

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTE DES SCIENCES DE

L'ÉDUCATION

DEPARTEMENT DE DE CURRICULA

ET

EVALUATIONS

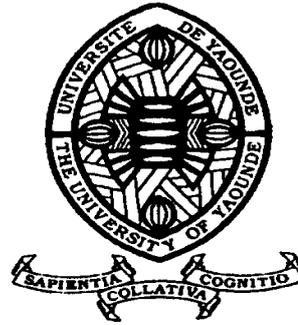
CENTRE DE RECHERCHE ET DE

FORMATION

DOCTORALE EN SCIENCES

HUMAINES, SOCIALES

ET EDUCATIVES



REPUBLIC OF CAMEROUN

Peace – Work – Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

THE FACULTY OF EDUCATION

DEPARTMENT OF CURRICULA

AND EVALUATION

POSTGRADUATE SCHOOL FOR

SOCIAL

AND EDUCATIONAL SCIENCES

**LES ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE EN
FORMATION CONTINUE ET OPTIMISATION DU
DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL :
RECHERCHE MENÉE AUPRÈS DES CONSEILLERS
D'ORIENTATION DU MFOUNDI**

Mémoire rédigé et présenté en vue de l'obtention du Master en
Sciences de l'Education

Par : **NGONO Margueritte**

Titulaire d'un DIPCO (Diplôme des conseillers d'orientation)

Sous la direction de

Pr : FOZING Innocent

Maitre de conférence

Année Académique : 2017 - 2018



A ma famille

REMERCIEMENTS

Au terme de la rédaction de ce mémoire, nous voulons par la présente exprimer notre profonde gratitude à l'endroit des personnes dont la contribution et les efforts ont permis sa réalisation. Notre reconnaissance va à l'endroit de :

- ❖ Notre établissement la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé I à travers son Doyen Pr Barnabé Mbala Ze qui nous a permis de suivre des enseignements dans des conditions adéquates ;
- ❖ Dr. Fozing Innocent, Directeur de ce mémoire, pour son encadrement, sa disponibilité, ses directives et ses conseils scientifiques dans la réalisation de ce travail ;
- ❖ Pr. Tanyi Maureen Chef de département de curricula et Evaluation pour son suivi académique et la priorité qu'elle accorde à la formation des étudiants ;
- ❖ Tous nos enseignants du département de Curricula et Evaluation pour le caractère complet des enseignements dispensés durant ces années de formation.
- ❖ Mr. Tamo Wagne Eddie Roland Conseiller Principal d'orientation pour l'écoute, les conseils, la mise à notre disposition de la documentation et ses observations ;
- ❖ Tous nos enquêtés qui ont bien voulu répondre à notre préoccupation ;
- ❖ Notre époux Nkou Jean Pascal pour son accompagnement aussi bien spirituel, matériel que physique durant cette formation ;
- ❖ Tous nos camarades pour les moments d'échange pendant la formation ;
- ❖ De tous ceux qui ont de près ou de loin contribué à la réalisation de ce travail mais dont les noms n'ont pu se retrouver ici ;
- ❖ Nous rendons énormément grâce, honneurs et louanges à l'Eternel Tout Puissant pour la santé, la force et surtout les moyens nécessaires dont il nous a comblés pendant ces années de formation.

LISTE DES SIGLES ET ABREVIATIONS

ACM : Analyse des Correspondances Multiples

CELOS : Cellule de l'Orientation Scolaire

CO : Conseiller d'Orientation

COPA : Consistance Ordinal sur la Premier Axe

DPCPOS : Direction des Projets de la Coopération de la Planification et de l'Orientation Scolaire

DPOS : Délégation Provinciale de l'Orientation Scolaire

HR : Hypothèse de Recherche

MCO : Moindre Carré Ordinaire

MI NESEC : Ministère des Enseignements Secondaires

SG : Secrétariat Général

LISTE TABLEAUX

III.12-Tableau 1: Tableau synoptique	50
Tableau 2: Répartition de l'échantillon par sexe	52
Graphique 13: Distribution des conseillers d'orientation par tranche d'âge	53
Tableau 4 : Répartition du temps passé en orientation scolaire et de la perception sur le niveau de maîtrise de la profession du conseiller d'orientation.....	60
Tableau 5: Niveau de maîtrise de la profession de conseillers d'orientation selon le temps passé en orientation scolaire	60
Tableau 6: Répartition des conseillers d'orientation selon leur indice d'optimisation Professionnel ...	61
Tableau 7 : Répartition des conseillers d'orientation selon leur indice d'activités de formation	62
Tableau 8 : Répartition des conseillers d'orientation selon leur indice d'activité pédagogique.	62
Tableau 9: Répartition des conseillers d'orientation selon leur indice de travail qualifiant.....	63
Tableau 10: Corrélation entre l'indice de développement Professionnel et l'indice de formation.	64
Tableau 11: Corrélation entre l'indice de développement Professionnel et l'indice d'Activité Pédagogique	66
Tableau 12: Corrélation entre l'indice de développement Professionnel et l'indice de travail qualifiant	68
Tableau 13: Corrélation entre l'indice de développement Professionnel et l'indice d'auto-formation.	70
Tableau 14 : Estimation économétrique du modèle	73

LISTE DES GRAPHIQUES

Graphique 13: Distribution des conseillers d'orientation par tranche d'âge	53
Graphique 2: Distribution de l'échantillon selon le diplôme de formation.....	53
Graphique 3: Distribution selon la motivation à suivre une formation continue	54
Graphique 4: Répartition des conseillers d'orientation selon le nombre de fois qu'ils ont suivi une formation universitaire après leur sortie de l'Ecole Normale Supérieure	54
Graphique 5: Nombre de planification des activités d'orientation destinées l'encadrement des élèves	55
Graphique 6: Nombre de planification des activités d'orientation destinés aux parents d'élèves	55
Graphique 7: Nombre de planification d'ateliers visant la révision des programmes en orientation ...	56
Graphique 8: Nombre de planification des activités d'orientation destinés aux parents d'élèves	56
Graphique 9: Nombre d'attribution des responsabilités dans les différentes activités de l'établissement au cours de l'année scolaire 2016-2017.	57
Graphique 10: Nombre de participation à l'élaboration du règlement intérieur et à l'identification des besoins de l'établissement.	57
Graphique 11: Nombre de supervision des stages des élèves conseillers d'orientation ?	57
Graphique 12: Nombre d'articles ou supports pédagogiques avez-vous déjà produit depuis que vous êtes sur le terrain ?.....	57
Graphique 13: Participations aux différents conseils de l'établissement (2016-2017)	58
Graphique 14: Participations aux réunions organisées par les responsables départementaux et régionaux des enseignements secondaires au cours de l'année scolaire	59
Graphique 15: Nuage de points entre l'indice de développement Professionnel et l'indice de formation.	65
Graphique 16: Nuage de points entre l'indice de développement Professionnel et l'indice d'Activité Pédagogique	67
Graphique 17: Nuage de points entre l'indice de développement Professionnel et l'indice d'Activité de travail qualifiant	69
Graphique 18: Nuage de points entre l'indice de développement Professionnel et l'indice d'auto formation	71
Graphique 19: schéma intégrateur du phénomène de collaboration comme mode de développement professionnel	77

SOMMAIRE

DEDICACE	i
REMERCIEMENTS	ii
LISTE DES SIGLES ET ABREVIATIONS	iii
LISTE TABLEAUX	iv
LISTE DES GRAPHIQUES	v
SOMMAIRE	vi
RÉSUME	vii
ABSTRACT	viii
INTRODUCTION GENERALE	1
<i>CHAPITRE I : Problématique</i>	4
CHAPITRE II : Cadre théorique	19
CHAPITRE III : Méthodologie	43
CHAPITRE IV: Présentation des résultats	52
CHAPITRE V : Interprétation des résultats	74
CONCLUSION GÉNÉRALE	78
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	78
ANNEXES	78
TABLE DES MATIERES	78

RÉSUMÉ

Ce travail a pour but de contribuer à une meilleure compréhension des activités d'apprentissage chez les Conseillers d'Orientation comme mode de développement professionnel. L'enquête a permis de répondre aux objectifs spécifiques de la recherche de sorte que les activités de formation, activités d'enseignement ou pédagogiques, le travail qualifiant et l'autoformation conduisent les Conseillers d'Orientation à se développer sur le plan professionnel. L'idée de développement professionnel chez le Conseiller d'Orientation se rattache à une visée transformatrice et épanouissante de la personne du Conseiller d'Orientation. L'hypothèse générale que nous avons formulée est la suivante : Les activités d'apprentissage en formation continue influencent significativement le niveau de développement professionnel des Conseillers d'Orientation.

Elle a généré quatre hypothèses spécifiques. Nous avons travaillé sur un échantillon de 255 Conseillers d'Orientation du département du Mfoundi. Ils ont été soumis à un questionnaire Composé de 48 items. Dans la panoplie des formes de développement professionnel, l'intérêt se porte sur celles qui sont collectivement situées puisque dans une perspective socioconstructiviste, l'apprentissage se trouve au cœur de cette transformation. Les données obtenues ont été analysées à l'aide d'un test de corrélation et l'analyse de régression. Les résultats démontrent que les activités d'apprentissage en formation continue notamment, les activités de formation, le travail qualifiant et l'auto formation ont une influence significative sur l'optimisation du niveau de développement professionnel des Conseillers d'Orientation. Les résultats de ce travail ont permis de formuler quelques suggestions à l'endroit des Conseillers d'Orientations et aux institutions qui les abritent ; entre autre l'accent devait être accordé à la vision de soi ; l'image que le Conseiller d'Orientation voudrait donner de lui-même. La participation effective aux activités d'apprentissage, l'engagement du Conseiller d'orientation, l'accompagnement de ce dernier par les pairs et l'institution formatrice à travers des recyclages ainsi que l'institutionnalisation des activités de formation continue à l'École Normale Supérieure.

La vision de soi se retrouve dans la confirmation de l'hypothèse sur l'autoformation, l'authenticité se lit à travers le travail qualifiant, on mesure le dynamisme d'un Conseiller d'orientation qui cherche la perfection de soi à travers les différentes actions qu'il aura accompli. Dialogue et participation se vérifient dans les activités de formation et pédagogiques. Lorsqu'on l'implique dans le travail qualifiant, il déploie son génie ; on allie les valeurs pédagogiques et le cadre d'action. L'implication du Conseiller d'orientation dans les différentes activités rend compte du niveau de participation à son développement professionnel ; c'est le cas avec le travail qualifiant qui apporte beaucoup au développement professionnel du Conseiller d'orientation.

ABSTRACT

The goal of this work is to contribute to a better understanding of the apprenticeship activities of a guidance counselor in professional development. The inquiry allowed to answer to the specific objectives of the research such as the training activities of teaching or pedagogical activities, the qualifying work and the self training. Those activities enable the guidance counselor to develop themselves on the professional plan. The idea of professional development in the guidance counselor domain has the aim to rattaché at a screwed up transformer and blossoming the guidance counselor's person. General hypothesis that we formulated is the following: The activities of apprenticeship in continuous training influences meaningfully professional level of development of a guidance counselor .

That hypothesis generated four specific ones. We worked on a sample of 255 guidance counselors of the Mfoundi 's division our questionnaire was made of 48 items. The socioconstructivist theory enable us to carry our study in the field. The data obtained were analyzed with the help of a test of correlation and regression. The results demonstrated that the activities of apprenticeship in continuous training in particular the activities of training, the qualifying work and the self training have a meaningful influence on the optimization of the professional development of guidance counselor. The results of this work allowed us to formulate some suggestions towards the guidance counselor and at the institutions who accommodate them; such as the accent had to be given to self 's vision; the image the guidance counselor would like to give. The participation at the activities of apprenticeship, the guidance counselor s commitment, the accompaniment of this professional by the peers and the institution in charge of their training towards the recyclings as well as The institutionalization continuous activities of training at the Teachers Training College.

Self 's vision can be observed in the confirmation of the hypothesis on the self training the authenticity reads itself through the qualifying work, an counselor's dynamism is measured self in the perfection through the different actions that he will have accomplished. Dialogue and participation ascertain themselves in the training and pedagogical ones. When one involve in the work qualifying, he deploys his genius; the pedagogical values and the frame of action are allied. The guidance counselor in the different activities 's implication returns account of the level of participation to its professional development; it is the case with the qualifying work which brings a lot to the professional development of a guidance counselor.

INTRODUCTION GENERALE

Le professionnalisme revêt une importance accrue en raison des mutations technologiques et organisationnelles en cours qui appellent une mise à jour continue des qualifications. Le vieillissement de la population active est une donnée démographique qui plaide en faveur de son développement, les orientations politiques en matière d'emploi débouchent depuis quelques années sur un discours consacrant l'adaptabilité et l'employabilité des travailleurs.

L'évolution de nos systèmes d'éducation représente la voie d'avenir pour assurer le développement de nos sociétés complexes (Delors, 1996). L'éducation se trouvant au centre de toutes les stratégies de construction de l'avenir, elle occupe une place prépondérante dans toutes les sphères de la vie humaine, le professionnalisme et le leadership des conseillers d'orientation font partie des caractéristiques inhérentes à tout système d'éducation capable de répondre aux défis d'une société où les changements de tous ordres se font à un rythme accéléré. Le conseiller d'orientation occupe au sein de cette société qui donne une large place à l'éducation, une position stratégique puisqu'il participe à la fois en tant qu'agent de changement à la transmission des valeurs et des savoirs jugés nécessaires à la cohésion culturelle d'une communauté.

Par le rôle prépondérant qu'il joue auprès des apprenants, il constitue une pierre angulaire pour le système éducatif camerounais. Par conséquent, il importe d'entretenir son développement continu comme une priorité dans l'ensemble des actions entreprises pour évoluer vers une société plus savante et plus harmonieuse. Fullan et al (1990) avaient déjà perçu cette priorité qu'il faut accorder aux éducateurs du système formel et particulièrement aux conseillers d'orientation. Ainsi, dans un modèle qu'ils ont développé ils conçoivent l'éducateur (Conseiller d'Orientation) comme un apprenant en constante transformation. Toute action orientée vers l'atteinte d'un meilleur apprentissage des élèves va de pair avec la croissance professionnelle du conseiller d'orientation. Plusieurs auteurs se situent dans ce courant de recherche en éducation qui démontre clairement que c'est en contribuant à l'essor professionnel des conseillers d'orientation que la majorité des initiatives aboutissent à l'amélioration des pratiques liées à l'orientation-conseil (activités de formation, services adaptés, activités administratives).

Dans le modèle synthétique développé par Fullan et al. (1992) qui démontre la primauté du développement professionnel chez les éducateurs en regard de l'évolution des

milieux scolaires, sont conjugués à la fois les développements individuel et organisationnel, lesquels seraient mus par la même énergie se concentrant en la personne du conseiller d'orientation. Ce dernier se trouve au cœur de ce travail, faisant de son développement professionnel une priorité et visant à exposer les moyens pour contribuer à son essor au niveau professionnel.

Trois décennies de recherche en éducation dans le domaine du développement professionnel se sont principalement concentrées sur la perspective de la formation des éducateurs. Pour illustrer l'ensemble de ces recherches (Showers et al. 1987). Identifient les principales variables abordées le plus souvent dans les études sur la formation continue : il s'agit des caractéristiques des éducateurs, celles de l'école et du système scolaire, des programmes de formation continue et des caractéristiques des élèves. Ces études montrent une panoplie de programmes de formation et de perfectionnement destinés aux éducateurs ; Elles portent sur l'impact ou l'influence de ces programmes sur les résultats des élèves ou sur les performances des éducateurs. Paradoxalement peu de recherches ont tenté de mieux comprendre de quelle manière ces programmes influencent favorablement la croissance des éducateurs (les Conseillers d'Orientation particulièrement).

Apparentés au paradigme socioconstructiviste, des études sur les activités d'apprentissage exposent les potentialités d'une collaboration entre pairs comme principe synergique de cet apprentissage (Torres, 1996, 1997 ; Vygotsky, 1978 ; Wells, 1993 ; Wyldavsky, 1986). Il semble donc que les modes de développement professionnel faisant intervenir : les activités de formation, les activités pédagogiques (d'enseignement), le travail qualifiant, l'autoformation offrirait un potentiel de développement et de transformation considérable.

La présente recherche vise à apporter un éclairage aux activités d'apprentissage comme mode de développement professionnel tel que vécu par les conseillers d'orientation dans le département du Mfoundi. L'objectif est de fournir une compréhension sur l'origine des activités d'apprentissage en formation continue et ses conséquences de façon plus générale et de mieux appréhender ce contexte spécifique de développement professionnel pour le conseiller d'orientation.

Cette recherche concerne les conseillers d'orientation du Mfoundi en tant que troisième pilier du système éducatif camerounais. Compte tenu de la situation de réforme de l'enseignement secondaire au Cameroun, l'étude proposée s'intègre tout à fait à la réalité sociale et conjoncturelle que vivent les conseillers d'orientation actuellement, correspondant à

une vision socioconstructiviste de l'évolution professionnelle des éducateurs tout en favorisant leur développement professionnel et leur réelle progression en fonction des objectifs du système éducatifs camerounais.

A partir d'une étude corrélationnelle, la présente recherche fournit une compréhension du travail d'investissement et d'engagement des conseillers d'orientation dans un projet du développement professionnel. Dans ce dessein, cette étude corrélationnelle s'intéresse aux activités d'apprentissage et le développement professionnel des conseillers d'orientation.

Cette étude se déroulera dans la ville de Yaoundé plus précisément dans le département du Mfoundi avec un effectif de 285 conseillers d'orientation. Nous travaillerons avec toute la population. A partir d'un questionnaire comportant 48 items, se fera la collecte des données Durant la période allant du 10 janvier au 05 mars 2018. Les données recueillies de ce travail seront analysées à partir du test de corrélation. Les résultats de ce travail répondent à des visées à la fois théoriques et pragmatiques. Les activités de formation, d'enseignement, le travail qualifiant et l'autoformation démontrent l'importance des quatre principes interpellés soit le principe de clarification, d'ouverture, d'authenticité et de réciprocité. Le développement professionnel s'inscrit alors en tant que processus de transformation dynamique caractérisé par un ensemble de facettes unifiées que sont les pratiques pédagogiques, les compétences réflexives, la vision de soi ainsi que les habiletés de recherche.

Ce travail se divise en cinq chapitres : le chapitre 1 présente brièvement le contexte général de la recherche et expose la problématique. Le cadre théorique et conceptuel se trouve au chapitre 2, le chapitre 3 présente le cadre méthodologique et l'appropriation de la méthode de recherche, le chapitre 4 présente les résultats qui seront interprétés au chapitre 5 suivis de quelques suggestions. En conclusion, nous mettons en évidence des implications de cette analyse, à la fois pour la recherche et pour la pratique.

CHAPITRE I : Problématique

I.1-CONTEXTE DE L'ETUDE

Le contexte général de l'étude concerne le développement professionnel des conseillers d'orientation sous l'angle de la vie collégiale qui y prévaut. En tant que leader des recherches dans ce domaine, Lortie (1975) aura tracé un portrait assez juste du climat relationnel qui règne dans ce corps de métier. Il a dépeint le milieu scolaire comme un univers de travail où l'individualisme et l'isolement des acteurs sociaux dominent largement l'ensemble du contexte organisationnel. Le climat d'individualisme et d'isolement dans les milieux scolaires a imposé des contraintes importantes à l'épanouissement professionnel. Les conseillers d'orientation évoluent chacun dans son coin, pas de plateforme d'échange. La réforme qui a cours actuellement dans l'enseignement secondaire camerounais recèle un important potentiel en termes de développement et d'ouverture du monde scolaire à une culture de collaboration et de formation continue. Le contexte général de la recherche n'est donc pas étranger à cette réforme.

Dans la mise en marche de cette réforme, La Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant et ratifiée par le Cameroun en janvier 1993 prévoit en ses articles 17 et 29 que l'information et l'orientation scolaire et professionnelle constituent des droits. C'est dans la même logique que la loi N°98/004 du 14 avril 1998 en son article 29 stipule que « les activités d'orientation et de psychologie scolaires s'effectuent au cours de la scolarité de l'enfant à tous les niveaux d'enseignement ». Il revient ainsi aux conseillers d'orientation d'assumer effectivement leurs missions au sein de l'établissement scolaire pour que les élèves/étudiants ne se sentent pas lésés de leur droit à l'orientation.

Le décret N°2000/359 du 05 décembre 2000 portant statut particulier des fonctionnaires des corps de l'Education Nationale crée le corps des conseillers d'orientation scolaire universitaire et professionnel et consacre ainsi la reconnaissance officielle du conseiller d'orientation.

À la suite de ce texte, dans le paysage éducatif, d'autres seront pris pour déterminer les attentes de l'administration de l'éducation vis-à-vis de ce personnel nouveau, sans toutefois que des précisions soient apportées aux tâches incombant à chacun des intervenants dans le déroulement effectif des activités d'orientation-conseil au cours d'une année scolaire. Il manquait donc au dispositif de mise en œuvre de l'orientation-conseil un outil de travail

opérationnel définissant la répartition des attributions, le chronogramme et les modalités d'exécution des activités d'orientation-conseil au cours d'une année scolaire.

Dans le souci de combler cette lacune, le Ministre des Enseignements Secondaires par décision N°214/07/MINESEC/SG/DPCPOS/CELOS du 23 mars 2007 a mis sur pied un comité administratif d'hommes chargés de l'élaboration du cahier des charges composé des représentants des différentes structures des services centraux et déconcentrés du MINESEC. Le cahier des charges se veut une contribution majeure à la poursuite de la mise en œuvre de l'orientation –conseil dans le système éducatif camerounais en vue d'améliorer la pratique de l'orientation-conseil en milieu scolaire, conformément aux orientations stratégiques du MINESEC.

Notons que la pratique de l'orientation scolaire date de 1945. D'abord professionnelle, avant de devenir scolaire, universitaire et professionnelle, elle était animée par des coopérants, des psychologues et psychotechniciens occidentaux en majorité. Depuis lors, la pratique a connu beaucoup de mutations : Trois phases sont soulignées :

- L'époque de l'orientation professionnelle de 1945 à 1963 ; sous la direction des travailleurs publics du territoire. L'orientation ici est diagnostique et prescriptive. Il s'agit d'identifier les meilleurs opérateurs humains susceptibles de s'adapter aux exigences d'une profession donnée.
- L'époque de l'orientation scolaire, universitaire et professionnelle de 1963 à 1995 répond aux soucis des pouvoirs publics de matérialiser les plans quinquennaux de développement, le ministère en charge de l'éducation s'approprie de l'orientation. Celle-ci est alors envisagée comme une forme de propagande autour des métiers en vue de favoriser, de rendre effectif les plans de développement (**Yahaya et Bomda, 2014**). L'orientation à cette époque est imposée c'est-à-dire que l'élève la subit.
- La période de l'orientation-conseil va de 1995 à nos jours. Suite à la crise économique, la chute que l'Etat a connue l'oblige à se désengager du secteur de l'éducation nationale et à mettre un accent particulier sur l'autonomie de l'individu et sa capacité à se faire lui-même. Mais seulement, il doit être accompagné. Voilà pourquoi les services d'orientation sont créés dans les établissements scolaires du terrain en vue de mener des activités destinées à aider les individus à s'insérer dans la vie scolaire, sociale et professionnelle.

