

Le droit à l'information et à l'orientation scolaires et professionnelles (IOSP) au Cameroun face au défi du jacobinisme hérité de la tutelle française

Joseph BOMDA, *Ph D*

Faculté des Sciences de l'Éducation: Département de Psychologie et des Sciences de l'Oriente

Université de N'Gaoundéré (Cameroun)

B.P.: 456 N'Gaoundéré

E-mail: josephbomda@hotmail.com

Résumé: Cet article questionne l'offre contemporaine du droit à l'information et à l'orientation scolaires et professionnelles (IOSP) au Cameroun et analyse ses rapports avec le jacobinisme hérité de la tutelle française entre 1916 et 1960. À ce propos, il a été fait usage d'une analyse documentaire longitudinale de la législation scolaire et des documents de stratégies nationale et sectorielle qui encadrent l'IOSP au Cameroun ; de la littérature internationale et camerounaise sur l'IOSP et de la quinzaine d'années d'expérience professionnelle de l'auteur, d'abord comme conseiller d'orientation (CO) ensuite comme consultant en ingénierie de la formation professionnelle. Les résultats indiquent une considération sociale théoriquement actée du droit à l'IOSP dans la pyramide éducative et la structure sociotechnique de l'école et de la formation professionnelle et technique. Cependant, dans les faits, ce droit est dispersé au sein d'administrations différentes sans aucune structure de coordination centrale. Le jacobinisme aidant, on assiste à des droits à l'IOSP et non à un droit à l'IOSP unifié.

Mots clés: orientation scolaire ; orientation professionnelle ; jacobinisme ; éducation ; Cameroun

Abstract: This article questions the contemporary provision of the right to educational and vocational information and guidance (EVIG) in Cameroon and analyses its relationship with Jacobinism inherited from French tutelage between 1916 and 1960. In this regard, a longitudinal documentary analysis of the school legislation and national and sectoral strategy documents that frame EVIG in Cameroon was used; international and Cameroonian literature on EVIG and the author's fifteen years of professional experience, first as a guidance counsellor (GC) and then as a consultant in vocational training engineering. The results indicate a theoretically enshrined social consideration of the right to EVIG in the educational pyramid and the socio-technical structure of school and vocational and technical training. However, in practice, this right is dispersed among different administrations without any central coordinating structure. As a result of Jacobinism, there are rights to EVIG, not a unified EVIG right.

Keywords: educational guidance; career guidance; Jacobinism; education; Cameroon

I. INTRODUCTION

Du fait de la mondialisation, l'instabilité et la flexibilité professionnelles, la diversification et la densification des offres de formation font désormais de l'information et de l'orientation scolaires et professionnelles (IOSP) un droit tout au long de la vie. Dans les pays industriels et développés, l'IOSP se retrouve ainsi plus que jamais au cœur des politiques éducatives (Dutercq et al., 2018). En effet, en 1996 déjà, lors d'une enquête conduite dans douze (12) pays membres de l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE), 80% des habitants pensaient que les conseils et l'orientation professionnels représentaient « une fonction « essentielle » voire « très importante » de l'école (St John-Brooks, 1996, p. 37). Allant dans le même sens, la Résolution du Conseil de l'Union Européenne du 21 novembre 2008 recommande aux pays membres de « Mieux inclure l'orientation tout au long de la vie dans les stratégies d'éducation et de formation tout au long de la vie » (Conseil de l'Union Européenne, 2008). C'est dire que dans les moments d'instabilité, le droit à l'IOSP se positionne comme « l'épine dorsale » (Danvers, 2010, p. 100) de tout système éducatif et de formation professionnelle. Ne pas en faire usage c'est évoluer comme un naufragé sans boussole. Pour concilier son projet professionnel avec l'instabilité du marché du travail, il est recommandé de le coupler à la formation ; à la quête d'informations fiables ; au coaching professionnel efficace ; à un bon accompagnement social ; à une bonne estime de soi et à un développement des aptitudes à la résilience (Germé, 2011; Guichard, 2017).

En 2017, le Cameroun comptait 4 010 établissements secondaires ; 286 Sections Artisanales Rurales et Sections Ménagères (SAR/SM) ; 1 648 Centres Privés de formation professionnelle ; 4 Centres Publics de Formation Professionnelle Rapide (CPFPR) ; 8 universités d'État ; 262 Instituts Privés d'Enseignement Supérieur (IPES). Chacune de ces structures d'éducation et de formation comptait plusieurs sections, séries et filières d'études (MINESEC, 2017; MINESUP, 2017; ONEFOP, 2017). Or, dans la pyramide éducative, la transition de l'école primaire vers le collège est davantage sélectionnée

qu'orientée. Au terme du primaire, les élèves passent les concours d'entrée en première année du premier cycle du secondaire (MINEDUB, 2010; République du Cameroun, 2013). Au secondaire, les conseillers d'orientation (CO) ne sont disponibles que dans quelques établissements publics (Bomda, 2016; Evola, 2013; Okéné, 2009). Une fois au supérieur, les bacheliers prennent très souvent des inscriptions et finissent leur séjour à l'université sans avoir rencontré de CO (Fozing & Mboning, 2013; MINESUP, 2008). La transition des études vers le marché du travail s'en trouve affectée, peu importe le niveau où l'on a abandonné l'école moderne (Fomba Kamga, 2019; INS, 2018; MINESUP, 2014). Le paradoxe du diplôme sans travail, d'instruction sans fonction et d'éducation sans emploi préoccupe tant les pouvoirs publics que les familles.

En effet, à l'observation, à profil d'âge égal, les dividendes privés et sociaux de l'école moderne sont en défaveur des lettrés (Nga Ndjobo et al., 2011a; Nga Ndjobo & Abessolo, 2017). Les entrepreneurs camerounais s'illustrent par un faible niveau d'instruction. Près de la moitié (48,4%) d'entreprises créées ou dirigées sont l'œuvre des promoteurs ayant au plus le Certificat d'Études Primaire (dont 19% sont sans diplôme); 24,1% le sont par les titulaires du Brevet d'Études du Premier Cycle; 17,8% par ceux disposant d'un diplôme du second cycle de l'enseignement secondaire et 8,8% par les diplômés de l'enseignement supérieur (INS, 2018). Le prix du temps passé à l'école moderne n'augmente pas nécessairement le revenu et les dividendes sociaux de l'école au fur et à mesure des années de scolarisation (Nga Ndjobo et al., 2011b; Nga Ndjobo & Abessolo, 2017). Paradoxalement, pour des raisons de statut social, de sécurité et des avantages sociaux qu'elle procurerait (Elder & Koné, 2014), la fonction publique reste et demeure le secteur d'emploi le plus « préféré des deux tiers des jeunes en quête de travail » (Bouarbat & Ndjaba, 2018, p. 81). Faute d'y parvenir, puisque la capacité d'accueil du secteur formel de l'économie nationale (avec le privé formel compté) est d'à peine 10%, près de 90% d'actifs sont obligés de se reconverter dans la saisonnalité, la précarité et l'indécence des emplois vulnérables du secteur informel; lesquels emplois sont trop souvent en déphasage avec les nombreuses années d'études réalisées et les dépenses éducatives consenties par des ménages dont en moyenne 40% vivent déjà en dessous du seuil de pauvreté (INS, 2009, 2014). En effet, une personne sur 10 au Cameroun occupe un « très bon emploi »; c'est-à-dire « un emploi de qualité » qu'elle affectionne et pour lequel elle se sent engagée et prête à utiliser toutes ses forces pour y exceller (Gallup, 2016). Les neuf autres occupent un « bon emploi »; autrement dit un « emploi réel » qui les occupe tout juste le temps de trouver mieux ailleurs.

Les questions qui se posent sont celles de savoir : (1) comment le jeune camerounais procède-t-il pour s'orienter dans le dédale des offres de formation qui

parsèment la pyramide éducative étant entendu que celle-ci n'est pas unifiée et qu'on y retrouve un sous-système francophone, un sous-système anglophone et un programme d'éducation bilingue spécial, chacun disposant de différents parcours d'études ? (2) Une fois diplômé ou déscolarisé, qu'est ce qui est fait pour accompagner le jeune camerounais dans le choix d'un emploi ? Les deux questions amènent à analyser l'offre de l'IOSP au Cameroun; autrement dit à s'intéresser aux structures physiques (locaux, équipements, matériels didactiques) et aux ressources humaines (qualité et quantité du personnel) et institutionnelles (législation nationale) qui concourent à l'organisation de l'IOSP au Cameroun. Cependant, nous nous limitons ici uniquement au cadrage institutionnel de l'offre de l'IOSP au Cameroun. Aussi, formulons-nous l'hypothèse que le jacobinisme hérité de la France, ancienne métropole tutélaire, constitue pour le Cameroun contemporain un réel goulot d'étranglement à franchir pour assurer l'effectivité du droit à l'IOSP.

Après avoir présenté ci-après le contenu et les éléments factuels de l'IOSP, du droit à l'IOSP et du jacobinisme suivront la méthodologie employée, les résultats et les références bibliographiques exploitées. Tel est le plan de cet article.

II. L'IOSP, LE DROIT À L'IOSP ET LE JACOBINISME : MISES AU POINT

Il est question ici de s'appuyer sur la revue de la littérature pour fixer le contenu donné à l'IOSP, au droit à l'IOSP et au jacobinisme. Ce faisant, cette partie s'inscrit dans une introduction théorique à la saisie du rapport historique entre le jacobinisme français et l'offre du droit à l'IOSP au Cameroun.

A. L'IOSP et le droit à l'IOSP

L'IOSP renferme deux concepts clés : l'information et l'orientation. L'un induit l'autre. De fait, l'IOSP se positionne comme un service à personne, pour et avec les personnes. Sa finalité est de faire participer activement les individus à l'élaboration de leurs projets scolaire et professionnel (Dutercq et al., 2018; Guichard & Huteau, 2006; Parsons, 1909). L'IOSP consiste dès lors à « les informer pour qu'ils puissent élargir leur horizon professionnel et choisir leur métier de manière plus réfléchie, plus motivée » (Léon, 1957, p. 55). À ce propos, on y tient conseil (Lhotellier, 2003). Ce faisant, on peut assimiler l'IOSP à un service d'accompagnement individualisé (Gagnon et al., 2011) dont la finalité est le développement de l'autonomie et de la responsabilité dans les choix scolaires et professionnels (Guichard, 2004, 2004, 2013, 2017). Celle/celui qui en bénéficie devrait incidemment pouvoir se connaître, connaître les milieux de formation et connaître le monde du travail afin de mieux se décider.

L'IOSP recouvre un éventail de pratiques d'orientation qui va au-delà de la simple consultation pour intégrer « l'initiation à la connaissance de soi, l'information sur les filières d'études, l'information sur

les réalités du monde du travail et de l'emploi, et enfin sur les qualités personnelles » (Dong Nguetsop & Fozing, 2016, paragr. 3). Ce qui devrait pouvoir aider à maximiser le potentiel des ressources personnelles quant à l'employabilité, aux intentions entrepreneuriales et à l'intégration sociale. C'est dire que l'IOSP concourt au développement de l'adaptabilité de carrière, du sentiment d'efficacité personnelle et de la capacité (Atitsogbe et al., 2019). Les choix scolaire, professionnel, personnel et social du bénéficiaire de l'IOSP devraient par la suite lui permettre de s'ajuster aux conjonctures et aux réalités ambiantes. Plus encore, L'IOSP lui permettra d'être en congruence avec sa particularité personnelle face aux défis qui l'interpellent.