La circulaire N°06/G/59/MINEDUC/SG/DPOS/SOSHP du 16 octobre 198 suite à la création par décret N°84/1054 du 18 août 1984 modifié par le décret N°86/586 du 22 mai 1986, des services centraux, la division de la planification et de l'orientation scolaire ayant en son sein le service de l'orientation scolaire, universitaire et professionnelle ; une précision de l'organisation des activités relatives à l'orientation scolaire est donnée. Elle énonce les règles générales de fonctionnement afin de les associer plus étroitement et de façon plus efficiente à l'action éducative. Elle fixe entre autres les principes généraux de l'orientation scolaire et professionnelle.

La formation générale et professionnelle des jeunes assurée par l'Etat, pose en elle-même le problème de l'orientation des élèves, sous son double aspect scolaire et professionnel. Ainsi, une politique de l'orientation scolaire et professionnelle qui, n'est au demeurant qu'une dimension de la politique générale de l'éducation et de la mise en valeur des ressources humaines, doit être comprise par rapport à sa double finalité à savoir donner à chaque individu une éducation qui contribue à son plein épanouissement, permettre à chaque jeune de suivre la formation qui le prépare à s'intégrer dans le système de production.

Qu'elles procèdent de l'observation ou de l'information, qu'elles relèvent de l'adaptation ou de l'orientation, les activités d'orientation scolaire et professionnelle ont pour objet de favoriser à plus ou moins long terme, l'insertion des jeunes dans le monde du travail.

Dans cet esprit, seront privilégiées les activités qui préparent aux choix scolaires et professionnels ou, plus généralement, qui contribuent à faire naître et à développer chez les jeunes des projets d'avenir nécessaires à une orientation personnelle assumée. L'un des rôles du conseiller d'orientation à cet égard est notamment d'accroître la richesse et le réalisme de ces projets par la prise en compte des données individuelles et des contraintes extérieures, ainsi que la mise en évidence des étapes pouvant conduire aux buts visés.

Les services d'orientation scolaires et professionnels interviennent de façon particulière au profit des élèves des classes au niveau desquelles s'effectuent des choix scolaires ou professionnels ; des élèves susceptibles de sortir prématurément de l'appareil scolaire sans formation professionnelle ou avec une formation incomplète ; des élèves entrant en première année du cycle secondaire ; des jeunes adultes en quête des moyens de reconversion, de perfectionnement ou de promotion professionnels.

Les activités dans le cadre des services centraux s'articulent autour de trois pôles à savoir :

- La conception et les études,
- La coordination des activités d'orientation scolaire et professionnelle au plan national,
- La consultation.

Il est question de créer, expérimenter et adapter les outils d'investigation psychologique, d'élaborer des épreuves standardisées de connaissances scolaires ou des tests de sélection destinés aux concours d'entrée dans l'enseignement technique, la conception, la production, la diffusion et l'évaluation du contenu des supports d'information écrits, sonores ou audiovisuels en matière d'orientation scolaire. La mise en place d'un fichier constamment à jour des professions et carrières ouvertes aux élèves et étudiants. L'initiation des études théoriques et pratiques en vue de l'amélioration des prestations des services d'orientation scolaire et professionnelle et, à la demande de la hiérarchie, de toutes autres études en relation directe ou non avec l'orientation :

- La coordination renvoi au contrôle et à l'orientation du travail qui se fait au niveau des services extérieurs. Ceci peut se faire soit à travers l'exploitation des rapports annuels d'activités de ces services, soit à l'occasion des missions sur le terrain, des séminaires de concertation etc.,
- Bien que faisant partie des personnels des services centraux, ces professionnels de l'orientation sont tenus d'exécuter toutes les tâches liées à leur profession et en particulier l'accueil du public pour les questions concernant : les filières d'études, les choix professionnels, le diagnostic des cas d'inadaptation ou de réorientation scolaire.

Dans les délégations et les sous-délégations prendre en charge tous les élèves de son ressort territorial dès leur entrée dans le premier cycle du secondaire dans une perspective d'orientation continue demeure l'objectif primordial à atteindre par le service de la planification et de l'orientation scolaire ou par le bureau de la planification de l'orientation scolaire respectivement des délégations et sous-délégations, ces missions essentielles des personnels de ces structures résident en l'accueil, la documentation comportant des supports d'information adaptés dans leur contenu et leur présentation, l'information individuelle ou collective du public scolaire et non scolaire dans le respect de la liberté du consultant. Ces missions impliquent une bonne signalisation de la localisation des services dans la mesure du possible, implantés dans les zones faciles d'accès.

Tous les canaux de communication doivent être mis à profit pour atteindre le public cible. Ces personnels ont à charge toutes consultations d'ordre psychologique et collaborent avec les chefs d'établissement scolaire ou de formation professionnelle, les services sociaux et la main d'œuvre ou toute autre personne physique ou morale dont les activités sont en rapport avec l'orientation scolaire. L'établissement des programmes annuels d'activités d'information et d'orientation est de la responsabilité du chef de service de la planification et de l'orientation scolaire.

Les activités au niveau des établissements scolaires : Les conseillers d'orientation, de concert avec les autres partenaires de l'éducation doivent contribuer par leurs différents apports à aider l'élève à élaborer lui-même des projets scolaires et professionnels réalistes et cohérents. Partant, ils jouent le rôle de conseillers, d'éducateurs des choix scolaires et professionnels. Ils favorisent chez le jeune une attitude responsable à l'égard de son avenir. Cette éducation et cette maturation des choix, bien qu'accentués au niveau des paliers actuels d'orientation du système éducatif, se veulent continues. Elles s'exercent au sein d'une classe donnée en deux étapes :

1-La phase pédagogique

Elle concerne toutes les interventions surtout en direction des élèves et des parents. Il s'agit de l'information sur les filières d'études au Cameroun et à l'étranger, les métiers, les débouchés et exigences du monde camerounais du travail ; l'évaluation de la personnalité des élèves, leurs aptitudes et de leurs intérêts ; la mise en évidence des facteurs de réussite scolaire par l'utilisation des techniques qui leur sont propres, les personnels des services extérieurs contribuent à une meilleure connaissance de l'élève et peuvent être conduits dans certains cas à effectuer un bilan individuel complet pouvant comporter :

- Un examen de type collectif permettant de situer l'élève par rapport à son groupe de référence ;
- Un examen individuel approfondissant les aspects explorés dans l'examen collectif.
- Des aspects médico-sociaux, livrés par le médecin de santé scolaire et l'assistant social.
- Des appréciations sur le niveau scolaire, le comportement et la personnalité de l'élève formulées par le corps enseignant.

Un tel bilan sur les élèves a pour objectif de recueillir des informations utiles à une meilleure adaptation réciproque école-élève.

Sur le plan psychopédagogique, les personnels de l'orientation peuvent être amenés à mettre en relief la structuration du groupe classe ou à situer une classe par rapport aux autres de même niveau dans un même établissement ou non en vue d'envisager, à court terme, des actions d'aide et de soutien pédagogique en collaboration avec les enseignants. Au cours de l'année scolaire, l'intervention des conseillers d'orientation doit en principe s'articuler chronologiquement de la manière suivante :

- L'information des élèves et des parents soit au sein de l'établissement scolaire soit dans le cadre de l'association des parents d'élèves et enseignants. L'information d'abord générale (sensibilisation en vue de l'analyse des besoins) et des attentes puis personnalisée (offre d'une information adaptée à chaque cas). Les formes d'intervention sont choisies en fonction de l'âge des élèves, du niveau scolaire des parents et de la nature des problèmes posés.
- Investigation psychologique, établissement des profils et conseils d'orientation (aide l'élève à faire la synthèse des informations à la fois pédagogiques, psychologiques, socio-économiques nécessaires à son auto-détermination) ;
- Choix provisoire de l'élève, sur la fiche de suivi d'une filière d'études et des solutions de rechange, après consultation s'il y a lieu de la famille.

2-La phase de décision

L'aboutissement du processus déclenché dans la phase pédagogique est le conseil de classe qui constitue une instance de décision dans laquelle l'équipe éducative se prononce définitivement sur l'orientation scolaire et professionnelle de l'élève. Cette prise de décision doit être rationnelle, motivée et menée sans précipitation aucune. Il importe donc que le temps imparti à chaque cas soit en rapport avec le problème posé : brillant, en situation d'échec, indiscipline... Aussi convient-il de mettre à contribution toutes les compétences. A cet égard, le conseiller d'orientation qui, à travers ses investigations, collecte des informations susceptibles d'éclairer certains cas, surtout lorsqu'ils s'avèrent controversés, doit participer en tant que membre statutaire au conseil de classes où son intervention a été effective au cours de l'année.

I-2 CONSTAT

De ce qui précède, il ressort que les tâches dévolues à l'orientation-conseil sont énormes. A cet effet, l'UNESCO a jugé bon de prévoir un ratio de 300 élèves pour un conseiller d'orientation. Or, le constat fait par Yahaya et Bomda (2014) relève que la connaissance de l'orientation dans les établissements scolaires pose un problème du fait de l'insuffisance du personnel de l'orientation. Très peu d'établissements disposent en effet d'un conseiller d'orientation, tant dans le secteur public que privé.

En 2011, il est établi que pour près de 1.574.542 élèves dénombrés au secondaire, il n'y avait que 1.155 conseillers d'orientation. Or il aurait fallu à la même date 4.093 conseillers d'orientation supplémentaires pour que le ratio un conseiller d'orientation pour 300 élèves puisse être respecté (Bomba, 2013, cité par Yahaya et Bomda, 2014).

Il s'ensuit que le secteur de l'orientation est peu connu, discret et mal compris. Les élèves sont tout aussi confus et sans repères (Okene, 2009), alors même qu'ils doivent prendre des décisions importantes engageant leur future vie académique et professionnelle au point où l'on en vient à se demander si les pratiques d'orientation-conseil actuelles répondent véritablement aux besoins d'orientation de l'élève.

Selon un article de Jeanine Fankam paru dans le quotidien Cameroun Tribune du 16 mai 2006 « sur 900 conseillers d'orientation formés, près de 400 ont déserté les lycées et collèges ». Le MINESEC estime le taux de déperdition des conseillers d'orientation à 42%.

Selon une enquête menée par Bomda (2006), sur 1400 conseillers d'orientation formés en 1984 dont 55% de juristes, 35% d'économistes, 7% de psychologues et assimilés, 3% de titulaires d'autres titres universitaires ; seuls 600 étaient encore en service au sein de l'Education Nationale. De plus, on retrouve seulement 57 conseillers d'orientation directement impliqués dans les universités d'Etat du Cameroun, soit 14 à Yaoundé 1, pour près de 35.000 étudiants, 14 à Yaoundé 2, 7 à Douala, 4 à Buea, 5 à Ngaoundéré, 3 à Dschang et 10 dans les services centraux. Les postes occupés par les conseillers d'orientation ne semblent plus correspondre ni aux objectifs de leur formation, ni aux besoins en orientation scolaires identifiés par les institutions scolaires et universitaires qui les emploient. Le taux de couverture de lycées et collèges en conseiller d'orientation est insignifiant.

Suite à ce constat, Okene (2009 :131-137), établit un bilan sommaire et empirique sur les activités du conseiller d'orientation effectivement réalisés au cours de la période de 1945 à 2005. Ce bilan permet de visualiser l'estimation des niveaux de mise en œuvre des activités accessoires au Cameroun pendant près de 60 ans. Dans ce bilan il ressort que près de 31,5% des missions techniques d'orientation-conseil ont été réalisés contre environ 72,5% de missions administratives dans les différentes structures d'attache des personnels d'orientation et de conseil. D'où, selon les études qu'il a réalisées il établit le niveau de réalisation des activités du conseiller d'orientation à partir des pourcentages suivants : information (65%), Evaluation (47,5%), conseil (40%), suivi (13,3%), avis (32,2%) renforcement des capacités (20%).

D'après lui, suite à ce bilan sommaire, les activités techniques de base de l'orientation restent confinées à leur stade de balbutiement tandis que les autres qui sont accessoires et parfois complémentaires à l'orientation (planification, bourses scolaires, activités pédagogiques, post et périscolaire, sport, administration générale...) prennent plus d'ampleur. D'où selon lui il y a lieu de se demander si les rares tâches techniques effectuées ont obéi à la « démarche de qualité » c'est-à-dire ont été efficaces, si elles ont donné satisfaction aux bénéficiaires (Okene, 2009). La qualité de l'offre des services des conseillers d'orientation ne pourrait pas être à l'origine du problème de l'unité des services d'orientation et de conseil au Cameroun. Il relève en fait que la qualité de la pratique de l'orientation-conseil dans les milieux de formation d'éducation et de travail contraste avec son importance, sa longévité, les sacrifices consentis et la littérature abondante qu'elle génère. D'où le problème d'efficacité du conseiller d'orientation.

Les résultats attendus du travail du conseiller d'orientation d'après le cahier des charges sont :

- La visibilité et la lisibilité de l'orientation-conseil améliorés ;
- Les approches méthodologiques des conseillers d'orientation harmonisées ;
- Le Chronogramme et quota horaire des activités de l'orientation élaborés ;
- Les heures d'intervention dans les salles de classe judicieusement exploitées ;
- Les fiches de suivi et d'évaluation des activités d'orientation élaborées ;
- Le conseiller d'orientation plus actif, convaincant et productif dans son travail.

Tout système éducatif soucieux de performance et d'efficacité doit pouvoir reposer sur trois piliers : l'administration, la pédagogie et l'orientation-conseil. Chacun de ces piliers s'appuie sur un personnel spécifique et est appelé à remplir des missions spécifiques. Ainsi

donc, l'organisation des activités des services d'orientation scolaire et professionnelle doit répondre aux besoins de la population considérée dans son ensemble. Compte tenu du principe selon lequel les demandes d'aide de la part des jeunes ou de leurs familles sont considérées comme prioritaires et les services d'orientation scolaire et professionnelle doivent autant que faire se peut, s'étendre à tous les établissements d'enseignement secondaire, aussi bien publics que privés et à la demande à d'autres types d'établissements de formation.

I.3-PROBLÉMATISATION

En pratique on observe un écart entre ce que le conseiller d'orientation devrait faire et ce qu'il en est actuellement. Ce que le cahier des charges énonce et les textes relatifs à l'orientation voudrait que le conseiller d'orientation accroisse ses connaissances pour être rentable.

Il se pose donc le problème d'efficacité du conseiller d'orientation. En effet on fait confiance à un professionnel on le reconnaît comme compétent s'il sait prendre des décisions pertinentes dans les situations qu'il doit traiter.

Le Boterf (2006, p.17) définit un professionnel compétent par rapport à la confiance qu'on peut lui accorder « Un professionnel compétent, à qui l'on peut faire confiance, se reconnaît non pas au fait qu'il possède une liste de compétence mais au fait qu'il sait agir de façon pertinente, responsable et compétente, [...] on peut avoir beaucoup de compétences et n'être pas compétent. »

La compétence se mesure à travers les trois composantes du modèle de la compétence qui sont : savoir agir, vouloir agir et pouvoir agir, ainsi que la capacité d'analyse d'une situation et la prise de décision. Le Boterf précise aussi l'importance d'intégrer d'autres qualités du professionnel :

- Sa capacité à agir et/ou utiliser ses émotions,
- Son intuition - son éthique,
- Son imagination, sa créativité.

Le professionnalisme fait référence à quelques qualités courantes, dont les suivantes :

- a) Compétence : vous excellez dans ce que vous faites et vous avez les aptitudes et les connaissances qui vous permettent de faire le bon travail.

- b) Fiabilité :** on peut compter sur vous pour que vous arriviez à l'heure, que vous remettiez un travail dans les délais.
- c) Honnêteté :** vous dites la vérité et donnez l'heure juste.
- d) Intégrité :** vous avez la réputation de toujours suivre vos principes.
- e) Respect des autres :** vous traitez les gens comme s'ils comptaient vraiment pour vous.
- f) Mise à niveau,** plutôt que de laisser se périmier vos compétences et vos connaissances, vous cherchez les moyens de rester à jour.
- g) Positivisme :** personne n'aime les pessimistes notoires, afficher une attitude positive et essayer de résoudre les problèmes font la différence.
- h) Soutien des autres.** Vous partagez la scène avec vos collègues, vous prenez le temps de leur montrer comment bien faire les choses et vous prêtez une oreille attentive au besoin.
- i) Accent sur le travail :** vous ne permettez pas à votre vie privée d'influer inutilement sur votre travail et vous ne passez pas de temps au travail à faire des choses personnelles.
- j) Ecoute active,** ces gens souhaitent être entendus, alors donnez-leur la chance d'exprimer clairement leurs idées.

Un professionnel, c'est d'abord une personne qui possède un savoir très spécialisé, d'un niveau de complexité élevé. Pour cette raison, ses actes ne peuvent être évalués que par ses pairs. Être un professionnel aujourd'hui c'est donc davantage qu'exercer une expertise en contrepartie de privilèges non négligeables ; c'est aussi :

- Prendre acte des attentes des gens et se montrer à la hauteur ;
- Agir dans le respect des valeurs qui définissent la profession et sur lesquelles s'est bâtie la confiance du public ;
- Travailler à maintenir la crédibilité de la profession sur le plan de l'expertise et, surtout sur le plan des valeurs.

La visibilité de l'orientation : l'orientation est présente à travers la présence des conseillers d'orientation. Le texte de 2001 éléments de visibilité des activités du conseiller d'orientation met en exergue les missions suivantes : Participation à tous les conseils, réduction des déperditions, avoir le cahier de réception et envoi de courrier à jour ainsi que le

cahier de suivi des élèves, progression annuelle et fiche pédagogique, préparation des fiches de progression pour chaque session de formation, participation à l'élaboration des emplois du temps, mettre à jour le cahier de texte, taux de couverture des programmes, le respect du ratio conseiller d'orientation/ élèves, le concept d'adaptation à travers le taux de réussite, le taux de redoublement avec les méthodes d'apprentissage adéquates, l'existence des bureaux confortables.

Peut-on parler de développement professionnel du conseiller d'orientation en termes d'assiduité, respect de la plage horaire, respect du cahier de charge, réduction du taux de violence physique et verbale dans les établissements, les conditions de travail.

L'orientation est-elle l'enseignement ? Pourquoi aller dans les salles de classe ? A-t-on enseigné la pédagogie aux conseillers d'orientation ? La didactique ?

Le cahier de charges doit avoir aussi un document guide pour le conseiller d'orientation et un cahier de l'élève où trouver le contenu pour mettre en application le cahier de charges comme c'est le cas avec les autres disciplines ? Comment mener l'orientation selon l'approche par compétence ?

On attend du conseiller d'orientation qu'il réduise le taux de déperdition, le taux d'abandon, le taux d'échec.

I.4-Questions de recherche

I.4.1-Question principale de recherche (QPR)

Notre question principale pour la présente étude est formulée de la manière suivante :

Les activités d'apprentissage en formation continue peuvent-elles optimiser le développement professionnel des conseillers d'orientation ?

I.4.2-Questions spécifiques de recherche (QSR)

Notre Question générale a été décomposée en quatre questions spécifiques de recherche que nous présentons ci-dessous

QRS 1 : Les activités de formation peuvent-elles contribuer à l'optimisation du développement professionnel chez les conseillers d'orientation ? Autrement dit pouvons-nous postuler que la formation des conseillers d'orientation sur des connaissances spécifiques telles que les cours universitaires, les colloques, les conférences, les congrès, les séminaires sont susceptibles de rendre le travail du conseiller d'orientation optimal.

QRS 2 : Les activités pédagogiques en formation continue peuvent-elles optimiser le développement professionnel chez les conseillers d'orientation ? En d'autres termes, pouvons-nous postuler que la conduite des activités telles que la planification (planification des ateliers destinés aux Conseiller d'orientation concernant l'encadrement des élèves, la planification des ateliers d'aide à l'encadrement familial destiné aux parents d'élèves, planification d'atelier liés aux réformes.....), la diffusion (Animation d'une formation sur le travail en projet, diffusion des orientations du nouveau programme de formation enseignement de nouvelles stratégies pédagogiques.....), ainsi que l'évaluation (jugement du Conseiller d'orientation , autoévaluation du Conseiller d'orientation la Co évaluation, l'évaluation par les pairs.....), contribuerait à l'augmentation du niveau de développement Professionnel des Conseillers d'orientation.

QRS 3 : Le travail qualifiant en formation continue peut-il optimiser le développement professionnel chez les conseillers d'orientation ? la prise des rôles et des responsabilités dans l'évaluation des besoins de leur établissement, ainsi qu'à l'élaboration des politiques et règlements, l'implication dans les activités innovantes (production d'un nouveau matériel didactique tels que les prospectus, session de formation par vidéo projecteur.....), dans les échanges et le dialogue en équipe, la supervision des stages, la participation à des équipes engagés dans des projets, induirait-elle une augmentation significative du niveau de développement professionnel des Conseillers d'orientation ?

QRS 4 : L'auto-formation en formation continue peut-elle optimiser le développement professionnel chez les conseillers d'orientation ? Pouvons-nous prétendre que l'implication du Conseiller d'orientation dans la lecture (lecture d'articles et ouvrages sur une problématique particulière, abonnement à des revues.....), la recherche (participation à un groupe de recherche, recherche dans le cadre d'une maîtrise en orientation), l'intégration dans une communauté de pratique virtuelle (participation à une communauté d'apprentissage sur l'évaluation des compétences, participation à une communauté de pratiques soutenant les conseillers d'orientation en début de carrière.....), contribuerait à l'augmentation significative du niveau de développement professionnel du Conseiller d'orientation.

I.4.3-Présentation des variables

En sciences sociales on distingue deux types de variables : La variable dépendante et la variable indépendante

I.4.4-Variable dépendante

Dans notre étude, la variable dépendante est l'optimisation du développement professionnel des conseillers d'orientation.

I.4.5-Variable indépendante

Dans notre étude, cette variable est : les activités d'apprentissage en formation continue.

Elle est opérationnalisée dans les hypothèses de recherche.

I.5-Objectifs de l'étude

I.5.1-Objectif général

Dans notre étude, il est question d'analyser l'impact des activités d'apprentissage en formation continue sur l'optimisation du développement professionnel des conseillers d'orientation.

I.5.2- Objectifs spécifiques

- Vérifier l'apport de la formation sur l'optimisation du développement professionnel des Conseillers d'orientation.
- Vérifier l'impact des activités d'enseignement sur l'optimisation développement professionnel des Conseillers d'orientation.
- Analyser l'impact d'un travail qualifiant sur l'optimisation développement professionnel des Conseillers d'orientation.
- Analyser l'effet d'une auto-formation du Conseiller d'orientation sur l'optimisation du développement professionnel de celui-ci.

I.6-Hypothèses de recherche

I.6.1 -Hypothèse générale

Dans notre étude, l'hypothèse générale est la suivante : Les activités d'apprentissage en formation continue influencent significativement l'optimisation du développement professionnel des conseillers d'orientation. En d'autres termes les conseillers d'orientation qui s'engagent dans les activités d'apprentissage formation continue sont susceptibles d'optimiser leur niveau de développement professionnel ou encore d'avoir un rendement optimal.

I.6.2-Hypothèses spécifiques

Dans le cadre de notre étude, les hypothèses de recherche ont été retenues et formulées ainsi qu'il suit :

HR 1 : Les activités de formation ont une influence significative sur l'optimisation du développement professionnel des conseillers d'orientation.

HR 2 : Les activités pédagogiques influencent significativement l'optimisation du développement professionnel des conseillers d'orientation.

HR 3 : Le travail qualifiant influence significativement l'optimisation du développement professionnel des conseillers d'orientation.

HR 4 : Les activités d'autoformation influencent de façon significative l'optimisation du développement professionnel des conseillers d'orientation.