On peut aussi entrevoir l'IOSP comme une activité au service de la gestion des transitions (Zittoun, 2012) vie familiale-vie scolaire ; des études au marché du travail ; au sein du monde de l'emploi (gestion des ruptures et de la discontinuité professionnelle : réorientation et reconversion professionnelles, ...) et après l'emploi (gestion de la retraite, ...). C'est à ce propos que l'expert en IOSP :

- anime les ateliers de groupe (par exemple avec les élèves des classes de transition, les chercheurs d'emploi, ...);
- rencontre en consultation les élèves et les apprenants qui souhaitent avoir des informations sur les cursus scolaire, académique, de formation professionnelle ou d'apprentissage ;
- reçoit et/ou rencontre les élèves en difficulté à qui il fait passer éventuellement des tests psychotechniques en vue soit de cerner leurs capacités et leurs éventuelles faiblesses soit les orienter vers une filière adaptée ;
- monte des projets pédagogiques avec les professeurs dans le cadre des horaires aménagés dans l'emploi du temps des élèves à cet effet. Il peut en être ainsi des heures de découverte professionnelle ;
- etc.

Cela revient à dire que l'IOSP est une activité qui concourt « 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 personnalité (UNESCO, 1970, p. 6). Autrement dit, c'est « un ensemble de pratiques (entretien, test, questionnaire, avis, etc.) visant à aider une personne à trouver la voie 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 » (Guichard & Huteau, 2007, p. 95). On y retrouve : l'information, de la consultation, des services spécialisés, du conseil (en matière d'orientation ,

d'emploi ...), du placement, du suivi professionnel et/ou de l'évaluation (UNESCO, 2002).

Les définitions précédentes laissent entrevoir l'information comme un facilitateur de l'orientation tout au long de la vie. Toutefois, la didactique de la compétence à s'orienter est nécessaire pour en jouir ; autrement dit, une démarche d'accompagnement au développement de l'autonomie des personnes quant à leur capacité à s'orienter par elles-mêmes (Beltrame, 2020; Gilles & Sovet, 2019). La didactique de l'IOSP devrait donc ouvrir sur la capacité à recueillir, analyser, synthétiser et organiser les informations sur les formations et les métiers. La compétence à s'orienter signifie incidemment la capacité à se connaître soi-même pour prendre les bonnes décisions afin d'aborder les transitions inhérentes à tout parcours individuel et professionnel (Beltrame, 2020; Euroguidance-France, 2015).

L'IOSP peut être scolaire, professionnelle, personnelle et sociale. Sur le plan scolaire, elle renvoie à « l'ensemble des processus psychologiques, psychosociaux et sociaux qui font que les jeunes scolarisés soient affectés à certaines filières de formation plutôt qu'à d'autres » (Guichard & Huteau, 2007, p. 316). C'est à ce propos que l'IOSP scolaire « consiste à surveiller les progrès scolaires des jeunes et leur acquisition de bonnes habitudes d'étude, à les aider à surmonter efficacement leurs difficultés d'apprentissage, à choisir entre certains domaines, programmes et filières, ou à décider dans quel type d'établissement scolaire poursuivre leurs études » (St John-Brooks, 1996, p. 38). Par contre, « l'orientation professionnelle désigne l'ensemble des processus et facteurs sociaux et individuels conduisant à la répartition des individus dans les différents métiers, professions ou emplois et jouant un rôle dans l'évolution de la carrière ou des trajectoires d'emplois de ces individus » (Guichard & Huteau, 2007, p. 316). Mieux, l'IOSP professionnelle « consiste surtout à aider à comprendre le monde du travail, à choisir un métier et à faciliter la transition de l'école à la vie active » (St John-Brooks, 1996, p. 38). Enfin, l'IOSP personnelle et sociale « encourage les individus à comprendre leur propre comportement à mesure qu'ils évoluent et peut éventuellement aider à résoudre des problèmes pratiques ou affectifs, comme des difficultés financières ou familiales » (St John-Brooks, 1996, p. 38).

Fort de ce qui précède, le droit à l'IOSP s'entend comme la faculté dont dispose un individu de réclamer l'IOSP, d'en disposer et d'en jouir dans le cadre de ses choix scolaires, professionnels et de la gestion des problèmes personnels et sociaux. Avoir droit à l'IOSP revient donc à être régulièrement bénéficiaire de l'IOSP par une loi ou un règlement. D'où l'intérêt pour le cadrage juridique de l'offre de l'IOSP au Cameroun.

B. Le jacobinisme

Dans l'histoire de la révolution française de 1789, le jacobinisme s'étend du mois d'août 1793 au mois de juillet 1794, période pendant laquelle « les jacobins

radicaux défendaient les valeurs révolutionnaires [une république unifiée, indivisible et centralisée] de la manière la plus intransigeante et les imposaient sans hésiter ni faire de concessions » (Waechter, 2007, p. 101). L'intransigeance rimait avec la détermination absolue et incorruptible de mettre en œuvre la centralisation administrative et politique. C'était le règne de la dictature de l'État et de ses agents au nom de l'intérêt public. « L'hostilité à l'auto-organisation de la société » faisait en sorte que « l'État [intervenant] dans les domaines les plus divers de la société pour influencer sur la vie des citoyens et pour la réglementer, et ceci au dépens d'une société civile en évolution libre » (Waechter, 2007, p. 103). C'est donc dire que le jacobinisme est une tradition politique et administrative française faite d'une organisation bureaucratique marquée par la centralisation du pouvoir entre les mains d'une élite (dite) d'experts qui étend ses compétences à tous les échelons géographiques et à tous les domaines de la vie sociale aux fins de les rendre uniformes, unifiés, indivisibles et centralisés.

Par opposition à la décentralisation et au régionalisme, le jacobinisme est une culture politique du « centre » dans laquelle se pratiquent « le culte de l'état centralisé, l'interventionnisme de l'État dans la société et l'économie, la promotion de la création artistique par les pouvoirs politiques » (Waechter, 2007, p. 100). Suivant cette logique, « l'ordre est un ordre imposé d'en haut. Il est envisagé dans une perspective verticale et non dans une perspective horizontale entre collectivités égales » (Godinec, 1957, p. 598). « L'hyper formalisme juridique hérité du Droit Romain et du Droit Civil » (p. 598) en constitue le cœur. Du fait d'une organisation rigide, standardisée et impersonnelle, la périphérie est appelée à exécuter les instructions de la hiérarchie centrale. De fait, « l'étouffante centralisation napoléonienne » (Crozier, 1968, p. 38) est couplée à la procéduralisation de toutes les initiatives (Benamouzig & Borraz, 2016). Les capacités personnelles des fonctionnaires de la périphérie quant au traitement et à la délivrance du service public sont fortement encadrées par une gouvernance rigide, condescendante et paternaliste qui confond la proximité d'avec les instances décisionnaires avec la détention des compétences scientifiques et professionnelles. Pour paraphraser Magdelon dans *Les Précieuses ridicules* de Molière (Acte 1, Scène IX), « il faudrait être à l'antipode de la raison, pour ne pas confesser que [les services centraux, en lieu et place de Paris sont] le grand bureau des merveilles, le centre du bon goût, du bel esprit ».

Ainsi donc, dans le jacobinisme, hors des services centraux, on exécute et on rend compte. À l'occasion, il arrive souvent que le fonctionnaire prenne soin de ne pas faillir aux recommandations de la "très haute hiérarchie" davantage crainte que respectée. L'unique et la seule autorité qui vaille vient d'en haut, des services centraux, et s'organise autour d'une élite administrative, nommée ou coptée, qui sert de courroie de transmission, par effet de cascade

descendante, entre l'administration centrale et tous les échelons déconcentrés. Les instructions venues d'en haut exigent uniformité, unification et indivisibilité du prescrit centralisé et centralisateur. Conséquemment, les critiques venues du terrain sont minutieusement évacuées des rapports adressés à la hiérarchie sinon réécrites dans un langage dit correct, administrativement parlant ; sauf à prendre sur soi d'assumer la colère de son/ses supérieur(s) hiérarchique(s) quand il(s) regrettera/regretteront l'incapacité à se faire entendre et à faire respecter par ses collaborateurs et subalternes "les hautes instructions ministérielles". Les critiques, quand il en existerait, ne portent jamais sur le système sinon difficilement. Plutôt et généralement, les individus sont responsables quand le système va mal. Par ailleurs, « du sommet à la base de la pyramide administrative, chaque échelon détient un pouvoir que, dans les faits, aucun contrepoids ne peut véritablement modérer » (Fremigacci, 1978, p. 213). L'autorité qui nomme compose comme elle l'entend l'administration et renvoie « en brousse » les collaborateurs qui la gênent, parfois pour leur esprit critique, ou ceux de ses prédécesseurs tombés en disgrâce. Ainsi, dans le jacobinisme, se crée un « redoutable clan » de maîtres à penser. Le cercle vicieux de la bureaucratie (Crozier, 1964) aidant, les jacobins, historiquement dits incorruptibles, sont souvent accusés de clientélisme. En effet, le cercle vicieux de la bureaucratie jacobine est très souvent constitué d'une « galerie de monstres bureaucratiques ... [et d'un] système incapable de se corriger en fonction de ses erreurs, système incapable de s'adapter sans crise aux transformations de son environnement » (Crozier, 1968, p. 38).

III. MÉTHODOLOGIE

L'analyse documentaire longitudinale (diachronique) a été mise à profit. Nous avons de fait appréhendé l'objet d'étude, d'une part, à partir d'un matériau secondaire d'exploitation constitué :

- de la législation scolaire nationale ;
- des différents extraits de stratégies et de politiques éducatives nationales ;
- des comptes rendus publics ou de conférences de presse sur l'IOSP ;
- des décisions ministérielle et interministérielle en rapport avec l'IOSP et,
- des références bibliographiques majeures en IOSP.

D'autre part, nous avons capitalisé la recension des écrits portant sur :

- les politiques publiques en matière d'éducation et de formation professionnelle ;
- l'orientation-conseil scolaire, universitaire et professionnelle en général et au Cameroun en particulier ;

- les monographies, les rapports et les discours politiques en lien avec l'IOSP ;
- les études sur la transition des études au marché du travail et sur la rentabilité externe de l'école moderne au Cameroun.

Une fois le corpus constitué, nous avons procédé à une analyse de contenu catégorielle de type thématique (Dany, 2016). C'est-à-dire que nous nous sommes intéressés à l'univers écrit d'opinions et de déclarations qui entoure l'IOSP au Cameroun ; autrement dit, au reflet de sa réalité et de son organisation signifiante. L'analyse des représentations sociales appliquée en éducation (Barthes & Alpe, 2016) nous a suggéré de nous intéresser aux focalisations (centration sur certains aspects) ; aux défalcatons (pression sociale normative) ; aux suppléments (rajout de significations) et aux distorsions (accentuation de certains aspects au détriment d'autres). Ce choix a ouvert sur la catégorisation des données par unités de sens. Notre expérience professionnelle, d'abord comme CO pendant dix (10) ans et ensuite comme consultant durant cinq (5) ans en ingénierie de formation professionnelle et technique, a aussi été mise à profit pour expliquer certains détails. Autant que possible, des références sont produites pour rassurer de la démarcation d'avec la subjectivité de l'auteur. C'est en suivant ce canevas que les résultats suivants ont été produits.

IV. RÉSULTATS

Au Cameroun, comme partout ailleurs dans le monde (Danvers, 1988), l'IOSP a été d'abord professionnelle avant de devenir scolaire. Ce service débute au Cameroun en 1945 (Bomda, 2008; Evola, 2013; Okéné, 2009; Tsala Tsala, 2007). Depuis lors, compte tenu des règlements internationaux régulièrement ratifiés, il est acté dans la législation scolaire nationale et dans les documents de stratégie de croissance et surtout, du secteur de l'éducation et de la formation.

A. *L'IOSP et le droit à l'IOSP au Cameroun : les preuves*

A.1. *Dans la législation scolaire nationale*

Au niveau national, quatre (4) lois régissent le droit à l'IOSP. Il s'agit en l'occurrence de :

1. La loi № 92-007 du 14 août 1992 portant Code du travail. Elle :
 - a) intègre dans les services de l'administration du travail et de la prévoyance sociale les questions intéressantes « les mouvements de main-d'œuvre, l'orientation et la formation professionnelle, le placement » (art. 104 § 1) ;
 - b) donne pour mission à la Commission consultative du travail instituée auprès du ministère chargé du Travail « d'étudier les problèmes concernant les conditions de travail, l'emploi, l'orientation et la formation

professionnelles, le placement, les mouvements de main-d'œuvre, ... » (art. 117 § 2).

2. La loi № 98/004 portant orientation de l'éducation du 14 avril 1998. Elle dispose : « les activités d'orientation et de psychologie scolaire s'effectuent au cours de la scolarité de l'enfant à tous les niveaux d'enseignement » (art. 29) ;
3. La loi № 005 du 16 avril 2001 portant orientation de l'enseignement supérieur. Elle stipule :
 - a) l'Enseignement Supérieur « assure l'information et l'orientation des étudiants ou des élèves sur l'organisation des études, les débouchés et les passerelles d'une formation à une autre » (art.6 § 2) ;
 - b) l'État « assure une large information du public sur les formations universitaires et l'évolution de celles-ci, et sur les besoins en qualification dans les différents secteurs de la vie nationale » (art. 8 § 1) ;
 - c) le premier cycle de l'enseignement supérieur a pour finalité : « permettre l'orientation de l'étudiant ou de l'élève dans le respect de sa liberté de choix, en le préparant soit aux formations qu'il se propose de suivre dans le deuxième cycle, soit à l'entrée dans la vie active après l'acquisition d'une qualification sanctionnée par un titre ou un diplôme » (art. 13 § 2) ;
 - d) outre « l'enseignement, incluant la formation initiale et continue, la formation à distance », les Personnels enseignants des universités exercent aussi dans les domaines de « l'orientation, [du] conseil, [du] tutorat » et du contrôle des connaissances (art. 38 § 2) ;
 - e) « les étudiants ou [les] élèves ont le droit d'élaborer leur projet d'orientation universitaire et professionnelle en fonction de leurs aspirations et de leurs capacités avec l'aide des parents, des enseignants, des personnels d'orientation et des professionnels compétents » (art. 45) ;
4. La loi № 2018/010 du 11 juillet 2018 régissant la formation professionnelle. Elle précise :
 - a) « l'État veille, en collaboration avec les structures et les établissements concernés, à fournir une information accessible à tous, exhaustive, diversifiée et continue aux demandeurs de formation, à leurs familles et aux entreprises (art.28 § 1) ;
 - b) « l'information visée [...] concerne les filières de formation, les métiers visés par la formation, les perspectives d'insertion professionnelle et les opportunités de formation tout au long de la vie, en fonction des aspirations et des aptitudes des postulants » (art.28 § 2) ;

- c) « les opérations d'information et d'orientation professionnelles sont assurées par des structures spécialisées dans l'orientation professionnelle. Elles consistent à proposer à toute personne, un ensemble de services lui permettant :
- i) de disposer d'une information exhaustive et objective sur les métiers, les compétences et les qualifications nécessaires pour les exercer, les dispositifs de formation et de certification, ainsi que les organismes de formation et les labels de qualité dont ils bénéficient ;
 - ii) de bénéficier de conseils et services personnalisés afin de pouvoir choisir en connaissance de cause un métier, une formation ou une certification adaptée à ses aspirations, à ses aptitudes et aux perspectives professionnelles liées aux besoins prévisibles de la société » (art. 29) ;
- d) « les structures publiques d'information et d'orientation professionnelles sont créées, en tant que de besoin, par l'État, selon les modalités définies par voie réglementaire » (art. 30) ;
- e) « une structure privée d'information et d'orientation professionnelles, créée par une personne physique ou morale ne peut fonctionner qu'après agrément dûment délivré par le Ministère chargé de la formation professionnelle » (art. 31) ;
- f) « les structures et organismes chargés de l'information et de l'orientation professionnelles sont tenus d'élaborer toutes documentations utiles sur les filières de formation, les métiers et les professions ainsi que leurs perspectives d'évolution » (art. 32) ;
- g) « l'État garantit l'égalité d'accès à la formation et à l'orientation professionnelle aux personnes remplissant les conditions requises en fonction de la capacité d'accueil de chaque structure » (art. 33) ;
- sur le plan économique, politique, social et culturel » (art. 10 § 3-a) ;
- b) « encourager la coopération internationale dans la production, le partage et la diffusion de l'information venant aussi bien des sources nationales qu'internationales qui présente un intérêt économique, social et culturel pour les jeunes » (art. 10 § 3-c) ;
- c) « mettre à la disposition des jeunes l'information » [...] pour qu'ils développent leurs compétences techniques et la confiance en soi pour participer à la prise de décision (art. 10 § 3-d) ;
- d) « prendre toutes les mesures appropriées en vue de [...] mettre en place une orientation de carrières pour les jeunes bien échelonnée dans le temps en tant que partie intégrante du système éducatif et post-éducatif » (art.15 § 4-e) ;
3. La Convention sur l'Élimination de toutes formes de discrimination à l'égard des femmes qui attend des États Parties qu'ils « prennent toutes les mesures appropriées [...] pour assurer, sur la base de l'égalité de l'homme et de la femme les mêmes conditions d'orientation professionnelle, d'accès aux études et d'obtention de diplômes dans les établissements d'enseignement de toutes catégories, dans les zones rurales comme dans les zones urbaines, cette égalité devant être assurée dans l'enseignement préscolaire, général, technique, professionnel et technique supérieur, ainsi que dans tout autre moyen de formation professionnelle » (art. 10 § a).

Plusieurs décrets d'application opérationnalisent ces différentes lois ainsi que bien d'autres textes réglementaires (Bomda, 2008, 2016; Okéné, 2009). C'est par exemple le cas du Décret N° 2000/359 du 5 octobre 2000 portant statut particulier des fonctionnaires des corps de l'éducation nationale. Il crée non seulement le corps des conseillers d'orientation scolaire, universitaire et professionnelle au rang des professionnels de l'éducation nationale (art. 2), plus encore il lui fixe un mandat (art. 64 §) :

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

En référence à la loi N° 96-06 du 18 janvier 1996 portant révision de la Constitution du 02 juin 1972 (art. 45), ces lois pourraient être adossées, entre autres, sur :

1. La Convention des Nations Unies relative aux droits des enfants. Elle dispose : « les États parties [...] rendent ouvertes et accessibles à tout enfant l'information et l'orientation scolaires et professionnelles » (28 § 1 d) ;
2. La Charte Africaine de la Jeunesse. Elle prescrit aux États Parties de :
 - a) « encourager la presse à diffuser l'information susceptible d'être bénéfique pour la jeunesse

A.2. Dans les documents de stratégies et les déclarations politiques

Le Document de stratégie du secteur de l'Éducation et la Formation déplore la faiblesse des services d'IOSP et en appelle au « renforcement du dispositif » et à un « réaménagement des outils et des mécanismes de gestion des flux » (République du Cameroun, 2013, p. 51 & 64). Allant dans le même sens, le Document de stratégie de Croissance et de l'Emploi – DSCE – (République du Cameroun, 2009, p. 73-74) prévoyait « une refonte radicale de la gestion des flux dans le système éducatif camerounais ». Il avait été prévu la mise sur pied d'un cycle fondamental. À sa sortie « un premier niveau de régulation des flux suffisamment fort [devait être] mis en place, parallèlement au renforcement du système de formation professionnelle. [...] Le second cycle de l'enseignement secondaire devrait, pendant la période de mise en œuvre du DSCE, s'arrimer davantage à l'enseignement supérieur et ajuster progressivement ses effectifs à la capacité d'accueil de ce dernier ». Plus que jamais, l'IOSP est sollicitée pour la mise en œuvre du plan STEM – Science, Technology, Engineering and Mathematics – (République du Cameroun, 2020, p. 147) afin d'assurer, d'une part, un équilibre dynamique entre l'enseignement général et l'enseignement technique et d'autre part, d'asseoir une formation professionnelle orientée par la demande du secteur de production. Il s'agit donc de s'appuyer sur l'IOSP pour inverser l'orientation massive des élèves et des étudiants vers des filières d'études sans rapport immédiat avec les besoins en ressources humaines indiquées pour la transformation des richesses naturelles dont est doté le pays.

Cependant, à l'analyse, le droit à l'IOSP demeure résiduelle dans le système éducatif et de formation professionnelle au Cameroun (Bomda, 2008, 2016; Evola, 2013; Okéné, 2009; Tsala Tsala, 2007). À l'image du Sénégal (Sow, 2020); de la Côte d'Ivoire (Azoh et al., 2010); du Togo (Atitsogbe et al., 2019); de la République Démocratique du Congo (Nguiambo Akondzo & Kani, 2011); du Benin (Dakpo et al., 2011) ou du Gabon (Nguema Endamne, 2003), pour ne citer que ces exemples, tout se passe comme si « les États [africains] et leurs partenaires d'aide au développement semblent peu s'en soucier et ne forment [les CO] ou n'en utilisent, croirait-on, que pour faire impression » (Evola, 2013, p. 182). Incidemment, la quantité et la qualité des ressources humaines du pays en pâtissent (Gallup, 2016; MINESUP, 2014; Nga Ndjoko et al., 2011b; Nga Ndjoko & Abessolo, 2017; Tatangang, 2000). En effet, la satisfaction des besoins du marché du travail en compétences humaines, la structure des classes socioprofessionnelles, la répartition des revenus sont liées à l'effectivité du droit à l'IOSP; bref toute l'économie (Dutercq et al., 2018; Guichard, 2017; Hansen, 2011)

B. Au-delà des textes, les faits qui interpellent

Nonobstant le cadrage légal existant, l'IOSP au Cameroun est un luxe et les experts dédiés à ce

service sont considérés comme une sinécure (Bomda, 2016). En effet, l'IOSP est prévue pour avoir cours à l'école primaire, au secondaire, au supérieur (universités et grandes écoles), dans la formation professionnelle (post-primaire, post-secondaire et post-universitaire) et en emploi. En d'autres termes, elle est pensée dans une perspective d'orientation tout au long de la vie. Cependant dans les faits, on assiste plutôt à un soupçon d'offre du droit à l'IOSP.