I.7- Intérêts de l'étude

Une recherche n'a de valeur que si ses objectifs et ses résultats accrochent l'intérêt des lecteurs, des utilisateurs et d'autres chercheurs. Cette utilité est de plusieurs ordres. : Scientifique, professionnel, pédagogique, social

I.7.1-Intérêt scientifique

Sur le plan scientifique, notre sujet porte un regard sur le développement professionnel du conseiller d'orientation et les techniques à mettre en œuvre pour l'optimisation de celui-ci. Ceci permettra aux conseillers d'orientation d'être plus efficaces dans leur travail. Ce travail apporte à la communauté scientifique la contribution des activités d'apprentissage en formation continue sur l'efficacité d'un professionnel en service.

I.7.2-Intérêt pédagogique

Sur le plan pédagogique, cette recherche démontre la nécessité pour un professionnel en activité de continuer à se former à partir de son recrutement jusqu'à la retraite ; La formation tout au long de la vie.

I.7.3-Intérêt social

Le Ministère en charge des enseignements secondaires a un défi celui de répondre aux besoins de la société, de proposer des futurs citoyens capables de se prendre en charge sur le plan professionnel. Cette mission a été assignée à l'orientation –conseil et à ses professionnels.

Le Conseiller d'orientation a pour rôle d'apprécier le contenu du programme et des méthodes d'enseignement par rapport aux caractéristiques psychologiques des élèves et aux besoins en compétences de l'économie nationale.

I.7.4-Intérêt professionnel

Les membres de la communauté éducative et particulièrement les conseillers d'orientation devraient à partir de ce travail mieux s'armer pour mener à bien les tâches qui leur sont confiées. Il permettra aux partenaires de mieux s'éclairer et de s'outiller auprès des conseillers d'orientation.

I.8- Délimitation de l'étude

I.8.1-Sur le plan spatio-temporel

La présente étude aurait pu s'étendre au niveau national, mais compte tenu d'un certain nombre de contraintes, nous n'avons pas eu la possibilité de le faire. Néanmoins nous avons choisi la ville de Yaoundé, la capitale politique du Cameroun, et les établissements sélectionnés témoignent effectivement d'une représentativité nationale.

I.8.2-Sur le plan conceptuel

La thématique de notre recherche aborde les activités de formation, les activités d'enseignement, le travail qualifiant, activités d'auto formation, de développement professionnel et son optimisation.

CHAPITRE II : Cadre théorique

II.1-Définition des concepts

Cette recherche fait intervenir deux grands concepts à savoir :

- Activités d'apprentissage en formation continue
- Optimisation du développement professionnel

Toutefois la compréhension de ces concepts nécessite un éclairage sur chacun des termes les composant.

II.1.1-Activité :

Pour le dictionnaire de la psychologie : c'est « l'ensemble des actes d'un être vivant ». Silamy, N. (1994,p. 6)

L'activité est à la base de tout comportement, on distingue différentes sortes d'activités.

Le dictionnaire de la langue française définit activité comme « l'ensemble des phénomènes par les quels se manifestent une certaine forme de vie ou un certain fonctionnement ». Basset, p. et al (2001,p. 23)

II.1.2-Apprentissage :

Le dictionnaire de la psychologie définit l'apprentissage comme : « acquisition d'un nouveau comportement à la suite d'un entraînement particulier ». Sylamy,N. (1994,p.22)

Pour le dictionnaire de la langue française, l'apprentissage est une « formation professionnelle ; temps pendant lequel on est apprenti ».Basset, p. et al, (2001,p.97)

II.1.2-Activités d'apprentissage

Les activités d'apprentissage réfèrent à des situations didactiques dans lesquelles l'apprenant est appelé à acquérir ou mobiliser des ressources en vue de l'acquisition de la compétence.

La formation fait partie des activités d'apprentissage, c'est l'action de former quelqu'un intellectuellement ou moralement. La formation professionnelle continue regroupe des réalités très variées aussi bien en terme de prestations que d'organismes de formation. L'accès au marché de la formation est en effet libre. Les activités de formation peuvent être liées à un projet, elles peuvent être conçues sur mesure pour les besoins d'organisation spécifiques ; elles peuvent consister en des cours standards développés par le centre de formation. Les formations organisées ont pour but de faire acquérir des compétences par les individus et par leur intermédiaire de susciter un effet durable sur les organisations et sur la société dans son ensemble. Ces activités visent à renforcer les connaissances, les compétences et les attitudes des participants et donc leurs performances une fois qu'ils reprennent leurs activités professionnelles. Parmi les activités de formation, nous avons :

- Le mentorat

Le mot mentor a pour origine le nom du héros de l'odyssée. Il désigne une relation interpersonnelle de soutien, une relation d'aide, d'échange et d'apprentissage, dans laquelle une personne d'expérience le mentor offre sa sagesse acquise et son expertise dans le but de favoriser le développement d'une autre personne, le mentoré, qui a des compétences ou des connaissances à acquérir et des objectifs professionnels à atteindre (Mentorat, 2016 ; la franchise et cadet, 2014, Houde, 2010). L'aide fournie par le mentor est généralement bénévole et apportée dans le cadre d'une relation professionnelle, en dehors de la ligne hiérarchique, répondant aux besoins spécifiques du mentoré en fonction d'objectifs liés à son développement personnel ou professionnel.

En principe, le mentorat vise l'accompagnement d'une personne dans la mobilisation de ses ressources, la recherche et la mise en application de ses solutions propres, et le développement de l'autonomie de la personne y compris vis-à-vis du mentor. Lors des séances, le mentor va s'appuyer sur les ressources du mentoré et le placer dans l'action. Le client se projette alors dans le futur et élabore une stratégie avec le mentor.

Les organismes voués au développement de l'entrepreneurship, les organisations privées, publiques et parapubliques suivent le mouvement en constatant que le mentorat organisé de façon formelle, en programme représente un mode de développement d'apprentissage

- Le coaching

Le mot « coaching » dont l'origine vient de coache, désigne une activité orientée vers l'accompagnement et l'épanouissement de la personne coachée. L'usage du mot apparu en France et en Europe au milieu des années 1990, en provenance d'Amérique du Nord désigne un processus pédagogique d'apprentissage. Les précurseurs de cette approche, (Gallwey et Whitmore, 1980). ont décrits leurs méthodes d'accompagnement spécifique dans le monde du sport en évoquant 'the innergame'. Le best Seller le guide du coaching écrit par John Whitmore a fortement contribué à la divulgation du concept ces années- là.

Le coaching se distingue du mentorat par le positionnement. En coaching, l'accompagnateur (coach) se situe aux côtés de la personne accompagnée (coache) dans une position d'égalité. Le mentor est généralement un supérieur hiérarchique, il a un rôle de guide et agit dans le cadre de fonctions plus spécifiées. C'est aussi un accompagnement personnalisé cherchant à améliorer les compétences et la performance d'un individu, d'un groupe ou d'une organisation grâce à l'amélioration des connaissances, l'optimisation des processus et des méthodes d'organisation et de contrôle.

- Le tutorat

Le tutorat est une relation formative entre un enseignant, le tuteur et un apprenant, une personne ou un petit groupe de personnes en apprentissage. Il se distingue de l'enseignement classique impliquant professeurs et élèves par une formation individualisée et flexible. Le tuteur n'a pas forcément toutes les connaissances que doit maîtriser l'apprenant au terme de sa formation car son rôle n'est pas d'apporter des réponses aux problèmes posés mais de guider l'apprentissage.

L'idée fondamentale du tutorat est présentée dans l'antiquité avec Socrate et l'orientation de la pensée via des questions qui l'amènent à réfléchir, on doit surtout la notion à Comenius qui considérait l'éducation comme indissociable de la vie en société. Dans son œuvre « Grande Didactique » il présente un modèle d'éducation où le maître est épaulé dans sa tâche par les meilleurs élèves lesquels répètent ses dires et apportent leur soutien aux autres enfants.

Selon le dictionnaire de l'éducation Legendre (1993, P.1378), « le tuteur est un guide, un instructeur qui enseigne à une seule personne ou à un petit groupe d'élèves à la fois ; c'est un conseiller d'élèves ».

Pour (Agulton et Lechaix) cités par (Barbier 1996), le terme tuteur est employé depuis longtemps dans le domaine scolaire pour désigner l'adulte qualifié qui conseille et soutient celui qui fait des études.

Ce tutorat est défini par Barbier (1996). comme « l'ensemble des activités mises en œuvre par des professionnels en situation de travail en vue de contribuer à la production ou à la transformation de compétences professionnelles et de leur environnement jeunes embauchés ou salariés en poste engagés dans un processus d'évolution de leur qualification ».

- Le compagnonnage

Selon le dictionnaire Français : c'est l'association d'ouvriers ou d'artisans d'un même corps de métier, basée sur le principe de la solidarité synonyme association.

Le terme compagnonnage désigne principalement une branche du mouvement d'ouvriers français célèbre pour son tour de France qui connut l'apogée de sa renommée au milieu du XIXe siècle avant de disparaître presque entièrement à la suite de l'industrialisation de la transformation de l'apprentissage.

Le terme compagnonnage n'apparaît dans la langue française que vers 1719 pour désigner le temps du stage professionnel qu'un accompagnant devait faire chez un maître du latin "companionem", « celui qui partage le pain avec un autre ».

Le compagnonnage propose le cas particulier de tutorat où le tuteur généralement personne expérimentée et spécialiste du domaine de compétence à acquérir et l'apprenant font partie de la même institution, du même organisme, voire du même service. Généralement, ce tuteur particulier n'a pas qu'un seul élève qui vise au terme de sa période d'apprentissage, le même type de poste que celui de son tuteur voire le poste même de son tuteur. Le compagnonnage repose sur la réalisation d'activités professionnelles en présence d'un pair qui transmet ses connaissances et ses savoir-faire en particulier par la démonstration. De plus en permettant l'acquisition des règles et des valeurs, de l'organisation. Cette modalité facilite l'intégration des nouveaux arrivants, mais il n'est pas toujours mis en œuvre de manière efficiente. Le compagnonnage s'appuie sur une clarification des objectifs poursuivis et des rôles de chaque acteur concerné ainsi que sur une implication forte de la hiérarchie.

C'est également le temps pendant lequel un ouvrier sorti d'apprentissage doit travailler comme compagnon chez maître avant de devenir maître lui-même.

- L'intégration

L'intégration des connaissances fait directement référence à la notion d'intégration (Lawrence et Lorsch, 1967 ; Barki et Pinsonneault, 2005), souvent employée dans la littérature organisationnelle. Si le terme peut être mobilisé selon de nombreuses perspectives (théorie des organisations, stratégie, logistique, systèmes d'information), c'est à la gestion des connaissances que nous ferons directement référence notamment (Grant, 1996 ; Huang et Newell, 2003; Okhuysen et Eisenhardt, 2002). Les définitions existantes nous permettent de mettre en lumière différentes spécificités de l'intégration des connaissances. Grant (1996) parle de « combinative capabilities » (Kogut et Zander, 1992) : c'est la recombinaison sous une nouvelle forme de connaissances existantes.

Ce concept est également repris par (Nahapiet et Ghoshal 1998) qui définissent la création de capital intellectuel comme procédant à la fois de l'échange et de la combinaison de connaissances. Dans le concept d'intégration de connaissances, il y a bien la dimension de création de nouvelles connaissances à partir des connaissances existantes. Cette dimension permet de faire la distinction entre intégration des connaissances et simple partage de connaissances, comme le soulignent (Okhuysen et Eisenhardt 2002). Nous adoptons donc l'idée forte que l'intégration relève à la fois du partage et de la création des connaissances ; pour que la connaissance soit intégrée, il faut une création de nouvelles connaissances : à partir du moment où deux individus échangent (par exemple sur le contenu ou les modalités de leur travail), cet échange affecte la base des connaissances de chacun de ces individus qui vont se créer de nouvelles connaissances. En intégrant les connaissances auxquelles ils viennent d'avoir accès. Le partage est un préalable à la création et à l'intégration. L'intégration de connaissances participe donc d'un processus cumulatif. Une seconde dimension vient nous aider à préciser la notion d'intégration des connaissances ; il s'agit de l'institutionnalisation au niveau de l'organisation de ces connaissances partagées et créées.

Ainsi, Huang et Newell (2003) soutiennent l'idée que l'intégration consiste en un processus collectif de création de croyances partagées entre les membres de l'organisation. Cette notion d'institutionnalisation n'est pas reprise de manière systématique par les travaux traitant de l'intégration des connaissances mais nous semble néanmoins importante dans la mesure où elle est le garant du caractère effectif de l'intégration des connaissances et où elle affine la distinction entre création de connaissances, fondée sur l'échange et la combinaison au sens de Nahapiet et Ghoshal (1998) et intégration effective de connaissances, à travers la

dimension partagée des connaissances créées. Ainsi, l'échange et la combinaison sont constitutifs de l'intégration des connaissances et précèdent l'institutionnalisation pour aboutir à la réalisation complète du processus.

En synthèse, nous retenons la définition suivante : L'intégration des connaissances est un processus d'interactions sociales individuelles aboutissant à l'articulation des connaissances existantes et à la création de nouvelles connaissances organisationnelles partagées. L'intégration des connaissances est en premier lieu un processus car sa mise en œuvre est dynamique, temporellement orientée. Ce processus porte sur des interactions sociales, c'est-à-dire des dispositifs d'échanges de différentes natures (communication informelle, verbale, écrite ; transmission de documents ; réunions ; etc.). Ces interactions débouchent tout d'abord sur une articulation des connaissances, ce qui signifie un partage avec un accord sur la compréhension, sur le sens commun qui leur est donné (Nonaka 1994). Elles conduisent également à une création de connaissances, qui correspond au développement de nouvelles connaissances qui n'existaient pas au préalable. Enfin, ces nouvelles connaissances sont partagées collectivement, c'est-à-dire validées et institutionnalisées (Inkpen et Dinur, 1998)

II.1.4-Formation

La formation est selon le dictionnaire de la langue française un « processus entraînant l'apparition de quelque chose qui n'existait pas antérieurement ». Basset, P. et al, (2001, p.773).

Le mot français formation remonte au XI^e siècle. Il désigne le processus naturel ou culturel par lequel les choses prennent forme, ainsi que les résultats de ce processus. Ce sens pédagogique du mot dénote :

- Le cursus, le résultat, la qualification,
- Le système,
- Le processus,
- La valeur

Le dictionnaire Micro Robert définit la formation comme un « ensemble de connaissances théoriques et pratiques dans une technique, un métier, leur acquisition ». Rey, A. (1988, p.553).

II.1.5-Formation continue

La formation continue est un processus d'amélioration ou d'acquisition au-delà de la formation initiale des connaissances, des savoir-faire, de la culture, des compétences personnelles ou professionnelles. Ce type de formation concerne ceux qui sont entrés dans la vie active et ont donc quitté la formation initiale. Elle permet aux personnes qui sont déjà dans la vie active de pouvoir continuer à se former pour améliorer leurs compétences et de s'adapter aux nouvelles technologies, pratiques ou méthodes appliquées en entreprise. Elle permet également la reconversion professionnelle ; celle-ci est proposée aux professionnels salariés, aux jeunes adultes demandeurs d'emploi. Les formations continues peuvent être qualifiantes ou diplômantes et sont accessibles par types de contrats très divers tels que la formation en alternance (contrat de professionnalisation ou d'apprentissage) ou grâce à la validation des acquis de l'expérience. La formation continue peut s'effectuer :

- En présentiel : dans ce cas le salarié se rend dans un centre de formation pour suivre une formation à l'emploi du temps régulier
- À distance : ceci permet aux salariés de suivre une formation en ligne

Il existe différents types de formation continue :

- Le bilan de compétences pour progresser dans sa carrière
- La remise à niveau lorsque le professionnel n'est pas à l'aise dans certaines tâches

II.1.6-Activités d'apprentissage en formation continue

Ces activités concernent les adultes désireux de compléter leur parcours professionnel par l'acquisition des connaissances complémentaires soit dans le cadre de formations courtes (stages) et de préparation à un diplôme universitaire complet, soit encore à travers une implication accrue dans les activités pédagogiques et de travaux qualifiants mais aussi ceux favorisant l'autoformation.

II.1.7-Optimisation

L'optimisation est selon le dictionnaire de la langue française « l'état d'une chose considéré comme le plus favorable ». Basset, P. (2001, p .1285).

Le Micro Robert quant à lui dit du mot optimisation qu'il est « l'état considéré comme le plus favorable pour atteindre un but déterminé ou par rapport à une situation donnée ». C'est aussi attendre ce qui est « le meilleur possible ». Rey, A. (1988, p.874).

De l'Anglais optimise, qui signifie faire quelque chose au mieux, L'optimisation est l'action d'obtenir le meilleur, d'améliorer un fonctionnement, un rendement, une utilisation. C'est aussi l'action de donner à quelque chose le rendement optimal en créant les conditions les plus favorables ou en tirant le meilleur parti possible.

II.1.8-Développement

Pour le dictionnaire de la langue française, le développement est l'action de « rendre plus important », « plus fort ». Basset et al, (2001, p.538)

Pour le dictionnaire Micro Robert le mot développement est synonyme de « croissance ». C'est aussi le « progrès, en extension ou en qualité ». Rey, A. (1988, p.366).

Pour (Rist, 1996) « le développement est considéré comme un ensemble de pratiques parfois contradictoires en apparence qui, pour rassurer la reproduction sociale obligent à transformer et à détruire de façon généralisée, le milieu naturel et les rapports sociaux en vue d'une production croissante ».

II.1.9-Développement professionnel

Le développement professionnel est un processus par lequel une personne développe un ensemble de représentations et de sentiments envers elle-même en rapport avec les autres, sa pratique et son contexte à partir de son appréciation de la réalisation de son activité (Becker et Cool, 2003 ; Billet et Somerville, 2004 ; Wengen, 1998).

Le développement professionnel est similaire à un long apprentissage (Clément et Vanderberghe, 1999). L'enseignant est considéré comme un apprenant qui construit et reconstruit ses savoirs. L'approche est constructiviste dans la mesure où les expériences et les pratiques personnelles sont au fondement du développement des savoirs. Le processus d'apprentissage est à la fois individuel et collectif.

II.1.10-Optimisation du développement professionnel

L'optimisation du développement professionnel est l'action de rendre optimal le développement professionnel ou encore donner le meilleur rendement professionnel possible. C'est aussi l'action de rechercher la meilleure manière d'exercer sa profession, son amélioration dans un but de perfectionnement.

II.2-LA REVUE DE LA LITTÉRATURE

II.2.1-Les activités de formation et développement professionnel des conseillers d'orientation

Gagné et al (1999). ont travaillé sur les activités d'apprentissage et d'encadrement dans des cours universitaires à distance. Pour eux, les activités d'apprentissage et d'encadrement visent à aider l'étudiant à atteindre les objectifs visés par un cours. Cette recherche s'inspire d'un cadre théorique emprunté au cognitivisme et au constructivisme pour étudier les représentations des apprenants à distance concernant les activités d'apprentissage et d'encadrement et l'utilisation qu'ils en font. Un sondage et des entrevues ont été réalisés auprès des étudiants. Les principales conclusions montrent que les apprenants à distance accordent une grande valeur aux activités d'apprentissage et d'encadrement en particulier celles qui visent un soutien cognitif. Peu d'apprenants semblent par ailleurs réaliser toutes les activités proposées, ils font leur choix à partir des critères reliés le plus souvent à la structure du cours et en particulier, ils complètent celles qui visent l'évaluation et la notation des apprentissages.

Ces auteurs abordent également la notion de tutorat : Il consiste en contact personnel entre un étudiant et la personne tutrice. Ces contacts peuvent être par téléphone courrier électronique, courrier postal et rencontre face à face. Alors que plusieurs étudiants accordent beaucoup d'importance au soutien des personnes tutrices (Deschênes et Paquette, 1999 ; Morgan et Morris, 1994). D'autres prétendent que leur intervention a peu d'impact ou un impact modéré lorsqu'il s'agit du contenu et de la démarche d'étude (Burge et al ,1991).

Les contacts entre pairs constituent une forme d'encadrement où les apprenants sont invités à communiquer ces contacts sont laissés à l'initiative des apprenants eux-mêmes et se réalisent donc sans la présence d'une personne ressource. (Deschênes et Plaquette, 1999). proposaient aux étudiants de se donner des équipes de projets ou des groupes d'étude en associant à des collègues de travail où à des pairs inscrits à la même formation qu'eux pour compléter certaines activités d'apprentissage visant la réalisation de projets dans leur milieu ou pour discuter et approfondir les contenus proposés.

II.2.2-Les activités pédagogiques et développement professionnel des conseillers d'orientation

La notion de planification a été abordée par (Maulini et Villas,). Dans leur article, les auteurs mentionnent que le métier d'enseignant est un métier complexe. Ainsi la diversité des élèves et des situations pédagogiques obligent souvent le maître à opérer des ajustements (Perrenoud, 1996). La pratique de l'enseignement est pensée à priori et à posteriori, elle est projetée, organisée, planifiée. L'enseignant qui va agir projette son action mais aussi les réactions des élèves auxquelles il devra à son tour réagir.

L'institution scolaire a sa part dans ce travail de planification, car elle édite des programmes, des plans d'études, des moyens d'enseignement, des dispositions réglementaires et des consignes d'évaluation qui structurent une bonne partie du curriculum. Les enseignants ont des libertés, en plus, les innovations curriculaires postulent des enseignants créatifs (Weiss, 1997, 1999). D'où la question de savoir comment les enseignants assurent l'interface entre le curriculum qui leur est formellement prescrit et celui dans lequel ils inscrivent réellement leurs élèves (Perrenoud, 1994).

Pour répondre à cette question, des enseignants ont relevé le défi de créativité et ont imaginé des manières intéressantes de planifier et d'organiser le travail. Et c'est précisément parce que les enseignants prennent une part de plus en plus active dans ce travail qu'il est nécessaire de mieux comprendre comment ils opèrent.

Pour l'enseignant, la planification est un enjeu pédagogique elle se situe à l'intersection des approches disciplinaires et transversales. Enseigner aujourd'hui, ce n'est pas faire devant les élèves, ce que d'autres ont décidé, c'est mobiliser des ressources de différentes provenances pour créer les conditions favorables aux apprentissages (Meirieu, 1999). Ces conditions relèvent évidemment de l'interaction maître-élève, des techniques didactiques et des ruses pédagogiques qui sont mises en pratique dans l'institution. Elles relèvent aussi d'une organisation plus ou moins permanente et d'une planification plus au moins systématique des activités d'enseignement apprentissage.

Dessus, P. (2000) recense six expérimentations sur la planification de séquences d'enseignement selon le paradigme expert-novice souvent invoqué dans l'étude de la pensée des enseignants. Les principaux résultats de ses travaux sont rassemblés en fonction de quatre niveaux de connaissances : lexical, sémantique, schématique et stratégique. Les analyses du

processus d'enseignement dans sa totalité se fondent sur la technique du rappel stimulé à partir d'enregistrements sonores ou audio-visuels complété par l'étude des traces écrites des sujets (Borko et al,1989). Les analyses de planification qui considèrent seulement la phase préactive de l'enseignement ont été faites par (Carter et al 1987). Quant aux représentations de situations qui permettent aux sujets d'analyser à posteriori une situation d'enseignement typique (Sabres et al 1991).

Borko et Livingstone (1989) observent l'activité de trois sujets novices. Tout le cycle planification – observation – réflexion est enregistré sur bandes audio et des entretiens semi directifs pré et post activité sont réalisés. Au niveau lexical il y a peu de différences entre novices et experts, dû peut être à l'absence dans les procédures de mesure du niveau lexical des sujets.

Ce niveau sémantique concerne les connaissances mises en œuvre dans la planification. Il s'agit ici de recenser ce qui permet à l'enseignant de se représenter le contexte d'une situation. A ce niveau, les différences entre novices et experts sont plus nombreuses et évidentes. Le niveau, schématique quant à lui concerne l'utilisation de routines d'enseignement. Ici, l'on se centre sur les connaissances procédurales. Ces routines permettent l'allègement de la charge mentale des enseignants qui sont ainsi disponibles pour des tâches requérant de l'attention comme l'échec de certains élèves.

II.2.3-Le travail qualifiant et développement professionnel des conseillers d'orientation

Dionne (2003). a travaillé sur le travail qualifiant. Elle soutient que la collaboration entre enseignants constitue un espace d'expression où s'effectuent un partage de tâches, un soutien mutuel et un apprentissage chez les enseignants et qui se manifeste par une démarche conjointe et engagée des personnes.

Il ressort que la posture d'apprenant se trouve au cœur du processus de collaboration et contribue au développement des personnes. La collaboration comme mode de développement professionnel se fonde sur l'authenticité, l'ouverture des personnes et par une volonté de clarifier toujours d'avantage les visions, les valeurs et les croyances des participants.

La chercheuse a utilisé la théorie de l'action communicative et la théorie socioculturelle. La théorie de l'action communicative concerne toute action humaine orientée vers l'interaction dialogique où les personnes dépassent leurs points de vue subjectif afin

d'arriver à une compréhension intersubjective (Habermas, 1984). Cette théorie réfère à une interaction entre au moins deux sujets capables de parole et d'action au sein d'une relation interpersonnelle. Les sujets visent l'atteinte d'une compréhension mutuelle en fonction de leurs plans d'action de manière à coordonner les mêmes actions.

D'autres auteurs sont associés au courant de l'action communicative telle qu'Habermas l'a définie : Il s'agit de Vygotsky (1978) en psychologie, Bakhtin, (1981, 1986) en philosophie du langage et Freire, (1970) en philosophie de l'éducation et au niveau de l'éducation des adultes.

La communication expressive, en tant que théorie de la communication est vue selon une perspective systémique, socioconstructiviste, transformatrice et émancipatrice. Selon Bakhtin (1981) le processus de communication serait multidirectionnel, vision qui s'insère dans une théorie de la communication expressive.

Dans sa méthodologie, la chercheuse a opté pour une étude de cas faite à l'aide de l'observation participante. La cueillette des données s'est déroulée à la fois dans l'action et au cours des échanges au sujet des travaux conjoints, lors des rencontres de collaboration des groupes, pendant le dialogue lors des entretiens individuels avec les enseignants et pendant la réflexion au moment de la rédaction du journal de bord.

Dans un article Brodeur et al, (2005). abordent le développement professionnel sous l'angle de l'innovation, des interventions et des apprentissages. Pour ces auteurs, le développement professionnel est généralement vu comme une condition à l'introduction de changement en milieu scolaire. Les caractéristiques communes aux réformes éducatives à travers le monde que relève (Avalon, 2002). témoignent de l'ampleur de ces changements : une modernisation des systèmes ainsi que des contenus des modes de gestion. La formation à l'enseignement vue comme un continuum ainsi que la mise en œuvre d'un enseignement et d'un apprentissage actifs.

Woods (2002). montre jusqu'à quel point ces réformes se centrent sur l'apprentissage plutôt que sur l'enseignement en recourant à diverses expressions telles la communauté d'apprentissage, l'organisation apprenante et la société du savoir.

Cummung et Owen (2001) soutiennent qu'il faut développer une culture de l'innovation chez les enseignants ; une innovation au service de l'apprentissage de l'élève. Il devient donc urgent que les enseignants progressent dans leur développement professionnel

en apprenant à distinguer les pratiques pédagogiques les plus favorables en fonction de la nature des apprentissages à réaliser et des élèves à qui ils s'adressent. A cet effet, (Stanovich, 2000), incite les enseignants à développer des pratiques prenant en compte les résultats de recherche, résultats pouvant guider la construction de pratiques adaptées, fondées, qu'ils peuvent ajuster et renouveler au fur et à mesure que progresse l'état des connaissances. Les enseignants apprennent ainsi à s'engager de façon éclairée dans des innovations au regard de l'éducation des élèves. Dans cette perspective, l'urgence de se pencher sur le développement professionnel des enseignants en contexte de changement ou d'innovation ne fait que s'accroître.

Marcel et al, (2007). ont abordé le travail qualifiant sous l'angle des échanges, dialogue et du travail en équipe.

Dans la première partie de leur ouvrage, ils étudient principalement la nature et l'objet de la collaboration entre enseignants, analysent les impacts du maître en éducation prioritaire ainsi que les difficultés à collaborer sur des contenus disciplinaires spécialisés.

Dans la deuxième partie, on découvre que le travail en équipe ne relève pas d'une prescription de type descendant mais bien plutôt de type ascendant, car les normes professionnelles sont élaborées par les enseignants qui y adhèrent librement.

Dans la troisième partie, ils s'intéressent aux nouvelles connaissances et savoirs professionnels des enseignants. Ceux-ci sont produits par ces nouvelles pratiques de dimension collective qui permettent aux enseignants d'apprendre avec et par les autres dans des interactions.

Pour eux, la coordination est une nouvelle forme de travail conjoint reposant sur la conception et la réalisation de projets communs, la collaboration quant à elle se caractérise par la communication entre les acteurs concernés. Elle existe quand des enseignants travaillent ensemble pour élaborer des objectifs, des projets, des séances d'enseignement alors qu'ils restent seuls face à leurs classes.

Pour ce qui est de la coopération, elle désigne la mutualisation du travail entre différents enseignants qui vont œuvrer ensemble dans une situation d'enseignement face à des élèves. C'est le cas lorsque dans la classe, cette forme de travail collectif est de loin la plus accomplie.

II.2.4-L'autoformation et développement professionnel des conseillers d'orientation

Albert (1983) développe la notion d'autoformation dans et celle de l'autonomie des apprentissages. En se posant la question de la place qu'occupe ou peut occuper la formation ouverte et à distance dans l'espace social de l'éducation et de la formation. L'auteur différencie sept grands domaines d'application de l'autonomie dans les situations de formation. Il tente de montrer que cette notion englobe dans le discours des enseignants des compétences extrêmement diversifiées dont le dénominateur commun est leur possible acquisition. S'il est possible d'enseigner et apprendre à être autonome globalement, il est en revanche envisageable de former et d'apprendre de manière spécifique.

L'autonomie ne se limite pas au temps pendant lequel un apprenant peut travailler en dehors de la présence de l'enseignant. De même l'autoformation ne peut se réduire à une modalité de formation sans ressources humaines, les pratiques d'autoformation ont été abondamment étudiées en dehors des contextes de formation, dans les loisirs (Dumazedier, 1962), les environnements associatifs (Portelli, 1985 et 1992), professionnels (Carré et Pearn, 1992) ou dans les trajectoires personnelles d'individus aux fortes compétences d'autodidactes (Tremblay, 1986 ; Le Meur, 1998).

Le dispositif de formation peut se donner les moyens d'accompagner ces processus de prise de conscience et d'explicitation par des grilles d'auto analyse et d'autodiagnostic par des échanges planifiés avec les intervenants pédagogiques mais aussi avec les pairs.

Dans la revue des sciences de l'éducation, (Des gagnés, 2018) traite de l'autoformation à travers la recherche. Cet article a pour but d'établir les bases conceptuelles de l'approche collaborative de la recherche en éducation, plus spécifiquement celle qui réunit chercheurs universitaires et praticiens enseignants autour d'un questionnement lié à l'exercice de la pratique. Trois énoncés viennent structurer cette conceptualisation :

- L'approche collaborative suppose une démarche de coconstruction entre partenaires concernés.
- Elle joue sur deux registres à la fois celui de la production de connaissances et celui du développement professionnel des praticiens.
- Elle contribue au rapprochement, voire à la médiation entre communauté de recherche et communauté de pratique, une recherche collaborative suppose la contribution des

praticiens enseignants à la démarche d'investigation, d'un objet de recherche. Ces praticiens deviennent à un moment ou à un autre de cette démarche de recherche, les « coconstructeurs » de la connaissance à produire liée à l'objet investiguée (Cole, 1989 ; Coles et Knowless, 1993). Cela signifie que pour les tenants de la recherche collaborative, la construction des connaissances liées à une pratique professionnelle donnée ne se fait pas sans considération du contexte réel ou cette pratique est actualisée. Le rôle du chercheur dans le projet collaboratif va s'articuler essentiellement à l'objet de recherche privilégié.

La recherche collaborative allie à la fois activités de production de connaissances et de développement professionnel. Elle rejoint le concept d'enseignant-chercheur développé par (Elliott, 1976, 1990), un enseignant alors conçu comme un praticien réflexif qui aborde sa pratique dans une perspective de perfectionnement continu. Cette pratique réconcilie les dimensions recherche sur la pratique enseignante et formation continue des enseignants.

La recherche collaborative établit une médiation entre communauté de recherche et communauté de pratique.

Les presses de l'université de Montréal ont publié un article sur l'autoformation (Tremblay, 2000) y renouvelle en profondeur son livre de 1986 Elle a complété ses observations d'autodidaxie des leaders associatifs par d'autres entretiens dans d'autres milieux. Dès 1986, l'auteur traitait de la qualification cognitive et affective des professeurs et éducateurs imposes ou choisis qui aident à l'autoformation des apprenants adolescents et adultes. Non seulement elle montre que les enseignants n'ont pas à avoir peur de l'autoformation, mais au contraire que leur action éducative, réorientée et indispensable au développement d'un apprentissage à l'autoformation de tous.

L'auteur aborde les fondements de l'autoformation, elle trace l'histoire de la recherche sur l'autoformation telle qu'elle s'est développée au cours de la deuxième moitié du dernier siècle, présente les grandes équipes de recherche qui existent actuellement ainsi que les aspects de nature conceptuelle et les courants de pensée qui traversent l'autoformation et qui aident à la définir. C'est ainsi que huit courants différents ont été identifiés et sont présentés en fonction de leur contribution particulière au domaine une vision plus contemporaine de l'autodidaxie se retrouve dans les collèges du travail de 1936, dans les stages ouvriers de l'école des cadres d'Uriage (1942) et du Vercors (1943-1945) et dans les sages du mouvement national de peuple et culture comme le signale (Dumazidier,1962) l'éducation des adultes, l'andragogie

théorie développée par (Knowles,1980, 1984)repose sur quatre postulats considérés comme des variables caractéristiques de l'âge adulte ou de la maturité. Selon Lui, à mesure qu'une personne se développe :

- Sa conception d'elle-même change ; elle passe d'une conception de personne dépendante à celle de personne auto dirigée.
- Son bagage d'expériences grossit et il devient une ressource toujours plus importante en regard de son apprentissage,
- Sa motivation à apprendre devient davantage conditionnée par l'exercice de divers rôles sociaux,
- La perception du temps change pour passer de celle d'un usage éventuel de ce qui est appris à un usage immédiat.

II.2.5-Développement professionnel

Le concept développement professionnel a été utilisé pour la première fois par (Sparks et Loucks-Horsley, 1989) ils le définissaient come un processus ayant pour répercussions l'amélioration des connaissances liées à l'emploi des compétences ou des attitudes. A leur suite, (Day, 1999 ; Dean, 1991 ; Ncrel 2003 et Wells, 1993) l'ont défini comme étant un processus dynamique ou de transformation.

Le conseil supérieur de l'éducation du Canada quant à lui aborde le développement professionnel dans deux perspectives complémentaires à savoir :

- **L'approche développementale**

Elle met l'accent sur l'individu et les transformations qui s'opèrent chez lui tout au long de sa carrière. Elle s'appuie sur la référence des travaux piagétiens relatifs au développement psychologique de l'enfant. Elle part du présupposé que les savoirs et les pratiques de l'individu évoluent de manière progressive dans un chapitre professionnel donné. Les connaissances acquises dans un niveau ou stade étant plus complexes que celles du stade antérieur. Le mouvement progressif qui se produit chez l'acteur, grâce à ses expériences professionnelles, et personnelles successives lui permet d'assimiler différemment les caractéristiques nouvelles et familières des situations d'activités rencontrées.

À la suite de Piaget, (Super, 1953). dans ses travaux présente les phases de développement de l'individu depuis son enfance en passant par sa carrière professionnelle jusqu'à la retraite. Dans le modèle de Super, il y a une vision chronologique et linéaire du développement

professionnel qui prend pour objet d'analyse les « tâches », les choix et les intérêts des individus.

Dans le même ordre d'idées, (Huberman, 1989) propose un modèle empirique de l'évolution de la carrière où il identifie à des « tendances centrales » les caractéristiques des différentes étapes de la carrière d'un individu.

L'approche développementale peut proposer des modèles généraux de l'évolution professionnelle des acteurs dans un champ donné pouvant servir de repère pour comprendre et expliquer les processus de socialisation professionnelle ainsi que les crises et les ruptures identitaires associés à ce processus. La perspective développementale tire son origine de la description Piagétienne du développement psychologique de l'enfant caractérisée par une structuration de stades qui se succèdent avec chacun sa propre particularité. Chaque stade prépare son successeur. Les principes du stade nouveau paraissent plus complexes que ceux du stade antérieur. Il est à souligner que le mouvement progressif que traverse l'individu lui permet d'acquérir les possibilités d'analyser et de comprendre autrement les événements qui lui arrivent, l'individu subit des changements au niveau de son comportement, ses pensées ses jugements et sa façon d'agir et ce grâce à ses propres expériences (Limoges et Herbert, 1988).

Le développement professionnel est fondé sur la succession d'étapes et tient compte des intérêts à la fois des intérêts de l'employé et de l'organisation, le développement de la carrière tend à puiser dans plusieurs expériences de la vie et semble être caractérisé par des tâches officiellement attribuées à l'individu pour un poste précis mais aussi par celles qui se situent en dehors de son travail proprement dit. Le développement professionnel débute au moment où l'individu entre en formation et se poursuit jusqu'à la retraite.

- **L'approche professionnalisante**

Le développement professionnel est vu d'une part comme un processus d'apprentissage. La vision de l'apprentissage ici est constructiviste car les expériences pratiques personnelles sont à la base du développement des savoirs, le processus d'apprentissage est à la fois individuel et collectif.

D'autre part le développement professionnel se fait par la recherche et/ou la réflexion. La réflexion travail essentiellement intellectuel amène l'individu à recourir à ses habiletés cognitives en vue de la théorisation de ses actions et expériences.

Cette approche professionnalisante perçoit le développement professionnel comme un processus d'apprentissage provoqué par les conditions d'activités mises en œuvre. Le professionnel est ainsi considéré comme un apprenant qui construit des savoirs professionnels dans le but d'augmenter son efficacité au travail. La construction de ces savoirs peut se réaliser dans le cadre d'activités conscientisées et planifiées. Elle peut s'effectuer de façon plus au moins conscientisée dans et par l'actualisation des pratiques professionnelles. Dans ce sens, l'activité professionnelle a une dimension constructiviste puisqu'elle permet à l'auteur d'apprendre en faisant, autrement dit d'acquérir des ressources et affectives particulières et par des activités de développement professionnel, vu comme un processus d'acquisition des savoirs professionnels qui influence l'évolution des pratiques et des modes de pensée des acteurs. Dans le même ordre d'idées, Day (1999) définit le développement professionnel comme « un processus par lequel l'enseignant et ses collègues reçoivent et renouvellent ensemble leur mission comme agents de changement, acquièrent et développent les connaissances, les habiletés et les savoirs essentiels par un bon exercice professionnel. » Ceci suppose que l'acteur joue un rôle prépondérant dans son développement professionnel. Il est capable de construire de nouvelles ressources de manière individuelle et /ou collective pour apprendre à maîtriser son métier. Il s'agit ici d'un processus par lequel seuls ou avec les autres, les professionnels examinent, renouvèlent et étendent leur engagement comme agent de changement. Ceci permet d'acquérir et développer de façon critique des connaissances, des compétences et de l'intelligence émotionnelle essentielle à la pensée d'un bon professionnel, à la planification ainsi qu'à la pratique avec les élèves et avec les collègues, à chaque étape de la vie professionnelle. (Ncrel, 2003). dit du développement professionnel qu'il est un processus ayant pour but d'améliorer les habiletés et les compétences dont le personnel a besoin pour produire chez les élèves des résultats éducationnels remarquables. Cette idée est également celle partagée par (Wells, 1993) ; Pour lui le développement professionnel est un processus incluant toutes les formes d'apprentissage professionnel dans lequel les professionnels vont anticiper des solutions aux problèmes qu'ils rencontrent dans leur pratique. L'objectif étant de développer à la fois de nouvelles pratiques et une nouvelle compréhension et augmentation de la capacité à transformer la situation dans laquelle se déroulent les actions.

Butler et al (2006). Pensent que le développement professionnel est un ensemble d'activités planifiées en dehors du système scolaire de base. Ces activités permettent le maintien, l'amélioration et l'élargissement des connaissances et des compétences, le développement des

qualités personnelles pour accroître la performance dans l'exécution des obligations et des responsabilités professionnelles.

Barbier et al (1994). Estiment que le développement professionnel est un ensemble de transformations individuelles et collectives aboutissant à la transformation de compétences et de composantes identitaires mobilisées et susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles.

Charlier et Dejean (2010). Définissent le développement professionnel comme un processus d'apprentissage dynamique et continu ; orienté avec des buts, des projets, des progrès ; ce processus est situé dans et hors de l'établissement scolaire, partiellement planifiable, soutenu par une éthique professionnelle et à responsabilité partagée. Ceci a pour répercussion le développement de compétences professionnelles et la modification de l'identité professionnelle.

Fullan et Stiegelbauer (1991) disent du développement professionnel qu'il est la somme des expériences d'apprentissage formelles et informelles tout au long de la carrière, de la formation à la retraite. Le but visé ici est l'apprentissage simultané des savoirs relatifs à la prise en charge des tâches professionnelles de la socialisation professionnelle.

Killian, (2002). dit que le développement professionnel est un ensemble d'actions cohérentes et planifiées et des systèmes conçus pour le développement de connaissances d'habiletés, d'attitudes, d'aspirations et de comportements pour améliorer le rendement des élèves.

Marcel, (2006). quant à lui pense que le développement professionnel est un processus social visant l'apprentissage simultané de ce qui est lié aux savoirs relatifs à la prise en charge des tâches professionnelles et de ce qui est lié à la socialisation professionnelle.

Richter et al (2011). Voient le développement professionnel comme un recours à différentes occasions d'apprentissage formelles ou informelles ayant pour objectif l'amélioration et l'extension de la compétence professionnelle, des connaissances croyances, des motivations, des habiletés...

Pour Sparks et Loucks, (1989). le développement professionnel est un processus qui vise l'amélioration des connaissances liées à l'emploi des compétences ou des attitudes des professionnels.

Certains auteurs mentionnent l'amélioration de la pratique ou le développement de nouvelles pratiques c'est le cas de : (Vwamariaya et Mukamureja (2005). Ils disent du développement professionnel qu'il est un processus de changement et de transformation pour améliorer de façon graduelle la pratique, la maîtrise du travail et l'augmentation de l'aisance dans la pratique.

Pour Wells (1993). le développement professionnel est un processus incluant toutes les formes d'apprentissage professionnel dans lequel les professionnels vont anticiper des solutions aux problèmes qu'ils rencontrent dans leur pratique pour développer à la fois de nouvelles pratiques et une nouvelle compréhension et augmentation de la capacité à transformer la situation dans laquelle se déroulent les actions.

De ce qui précède, nous notons que le développement professionnel est un concept polysémique ; Nous pouvons néanmoins le définir comme un processus social et dynamique d'apprentissage menant à l'acquisition, au développement ou à l'amélioration de connaissances, d'habiletés ou de compétences liées aux tâches professionnelles et visant l'amélioration de sa pratique ou le développement de nouvelles pratiques dans le but d'améliorer l'expérience d'apprentissage des élèves. Ce concept polysémique renvoie à une diversité d'expressions et de significations, les concepts et les théories sont tellement diversifiées. Ce concept est abordé sous deux perspectives complémentaires :

L'approche axée sur la professionnalisation pose deux principales orientations pour le développement professionnel :

- La professionnalisation est l'accès à la capacité à résoudre des problèmes complexes et variés par ses propres moyens dans le cadre d'objectifs généraux et d'une éthique sans être tenu de suivre des procédures détaillées conçues par d'autres. C'est donc être capable davantage que dans un métier d'exécution, d'autonomie et de responsabilité (Perrenoud, 1994).

La professionnalisation est présentée par deux principales logiques :

- La première renvoie à la professionnalisation et fait appel à la rationalisation des savoirs ainsi qu'à la construction des compétences nécessaires pour exercer une profession donnée.

- La deuxième logique liée au professionnalisme défend les intérêts, les valeurs et le statut d'une profession au sein de la société. Ces deux logiques sont complémentaires (gouvernement du Québec, 2001).

Perrenoud (1994) évoque une identité forte de travail en équipe et le fonctionnement coopératif au sein des établissements ainsi que la réflexion sur la pratique de l'innovation.

Le conseiller d'orientation est celui qui connaît le mieux les forces et les faiblesses de sa pratique, ainsi les besoins spécifiques liés à la pratique devraient être identifiés naturellement par le conseiller d'orientation lui-même. Par la suite, les moyens pour répondre à ses besoins devraient aussi être choisis par lui-même il y a lieu de parler ici d'un processus à la fois d'apprentissage, de recherche et ou de réflexion. Le développement professionnel représente un enjeu important pour le milieu de l'éducation en général. Les conseillers d'orientation doivent être des experts dans leur domaine. Ils ont la responsabilité de maintenir à jour leurs compétences, bien que l'accès à l'information soit parfois difficile.

II.3-Théories explicatives

L'apprentissage pour être mis en œuvre, utilise des théories telles que le behaviorisme le cognitivisme, le constructivisme et le socioconstructivisme. En clair, ces théories étudient les facteurs susceptibles de favoriser la transmission et l'acquisition des savoirs dans le processus enseignement/ apprentissage.

II.3.1-Le behaviorisme

Le behaviorisme (ou comportementalisme) est la première grande théorie de l'apprentissage à avoir fortement marqué les domaines de l'éducation, de l'enseignement et de la formation. Il définit l'apprentissage comme une modification durable du comportement résultant de la conséquence d'un entraînement particulier. Le terme «behaviorisme» fut utilisé pour la première fois par (Watson, 1913) dans un article portant sur la nécessité d'observer des comportements pour pouvoir les étudier. Il s'agit de la manifestation observable de la maîtrise d'une connaissance, celle qui permettra de s'assurer que l'objectif visé est atteint. Plus tard, (Skinner développa le concept de conditionnement opérant, initié au départ par (Thorndike, 1913) qu'il distingue du conditionnement pavlovien ou classique (Pavlov, 1901). En effet, dans le conditionnement classique, un stimulus dit conditionner (par exemple le bruit

d'une cloche) est associé à un stimulus inconditionnel (à l'exemple de la nourriture) pour produire une réponse conditionnelle (cas de la salivation). En gardant le même exemple, la salivation est dès lors considérée comme une réaction inconditionnelle lorsqu'elle est provoquée uniquement par le son. Il est important de noter toutefois que le comportement de salivation correspond à une réaction que le sujet ne contrôle pas et n'est pas le résultat d'un apprentissage du nouveau comportement.