B.1. Le cas du primaire

Au primaire, l'Inspection Générale des Enseignements est chargée, entre autres, de la définition de la politique d'orientation-conseil des élèves et de la recherche en orientation-conseil et en psychométrie (art. 7 § 2 du décret N° 2012/268 du 11 juin 2012 organisant le Ministère de l'éducation de base). En 2012, quarante (40) CO y avaient été dénombrés (Bomda, 2016, 2018). Depuis lors, aucun n'y a plus été affecté au sortir des huit (8) Écoles Normales Supérieures où ils sont désormais formés. Aucun service n'est dédié exclusivement à l'IOSP pour être objectivement inspecté. Néanmoins, un programme d'orientation-conseil à l'éducation primaire existe depuis 2010 (MINEDUB, 2010). La transition du primaire au collège n'est toujours pas encadrée. La régulation des flux à la fin du primaire se fait uniquement par examen (Certificat d'Étude Primaire, CEP, First School Leaving Certificate, FSLC) et sur concours (entrée en 6^{ème}/Form 1 ou 1^{ère} année technique). La marchandisation de l'école et des services éducatifs aidant (Aïcha et al., 2020; Moumouni et al., 2017), les recalés sont admis dans les collèges privés après étude de dossier pour certains et sur concours pour d'autres. L'enseignement fondamental théorisé en 2009 n'a toujours pas vu le jour. De fait, après le primaire, on observe toujours trois formes distinctes d'orientation :

- un modèle à tronc commun où certains élèves, généralement le gros des effectifs (en moyenne 76,14 %), accèdent au premier cycle de l'Enseignement Secondaire Général (ESG) en vue de suivre après l'obtention du Brevet d'Étude du Premier Cycle (BEPC) ou du General Certificate of Education Ordinary Level, (GCE O/Level) un enseignement différencié (général ou technique) au second cycle du secondaire ;
- un modèle à enseignement secondaire différencié où d'autres élèves (en moyenne 23,86 %) sont amenés à suivre en deuxième année du premier cycle de l'Enseignement Secondaire Technique et Professionnel (ESTP) différentes filières ouvertes sur des correspondances spécialisées au second cycle de l'ESTP après les Certificats d'Aptitude Professionnelle (CAP) en Techniques Industrielles (TI) ou en Sciences et Technologies du Tertiaires (STT) ;
- un système de formation professionnelle, en gestation, qui accueille très souvent, d'une part, des élèves trop âgés ou considérés incapables pour exceller dans les matières abstraites et

d'autre part, les exclus des deux premiers modèles.

B.2. Le cas du secondaire

Au secondaire, on observe une croissance mal maîtrisée des effectifs entre les filières de l'ESG et celles de l'ESTP. Ce qui a pour effet d'impacter plus tard sur le profil des diplômés au supérieur (MINESUP, 2014, 2017a) et sur la qualité des ressources humaines (INS, 2018; MINESUP, 2014; Nga Ndjoko et al., 2011b; Nga Ndjoko & Abessolo, 2017). En effet, les options d'études au supérieur sont fortement conditionnées par les choix réalisés dans les classes antérieures, donc au secondaire (Lemaire & Leseur, 2005). Le poids des représentations sociales des métiers n'est pas à négliger si tant est que deux tiers de jeunes aspirent à la fonction publique pour des raisons de statut social, de sécurité et des avantages sociaux qu'elle procurerait (Elder & Koné, 2014). Les parents n'en sont pas éloignés : l'image d'arriviste, très souvent « cultivateur aux souliers vernis » (Ela, 1990), haut commis de l'État, propriétaire terrien et agriculteur qui fait travailler d'autres, charrie des rêves que la réalité dément (Ela, 1990; Minko M'Obame, 2008). Paradoxalement, chaque année, une Journée Nationale de l'Orientation Scolaire (JNOS) est organisée conjointement au Ministère de l'Éducation de Base et au Ministère des Enseignements secondaires (Cf. Arrêté N°3545/B1/1464/MINEDUC/SG/DPOS/SDOS du 27 juin 2003 portant institutionnalisation d'une journée nationale de l'orientation scolaire au Cameroun).

En 2018, on dénombrait 1 941 CO au Ministère des Enseignements secondaires (MINESEC), contre 1 664 en 2017. Ils étaient inégalement répartis sur le territoire national et dans les établissements scolaires du secondaire. Seul le public en reçoit à la sortie des Écoles Normales. Pour exemple, alors que le lycée Bilingue de Nylon Brazzaville (dans le Littoral) comptait à la rentrée scolaire 2018/2019 deux (2) CO pour près de 5000 élèves, dans le même temps, le lycée de Mekomo (dans le Sud) en avait trois (3) pour un effectif de moins de 150 élèves ! Partant du ratio un CO pour 300 élèves (Cf. art. 15 de l'arrêté N° 67/B1/1464/MINEDUC/CAB du 19 Février 2001 portant définition des missions, des ressources et de la gestion des Conseillers au sein d'un établissement scolaire), en 2017, il en aurait fallu 3 027 de plus pour couvrir la demande et l'ensemble des 2 617 établissements publics ouverts et fonctionnels. Les 1 319 autres établissements privés n'en étaient pas formellement fournis. Dans de rares cas, des enseignants, dits délégués à l'orientation (EDIOC), sans formation préalable, sont responsabilisés si ce ne sont pas des CO venus des établissements publics environnants et recrutés à titre de vacataires. Par ailleurs, les outils de travail font défaut. Pourtant, les prélèvements effectués sur les frais de scolarité des élèves au profit des services d'IOSP avaient généré, pour la même période, 164 888 875 F CFA (environ 251 393 €) à raison de 75 F CFA dans l'ESG et de 100 F CFA dans l'ESTP.

Du fait de l'émiettement dans la gestion de ces fonds, d'années en années, les CO se débrouillent et limitent pour beaucoup leur travail à l'information sur les filières d'études et à l'animation des sessions de formation dans les salles de classe (Bomda, 2008; Fonkoua & Youtha, 2008; Okéné, 2009; Tsala Tsala, 2007). En effet, 60% (98 933 325 F CFA, soit 150 836 €) des fonds collectés étaient restés éparpillés dans les 2 617 établissements scolaires ; 20% (32 977 775 F CFA, soit 50 279 €) dans les 58 délégations départementales ; 10% (16 488 888 F CFA, soit 25 139 €) dans les 10 délégations régionales et 10% (16 488 888 F CFA, soit 25 139 €) au ministère.

L'évaluation psychométrique en milieu scolaire doit s'appuyer sur des tests homologués par Yaoundé sans quoi elle est frappée d'anathème par l'inspection (Cf. Lettre circulaire N° 2066/19/L/MINESEC/SG/DOVAS/CELOS/CEA1 du 14 octobre 2019 portant mise à disposition du manuel des tests de batterie 3^{ème} (79)/Form IV). L'inspection et la supervision pédagogiques et administratives en charge de l'orientation qui devraient équiper les CO des lycées et collèges en outils techniques (cf. art. 8 § 3 et 60 du N°2012/267 du 11 juin 2012 portant organisation du Ministère des Enseignements Secondaires) manquent de dynamisme. Elles se préoccupent davantage du cinquième du temps hebdomadaire de travail d'un CO ; c'est à dire six heures (6) sur trente (30) (cf. art. 66 § 3 du Décret N° 2000/359 du 5 décembre 2000) consacrées à sa présence dans les salles de classe à l'effet d'assurer les séances d'information curieusement dénommées séances de formation (SF). Pourtant le cœur du travail du CO se trouve dans les vingt-cinq (25) autres heures qui préoccupent peu la hiérarchie. On remarquera en effet que le suivi du remplissage du cahier des textes, de l'élaboration des fiches pédagogiques, de la tenue des fiches de progression pédagogique, de la disponibilité des cahiers de préparation, de la gestion des groupes classes, etc. sont au cœur des inspections en IOSP en lieu et place de l'information, du conseil et de l'orientation depuis 2013, date à laquelle s'opère la réforme pédagogique avec l'Approche par les compétences (APC).

B.3. Le cas du supérieur

Au Ministère de l'Enseignement Supérieur (MINESUP), on dénombrait 246 CO en 2019 dont 121 dans les services centraux et 125 dans les universités et grandes écoles. D'un point de vue statistique, pour l'ensemble des 295 058 étudiants dénombrés en 2017 (MINESUP, 2017), un CO aurait dû avoir à sa charge près 1 200 étudiants ; soit 4 fois le ratio standard CO/élèves espéré au secondaire. C'est dire qu'il aurait fallu 984 CO supplémentaires. Toutefois, ces statistiques cachent des disparités et des réalités qu'il importe de relever. Seuls les 244 500 étudiants des Universités d'État ont la chance d'avoir à leur portée un CO. Mais, ceux-ci font davantage dans l'administration générale (scolarité, comptabilité, service du personnel, ...) que dans l'orientation académique et professionnelle. Dans les huit (8)

universités d'État, il n'existe pas d'enseigne centrale au rang des bureaux administratifs pour guider les étudiants ou tout autre usager. Quand bien même il en existerait, les services dédiés à l'IOSP sont éparpillés entre la Direction des affaires académiques et de la Coopération ; la Division de l'enseignement et des personnels enseignants ; la Division de la planification et du développement et la Division des affaires académiques, de la scolarité et de la recherche (Cf. Décret N° 93/027 du 19 janvier 1993 portant dispositions communes aux universités).

En début d'année académique, il est courant de voir le personnel d'appui et les finissants des cycles Master et Doctorat assurer les préinscriptions. Quand c'est possible, les Journées d'Orientation Académique et Professionnelle (JOAP), les Journées Portes Ouvertes (JPO) et les Salons de l'étudiant et de l'entreprise sont organisés après la rentrée académique.

Les étudiants des Institutions universitaires sous-tutelle et ceux des Instituts Privées d'Enseignement Supérieur (IPES) sont abandonnés à leur propre sort. Leurs orientations se limitent très souvent à une campagne d'informations publicitaires et à leurs JPO.

La répartition des diplômés de 2017 laisse entrevoir l'incidence du déficit des services d'IOSP et de la non jouissance du droit à l'IOSP sur la quantité et la qualité des ressources humaines. Pour l'ensemble des huit universités d'État, les diplômés en ingénierie et en santé représentaient respectivement 4,3% et 1% des domaines d'études offertes alors même que près de 2/3 étaient issus des Sciences sociales (40,8%) et des Sciences de l'éducation (25,3%). Les 232 IPES quant à eux avaient diplômé 37,96 % de leurs étudiants en sciences sociales, 28,82% dans le secteur des services, 15,91% dans les sciences de l'ingénierie et 7,22% en santé (MINESUP, 2017). La création, l'inventivité et l'innovation restent des notions assez peu valorisées dans le cadre des programmes universitaires (MINESUP, 2014). Or, l'IOSP devrait en montrer l'importance pour une vie épanouie et surtout, éveiller l'esprit sur les filières à risque et les métiers porteurs.