II.3.2-Le cognitivisme

Le cognitivisme est une théorie d'apprentissage s'inspirant du modèle de fonctionnement de l'ordinateur pour expliquer comment la mémoire recueille, traite et emmagasine les nouvelles informations et repère, par la suite, ces informations. Dans cette optique, on considère les processus mentaux comme responsables de cette succession d'étapes du traitement. La perspective cognitiviste, dont l'appellation renvoie au terme cognition (connaissance dans le sens de processus et du produit) privilégie l'étude du fonctionnement de l'intelligence, de l'origine de nos connaissances ainsi que des stratégies employées pour assimiler, retenir et réinvestir les connaissances. Elle s'intéresse essentiellement à la perception, le traitement en mémoire, le langage et ce, en regard du fonctionnement du cerveau.

- Les théories centrées sur le collectif et son activité

Le développement professionnel des individus peut-être étudié à travers la dimension collective, voire sociale ou sociétale. L'évolution des ressources cognitives et affectives des professionnels est influencée par les modalités d'action mises en œuvre durant le déroulement de la tâche, ce que (Rabardel, 2005) nomme l'activité constructive. Elle est également déterminée par les conditions de travail. Les composantes structurelles de l'environnement de travail constituent des ressources ou des contraintes qui influencent le champ d'action possible des professionnels ainsi que les opportunités ou à l'inverse les obstacles à leur apprentissage professionnel. L'organisation de l'activité mais également les besoins et les valeurs insérés dans un contexte social et culturel particulier ont un impact sur les composantes des situations rencontrées par les professionnels mais également sur leurs propriétés personnelles.

- Les théories de la « cognition collective »

Nous désignons sous cette appellation les théories dont le présupposé est d'affirmer que le collectif d'individus apprend en faisant, développe des ressources cognitives dans le cadre de

ses pratiques d'échanges, de collaborations et de coordinations. Ces ressources construites dans et par le collectif dépassent le répertoire de chacun des individus. La théorie relative à la « communauté de pratiques » défend par exemple l'idée selon laquelle une communauté de praticiens, dans laquelle ces derniers sont engagés pleinement, est caractérisée par un apprentissage collectif et situé. Les membres d'une communauté de pratiques développent leurs compétences par rapport à la pratique dans laquelle ils sont engagés.

II.3.3-Le constructivisme

Le constructivisme est une théorie de l'apprentissage fondée sur l'idée que la connaissance est construite par l'apprenant sur la base d'une activité mentale. Les apprenants sont considérés comme des organismes actifs cherchant du sens, des significations. Le constructivisme est basé sur l'hypothèse que, en réfléchissant sur nos expériences nous construisons notre propre vision du monde dans lequel nous vivons. Chacun de nous produit ses propres «règles» et «modèles mentaux» que nous utilisons pour donner un sens à nos expériences. Apprendre est donc simplement un processus d'ajustement de nos modèles mentaux pour s'adapter à de nouvelles expériences. Les constructions du sens peuvent au début ne soutenir que peu le rapport avec la réalité mais elles deviendront de plus en plus complexes, différenciées et réalistes au fil du temps. Le constructivisme est issu, entre autres, des travaux de (Piaget, 1964) qui émet la théorie qu'un individu confronté à une situation donnée va mobiliser un certain nombre de structures cognitives, qu'il nomme schèmes opératoires. L'apprentissage se fait à travers deux processus complémentaires : L'assimilation et l'accommodation.

II.3.4-Le Socio constructivisme

Le socio constructivisme est une théorie d'apprentissage qui peut se définir comme une approche selon laquelle la connaissance interpersonnelle peut seulement être réalisée par sa construction sociale. Elle met l'accent sur le rôle des interactions sociales multiples dans la construction des savoirs.

Le socioconstructivisme trouve ses origines dans le constructivisme développé par (Piaget, 1964, p.66) il a mis en évidence plusieurs insuffisances du constructivisme au niveau notamment des apprentissages scolaires :

- Le rôle joué par les variables sociales dans le développement.

- Limites dans l'explication de la résolution de problèmes.
- Structuralisme d'ordre total.

Le socioconstructivisme qui s'ancre au constructivisme met l'accent sur le rôle des interactions sociales multiples dans la construction des savoirs.

Perret (1976, 1979) ainsi que (Doise et Mugny, 1981) ont étudié le rôle des interactions sociales entre pairs dans le développement de l'intelligence selon une perspective structuraliste « piagétienne ». Un rôle important est reconnu au conflit cognitif mais dans un cadre différent de celui de Piaget. Ils parlent en termes de conflit sociocognitif et démontrent que les confrontations entre individus sont à la source du développement. Ils proposent un modèle en spirale avec succession altérée de phases : confrontation interindividuelle et construction de schèmes cognitifs ; nouvelles compétences acquises et activité autonome du sujet permettant de nouvelles constructions. L'analyse des processus de développement professionnel peut s'inscrire dans des orientations théoriques diverses. Celles-ci constituent, au sens général, des constructions intellectuelles "consistantes et cohérentes" qui unifient de façon logique des concepts dans le but d'expliquer et d'interpréter certains aspects du processus d'apprentissage et de développement de l'individu.

Dans le cadre socioconstructiviste, les conditions de mise en activité des apprenants sont essentielles, car ce qui joue dans les apprentissages ce n'est pas seulement l'acquisition de connaissances nouvelles ou la restructuration de connaissances existantes ; c'est également le développement de la capacité à apprendre, à comprendre, à analyser, la maîtrise d'outils. C'est par des mises en interactivité entre élèves et entre enseignant et élèves que le savoir se construit.

CHAPITRE III : Méthodologie

III.1-Choix du type de recherche

Dans une démarche quantitative, notre étude porte sur l'analyse des différentes stratégies utilisées en vue de l'optimisation du développement professionnel chez les conseillers d'orientation. Nous avons ainsi adopté une démarche déductive basée sur la formulation d'hypothèses et leur vérification à partir des données recueillies. Par ailleurs, nous avons adopté une approche expérimentale menée selon le schéma classique de la démarche scientifique en ce sens que nous avons délibérément manipulé les phénomènes (les variables indépendantes) afin de mesurer l'effet de ces phénomènes sur la variable dépendante.

III.2-Cadre/site de l'étude

Nous avons mené notre pré enquête auprès des conseillers d'orientation des lycées de l'enseignement secondaire et lycée de l'enseignement technique de Soa. L'enquête proprement dite s'est déroulée chez les conseillers d'orientation en service dans les établissements d'enseignement secondaires publics et privés du département du Mfoundi. Ce département compte 36 établissements secondaires publics dont 34 lycées et 2 collèges répartis ainsi qu'il suit : Arrondissement de Yaoundé Ier 08, Yaoundé II, 03, Yaoundé III, 11, Yaoundé IV 07, Yaoundé V, 02, Yaoundé VI, 02, Yaoundé VII, 03 . Les deux collèges sont de l'arrondissement de Yaoundé III précisément au quartier Ngoa Ekele; il s'agit du CETIC (Collège d'Enseignement Technique Industriel et Commercial) et du CETIF (Collège d'enseignement Technique Industriel des Filles) pour ce qui est des établissements privés, ceux ayant fait partie de notre étude sont en majorité privés confessionnels, les privés laïc ayant très peu de conseillers d'orientation. Soit un total de 23 établissements privés.

III.3-Population de l'étude

Notre population est composée des conseillers d'orientation des établissements secondaires publics et privés du département du Mfoundi et compte 285 sujets.

III.4-Échantillon et technique d'échantillonnage

Nous avons opté pour un échantillonnage exhaustif. Les 285 sujets qui constituent notre population cible font tous parti de notre échantillon.

III.5-Présentation des variables

En sciences sociales on distingue deux types de variables : La variable dépendante et la variable indépendante

III.5.1-Variable dépendante

Dans notre étude, la variable dépendante est l'optimisation du développement professionnel des conseillers d'orientation.

III.5.2-Variable indépendante

Dans notre étude, cette variable est : les activités d'apprentissage en formation continue.

Elle est opérationnalisée dans les hypothèses de recherche.

La formation continue regroupe quatre (04) indicateurs à savoir : l'activité de formation, l'activité pédagogique, le travail qualifiant et l'autoformation ;

l'optimisation du développement professionnel comprend trois (03) indicateurs à savoir : les activités de formation, les services adaptés et les services administratifs.

III.6-Présentation de l'outil de collecte des données

Nous avons choisi le questionnaire pour collecter nos données.

III.7-Pré-enquête

Notre pré enquête s'est déroulée auprès des conseillers d'orientation du département de Mefou et Afamba du 08 au 12 janvier. La collecte des données négociée dans un premier temps pour deux jours plus tard à compter de sa date de distribution n'a pas été respectée par tous les répondants ; d'où d'autres rendez-vous négociés. Même après plusieurs descentes sur le terrain, nous n'avons pas pu rentrer en possession de tout le questionnaire. Néanmoins nous avons pu exploiter la quantité récupérée à de fins utiles ; Nous avons modifié plusieurs questions dont les réponses ne nous permettaient pas d'avancer, notamment toutes les questions ouvertes proposées. Le manque de compréhension pour certaines questions nous a conduits à une brève explication de chacune des variables contenues dans le questionnaire.

Certains répondants n'ont pas donné de réponse à certaines questions. Dans certains établissements quelques questionnaires seulement étaient prêts d'où d'autres rendez-vous négociés. Après plusieurs tours dans les établissements, nous avons pu collecter une grande partie de notre questionnaire mais pas la totalité.

Les réponses recueillies nous ont amené à modifier certaines questions notamment une question ouverte visant à montrer ce qui fait du conseiller d'orientation un professionnel. Étant donné qu'un professionnel est capable d'effectuer toutes les tâches liées à sa profession, nous nous attendions à ce que les conseillers d'orientation évoquent les trois principales activités qui sont les leurs à savoir les tâches administratives, pédagogiques et le counseling. Tel n'a pas été le cas, cette question a donc éclaté en plusieurs autres questions précisant le travail d'un conseiller d'orientation. Il s'agit des questions allant de 32 à 45 Ce sont des questions relatives à la variable dépendante. Les questions 30 et 31 sont aussi relatives à la variable dépendante.

De la question numéro 1 à la question numéro 29 Nous recherchons des informations relatives à la variable indépendante qui est ici la formation continue. Les réponses à ces questions nous permettront de voir si oui ou non il y a eu formation continue et quel en est l'impact sur le développement professionnel. Les questions du numéro 1 au numéro 8 visent les informations relatives à la formation sur des connaissances spécifiques ; du numéro 9 Au numéro 19 les informations relatives aux activités pédagogiques, du numéro 20 au numéro 25 Questions relatives au travail qualifiant, du numéro 26 au numéro 29 questions relatives à l'autoformation.

Les questions 46, 47 et 48 quant à elles sont relatives aux données socio démographiques. Ici nous voulons savoir si l'appartenance à l'un ou l'autre sexe facilite l'accès à la formation continue. Nous souhaitons également savoir si le diplôme académique le plus élevé que possède un individu permet à celui-ci de continuer à se former après sa sortie de l'Ecole Normale supérieure ou alors c'est après un certain nombre d'années sur le terrain que l'idée de se former apparaît

En dehors des questions relatives aux données socio démographiques qui sont des questions ouvertes, toutes les autres sont des questions fermées.

III.8-Enquête proprement dite

Le questionnaire a été passé durant la période allant du 20 janvier au 06 mars 2018 et récupéré au cours de la même période en fonction de la disponibilité des répondants. Ce

questionnaire a été par la suite exploité. Nous avons rencontré beaucoup de réticence lors de la passation de notre questionnaire ; certains refusaient de collaborer avec nous, d'autres acceptaient volontiers mais ne se souvenaient de notre questionnaire qu'à notre arrivée pour la récupération. Nous avons dû multiplier des questionnaires plusieurs fois mais en vain, certains ne se souvenant plus ou ils les avaient gardé. Par contre, nous sommes arrivés dans des établissements ou des conseillers d'orientation nous ont demandé d'attendre sur place ; c'est la meilleure catégorie de répondants que nous avons eu, malheureusement très peu nombreux. En somme, les rendez-vous non respectés ont conduit à la durée de l'enquête près de deux mois avec beaucoup de questionnaires manquants à la fin. Néanmoins nous avons pu analyser les réponses obtenues et tiré des conclusions adéquates.

III.9-Présentation de la base des données.

La base de données comporte 48 variables et 255 observations. Ces variables seront traitées de la manière suivante :

- ✓ Les variables liées à l'optimisation du développement professionnel serviront de variables explicatives. Leur nombre important nous amène à construire un indice permettant d'apprécier le niveau de maîtrise de la profession du métier de conseillers d'orientation à partir des différentes questions constituant ces sous-sections.
- ✓ Les variables liées à la formation continues. Elles seront analysées en termes de variables explicatives. Pour chaque sous-section la constituant, il sera construit un indice qui appréciera le niveau de pratique des activités de formation, des activités pédagogiques, du travail qualifiant et d'autoformation par les conseillers d'orientation.

III.10-Outils d'analyse

En rappel, l'objectif de cette étude étant de vérifier les hypothèses selon lesquelles les activités de formation, les activités pédagogiques, le travail qualifiant et les activités d'autoformation ont tour à tour une influence significative sur l'optimisation du développement professionnel des conseillers d'orientation. Etant donné la nature et le caractère multidimensionnel de chacune des différentes variables des hypothèses, nous avons choisi de construire des indicateurs et de procéder à l'estimation de modèles statistiques pour résoudre notre problématique.

III.11-Construction des indicateurs

III.11.1-Justification du choix des indicateurs et de la méthode de construction

Comme nous l'avons déjà dit plus haut, nos variables d'étude sont des variables multidimensionnelles, qu'il s'agisse des activités de formation, des activités pédagogiques, du travail qualifiant, des activités d'autoformation ou de l'optimisation du développement professionnel. En effet, toutes ces variables peuvent être mesurées à travers plusieurs autres variables comme le montre le questionnaire présenté dans l'annexe. C'est ce caractère multidimensionnel qui nous a conduit à construire un indicateur pour chacune de ces variables permettant de résumer et d'agréger l'ensemble des dimensions (indicateurs) qui sont rattaché à chacune de ces variables. La construction d'indicateurs synthétiques se justifie aussi bien parce qu'ils permettent d'avoir une image globale de la situation des individus interrogés sur chacune des variables des hypothèses.

Il existe plusieurs approches de construction des indicateurs : l'approche basée sur la théorie des ensembles flous, celle basée sur le critère d'entropie et celle faisant appel au critère de l'inertie qui utilise les techniques d'analyse factorielle pour plus de précision sur ces approches, (Ambapour, 2006). Dans le cadre de ce travail, nous avons choisi l'approche d'inertie pour construire nos indicateurs composites. Ce choix est dicté par le souci d'éliminer l'arbitraire dans le calcul d'un tel indicateur tout en évitant la redondance dans le choix des dimensions pertinentes (Asselin, 2002). Pour ce faire, nous avons opté pour l'analyse des correspondances multiples. Cette méthode permet aussi de transformer les variables quantitatives en variables qualitatives par découpage en classes.

III.11.2-Déroulement de la méthode et des étapes de la construction des indicateurs

Pour chacune des variables de l'étude, considérons Q variables (dimensions) permettant de l'appréhender. Le problème que l'on veut résoudre ici est le suivant : comment agréger ces indicateurs qualitatifs (dimensions) en un seul indicateur composite simple qui a la propriété d'être un bon résumé de l'information apportée par les indicateurs initiaux ? Reconsidérons les notations précédentes où :

J_q désigne le nombre de modalités de la dimension (ou indicateur) q ;

W_j^q est le poids accordé à la modalité j , j appartenant à J_q et déterminé par l'Analyse des correspondances multiples ;

I_j^q , une variable prenant la valeur 1 lorsque le conseiller d'orientation i a adopté la modalité j et 0 dans le cas contraire.

L'indicateur composite pour un conseiller d'orientation i pour chacune des variables des hypothèses peut s'écrire sous la forme fonctionnelle suivante :

$$C_i = \frac{\sum_{j=1}^Q \sum_{j \in J_q} W_j^q I_j^q}{Q}$$

Ainsi définit, cet indicateur apparaît pour un conseiller i comme une moyenne des poids des variables I_j^q . Le poids W_j^q à attribuer à chaque composante de l'indice C_i est le score (coordonnée factorielle sur le premier axe) normalisé (score / $\lambda_1^{1/2}$) de la modalité associée à l'indicatrice I_j^q obtenue après une application de l'analyse des Correspondances Multiples (ACM).

La construction d'un tel indicateur se fait selon une approche dont les étapes sont les suivantes :

- On réalise une première ACM sur un ensemble de variables disponibles et pertinentes caractérisant la variable considérée des hypothèses. Le premier axe factoriel de cette ACM permet de mettre en exergue le phénomène mesuré par la variable considérée ;
- Suivant un certain nombre de critères, on réduit le nombre de variables issues de la première ACM. Le critère principal est celui de la consistance ordinale sur le premier axe (COPA). Cette propriété consiste pour un indicateur partiel à voir sa structure ordinale de bien-être respectée par la structure ordinale des coordonnées de ses modalités sur le premier axe factoriel. On réalise une deuxième ACM. Cette dernière devrait en principe améliorer le pouvoir explicatif du premier axe factoriel. Les variables qui ont été retenues à l'issue de cette étape respectant le critère COPA sont présentées dans l'annexe.
- A partir des résultats de cette deuxième ACM, on construit l'indicateur composite en récupérant les coordonnées des modalités des variables sur le premier axe factoriel en utilisant la formule ci-dessus.

L'indicateur construit est une variable quantitative qui mesure le niveau de performance pour chaque variable de l'étude. Plus cet indicateur est élevé pour un conseiller, plus il a un niveau satisfaisant sur la variable considérée. Par contre, les indicateurs construits ne sont pas bornés. Cependant, il est possible de pouvoir de regrouper les individus en classe à travers une classification suivant l'indicateur construit. Les classes obtenues doivent contenir des individus qui se ressemblent du point de vue de cet indicateur. Autrement dit, l'on doit avoir à l'intérieur d'une même classe les individus ayant des profils de réponses les plus proches possible sur les dimensions concernant l'indicateur considéré. Nous n'avons pas procédé à cette classification étant donné que l'objectif du travail qui se résume en une simple vérification des hypothèses.

III.11.3-Présentation du modèle linéaire

Dans le cadre de notre étude, nous allons faire une régression linéaire multiple. Le choix de ce modèle a été fait en raison du caractère quantitatif (indicateurs construits) des variables d'étude et sous les hypothèses d'application des moindres carrés ordinaires (MCO).

Le modèle de régression linéaire peut s'écrire ainsi qu'il suit :

$$Y = X\beta + \varepsilon \quad (1)$$

Avec $Y = (y_1 \dots y_n)^T$; $X = (1, X_1 \dots X_k)$; $\varepsilon = (\varepsilon_1 \dots \varepsilon_n)^T$ et $\beta = (\beta_0 \dots \beta_k)^T$

Où Y est la variable explicative, X le vecteur des k variables explicatives, β le vecteur de k+1 paramètres, ε le vecteur des erreurs, n la taille de l'échantillon et T désigne le symbole de la transposition.

L'estimateur MCO $\hat{\beta}$ du vecteur de paramètres β est donné par l'expression suivante :

$$\hat{\beta} = (X^T X)^{-1} X^T Y \quad (2)$$

Les hypothèses majeures d'application des MCO sont les suivantes :

H1 : le vecteur ε suit une loi gaussienne d'espérance nulle et de matrice de variance covariance $\sigma^2 I_n$ où I_n est la matrice identité d'ordre n, ce qui implique que les erreurs sont bruits blancs et donc indépendants, identiquement distribuées et homoscédastiques.

H2 : toutes les variables explicatives sont non corrélées aux erreurs

H3 : la taille de l'échantillon est supérieure au nombre de variables explicatives

III.12-Tableau 1: Tableau synoptique

Activités d'apprentissage en formation continue et optimisation du développement professionnel. Recherche menée auprès des conseillers d'orientation du Mfoundi

Hypothèse générale	Hypothèses spécifiques	Variables	Indicateurs	Modalités	Items
Les activités d'apprentissage en formation continue ont une influence significative sur l'optimisation du développement professionnel des conseillers d'orientation	HR1 : Les activités de formation en formation continue influencent significativement l'optimisation du développement professionnel des conseillers d'orientation	VII : Les activités de formation en formation continue	<ul style="list-style-type: none"> • Coaching • Compagnonnage • Formation universitaire • Colloques • Séminaires • Conférences 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ente 0 et 4 fois ✓ Entre 4 et 8 fois ✓ Entre 8 et 12 fois 	
		VD : L'optimisation du développement professionnel des conseillers d'orientation	Taux de couverture des sessions de formation	Entre 10 et 40% Entre 40 et 70% Entre 70 et 100%	
			Nombre de prestations offertes dans le cadre des services adaptés au cours d'une année scolaire	Entre 0 et 100 Entre 100 et 200 Entre 200 et 300	
			Fréquence annuelle de participation aux activités administratives et de recherche	12 fois 18 fois 36 fois	
.	HR2 : Les activités d'enseignement en formation continue influencent	VI2 : Les activités pédagogiques en formation continue	<ul style="list-style-type: none"> • Planification d'ateliers • Planification d'activités • Animation des activités • Communication auprès des média • Évaluation 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ente 0 et 4 fois ✓ Entre 4 et 8 fois ✓ Entre 8 et 12 fois 	

significativement l'optimisation du développement professionnel des conseillers d'orientation	VD : L'optimisation du développement professionnel des conseillers d'orientation	Idem	Idem	
HR3 : Le travail qualifiant en formation continue influence significativement l'optimisation du développement professionnel des conseillers d'orientation	VI3 : Le travail qualifiant en formation continue	<ul style="list-style-type: none"> • Participation à des projets • Attribution des responsabilités • Production des supports pédagogiques • Supervision des stages 	<ul style="list-style-type: none"> • Entre 0 et 4 fois • Entre 4 et 8 fois • Entre 8 et 12 fois 	
significativement l'optimisation du développement professionnel des conseillers d'orientation	VD L'optimisation du développement professionnel des conseillers d'orientation	Idem	Idem	
HR4 : L'autoformation en formation continue influence significativement l'optimisation du développement professionnel des conseillers d'orientation	VI4 L'autoformation en formation continue	<ul style="list-style-type: none"> • Lecture d'articles sur l'orientation • Recherche menées sur l'orientation (nombre) • Fréquence d'utilisation des TIC 	<ul style="list-style-type: none"> • Entre 0 et 4 fois • Entre 4 et 8 fois • Entre 8 et 12 fois 	
significativement l'optimisation du développement professionnel des conseillers d'orientation	VD L'optimisation du développement professionnel des conseillers d'orientation	Idem	Idem	

CHAPITRE IV: Présentation des résultats

Il est question de présenter dans ce chapitre les résultats des analyses de notre travail

IV.1-Présentation descriptive des résultats

IV.1.1-Variables d'identification

✓ Sexe

Notre base de données regroupe 134 hommes et 120 femmes. Autrement dit 52,7% des conseillers d'orientation présents dans notre échantillon est constitué des hommes et 47,3% des femmes.

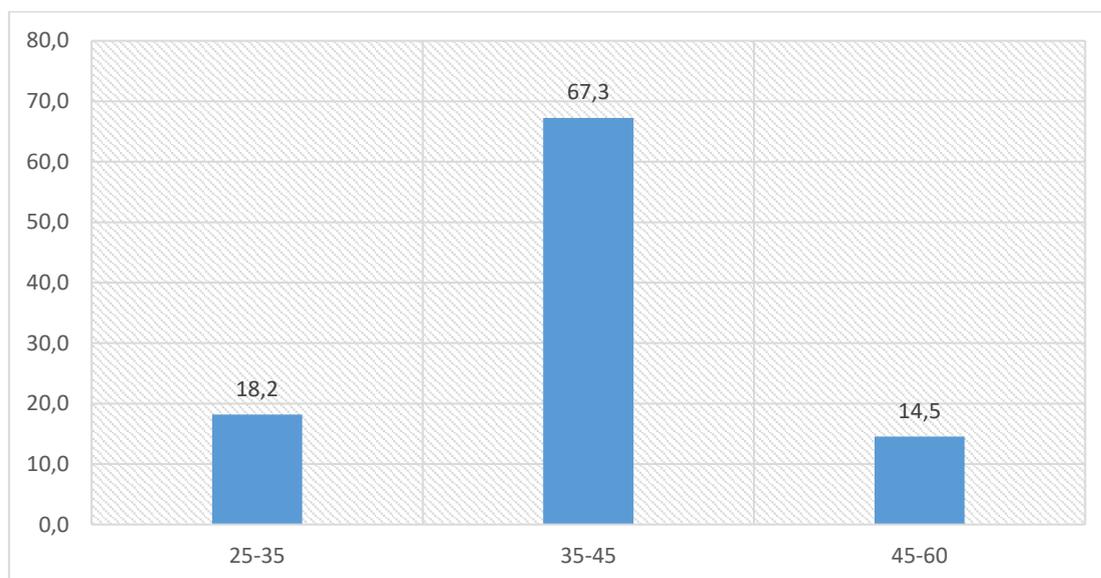
Tableau 2: Répartition de l'échantillon par sexe

Sexe	Fréquence	Pourcentage
Masculin	134	53,0
Féminin	120	47,0
Total	255	100,0

✓ Age

L'âge moyen des conseillers d'orientation est de $39,2 \pm 5,26$ ans. Le conseiller d'orientation le plus jeune a 27 ans, le plus âgé a 48 ans. Suivant l'enquête, 67,3% des conseillers d'orientation interrogés ont une tranche d'âge comprise entre 35 et 45 ans. Seuls 14,5% d'entre eux ont plus de 45 ans comme l'indique le graphe ci-dessous.

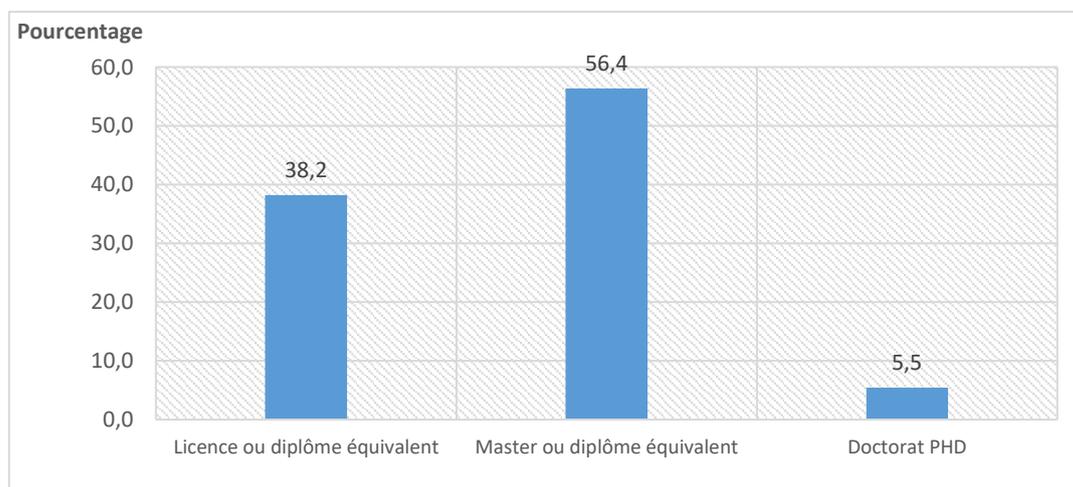
Graphique 13: Distribution des conseillers d'orientation par tranche d'âge



✓ **Diplôme de formation.**

Suivant les statistiques, la majorité (56,4) des professionnels interrogés sont titulaires d'un master ou diplôme équivalent ; 38,2% ont une licence. Seuls 5,5 % des conseillers d'orientation sont titulaire d'un Doctorat.

Graphique 2: Distribution de l'échantillon selon le diplôme de formation

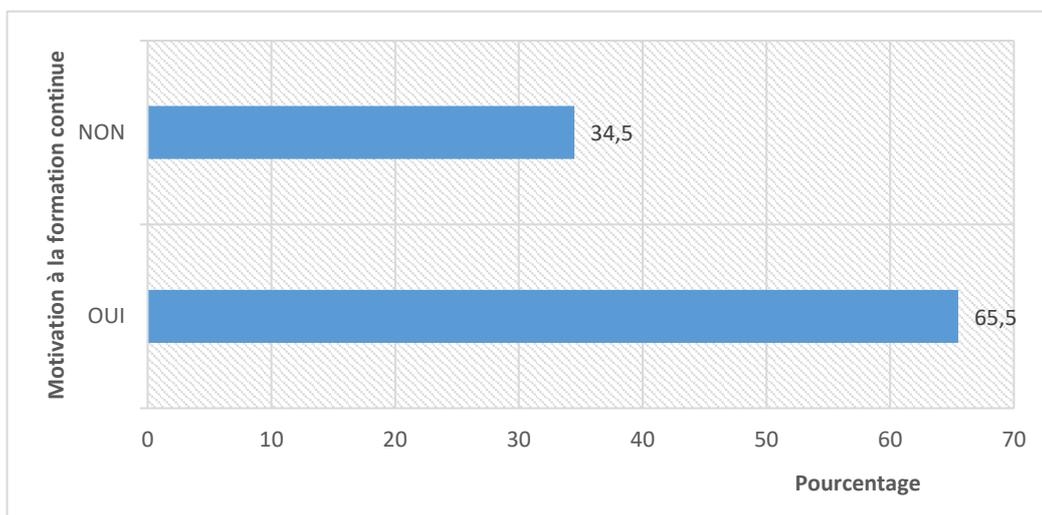


IV.1.2-Activités de Formation.

La pensée à une formation continue exprime la manière dont les conseillers d'orientations sont motivés à une activité d'apprentissage. Suivant l'enquête, 65,5% des

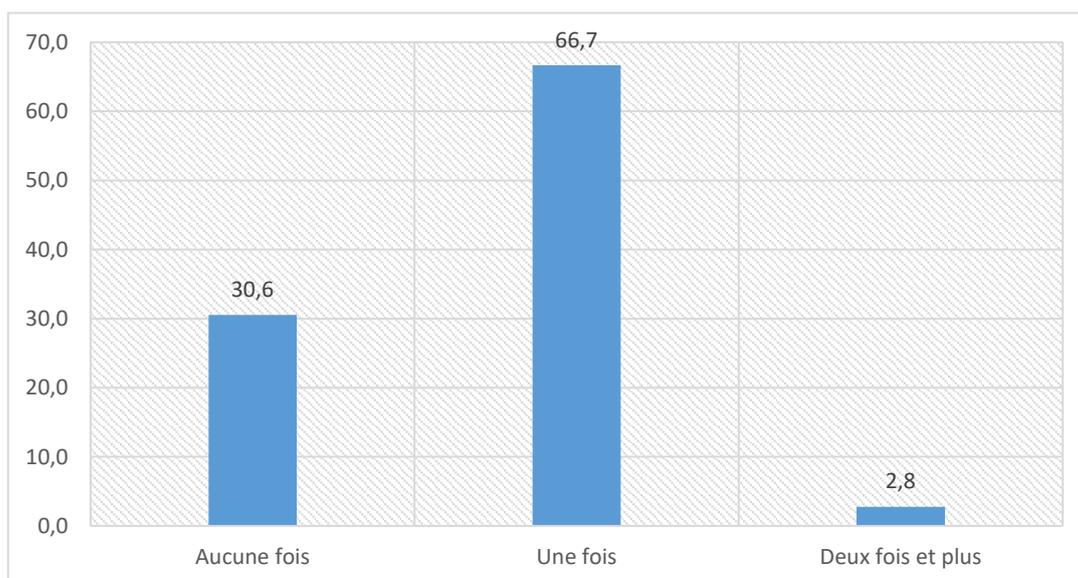
d'entre eux ont pensé à une possibilité de faire une formation continue depuis la sortie de leur formation.

Graphique 3: Distribution selon la motivation à suivre une formation continue



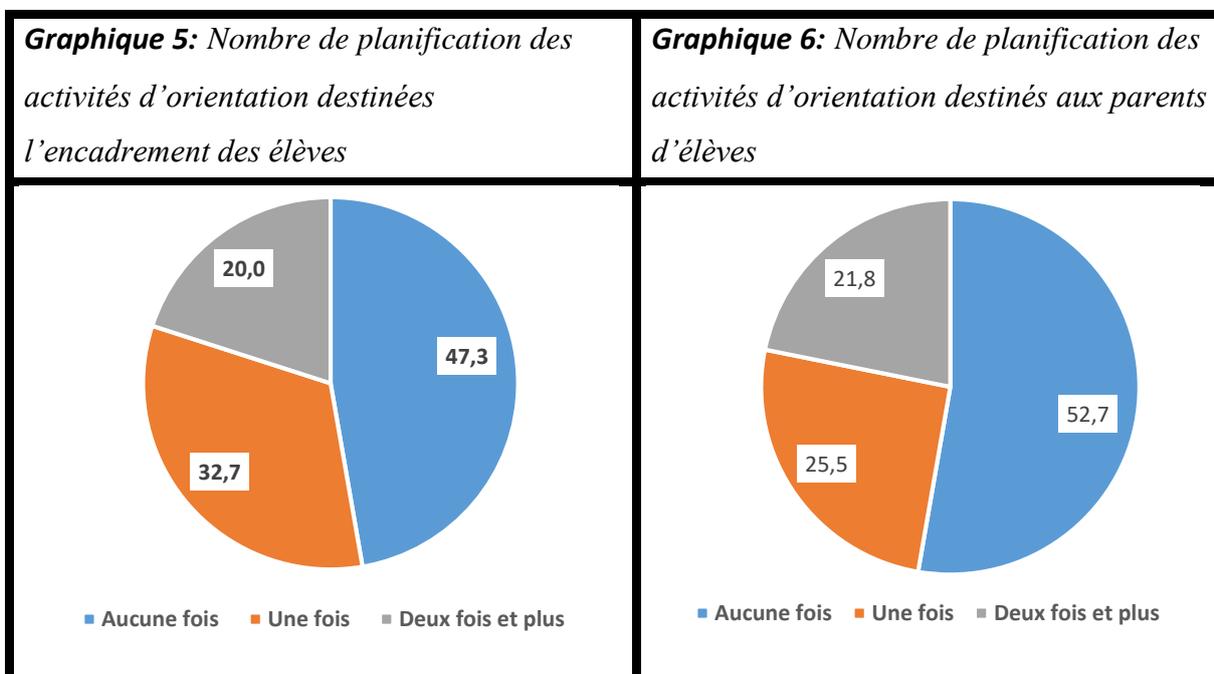
Près de 7 conseillers sur 10 (69,4%) d'entre eux ont suivi une formation universitaire après leur sortie d'école.

Graphique 4: Répartition des conseillers d'orientation selon le nombre de fois qu'ils ont suivi une formation universitaire après leur sortie de l'Ecole Normale Supérieure



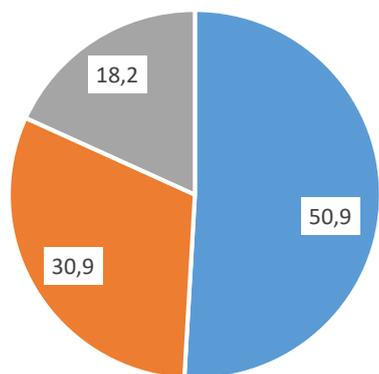
IV.1.3-Activités pédagogiques.

Ces activités regroupent en général celles liées à la planification des ateliers par les conseillers d'orientation en vue du bon suivi des activités pédagogique durant l'année scolaire 2016-2017.



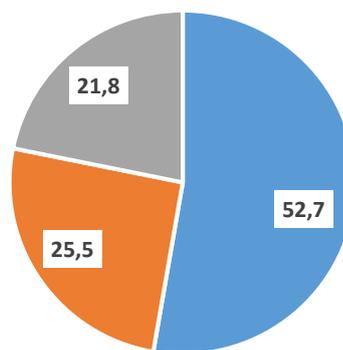
Globalement peu d'entre eux ont effectué ces activités. A cet effet, un conseiller sur 5 (20 %) a pratiqué plus de deux fois les ateliers destinés aux conseillers d'orientation en vue de l'encadrement des élèves à l'intérieur de l'école, 21,8% d'entre eux pratiquent aux dans les mêmes proportions les activités d'orientation destinés aux parents d'élèves. 18,2% ont planifié aux moins deux fois les ateliers visant la révision des programmes en orientation. Enfin, 21,8% de ces derniers ont planifié les activités d'orientation destinés aux parents d'élèves. Les résultats sont consignés dans les graphiques ci-dessous.

Graphique 7: Nombre de planification d'ateliers visant la révision des programmes en orientation



■ Aucune fois ■ Une fois ■ Deux fois et plus

Graphique 8: Nombre de planification des activités d'orientation destinés aux parents d'élèves

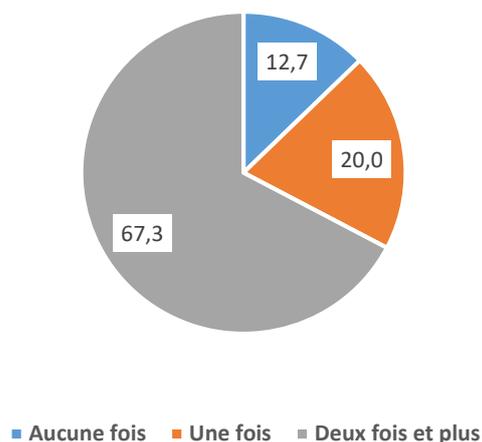


■ Aucune fois ■ Une fois ■ Deux fois et plus

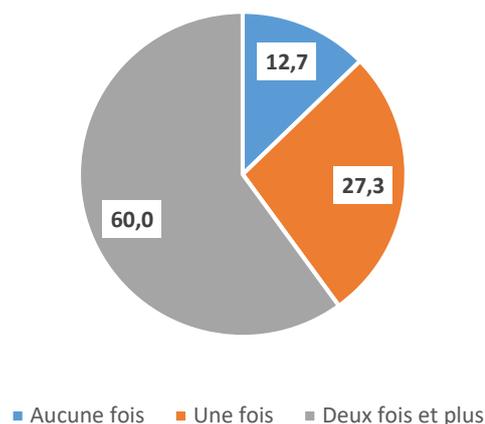
IV.1.4-Travail qualifiant.

Le travail qualifiant apprécie l'implication des conseillers d'orientations aux activités de l'établissement. Cette implication est évaluée par le nombre de participation à ces activités pendant l'année scolaire 2016-2017. Globalement, on relève une forte implication des conseillers aux activités scolaires plus de deux fois. De manière spécifique au cours de l'année scolaire 2016-2017 : 67,3% ont été attribué à des responsabilités dans les différentes activités de l'établissement au cours de l'année scolaire, 60%, ont participé à l'élaboration du règlement intérieur et à l'identification des besoins de l'établissement, 72,7% ont supervisé des stages des élèves conseillers d'orientation, 61,8% ont produit plus de deux articles. Enfin 63,8 d'entre eux ont participé à des projets en relation avec l'orientation conseil.

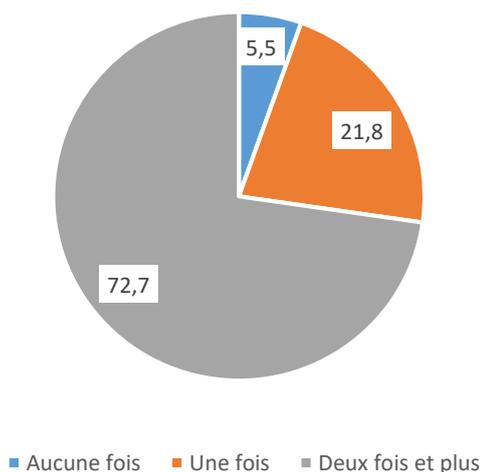
Graphique 9: Nombre d'attribution des responsabilités dans les différentes activités de l'établissement au cours de l'année scolaire 2016-2017.



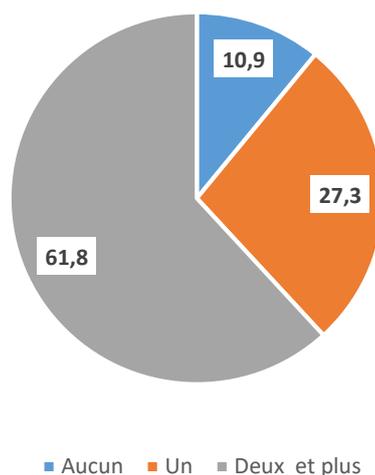
Graphique 10: Nombre de participation à l'élaboration du règlement intérieur et à l'identification des besoins de l'établissement.



Graphique 11: Nombre de supervision des stages des élèves conseillers d'orientation ?



Graphique 12: Nombre d'articles ou supports pédagogiques avez-vous déjà produit depuis que vous êtes sur le terrain ?

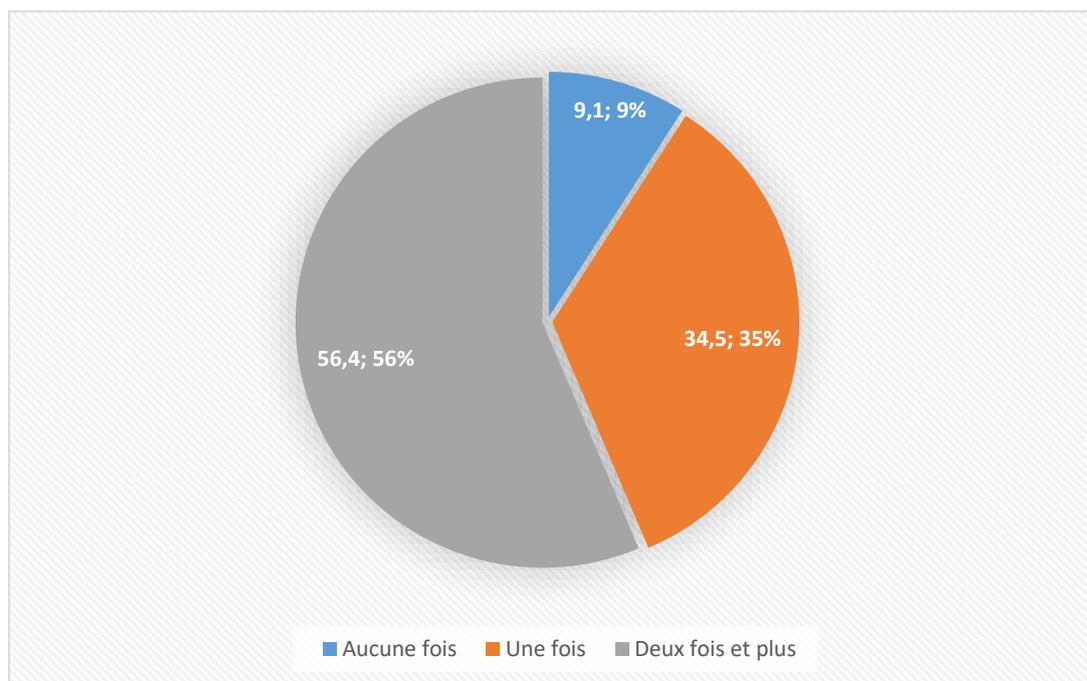


IV.1.5-Activités administratives.

- ✓ **Nombre de participations aux différents conseils de l'établissement au cours de l'année scolaire 2016-2017.**

Plus de la moitié (56,4%) plus part des conseillers d'orientation ont assisté aux conseils de l'établissement au cours de l'année scolaire 2016-2017 deux fois et plus. Seuls 9,1% n'ont participé à aucun conseil. Les résultats sont consignés dans le graphique ci-dessous.

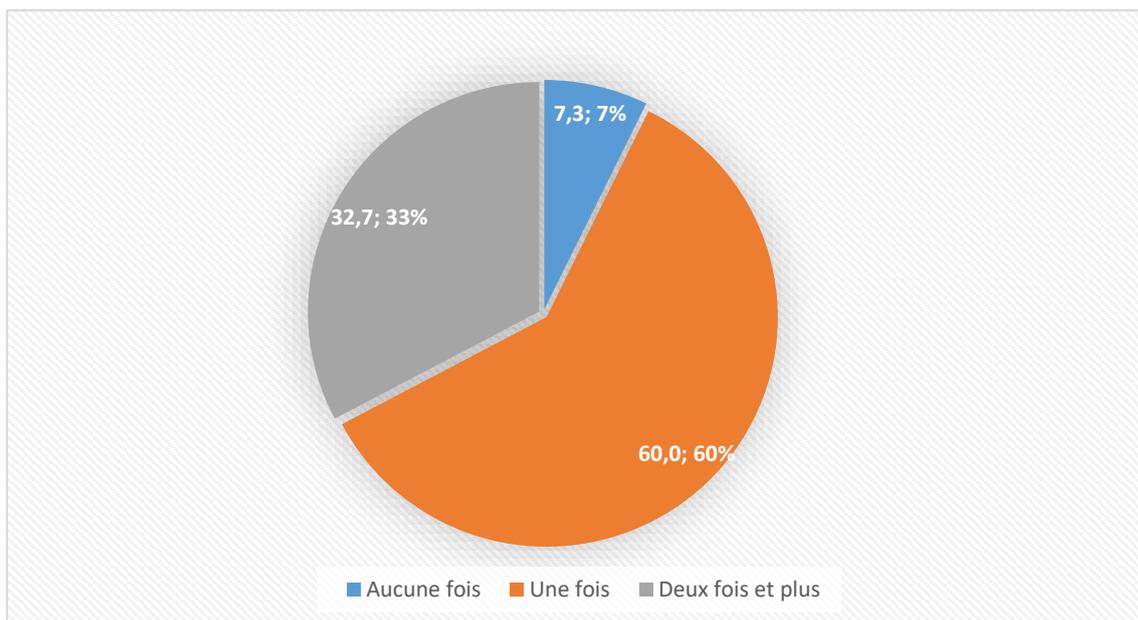
Graphique 13: Participations aux différents conseils de l'établissement (2016-2017)



- ✓ **Participation aux réunions organisées par les responsables départementaux et régionaux des enseignements secondaires au cours de l'année scolaire.**

Pour ce qui est de la participation aux réunions organisées par les responsables départementaux et régionaux des enseignements secondaires au cours de l'année scolaire, on remarque une faible participation des conseillers d'orientation. En effet, suivant l'enquête, 60% de ces derniers ont participé une fois à cette réunion, Pratiquement un conseiller sur trois (32,7%) a participé plus de deux fois à ces réunions.

Graphique 14: Participations aux réunions organisées par les responsables départementaux et régionaux des enseignements secondaires au cours de l'année scolaire



IV.1.6-Analyse descriptive des différents indicateurs construits

✓ Temps passé en orientation scolaire et niveau de maîtrise de la profession

L'échantillon interrogé est constitué d'une grande partie des conseillers d'orientation ayant exercé à plus de 15 ans. Un conseiller d'orientation sur 10 a fait moins de 5 ans de service. Suivant l'enquête, 43,6% des conseillers d'orientation estiment avoir une maîtrise professionnelle de leur profession, 30% pensent qu'ils sont des experts dans le métier. Seuls moins de 6% trouvent qu'ils sont des intermédiaires.