B.4 Le cas de l'emploi et de la formation professionnelle

Pour le Ministère de l'Emploi et de la Formation Professionnelle (MINEFOP), chaque année qui passe, au moins 100 000 jeunes abandonnent l'école sans métier (Perevet, 2012). Le secteur formel de l'économie nationale emploie environ 10% d'actifs. Les 90% autres sont occupés par le secteur informel à raison de 37,5% dans l'informel non agricole et 53% dans l'informel agricole (INS, 2010). Afin d'améliorer l'employabilité des jeunes non scolarisés, déscolarisés et diplômés sans emploi, l'État a mis sur pied au moins vingt-sept (27) de programmes coordonnés par plusieurs ministères spécialisés (Bandibeno, 2017; Bomda, Sous presse; MINEPAT, 2014). En dehors des Centres d'Orientation Scolaire, universitaire et professionnelle (COSUP) de Yaoundé et Douala, tous sont gérés par des fonctionnaires nommés et/ou coptés autres que des CO. Le MINEFOP qui aurait pu les coordonner compte présentement quarante-deux

(42) CO. Tous sont impliqués davantage dans l'administration (gestion des examens, ...) que dans l'IOSP. Par ailleurs, ce ministère assure la tutelle des entreprises de travail temporaire (Cf. N° Décret 93/572/PM du 15 juillet 1993), gérées dans les meilleurs des cas par des diplômés en Gestion des Ressources Humaines (GRH), et celle des offices privés de placement des travailleurs (Cf. Décret N° 93/570 du 15 juillet 1993) dont les promoteurs sont des syndicats professionnels ou des organismes privés. En octobre 2017, le pays en comptait respectivement soixante-neuf (69) et sept (7) (ONEFOP, 2017). Une politique nationale de l'orientation professionnelle existe néanmoins (MINEFOP, 2018). En plus, depuis le 19 juin 2020, à travers le Décret N° 2020/2591/CAB/PM fixant les modalités de création, d'organisation et de fonctionnement des Centres d'Information et d'Orientation Professionnelles (CIOP), le Premier Ministre autorise désormais le MINEFOP à ouvrir, par décision, les CIOP de Yaoundé (3^{ème}); Bamenda (2^{ème}); N'Gaoundéré (2^{ème}); Maroua (1^{er}) et Douala (1^{er}).

C. Le jacobinisme dans l'administration de l'IOSP au Cameroun

Au Cameroun, l'offre du droit à l'IOSP est régie par un centralisme napoléonien. Toutes les décisions sont prises en un même lieu, dans les services centraux, à Yaoundé, avec souvent la complicité des organismes internationaux donateurs influents dans le domaine de l'éducation (Bomda, sous presse; Lauwerier, 2019; Lauwerier & Akkari, 2011). Dans la chaîne d'acteurs éparpillés, chacun ne rend compte qu'à sa hiérarchie directe ; laquelle hiérarchie a le devoir d'appliquer et de faire appliquer les "très hautes instructions ministérielles" concoctées depuis Yaoundé par des fonctionnaires nommés et jaloux, pour beaucoup, de leur carré d'autorité. L'agent de la périphérie qui trouve à redire est très souvent taxé de frondeur ou de grincheux. Trois exemples participent à le démontrer : la réforme éducative et scolaire appliquée à l'IOSP, l'adoption du Cahier des charges des CO et, la formation et la validation des stages de consolidation des élèves CO

C.1. De la réforme éducative appliquée à l'IOSP

Depuis 2013, la réforme éducative et scolaire par l'adoption de l'Approche par les compétences (APC) au Secondaire est au cœur d'un grand malentendu entre les décideurs de Yaoundé, leurs intermédiaires des délégations régionales et départementales et les CO du terrain. Sans y avoir été préparés au cours de leur formation initiale, les CO sont appelés à l'appliquer par des inspecteurs qui s'y perdent eux-mêmes. Aux travers de quelques séminaires, Yaoundé et ses intermédiaires des services déconcentrés font des sessions de formation (SF) dans les salles de classe et de l'ingénierie des situations de vie la priorité de tout. Aucune voix dissonante n'est autorisée et quand bien même elle peut l'être, à ce jour les nombreuses remises en cause du terrain n'ont rien changé de la volonté de Yaoundé de mettre tous les

CO au pas. Or, statutairement, la présence d'un CO dans les salles de classe ne représente que le cinquième de son temps de travail hebdomadaire fixé à trente (30) heures (*cf.* art. 66 § 3 du Décret N° 2000/359 du 5 décembre 2000 portant statut particulier des fonctionnaires des corps de l'éducation nationale). L'intérêt des services centraux pour la pédagogie, dont ils font par ailleurs le copier-coller de la documentation, contribue à mettre sous l'éteignoir le cœur du métier qui doit prioritairement occuper le CO vingt-cinq (25) heures durant par semaine ; à savoir : l'accueil, l'écoute, l'information, le conseil, l'encadrement psychopédagogique, la recherche, ...

Le suivi et l'encadrement des CO sont plus portés sur une copie pâle de l'attitude d'un enseignant que sur les outils et les méthodes d'orientation des élèves. La Cellule d'orientation du ministère qui devrait produire des supports d'information sur les études et leurs débouchés (*cf.* art. 8 § 3 et 60 du N° 2012/267 du 11 juin 2012 portant organisation du Ministère des Enseignements Secondaires) fait davantage dans l'administration. Incidemment, les CO du terrain doivent se débrouiller et attendre se voir remonter les bretelles par des missionnaires jacobins qui parlent plus qu'ils ne prouvent et n'appliquent. À ce jour, aucun d'eux n'est auteur d'un document de travail qui indiquerait au CO du terrain comment appliquer les instructions relatives à l'application de l'APC qu'ils relaient en IOSP. Tout doit curieusement venir d'un Yaoundé paresseux, si ce n'est incapable, et prompt à rappeler aux audacieux du terrain de faire valider ou homologuer leurs initiatives et autres produits de leurs recherches personnelles par la "haute hiérarchie" condescendante et paternaliste. Pour exemple, dans un contexte de mondialisation de savoirs et des pratiques en IOSP, Yaoundé continue de décider du type de test psychotechnique qui doit être utilisé par les CO. La Lettre circulaire N° 2066/19/L/MINESEC/SG/DOVAS/CELOS/CEA1 du 14 octobre 2019 portant mise à disposition du manuel des tests de batterie 3^{ème} (79)/Form IV en est un bon exemple. Or, ce test est un fossile de la coopération française datant des années 70.

C.2. Du cahier des charges des CO

Les CO du terrain sont appelés à appliquer un Cahier des charges dont le contenu est un fourre-tout (MINESEC, 2009). Écrit dans un style télégraphique, ce Cahier cumule à l'économie sociale et familiale, l'éducation à la citoyenneté et l'éducation sexuelle. Le CO du terrain s'interroge quant à la spécificité de son mandat dans la structure sociotechnique.

L'adoption du contenu dudit Cahier des charges a été décidée à Yaoundé sans aucune analyse des besoins de terrain (*Cf.* N°40/10/MINESEC/SG/DPCPOS/CELOS du 5 mars

2010 portant institutionnalisation du Cahier des charges du conseiller d'orientation dans les lycées et collèges du Cameroun). Il en est de même de sa révision qui est en cours depuis août 2020. Quelques séminaires, dans les services centraux, entre personnes coptées, sans aucun critère de sélection préalablement rendu public, ont suffi. Or, à l'analyse, il s'agit juste d'une copie pâle du Programme d'orientation-conseil pour le développement de la jeunesse africaine (Kasséa, 2009; Piper & Kasséa, 2004). L'ingénierie de l'APC aurait pourtant requis sa contextualisation au moyen d'une analyse des besoins de terrain, d'une analyse de la situation de travail (AST) d'un CO selon qu'il est affecté au primaire, au secondaire, au supérieur, à l'emploi ou à la formation professionnelle.

C.3. De la formation du CO et le nombrilisme sectoriel

Les savants des services centraux du ministère de l'enseignement supérieur décident des contenus de formation des CO et les font transmettre par des enseignants qu'ils recrutent. Quelques séminaires sont organisés aux fins de légitimation avec des personnes dites ressources curieusement scientifiquement et intellectuellement invisibles dans le champ de l'IOSP. Leurs grades d'universitaires (maître de conférence, professeur titulaire, ...), fonctions et titres (Directeur, sous-directeur, chef de service, ...) constituent très souvent des critères d'inclusion et d'exclusion des participants.

Les administrateurs et les inspecteurs du secondaire interviennent dans ladite formation à titre d'enseignants vacataires. Ensuite, ils sont mis à contribution pour inspecter les stagiaires et valider la fin de leur stage de consolidation. Chaque acteur ministériel impliqué défend avant tout sa chapelle. Par exemple, Lors des premières assises de l'orientation à l'ère de la réforme Licence-Master-Doctorat, considérant que l'IOSP est « la clé de succès de l'Étudiant » (Minyono Nkodo, 2008), le ministère de l'enseignement supérieur avait souhaité harmoniser les contenus de formation et la réglementation afin de mieux outiller les CO pour une nouvelle impulsion du système d'orientation au Cameroun (Fame Ndong, 2008). Conviés à la validation, les différents recteurs et délégués des ministères techniques partenaires ne parvinrent pas à s'entendre alors que le ministre de l'enseignement supérieur en personne, Monsieur Jacques Fame Ndong, présidait les travaux. Après avoir rappelé la nécessité pour chaque ministère de respecter son cahier des charges, les délégués des ministères partenaires avaient requis de rendre compte préalablement à leur hiérarchie avant de se prononcer (MINESUP, 2008, 2017b, 2018). Jusqu'à ce jour, l'offre de l'IOSP manque toujours de coordination comme en témoigne la figure suivante:

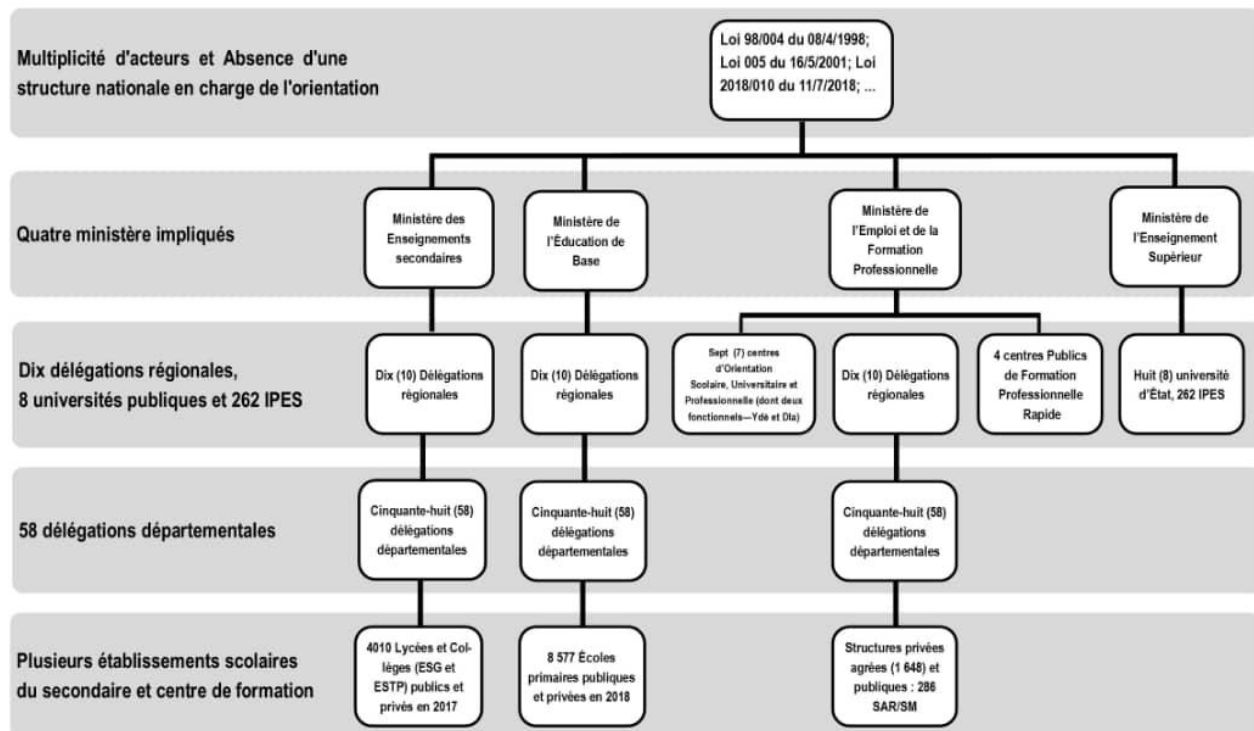


Fig. 1: L'offre de l'IOSP et du droit à l'IOSP au Cameroun

D. Les origines du jacobinisme dans l'offre de l'IOSP et du droit à l'IOSP au Cameroun

La pratique de l'IOSP au Cameroun est une initiative française.