Parmi les conseillers d'orientation ayant exercé moins de 5 ans, une moitié estime qu'elle a un niveau de débutant, une autre pense avoir un niveau intermédiaire. La plupart de ceux qui exercent entre 5 et 15 ans pensent avoir un niveau de maîtrise professionnelle, une moindre (16,7 %) déclare être des experts. Pour les conseillers d'orientation ayant exercé plus de 15 ans de service, près d'une moitié (48%) estiment avoir une bonne maîtrise professionnelle, tant dis qu'une autre moitié (48%) jugent qu'ils sont des experts dans le métier. Les évidences apportées par les observations permettent ainsi de mettre en exergue l'existence d'un lien fort entre le nombre d'année passée par un conseiller d'orientation en orientation scolaire et le niveau de maîtrise de sa profession. Le poids significatif au seuil de 5% de l'évidence mesuré par le test d'association du khi deux permet de conforter ce lien.

Tableau 4 : Répartition du temps passé en orientation scolaire et de la perception sur le niveau de maîtrise de la profession du conseiller d'orientation.

Variables	Modalités	Effectif	Pourcentage
Combien de temps avez-vous déjà passé en orientation scolaire ?	0-5ans.	29	10,9
	5-10 ans	55	21,8
	10-15 ans	55	21,8
	15 ans et plus	116	45,5
Quel est à votre avis votre niveau de maîtrise de votre profession ?	Débutant	14	5,5
	Intermédiaire	56	21,8
	Maitrise professionnelle	111	43,6
	Expert	74	29,1
	Total	55	100,0

Tableau 5: Niveau de maîtrise de la profession de conseillers d'orientation selon le temps passé en orientation scolaire

Niveau de maîtrise de la profession de Conseillers d'orientation	0-5ans.	5-10 ans	10-15 ans	15 ans et plus
Débutant.	50,0	0,0	0,0	0,0
intermédiaire	50,0	41,7	25,0	4,0
Maitrise professionnelle	0,0	41,7	58,3	48,0
Expert	0,0	16,7	16,7	48,0

IV.1.7-Construction des indices liés à : l'optimisation du développement professionnel, aux activités de formation, aux activités pédagogiques et à l'exercice d'un travail qualifiant.

Les indices de construction étant construits tel qu'indiqué dans la méthodologie, une classification a été faite sur chaque sous-section. En fonction des scores obtenus par les groupes d'individus et des résultats de la classification, on peut regrouper quatre (04) groupes d'individus :

- ✓ Les conseillers d'orientation ayant une mauvaise pratique dans les groupes d'activité liée à la formation continue sont qualifiés de « **Mauvais** » ;
- ✓ Ceux pratiquant quand même ces activités mais de manière irrégulière ont été qualifiés de « **Assez-Bon** » ;
- ✓ Les individus qui pratiquent assez régulièrement ces activités sont qualifié de « **Bon** » ;
- ✓ Enfin le groupe d'individus ayant une bonne pratique de ces activités sont qualifiés de « **Très Bon** ».

Dans la même logique, nous avons construit l'indice lié à l'optimisation du développement.

IV.1/8-Analyse descriptive des différents indicateurs construits.

✓ **Indice d'optimisation Professionnel**

L'indice construit à partir des variables liées à l'optimisation Professionnel présente 25,5% des conseillers d'orientation auxquels on peut considérer comme étant des experts ; 25,5% sont considéré comme ayant une maîtrise professionnelle ; 36,4% de ceux considéré comme ayant une maîtrise intermédiaire et 12,7% de débutants. Les résultats sont consignés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 6: Répartition des conseillers d'orientation selon leur indice d'optimisation Professionnel

Indice d'optimisation Professionnel	Effectif	Pourcentage
Débutant	32	12,7
Intermédiaire	93	36,4
Maitrise Professionnel	65	25,5
Expert	65	25,5
Total	255	100,0

✓ **Indice d'activités de formation.**

L'Indice d'activités de formation a été construit à partir des variables liées à l'activité de formation. Les scores obtenus par ces individus ont permis de regrouper cet indice en « Mauvais », « Assez-Bon », « Bon », et « Très Bon ». C'est ainsi que la moitié des

conseillers d'orientation a une bonne pratique des activités de formation, 18,2% des conseillers ne les exercent pas bien, tant dis qu'un conseiller sur quatre (25,5%) les exerce de manière régulière. Les résultats sont consignés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 7 : Répartition des conseillers d'orientation selon leur indice d'activités de formation

Indice d'activités de formation	Fréquence	Pourcentage
Mauvais	46	18,2
Assez-Bon	14	5,5
Bon	130	50,9
Très Bon	65	25,5
Total	255	100,0

Au regard du nuage des points et de la corrélation effectuée entre les activités de formation et l'âge des conseillers d'orientation, il ressort que nos observations ne permettent pas d'accréditer le lien qui existe entre l'âge d'un conseiller d'orientation et sa motivation à une formation. Par conséquent, pour un conseiller d'orientation, sa motivation à une formation professionnelle est faiblement liée à son âge.

✓ **Indice d'activité pédagogique.**

L'indice d'activité pédagogique a été construit à partir des variables liées aux activités pédagogiques. Suivant les statistiques, près de la moitié (45,4%) exercent de manière assez régulière leurs activités pédagogiques ; 21,8% ne l'exerce pas de manière constante ; Près d'un conseiller d'orientation sur cinq (18,2%) les pratique très souvent.

Tableau 8 : Répartition des conseillers d'orientation selon leur indice d'activité pédagogique.

Indice d'activité pédagogique	Fréquence	Pourcentage
Mauvais	56	21,8
Assez-Bon	116	45,4
Bon	37	14,5
Très Bon	46	18,2
Total	255	100,0

✓ **Indice de travail qualifiant.**

L'indice de travail qualifiant par le même procédé a été construit à partir des variables liées au travail qualifiant. Les scores obtenus par les individus sur ces variables ont permis de regrouper cet indice en modalités suivantes : « Mauvais », « Assez-Bon », « Bon », et « Très Bon ». Suivant les statistiques, on peut noter que globalement les conseillers d'orientation ont une bonne pratique du travail qualifiant comme l'indique le tableau ci-dessous.

Tableau 9: Répartition des conseillers d'orientation selon leur indice de travail qualifiant

Indice de travail qualifiant	Fréquence	Pourcentage
Mauvais	37	14,5
Assez-Bon	37	14,5
Bon	167	65,5
Très Bon	14	5,5
Total	255	100,0

IV.1.9-Estimation d'une relation entre l'optimisation du développement professionnel et les éléments pouvant contribuer à son amélioration.

En vue d'étudier les liens de causalité existants entre l'optimisation du développement professionnel et les variables liées à (i) l'activité de formation, (ii) l'activité pédagogique, (iii) le travail qualifiant et (iv) l'autoformation, nous avons estimé un modèle de régression linéaire prenant pour variable explicative l'indice d'optimisation du développement professionnel et pour variables expliquées : les indices d'activité de formation, d'activité pédagogique, du travail qualifiant et d'autoformation.

IV.2-Analyse inférentielle des données (vérification des hypothèses)

IV.2.1-Vérification de HRI

Dans le cadre de cette analyse, nous acceptons une marge d'erreur de 0,05 et le coefficient critique est de 0,

HRI : Les activités de formation améliorent significativement le niveau de développement professionnel des conseillers d'orientation

IV.2.1.1- Enoncé des hypothèses statistiques

Ha : Les activités de formation améliorent significativement le niveau de développement professionnel des conseillers d'orientation

Ho : Les activités de formation n'améliorent pas significativement le niveau de développement professionnel des conseillers d'orientation

IV.2.1.2-Tableau des résultats élaborés à partir du logiciel SPSS

Tableau 10: Corrélation entre l'indice de développement Professionnel et l'indice de formation.

		Indice de formation	Indice optimisation
Indice de formation	Corrélation de Pearson	1	0,660
	Sig. (bilatérale)		0,0663
	N	255	255
Indice optimisation du développement professionnel	Corrélation de Pearson	0,660	1
	Sig. (bilatérale)	0,0663	
	N	255	255

IV.2.1.3-Comparaison des statistiques

Avec $N=255$ avec un $ddl=255-1=254$ et une marge d'erreur $(\alpha)=0,05$ correspond un coefficient de corrélation critique de 0,15. Par ailleurs, le coefficient de corrélation calculé à travers le logiciel SPSS est de 0,66 (cf tableau 10 ci- dessus). Il ressort que le coefficient de corrélation 0,15 est inférieur au coefficient calculé 0,66.

IV.2.1.4-Prise de décision

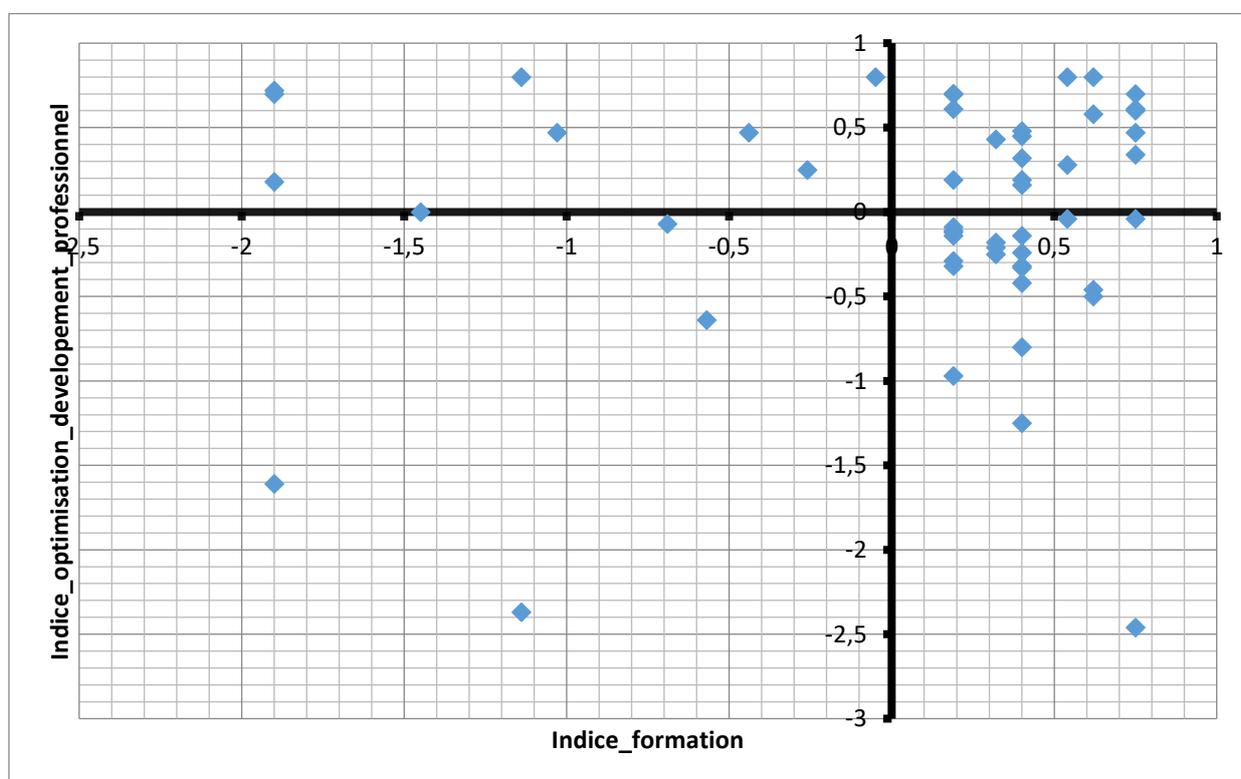
Le coefficient calculé étant supérieur au coefficient de corrélation critique, il ressort que H_0 est rejetée et H_a confirmée, d'où la confirmation de HRI. Cela signifie que les activités de formation contribuent à 66% au développement professionnel des CO.

La Corrélation entre l'indice d'optimisation Professionnel et l'indice de formation mesure le degré du lien qui existe entre ces deux indices. Suivant les statistiques du tableau des Régression entre ces variables et le nuage des points caractérisant la dispersion des

individus autour de ces deux variables, il en résulte qu'il existe, un lien significatif entre l'indice d'optimisation Professionnel et l'indice de formation. Son apport au test de régression est de 10,8%

Graphique 14

Graphique 15: Nuage de points entre l'indice de développement Professionnel et l'indice de formation.



IV.2.2-Vérification de HR2

IV.2.2.1-Enoncé de HR2 : Les activités pédagogiques améliorent significativement le niveau de développement professionnel des conseillers d'orientation.

IV.2.2.2-Enoncé des hypothèses statistiques

Ha : Les activités pédagogiques améliorent significativement le niveau de développement professionnel des conseillers d'orientation.

H0: Les activités pédagogiques n'améliorent pas significativement le niveau de développement professionnel des conseillers d'orientation

IV.2.2.3-Tableau des résultats

Tableau 11: *Corrélation entre l'indice de développement Professionnel et l'indice d'Activité Pédagogique*

		Indice optimisation	Indice activité
Indice optimisation développement professionnel	Corrélation de	1	0,595
	Sig. (bilatérale)		0,025
	N	255	255
Indice activité pédagogique	Corrélation de	0,595	1
	Pearson Sig. (bilatérale)	0,025	
	N	255	255

IV.2.2.4-Comparaison des statistiques

Avec $N=255$ avec un $ddl=255-1=254$ et une marge d'erreur (α)= $0,05$ correspond un coefficient de corrélation critique de $0,15$. Par ailleurs, le coefficient de corrélation calculé à travers le logiciel SPSS est de $0,59$ (cf tableau 11 ci- dessus). Il ressort que le coefficient de corrélation $0,15$ est inférieur au coefficient calculé $0,59$

IV.2.2.5-Prise de décision

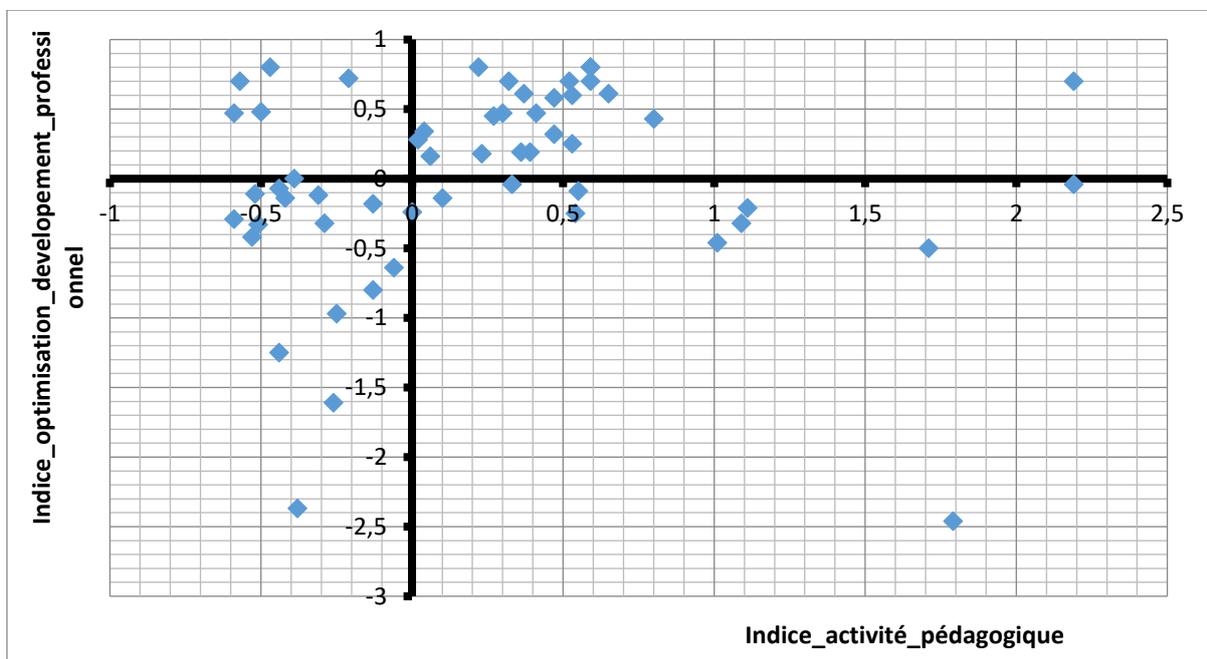
Le coefficient calculé étant supérieur au coefficient de corrélation critique, il ressort que H_0 est rejetée et H_a confirmée, d'où la confirmation de HRI. Cela signifie que les activités pédagogiques contribuent à 59% au développement professionnel des CO au test des corrélations.

La Corrélation entre l'indice d'optimisation Professionnel et l'indice d'activité pédagogique mesure le poids de la contribution des activités pédagogiques au développement professionnel des CO. Au regard du tableau de Régression et du nuage des points des individus sur ces variables, il résulte une liaison positive, forte et significative entre l'indice de développement Professionnel et l'indice d'activité pédagogique, ceci conforté par les

valeurs du coefficient de corrélation et le test de corrélation de Pearson. De ce fait, ces résultats laissent présumer un lien fort et significatif entre ces deux variables. Les activités pédagogiques contribueraient significativement à l'optimisation professionnelle des conseillers d'orientation.

Ainsi, **H_a** est confirmée et **H₀** infirmée. Donc les activités pédagogiques augmentent significativement le niveau de développement professionnel des conseillers d'orientation.

Graphique 16: Nuage de points entre l'indice de développement Professionnel et l'indice d'Activité Pédagogique



IV.2.3-Vérification de HR3

IV.2.3.1-Énoncé de l'hypothèse : Le travail qualifiant améliore significativement le niveau de développement professionnel des conseillers d'orientation

IV.2.3.2-Énoncé des hypothèses statistiques

H_a : Le travail qualifiant améliore significativement le niveau de développement professionnel des conseillers d'orientation

H₀ : Le travail qualifiant n'améliore pas significativement le niveau de développement professionnel des conseillers d'orientation.

IV.2.3.3-Tableau des hypothèses statistiques

Tableau 12: *Corrélation entre l'indice de développement Professionnel et l'indice de travail qualifiant*

		Indice optimisation développement	Indice travail qualifiant
Indice optimisation développement professionnel	Corrélation de Pearson	1	0,709
	Sig. (bilatérale)		0,000
	N	255	255
Indice travail qualifiant	Corrélation de Pearson	0,709	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	
	N	255	255

IV.2.3.4-Comparaison des statistiques

Avec $N=255$ avec un $ddl=255-1=254$ et une marge d'erreur (α)= $0,05$ correspond un coefficient de corrélation critique de $0,15$. Par ailleurs, le coefficient de corrélation calculé à travers le logiciel SPSS est de $0,70$ (cf tableau 12 ci- dessus). Il ressort que le coefficient de corrélation $0,15$ est inférieur au coefficient calculé $0,70$

IV.2.3.5-Prise de décision

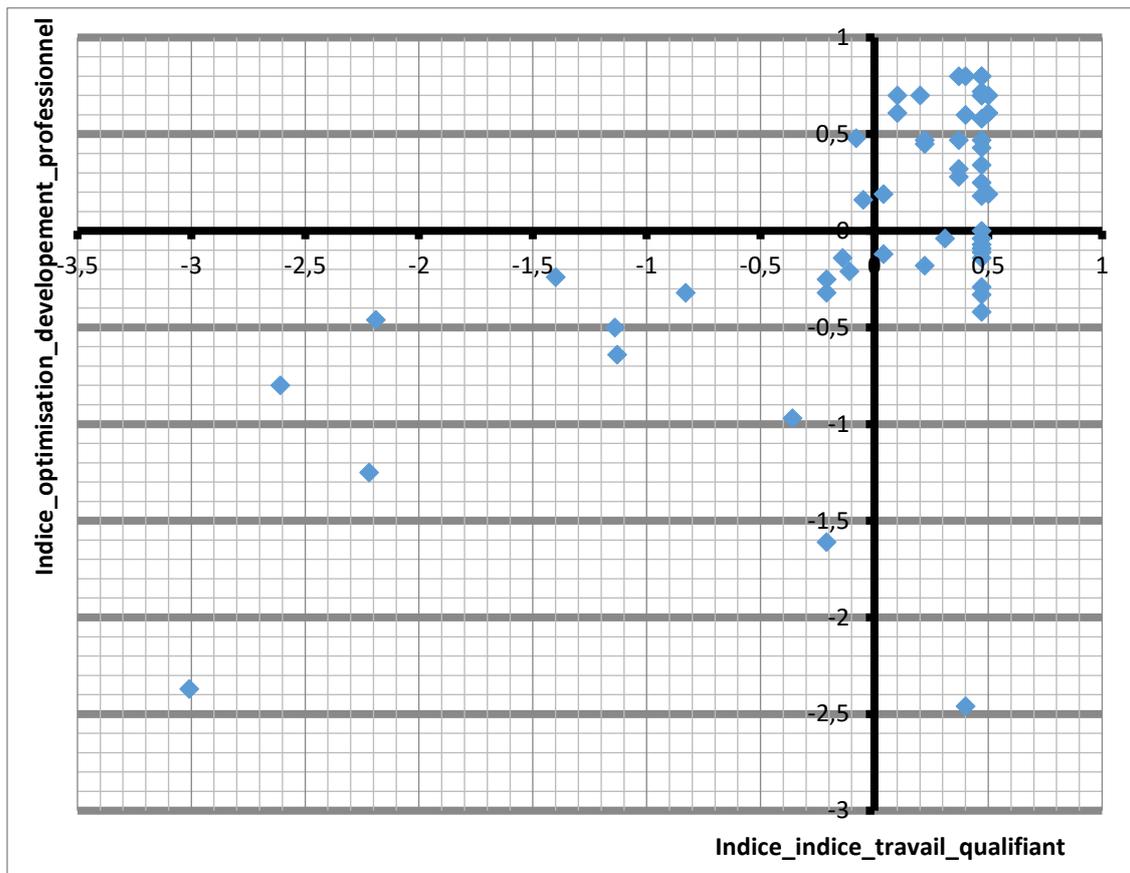
Le coefficient calculé étant supérieur au coefficient de corrélation critique, il ressort que H_0 est rejetée et H_a confirmée, d'où la confirmation de HRI. Cela signifie que le travail qualifiant contribue à 70% au développement professionnel des CO au test des corrélations.

La Corrélation entre l'indice d'optimisation Professionnel et l'indice de travail qualifiant mesure le poids de la contribution du travail au développement professionnel des

CO. Au regard des résultats sur le tableau de Régression de Pearson et le nuage des points associés, il apparait une liaison positive entre ces deux indices. On note aussi une forte liaison entre ces deux variables, autrement dit, il existe une liaison forte entre les activités liées au travail qualifiant et l'optimisation Professionnel des CO.

Ainsi, **H_a** est confirmée et **H₀** infirmée. Alors le travail qualifiant améliore significativement le niveau de développement professionnel des conseillers d'orientation.

Graphique 17: Nuage de points entre l'indice de développement Professionnel et l'indice d'Activité de travail qualifiant



IV.2.4-Vérification de HR4

IV.2.4.1-Enoncé de l'hypothèse : l'autoformation améliore significativement le niveau de développement professionnel des conseillers d'orientation.

IV.2.4.2-Énoncé des hypothèses critiques

Ha : l'autoformation améliore significativement le niveau de développement professionnel des conseillers d'orientation.

H0 : l'autoformation n'améliore pas significativement le niveau de développement professionnel des conseillers d'orientation.