D.1. de la tutelle française et le système éducatif

À l'issue de la défaite allemande à la Première Guerre Mondiale, en 1918, le Kamerun (appellation allemande d'alors) fut placé sous mandat de la Société des Nations (1916-1945) et par la suite Sous-tutelle (1945-1960) française et anglaise (Godinec, 1957; Ngoh, 1990; Owona, 1973). Avec ce double héritage colonial, le pays possède deux langues officielles d'égales valeurs (art. 1 § 3 de la Loi N° 96-06 du 18 janvier 1996 portant révision de la Constitution du 02 juin 1972) et incidemment deux sous-systèmes éducatifs distincts, francophone et anglophone, et un autre hybride, le sous-système bilingue (Cf. Lettres-circulaires N° 28/08/MINESEC/IGE du 02 décembre 2008 portant création du Programme d'Éducation Bilingue Spécial (PEBS) dans les établissements de l'enseignement secondaire de Cameroun et N° 29/09/MINESEC/IGE/IP-BIL du 3 septembre 2009 fixant les conditions d'admission au PEBS). Des dix régions que compte présentement le pays, seules deux, soit moins du 1/5^{ème} (environ 80 000 km² sur 475 440), sont anglophones. Il s'agit en l'occurrence du Nord-ouest et du Sud-ouest en proie à une tentative de sécession depuis novembre 2016 (Gould, 2019; Lazar, 2019; Razafindrakoto & Roubaud, 2018).

Bien que les sous-systèmes anglophones et francophones « coexistent en conservant chacun sa spécificité dans les méthodes d'évaluation et les certifications » (art. 15 § 2 de la Loi N° 98/004 du 18

avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun), les critiques font observer la prééminence du modèle francophone; mieux, une *francisation* et une *francophonisation* du système éducatif camerounais (Gould, 2019; Marchand, 1971; Razafindrakoto & Roubaud, 2018). Pour ce qui est particulièrement de l'IOSP, on observe en effet une tendance propre à la France tutélaire, centralisatrice, assimilationniste et néo-patrimoniale de l'État, qui confie le monopole du savoir, du savoir-faire et du savoir-être à une poignée de bureaucrates des services centraux et déconcentrés (délégations régionales et départementales) dont le seul mérite, pour beaucoup, est d'avoir été nommés, coptés et/ou avoir servi plusieurs années durant. Ladite nomination, discrétionnaire, s'appuierait sur les propositions de l'autorité administrative directe de l'impétrant qui, dans la posture du préfet napoléonien, inscrit ses pratiques dans les rouages d'un système bureaucratique centralisateur et unificateur.

D.2. Les débuts de l'IOSP et les bases du jacobinisme

C'est en 1945 qu'il fut créé dans la ville de Douala, en zone sous-tutelle française, le premier service psychotechnique rattaché à la Direction des Travaux Publics du Cameroun oriental. Comme en France, à l'époque, « l'orientation [dans ses débuts] était donc explicitement inscrite dès son origine dans une logique de correspondance entre la formation suivie et l'emploi recherché » (Dutercq et al., 2018, p. 6). Par la suite, à l'initiative des Nations Unies et de l'UNESCO en l'occurrence, les différents experts impliqués étaient soit français soit francophones (Couvert, 1968; Houyoux, 1971). S'il en fut ainsi en 1949 (cf. Arrêté N°

4192 du 26 Décembre 1949 du Gouverneur local du Cameroun oriental créant un Centre de Psychologie, d'Orientation et de Sélection Professionnelle rattaché à l'Inspection Générale du Travail), dix-neuf (19) ans plus tard, l'étude de faisabilité et de mise en place du système camerounais d'IOSP fut confiée derechef à un Français (Couvert, 1968). Entre 1964 et 1984, même en zone anglophone (Buea et Bamenda), les coopérants français étaient aux commandes des Bureaux d'orientation scolaire, universitaire et professionnelle. On remarquera en effet que les premiers opérateurs psychotechniciens (de 1968 à 1982) et après eux les premiers CO camerounais formés à l'international, précisément à l'INETOP de Paris (1975-1982), le furent grâce aux Fonds d'aide de la coopération et de l'assistance françaises. Il en sera de même des premiers CO formés sur le sol camerounais (Bomda, 2008).

Rendu à son deuxième plan quinquennal de développement (entre 1966 - 1971), il fut créé au Service de la Planification et des Programmes du Ministère fédéral de l'Éducation, de la Jeunesse et de la Culture un Bureau d'orientation et de documentation, devenu le 12 juillet 1968 le Bureau d'orientation scolaire et universitaire (Houyoux, 1971). L'expert français des Nations Unies, R. L. Couvert, à qui incombait la tâche de formation du personnel recommanda : « le détachement au Cameroun par l'Assistance Technique française de quatre conseillers d'orientation scolaire et professionnelle (militaires de la Coopération Technique détachés pendant dix-huit mois) qui assisteraient l'expert des Nations Unies. Ces techniciens auraient la charge des centres d'orientation de Douala, Buea, Garoua et Bafoussam, l'expert résidant à Yaoundé » (Couvert, 1968, p. 18). Cependant, dans la partie occidentale (de langue anglaise), et notamment à Buea, la condition était que « le Service de la Planification et des Programmes puisse être enrichi des traducteurs en nombres suffisants » (Couvert, 1968, p. 5).

Après la réunification des deux Cameroun, en 1972, la pratique française de l'orientation s'imposa. Autant qu'en France d'alors, l'orientation au Cameroun fédéral connut au moins deux grandes périodes : une première phase dite « adéquationniste » ou « diagnostique - pronostique » et une seconde dite éducative (Danvers, 1988, 1994; Dutercq et al., 2018; Guichard & Huteau, 2006). Les pratiques à l'anglaise, tant sur le plan éducatif (Bessy, 2000) qu'en matière d'offre des services d'orientation scolaire (Chevaillier, 2005) sont absentes de la littérature camerounaise consultée. Pourtant le sous-système éducatif qui y est dominant est anglo-saxon.

Les travaux préparatoires du Troisième Plan quinquennal (1971-1976) confortèrent la centralisation administrative des décisions en matière d'IOSP. Le Ministre fédéral de l'éducation, de la culture et de la formation professionnelle, disposait alors d'un dossier d'orientation scolaire pour les élèves des classes de troisièmes et de terminales de l'année 1969-1970. Bien qu'incomplets d'un point de vue strictement technique, ces dossiers permettaient néanmoins de connaître les aptitudes intellectuelles des élèves et aussi les formations qu'ils pouvaient embrasser avec

le maximum de chance de succès. L'orientation des élèves et étudiants se devait de « cadrer avec les objectifs fixés par le plan quinquennal de développement » (art. 9 du Décret N° 74-406 du 24/4/1979 organisant le Ministère de l'éducation nationale). De fait, il était attendu du Délégué régional du Plan et de l'Aménagement du Territoire « d'éclairer les Commissionnaires [de pré-orientation universitaire] sur les orientations et prévisions du Plan en matière de la valorisation des ressources humaines et de développement des différents secteurs et branches d'activités économiques » (Lettre circulaire N° 61/G/59/MINEDUC/0016/MESIRES du 05 Décembre 1979 précisant les modalités techniques et pratiques de fonctionnement des commissions provinciales de pré-orientation universitaire).

À contrario de l'Angleterre, la France coloniale était pour l'assujettissement au moyen de l'indigénat (de 1916 à 1931) ; de l'assimilation par la décivilisation, l'instruction à l'oubli des cultures traditionnelles et l'imposition des normes françaises (de 1931 à 1945) et enfin, de la politique d'association basée sur la sélection des lois et coutumes arrangeantes pour gouverner le pays (de 1945 à 1960) (Godinec, 1957; Lazar, 2019; Marchand, 1971; Ngoh, 1990; Razafindrakoto & Roubaud, 2018; Saada, 2005). L'Angleterre quant à elle pratiquait l'administration indirecte. Certes, elle promouvait aussi la soumission à sa législation anglaise mais, son administration s'appuyait sur les autorités endogènes déjà établies. Par contre, la gouvernance française consistait à s'appuyer sur des strates successives de personnels fiers, jaloux de leur poste, des privilèges associés et soumis à la seule autorité qui les a instituées, pour tirer parti des richesses des territoires conquis (Oyono, 1956). Ainsi, des ministres aux gouverneurs et commandants de cercles, la loi coloniale française était supposée transiter par ces intermédiaires au bénéfice de la nation dont ils sont les ressortissants (Bouvier, 2018; Saada, 2005). Le pays a ainsi hérité de ce centralisme royal, autoritaire, impérial et républicain français. L'IOSP en souffre alors même que la France inspiratrice a changé de cap (Bernaude et al., 2007; Danvers, 2010; Dutercq et al., 2018; Gilles & Sovet, 2019).

V. CONCLUSION ET PERSPECTIVES

Le Cameroun dispose d'un arsenal juridique qui encadre l'IOSP et le droit à l'IOSP. Toutefois, bien qu'institutionnellement prévu, le droit à l'IOSP est dispersé entre plusieurs acteurs jacobins et cela sans aucune coordination nationale et encore moins régionale. Institué historiquement par la France, le droit à l'IOSP au Cameroun souffre du centralisme, du jacobinisme. L'expérience coloniale de l'assujettissement (1916-1921), de l'assimilation (1931-1945) et de la politique d'association (1945-1960) a fortement encadré cette logique administrative qui perdure en dépit de la décentralisation, en cours. Chacun des acteurs épars de l'IOSP est jaloux de son périmètre d'action. La division du travail structure une majorité psychologique, les fonctionnaires des services centraux qui prennent des décisions, et une minorité psychologique fait des professionnels de la périphérie (services déconcentrés) appelés à appliquer

les instructions. Les décisions et les instructions descendent en cascade dans l'organisation de l'administration scolaire et professionnelle et les CO de la périphérie sont obligés de les appliquer à la lettre telles qu'elles ont été planifiées au risque d'être traités de frondeurs, mal notés et même sanctionnés. Ce qui limite la collaboration, promeut la condescendance administrative et le paternalisme infantilisant de l'autorité nommée. Une telle organisation, bien que visant l'uniformisation des pratiques, est trop rigide et peu en accord avec le principe démocratique et encore moins avec la décentralisation.

Il urge dès lors pour le pays de disposer d'un service national et des services régionaux d'information et d'IOSP. Le chantier de la décentralisation, en cours, est un bon prétexte (Cf. Loi 2019/024 du 24 décembre 2019 portant code général des collectivités territoriales décentralisées). Mais comme le relevait Crozier (1968, p.40), « le système bureaucratique à la française ne peut changer que par crise ». Dans le cas du Cameroun, cette crise est souhaitée pour concentrer le peu de professionnels et de moyens disponibles afin de les mettre au service de tous et non de quelques-uns. S'inscrivant dans la politique de décentralisation administrative, cette crise doit ébranler le complexe du mieux savoir qui anime certains bureaucrates nommés et/ou coptés qui, de Yaoundé, se donnent la prétention de tout organiser alors même qu'ils sont intellectuellement et scientifiquement absents sur le terrain de l'IOSP. Cette crise devra aussi en finir avec le cercle vicieux de la bureaucratie. L'IOSP au Cameroun souffre, entre autres, de l'incapacité des fonctionnaires tributaires d'une autorité : administrateurs et inspecteurs tant des services centraux que des services déconcentrés. Cette souffrance est d'autant plus grande qu'ils se sentent redevables d'une obligation d'allégeance quitte à étouffer tout esprit critique qui dévoilerait leur incapacité à faire appliquer les "hautes instructions ministérielles". Or, la règle administrative qui ne prend pas en compte les ajustements qu'imposent les réalités du terrain n'est pas toujours sacrée ! Récuser cette évidence c'est justifier un comportement professionnel ritualiste et rigide, source d'inefficacité. C'est rendre le travailleur de la périphérie incapable de répondre aux exigences spécifiques, non prescrites, que son environnement de travail immédiat lui impose parfois. C'est feindre d'ignorer le cercle vicieux bureaucratique qui veut que certains bureaucrates, jacobins surtout, cherchent à faire adopter des règlements qui augmentent leur égo aux dépens de la critique et surtout de la participation de quiconque leur ferait ombrage.

VI. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

[1]. Aïcha, M., Abbo, M. F., & Awoua, A. (2020). De l'éducation nationale à la prestation de service éducatif : Une consécration de l'Accord Général Sur le Commerce des Services (AGCS) de l'Organisation Mondiale Du Commerce (OMC). *International Multilingual Journal of Science and Technology (IMJST)*, 5(8), 1450-1464.

[2]. Atitsogbe, K. A., Mama, N. P., Sovet, L., Pari, P., & Rossier, J. (2019). *Employabilité perçue et*

intentions entrepreneuriales auprès des étudiants et demandeurs d'emploi au Togo : Rôles de l'adaptabilité de carrière et du sentiment d'efficacité. Symposium : « L'orientation scolaire et professionnelle dans les pays francophones d'Afrique : cap sur le Burkina Faso, le Cameroun et le Togo »/2è Congrès du Réseau de Psychologie du Travail et des Organisations des Pays du Sud (Réseau PTO-Sud), Douala.

[3]. Azoh, E., Eba, V., & Yaou Amanouna, A. (2010). Orientation en classe de seconde : Gestion de la qualité ou gestion des places? *Afr educ dev issues, Special JRECI 2006 & 2009*, 2, 79-83.

[4]. Bandibeno, I. K. (2017). Programmes d'insertion professionnelle et employabilité des jeunes diplômés au Cameroun. *International Journal of Innovation and Applied Studies*, 22(1), 64-77.

[5]. Barthes, A., & Alpe, Y. (2016). *Utiliser les représentations sociales en éducation : Exemple de l'éducation au développement durable*. L'Harmattan.

[6]. Beltrame, F. (2020, décembre 18). Développer la capacité à s'orienter [Un site officiel de l'UE]. *EPALE - Plateforme électronique pour l'éducation et la formation des adultes en Europe*. <https://epale.ec.europa.eu/fr/blog/developper-la-capacite-sorienter>

[7]. Benamouzig, D., & Borraz, O. (2016). Bureaucratie, organisations et formalisation des savoirs. *L'Annee sociologique*, 66(1), 9-30.

[8]. Bernaud, J.-L., Cohen-Scali, V., & Guichard, J. (2007). Counseling psychology in France: A paradoxical situation. *Applied psychology*, 56(1), 131-151.

[9]. Bessy, C. (2000). La certification des compétences en Grande-Bretagne. *Formation emploi*, 71(1), 21-35.

[10]. Bomda, J. (sous presse). Modèle normatif d'éducation des organisations internationales, perception locale du bien-être infantile et scolarisation dans la zone d'éducation prioritaire de l'Adamaoua (Cameroun). *Sciences & Bonheur*.

[11]. Bomda, J. (Sous presse). *Transition école-collège au Cameroun : Éléments d'informations opérationnelles et décisionnelles d'orientation*. Les Éditions Premières (EPL).

[12]. Bomda, J. (2008). *Orientation-conseil scolaire, universitaire et professionnelle au Cameroun : L'urgence d'une remédiation*. L'Harmattan.

[13]. Bomda, J. (2016). *La fonction du conseiller d'orientation au Cameroun : Un luxe, une sinécure?* L'Harmattan.

[14]. Bomda, J. (2018). *Droits à l'éducation et à l'orientation scolaire et professionnelle. Analyse d'une discrimination constante : L'exemple camerounais* [Manuscrit non achevé].

[15]. Boudarbat, B., & Ndjaba, L. (2018). Transition des études aux marchés du travail chez les jeunes de l'Afrique francophone. In B. Boudarbat, *La francophonie économique 1. Situation économique en*

Afrique francophone : Enjeux et perspectives (p. 48-88). Observatoire de la Francophonie économique de l'Université de Montréal.

[16]. Bouvier, P. (2018). Avant-propos : Le contexte colonial. *Socio-anthropologie*, 37, 9-12.

[17]. Chevillier, T. (2005). L'orientation scolaire et professionnelle en Angleterre. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 38, 95-103.

[18]. Conseil de l'Union Européenne. (2008). *Résolution du Conseil et des représentants des gouvernements des États membres, réunis au sein du Conseil du 21 novembre 2008—«Mieux inclure l'orientation tout au long de la vie dans les stratégies d'éducation et de formation tout au long de la vie»*. Code 2008/C 319/02.

[19]. Couvert, R. L. (1968). *Orientation scolaire : Cameroun—(Mission) janvier-décembre 1967* (RM/AT/CAMEROUNED 16, 557/BMS.RD/EDM). UNESCO.

[20]. Crozier, M. (1964). *Le phénomène bureaucratique* (Editions du Seuil). Edition du Seuil.

[21]. Crozier, M. (1968). Révolution libérale ou révolte petite bourgeoise? *Communications*, 12(1), 38-45.

[22]. Dakpo, A., Yarou, I., & Flenon, A. (2011). *L'orientation à l'université : Politique, pratique et effets sur la dynamique académique dans les universités publiques du Bénin*. ROCARE-Benin.

[23]. Danvers, F. (1988). Pour une histoire de l'orientation professionnelle. *Histoire de l'éducation*, 37(37), 3-15.

[24]. Danvers, F. (1994). Qu'est-ce que l'orientation. *Se Former +*, s42.

[25]. Danvers, F. (2010). Les événements de « mai-juin 1968 » et l'orientation scolaire et universitaire : Une question de sens. *TransFormations-Recherche en Education et Formation des Adultes*, 3, 97-120.

[26]. Dany, L. (2016). Analyse qualitative des représentations sociales. In G. Lo Monaco, S. Delouée, & P. Rateau (Éds.), *Les représentations sociales* (p. 85-102). De Boeck.

[27]. Dong Nguetsop, F. M., & Fozing, I. (2016). Aspirations professionnelles de jeunes bacheliers au Cameroun : L'influence de la pratique de l'orientation scolaire revisitée. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 42. <https://doi.org/DOI : 10.4000/edso.1863>

[28]. Dutercq, Y., Michaut, C., & Troger, V. (2018). *Politiques et dispositifs d'orientation : Un bilan international*. Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO).

[29]. Ela, J.-M. (1990). *Quand l'état pénètre en brousse. La riposte paysanne à la crise*. Karthala.

[30]. Elder, S., & Koné, K. S. (2014). *Transition vers le marché du travail des jeunes femmes et hommes en Afrique Sub-Saharienne*. Bureau international du travail/Département des politiques de l'emploi.

[31]. Euroguidance-France. (2015). *Le système d'orientation tout au long de la vie en France*. Réseau Euroguidance. <https://www.centre-info.fr/content/uploads/2019/03/euroguidance-otlv-fr-2015.pdf>

[32]. Evola, R. (2013). Les problématiques de l'orientation des pays francophones d'Afrique subsaharienne. In M.-E. Bobillier Chaumon, M. Dubois, J. Vacherand-Revel, P. Sarnin, & D. R. Kouabenan (Éds.), *La gestion des parcours professionnels en psychologie du travail* (p. 177-189). L'Harmattan.

[33]. Fame Ndongo, 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*. Premières Assises de l'Orientation Universitaire et Professionnelle à l'ère du système LMD, Djeuga Hôtel de Yaoundé.

[34]. Fomba Kamga, B. (2019). *Rapport général de l'étude—Améliorer les politiques d'emploi des jeunes en Afrique subsaharienne*. CRDI/UYII/CEREG.

[35]. Fonkoua, P., & Youtha, R. (2008, mars 20). *Le conseiller d'orientation, sa formation et sa pratique au niveau des enseignements secondaires* [Oral]. Table ronde sur les services d'orientation et le système LMD, AUF-Yaoundé.

[36]. Fozing, I., & Mboning, C. (2013). L'enseignement supérieur à l'ère de la professionnalisation : Quel niveau de connaissance du système LMD chez des conseillers d'orientation des universités Yaoundé I et II. *Revue de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation*, 9, 31-52.

[37]. Fremigacci, J. (1978). L'administration coloniale : Les aspects oppressifs. *Omaly sy Anio (Hier et Aujourd'hui)*. *Revue d'Etudes Historiques Antananarivo*, 7-8.

[38]. Gagnon, E., Moulain, P., & Eysermann, B. (2011). Ce qu'accompagner veut dire. *Reflets: Revue d'intervention sociale et communautaire*, 17(1), 90-111.

[39]. Gallup. (2016). *2016 Global Great Jobs Report* (Gallupc). Gallupc.

[40]. Germé, J. F. (2011). Projet professionnel et incertitude sur le marché du travail. *Papers: revista de sociologia*, 96(4), 1125-1138.

[41]. Gilles, P., & Sovet, L. (2019). Développer les compétences à s'orienter. Accompagner les élèves et les équipes pédagogiques. *manageduc.fr*.

[42]. Godinec, P. F. (1957). De la dépendance à l'autonomie : L'Etat sous tutelle du Cameroun. *Annuaire français de droit international*, 3, 597-626.

[43]. Gould, S. (2019). *The Genocide that Everyone Should Have Seen Coming: How the Cameroon Anglophone Crisis Extends Colonial Forces of Domination and Consent*. Dickinson College Honors Theses.

- [44]. Guichard, J. (2004). « Se faire soi ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, 33(4), 499-534.
- [45]. Guichard, J. (2013). Comment aider les jeunes formés dans une école malade de l'orientation à s'orienter dans la vie? *L'orientation scolaire et professionnelle*, 42/2.
- [46]. Guichard, J. (2017). Objectifs et finalités de l'accompagnement à l'orientation à l'ère anthropocène. In F. Danvers (Éd.), *S'orienter dans un monde en mouvement*. L'Harmattan.
- [47]. Guichard, J., & Huteau, M. (2006). *Psychologie de l'orientation* (2ème). Dunod.
- [48]. Guichard, J., & Huteau, M. (Éds.). (2007). *Orientation et insertion professionnelle. 75 concepts clés*. Dunod.
- [49]. Hansen, E. (2011). *Orientation professionnelle. Manuel Didactique à l'intention des pays à revenu faible ou moyen*. OIT/Département des compétences et de l'employabilité.
- [50]. Houyoux, A. J. (1971). *Orientation scolaire : Cameroun—(Mission) septembre 1970—Août 1971* (écrit 2525/RMO.RD/EDS, RM/AT/CAMEROUNED 22; p. 93).
- [51]. INS. (2009). *Résultats préliminaires de l'ECAM3 en 2007*. Institut national de la statistique.
- [52]. INS. (2010). *Deuxième enquête sur le suivi des dépenses publiques et le niveau de satisfaction des bénéficiaires dans les secteurs de l'éducation et de la santé au Cameroun (rapport final, volet éducation)*. Institut national de la statistique.
- [53]. INS. (2014). *Enquête par Grappes à Indicateurs Multiples (MICS5) : Rapport Final*. Institut national de la statistique.
- [54]. INS. (2018). *Recensement général des entreprises 2016 (RGE-2)*. Institut national de la statistique.
- [55]. Kasséa, R. (2009, décembre 18). *Programme Orientation et Conseil pour le Développement de la Jeunesse Africaine (POC) Bamako, Mali*. Colloque international: La recherche en éducation dans les pratiques et politiques éducatives en Afrique, Bamako (Mali).
- [56]. Lauwerier, T. (2019). Le Partenariat mondial pour l'éducation : Une alternative aux actions isolées des agences de coopération internationale? *edu'c'oop. Archive ouverte UNIGE*. <https://cooperationeducation.com/tag/partenariat/>
- [57]. Lauwerier, T., & Akkari, A. (2011). Repenser l'influence de la Banque mondiale sur les politiques d'éducation de base en Afrique de l'Ouest francophone. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 46(3), 343-362.
- [58]. Lazar, M. (2019). La division linguistique du Cameroun se creuse de plus en plus face aux problèmes de démocratie, de confiance, d'identité nationale. *Dépêche Afrobaromètre*, 283, 1-12.
- [59]. Lemaire, S., & Leseur, B. (2005). Les bacheliers S : motivations et choix d'orientation après le baccalauréat. *Note d'information-Direction de la programmation et du développement*, 15, 1-6.
- [60]. Léon, A. (1957). *Psychopédagogie de l'orientation professionnelle*. Presses Universitaires de France.
- [61]. Lhotellier, A. (2003). L'accompagnement : Tenir conseil. *Carrièreologie*, 9(1), 25-65.
- [62]. Marchand, C. (1971). Idéologie coloniale et enseignement en Afrique francophone. *Revue Canadienne des Etudes Africaines*, 5(3), 349-358.
- [63]. MINEDUB. (2010). *Programme national d'orientation-conseil à l'éducation de Base*. Ministère de l'Education de Base du Cameroun.
- [64]. MINEFOP. (2018). *Stratégie nationale de l'orientation professionnelle*. MINEFOP.
- [65]. MINEPAT. (2014). *Suivi et évaluation de l'état de mise en oeuvre du document de stratégie pour la croissance et l'emploi : Rapport sur le dispositif de suivi de l'emploi et de la main-d'oeuvre*. Ministère de l'Economie, de la Planification et de l'Aménagement du Territoire.
- [66]. MINESEC. (2009). *Cahier des charges du Conseiller d'orientation scolaire du Cameroun*. Ministère des Enseignements Secondaires du Cameroun.
- [67]. MINESEC. (2017). *Annuaire statistique des enseignements secondaires 2016/2017*. Ministère des Enseignements Secondaires du Cameroun.
- [68]. MINESUP. (2008, septembre 16). *Recommandations à l'issue des travaux des premières assises de l'orientation universitaire et professionnelle à l'ère du système LMD*. Premières assises de l'orientation universitaire et professionnelle à l'ère du système LMD, Yaoundé (Djeuga Palace).
- [69]. MINESUP. (2014). *Enquête globale sur l'insertion des diplômés de l'enseignement supérieur (Draft 2)*. Ministère de l'enseignement supérieur.
- [70]. MINESUP. (2017a). *Annuaire statistique du Ministère de l'enseignement supérieur*. Ministère de l'enseignement supérieur.
- [71]. MINESUP. (2017b, décembre 12). *Rapport général des travaux préparatoires des deuxièmes assises nationales de l'orientation académique et professionnelle*. travaux préparatoires des deuxièmes assises nationales de l'orientation académique et professionnelle, Yaoundé (Université Panafricaine).
- [72]. MINESUP. (2018, février 16). *Rapport sur les deuxièmes assises nationales de l'orientation académique et professionnelle*. Deuxièmes assises nationales de l'orientation académique et professionnelle, Yaoundé (Ecole Nationale Supérieure) Polytechnique.
- [73]. Minko M'Obame, J. F. (2008). La problématique du dégoût pour le travail manuel, en Afrique en général et au Gabon en particulier, source de pauvreté : Approches philosophiques. In J. S.

Bekale Nze, A. Bouras, J. Ginestíe, & B. Hostein (Éds.), *Éducation technologique, formation professionnelle et lutte contre la pauvreté* (p. 287-292). Réseau Africain des Instituts de Formation de Formateurs de l'Enseignement Technique.

[74]. Minyono Nkodo, M.-F. (2008, septembre). *L'orientation, clé de succès de l'Étudiant dans le Système LMD. Exposé de cadrage général analytique* [Oral]. Premières assises de l'orientation universitaire et professionnelle à l'ère du système LMD, Djeuga Hôtel de Yaoundé.

[75]. Moumouni, A., Ahodekon sessou, C., & Gbaguidi, A. (2017). La marchandisation de l'éducation au Bénin. *Esprit critique revue internationale de sociologie et de sciences sociales*, 27(1).

[76]. Nga Ndjobo, P. M., & Abessolo, Y. A. (2017). Analyse des impacts de l'éducation sur le comportement de l'offre de travail au Cameroun : Un essai d'application du modèle logit multinomial emboîté. *Revue Africaine de l'Intégration et du Développement*, 10, 107-132.

[77]. Nga Ndjobo, P. M., Kamgnia Dia, B., & Ngah Epo, B. (2011a). Une analyse empirique de la rentabilité privée de l'éducation au Cameroun : Estimation d'un modèle Tobit de type III structurel. *Revue Africaine de Recherche en Education (RARE)*, 3, 50-58.

[78]. Nga Ndjobo, P. M., Kamgnia Dia, B., & Ngah Epo, B. (2011b). Une Analyse Empirique de la rentabilité Privée de l'Education au Cameroun : Estimation d'un modèle Tobit de Type III Structurel. *Revue Africaine de Recherche en Education*, 3.

[79]. Ngoh, V. J. (1990). *Cameroun : 1884-1985. Cent ans d'histoire*. CEPER.

[80]. Nguema Endamne, G. (2003). *Orientation scolaire au sortir de la classe de troisième de l'enseignement secondaire général public au Gabon* [Thèse de doctorat de sociologie]. Université des sciences technologiques de Lille.

[81]. Nguiambo Akondzo, J., & Kani, M. M. (2011). Les intentions d'orientation de futurs bacheliers du second degré congolais. *Revue de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation*, 6, 56-82.

[82]. Okéné, R. (2009). *Défis et perspectives de l'orientation-conseil au Cameroun*. L'Harmattan.

[83]. ONEFOP. (2017). *Annuaire statistique de l'emploi et de la formation professionnelle*. Ministère de l'emploi et de la formation professionnelle (Cameroun).

[84]. Owona, A. (1973). La naissance du Cameroun (1884-1914). *Cahiers d'études africaines*, 13(49), 16-36.

[85]. Oyono, F. (1956). *Le vieux nègre et la médaille* (Vol. 695). 10/18.

[86]. Parsons, F. (1909). *Choosing a Vocation*. Houghton Mifflin.

[87]. Perevet, Z. (2012, novembre). *Entretien avec Zacharie PEREVET, Ministre Camerounais de la formation professionnelle et de l'emploi* (C. Mbembe & H. Mbosso) [MINEFOP News N° 009].

[88]. Piper, E., & Kasséa, R. (2004). *Guidance, Counselling and Youth Development Programme in Africa. Evaluation Report*. UNESCO.

[89]. Razafindrakoto, M., & Roubaud, F. (2018). *Sous la crise anglophone au Cameroun : Frustrations politiques et défiance à l'égard des autorités publiques* (N° D02, H56, O10, O43, O55). Institut de Recherche pour le Développement/DIAL/Dauphine-Université Paris.

[90]. République du Cameroun. (2009). *Document de stratégie pour la croissance et l'emploi*. MINEPAT.

[91]. République du Cameroun. (2013). *Document de stratégie du secteur de l'éducation et de la formation (2013-2020)*. MINEPAT.

[92]. République du Cameroun. (2020). *SND30 : Stratégie Nationale de Développement 2020-2030*. MINAEPAT.

[93]. Saada, E. (2005). Entre « assimilation » et « décivilisation » : L'imitation et le projet colonial républicain. *Terrain*, 44, 19-38.

[94]. Sow, F. (2020). *Étude des parcours d'orientation scolaire et professionnelle de la classe de 5e (enseignement moyen) jusqu'à l'enseignement supérieur au Sénégal* [Mémoire en administration et évaluation en éducation]. Université de Laval.

[95]. St John-Brooks, C. (1996). Orientation scolaire et professionnelle : Les innovations réussies. *L'observateur de l'OCDE*, 202, 37-40.

[96]. Tatangang, N. H. (2000). « L'école camerounaise est-elle au service de l'économie informelle ? ». In Kengne Fodouop & A. Metton, *Economie informelle et développement dans les pays du sud à l'ère de la mondialisation* (p. 265-296). Presses Universitaires de Yaoundé.

[97]. Tsala Tsala, J.-P. (2007). Formation et pratique de l'orientation scolaire et professionnelle au Cameroun. *Annales de la Faculté des Arts, Lettres et Sciences Humaines*, 1(6), 121-158.

[98]. UNESCO. (1970). *La place et le rôle de l'orientation et du conseil dans l'éducation permanente* (écrit ED/CONF. 16/5). UNESCO.

[99]. UNESCO. (2002). Module 9 : Mise en place d'un programme de conseil d'orientation. In *Orientation, conseil et développement de la jeunesse pour l'Afrique*. UNESCO.

[100]. Waechter, M. (2007). Le Jacobinisme : La fin d'une tradition politique? *L'Europe en Formation*, 3(4), 99-107.

[101]. Zittoun, T. (2012). Une psychologie des transitions : Des ruptures aux ressources. In P. Curchod, P.-A. Doudin, & L. Lafortune, *Les transitions à l'école* (p. 261-279). Presses Universitaires du Québec.