IV.2.4.3-Tableau des résultats

Tableau 13: Corrélation entre l'indice de développement Professionnel et l'indice d'autoformation

		Indice optimisation développement professionnel	Indice Autoformation
Indice optimisation développement professionnel	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale)	1	0,454
			0,252
	N	255	255
Indice Autoformation	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale)	0,454	1
		0,252	
	N	255	255

IV.2.4.4-Comparaison des statistiques

Avec $N=255$ avec un $ddl=255-1=254$ et une marge d'erreur (α)= $0,05$ correspond un coefficient de corrélation critique de $0,15$. Par ailleurs, le coefficient de corrélation calculé à travers le logiciel SPSS est de $0,45$ (cf tableau 13 ci- dessus). Il ressort que le coefficient de corrélation $0,15$ est inférieur au coefficient calculé $0,45$

IV.2.4.5-Prise de décision

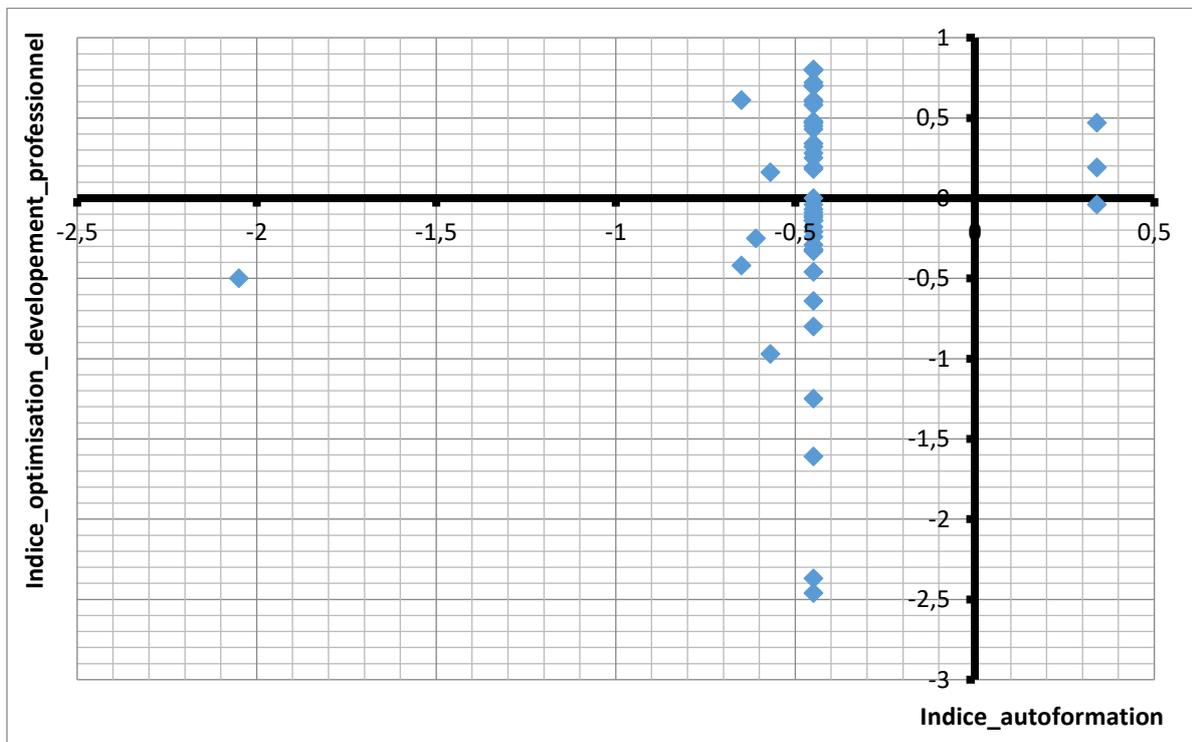
Le coefficient calculé étant supérieur au coefficient de corrélation critique, il ressort que H_0 est rejetée et H_a confirmée, d'où la confirmation de HRI. Cela signifie que

l'autoformation contribue à 45% au développement professionnel des CO au test des corrélations.

L'analyse de la régression entre l'indice d'optimisation Professionnel et l'indice de l'autoformation mesure le poids de la contribution entre les activités d'autoformation sur le développement professionnel. Les résultats du tableau des Régression et du nuage de point ci-dessous laissent présumer une contribution significative au seuil de 5% (45%) de contribution des activités liées à l'autoformation à l'optimisation du développement professionnel.

Ainsi, **H_a** est confirmée et **H₀** est infirmée. Donc l'autoformation significativement le niveau de développement professionnel des conseillers d'orientation.

Graphique 18: Nuage de points entre l'indice de développement Professionnel et l'indice d'auto formation



L'analyse de la corrélation effectuée entre l'indice d'optimisation professionnelle et les différents indices pouvant contribuer à son amélioration laissent **présumer** d'une part, une liaison forte et significative et d'autre part, une liaison faible, non significative entre ces variables. Il sera nécessaire de faire une étude économétrique afin de conforter et de quantifier la contribution de chacune de ces indices sur l'optimisation du développement professionnel.

IV.2.3-Etude économétrique

En vue d'étudier les liens de causalité existants entre l'optimisation du développement professionnel et les variables liées à (i) l'activité de formation, (ii) l'activité pédagogique, (iii) le travail qualifiant et (iv) l'autoformation, nous avons estimé un modèle de régression linéaire prenant pour variable explicative l'indice d'optimisation du développement professionnel et pour variables expliquées : les indices d'activité de formation, d'activité pédagogique, du travail qualifiant et d'autoformation

Le tableau ci-dessous présente les résultats du modèle de régression linéaire. Le modèle a un pouvoir explicatif de 75%, autrement dit, les activités liées à la formation continue expliquent à 75% l'optimisation du développement professionnel. En outre le modèle est globalement significatif au seuil de 5%, ceci d'après la valeur de la statistique du test de Fischer et sa p-valeur donnée dans le tableau. Dans le même seuil de 5%, les coefficients de l'indice d'activité pédagogique, d'activité de formation et du travail qualifiant sont significatifs, ce qui permet d'affirmer le lien existant entre l'optimisation du développement professionnel et les activités pédagogiques et le travail qualifiant. En outre, nous ne disposons pas d'arguments permettant d'attester l'existence d'un lien significatif entre l'indice d'optimisation du développement professionnel et l'indice d'activité d'autoformation au vu de l'évidence apportée par les observations car le coefficient lié à l'indice d'autoformation n'est pas significatif au seuil de 5%.

Tableau 14 : Estimation économétrique du modèle

Dependent Variable: INDICE_O				
Method: Least Squares				
Date: 03/07/18 Time: 1:35				
Sample: 1 255				
Included observations: 255				
Variable	Coefficient	Std. Error	t-Statistic	Prob.
C	0.001116	0.078645	0.014185	0.0087
INDICE_Auto_form	0.170322	0.115848	0.037213	0.1476
INDICE_Formation	0.108389	0.110195	0.983612	0.0299
INDICE_Trav_qualif	0.494944	0.095519	5.181627	0.0000
INDICE_Act_Pédag	0.255558	0.003554	3.175257	0.0450
R-squared	0.753750	Mean dependent var		0.002712
Adjusted R-squared	0.647500	S.D. dependent var		0.718597
S.E. of regression	0.580465	Akaike info criterion		1.819971
Sum squared resid	17.18390	Schwarz criterion		1.965959
Log likelihood	-46.04921	Hannan-Quinn criter.		1.876426
F-statistic	10.58620	Durbin-Watson stat		2.018097
Prob(F-statistic)	0.000016			

CHAPITRE V : Interprétation des résultats

L'interprétation des résultats, objet de ce chapitre, vise à élargir le cadre des commentaires, en nuancant ou en précisant la singularité ou l'originalité des résultats obtenus. Au terme de ce processus, il y aura lieu de dégager les enseignements ou de s'interroger sur les implications des résultats de la recherche.

V.1-Interprétation des résultats

Cette subdivision analyse les différents aspects de chaque résultat obtenu. Elle s'articulera sur quatre principaux points en fonction de nos hypothèses de recherche

V.1.1-Les activités de formation et le développement professionnel des Conseillers d'Orientations

La première hypothèse est libellée de la manière suivante :

Les activités de formation ont une influence significative sur l'optimisation du développement professionnel des Conseillers d'Orientation.

D'après l'analyse des résultats il ressort que cette hypothèse a été confirmée.

En effet les activités liées à la formation d'un conseiller d'orientation augmentent de 10,8% l'optimisation du développement professionnel. A cet effet, un bon suivi des activités liées à la formation contribuera à améliorer l'optimisation du développement professionnel des conseillers d'orientation toutes choses restant égale par ailleurs.

D'après la théorie socioconstructiviste les savoirs sont essentiellement construits. Les informations dont dispose l'individu, il les prend dans son milieu et les traite c'est ce qui donne la connaissance. Les savoirs quant à eux sont des informations tel que la société les a définies. Un Conseiller d'Orientation qui s'inscrit à l'université veut amasser un certain nombre de savoirs qu'il va construire et cela a une influence sur son comportement-à-dire sur son développement professionnel.

L'apprenant est au centre des apprentissages, le Conseiller d'Orientation se place au centre et se donne un objectif et les moyens pour l'atteindre. Tous concourent à son amélioration : l'engagement qu'il déploie et l'accompagnement que les autres lui apportent et même le contenu des apprentissages ne sont liés qu'à sa personne.

V.1.2- Les activités pédagogiques et le développement professionnel des Conseillers d'Orientations.

L'hypothèse est libellée de la manière suivante :

Les activités pédagogiques influencent significativement le niveau de développement des Conseillers d'Orientations.

L'analyse montre que cette hypothèse est confirmée. En effet, la bonne pratique des activités pédagogiques contribue à une augmentation de 25,5% de l'optimisation du développement professionnel des conseillers d'orientation. En d'autres termes, les activités pédagogiques contribuent positivement à l'optimisation du développement professionnel des conseillers d'orientation, toutes choses restant égales par ailleurs.

Afin de favoriser le bien-être CO au travail, des auteurs suggèrent de miser sur le développement professionnel, c'est-à-dire sur des activités pédagogiques permettant de développer le potentiel du CO dans l'exercice de ses fonctions en cohérence avec ses aspirations personnelles et professionnelles. Toutefois, les approches de développement professionnel à privilégier demeurent mitigées, puisque différentes conceptions et dispositifs sont proposés dans la littérature comme dans les milieux de pratique. En réponse à cette problématique, cette recherche apporte un certain éclairage conceptuel du développement professionnel à partir des activités pédagogiques pratiquées par le CO. Pour mieux en comprendre les implications pratiques dans une perspective constructiviste ou socioconstructiviste. Enfin, cette étude met en lumière certaines implications pour la recherche et pour la pratique afin de mieux comprendre et soutenir le développement professionnel des personnes dans leur milieu de travail.

V.1.3- Le travail qualifiant et développement professionnel des Conseillers d'Orientation

L'hypothèse est libellée de la manière suivante :

Le travail qualifiant influence significativement l'optimisation du développement professionnel des Conseillers d'Orientations. Il ressort de l'analyse des résultats que l'exercice d'un travail qualifiant contribuera à hauteur de 49% de l'optimisation du

développement professionnel des conseillers d'orientation. A ce titre, l'exercice d'un travail qualifiant a un impact sur l'optimisation du développement professionnel des conseillers d'orientation toutes choses restant égale par ailleurs.

V.1.4-L'auto formation et développement professionnel des Conseillers d'Orientations.

L'hypothèse est formulée ainsi : les activités d'auto formations influencent de façon significative l'optimisation du développement professionnel des Conseillers d'Orientation

D'après l'analyse, bien que le coefficient mesurant la contribution des activités d'autoformation sur l'optimisation du développement professionnel des conseillers d'orientation soit de 11,6%, nous ne pouvons pas valider cette hypothèse car au vue de l'évidence apportée par les observations, le coefficient lié à l'indice d'autoformation n'est pas significatif au seuil de 5%.

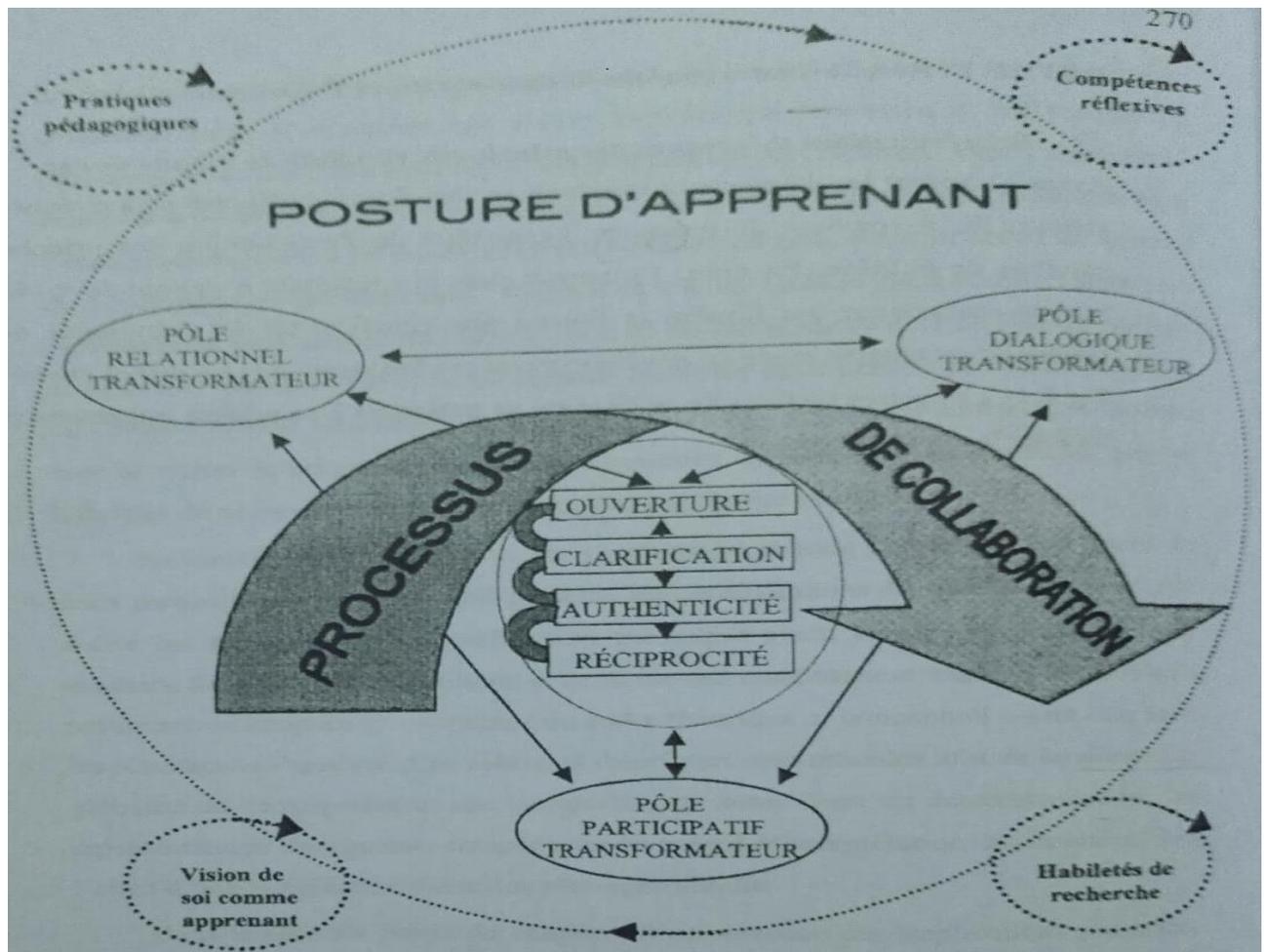
Notons que d'après les théories socioconstructivistes, l'environnement joue un rôle déterminant dans l'acquisition des connaissances. En situation d'apprentissage, d'andragogie, l'apprenant est sensé être en collaboration avec avec un milieu riche qui possède tous le matériel nécessaire à l'autoformation. La théorie voudrait que l'environnement soit déterminant. Dans le contexte camerounais a-t-on le matériel nécessaire pour les activités d'autoformation ? Étant donné que l'État a mis à la disposition des conseillers d'orientation un cahier des charges qui donne juste les grandes lignes des activités à mener sans aucun contenu. Chaque conseiller d'orientation est appelé à trouver un contenu de son côté. Hors l'existence de bibliothèques, l'accès à internet ne sont pas toujours aisés. En plus nous sommes dans un système ou le diplôme prime sur les connaissances. Le système de promotion tient compte du diplôme et non des connaissances acquises. Par contre dans des systèmes tel que le Canada, les États Unies, lors d'un recrutement, la question est de savoir ce que l'on sait faire et non quel diplôme on a.

Le modèle de Dionne ci-dessous va en droite ligne avec les résultats de notre recherche. En effet, c'est un schéma intégrateur qui illustre et fournit une clarification des activités d'apprentissage comme mode de développement professionnel.

V.2-Présentation du modèle de Dionne

V.2.1-Graphique

Graphique 19: schéma intégrateur du phénomène de collaboration comme mode de développement professionnel



V.2.2- Interprétation du model de Dionne

Dans ce schéma, on remarque que la posture l'apprenant se trouve au cœur du phénomène. Elle est présentée par la grande roue qui est en mouvement et qui entraîne avec elle les petits rouages correspondant à autant de facettes du développement professionnel : les pratiques pédagogiques, les compétences réflexives. Les habiletés de recherche et la vision de soi comme apprenant (Canton, 1996 ; Fullan, 1993 ; Fullan *et al*, 1990). En étant en mouvement, la grande roue actionne les petites et permet au CO de développer l'ensemble des aspects liées à sa croissance professionnelle. Il importe de préciser que chacune de ces facettes n'évolue pas nécessairement au même rythme. Par exemple, les activités d'enseignement peuvent évoluer plus rapidement à l'intérieur de l'activité d'apprentissage, alors que celles d'autoformation ne seront que faiblement encouragées. Tout dépend de la

nature de l'activité conjointe qui est menée, de la qualité de l'autoformation qui est créée et le type de travail qualifiant qui caractérise le contexte dans lequel il se trouve.

A l'intérieur de la posture d'apprenant, on retrouve trois pôles principaux : un **pôle relationnel**, un **pôle dialogique** et un **pôle participatif**. Ces pôles sont associés à la représentation de l'**espace de collaboration**, qui se définit par le dialogue et l'échange, et qui implique également un schème relationnel entre au moins deux collègues, qui évoluent dans un esprit de partage, de soutien et d'apprentissage. Cet espace de collaboration se précise également à travers une participation dans l'action, à l'intérieur d'une démarche conjointe, pour atteindre des buts communs. Elle correspond au pôle participatif comme composante du processus de collaboration, l'axiologie du phénomène vient jouer un rôle important en regard de ces trois pôles, La **clarification** des valeurs, de la vision de soi et de son rôle comme CO s'avère le premier pas pour créer une **ouverture**. Cette ouverture influence à la fois le pôle relationnel et le pôle dialogique. La clarification facilite également l'**authenticité liée** au pôle participatif, qui fait en sorte que les CO vont s'engager conjointement dans une activité significative. A son tour, l'authenticité agit favorablement sur les pôles relationnel et dialogique. **La réciprocité** se manifeste à la fois comme processus à l'intérieur du pôle dialogique et du pôle relationnel, et s'affiche comme conséquence ultime de la relation, du dialogue et de l'action authentique des collaborateurs. Cette réciprocité agit à la fois à tous les niveaux axiologiques, en influençant favorablement la clarification, l'ouverture et l'authenticité, par un effet synergique.

Cet apprentissage repose sur la théorie de la transformation des perspectives de sens. Une perspective de sens se définit comme un ensemble d'attentes constituées par un cadre de référence, utilisé en projetant nos modèles symboliques en tant que système de valeurs, dans le but d'interpréter et d'évaluer le sens de nos expériences (Cranton, 1996 ; Mezirow, 1981).

Un apprentissage transformateur se produit quand l'adulte est en mesure de faire l'analyse critique de sa vision de lui-même, de ses rôles, de ses actions, de sa situation et de ses relations. En remettant en question ses présupposés personnels, la personne voit évoluer ses perspectives de sens. Cette évolution l'amène à se sentir davantage en congruence avec ses actions. Cet apprentissage rejoint aussi la zone de développement proximal de Vygotsky (ZDP) (1978). en ce sens que ce qui est construit dans l'intersubjectivité est ensuite intégré et intériorisé par un processus de transformation des schèmes personnels (Torres, 1996, 1997, 1999; Wells, 1993).

A travers les résultats de cette recherche, il apparaît qu'un apprentissage transformateur est relié à chacun des pôles des activités d'apprentissage comme mode de développement professionnel. L'apprentissage transformateur relié au pôle dialogique peut être perçu en termes de capacité d'expression de ses expériences, de sa vision de soi, de ses rôles, de son projet de développement pédagogique, ce qui permet au CO de prendre conscience de ses présupposés et de ses schèmes de pensée. En apportant des modèles comparatifs et des outils théoriques, ce travail contribue à cet enrichissement (Chang et Wells, 1995). Cette prise de conscience du CO par l'expression contribue à faire changer les perspectives de sens.

Le pôle relationnel est aussi transformateur, parce qu'en étant en relation avec ses pairs qui contribue à l'expérience de développement pédagogique, du CO obtient en quelque sorte un miroir de sa façon de penser et de son discours. Avec l'autre, à travers la relation, il élabore et peaufine cette vision qu'il a de lui-même et de ses rôles, et révisé ses présupposés. Il peut revoir ainsi ses perspectives de sens. La relation ou le processus relationnel qui se joue dans la collaboration rejoint ainsi la réciprocité éducatrice telle que proposée par Labelle (1996,1998).

Le pôle participatif ou « d'action », puisqu'il réfère à l'action participative de l'acteur, contribue lui aussi à un apprentissage transformateur. La collaboration ne pourrait pas se réaliser hors d'un contexte de partage pédagogique, imbriqué à même l'action quotidienne des CO (Sparks, 1999). A travers l'action, les gestes quotidiens qu'ils posent, à travers leur implication dans l'action, les CO se développent et s'enrichissent. Ils prennent conscience de leur façon de voir les choses à travers l'action. Cela enrichit la perspective qu'ils ont sur leurs présupposés personnels. Cette prise de conscience dans l'action de leurs présupposés les amène à modifier leurs perspectives de sens. Les trois pôles contribuent donc de façon significative à l'apprentissage transformateur du CO apprenant.

Canton (1996) insiste également sur l'importance d'être authentique dans toute relation d'apprentissage. L'authenticité est ici un élément préalable à l'instauration d'un processus d'apprentissage transformateur. Il apparaît que dans ce travail, les CO s'investissent avec authenticité dans la relation. Ils font état de leurs forces, de leurs faiblesses, et agissent en fonction de leur style personnel, sans contrainte. Cette authenticité est nécessaire pour révéler à la fois à soi personnellement et à l'autre, ses propres schèmes de pensée et ses référents, de manière à être apte à les transformer.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Considérant le contexte général, cette recherche a exposé les particularités de la vie professionnelle du conseiller d'orientation sous l'angle spécifique des activités d'apprentissage. Le contexte témoigne cependant de la culture d'individualisme et d'isolement qui caractérise historiquement l'institution scolaire et qui influence encore de nos jours la vie professionnelle du conseiller d'orientation. La problématique s'oriente non pas sur les obstacles mais sur les moyens de contourner cette situation d'individualisme et d'isolement dans les milieux de pratique.

Elle s'intéresse particulièrement aux modes de développement professionnel collectivement situés qui agissent à la fois comme source de croissance professionnelle chez les conseillers d'orientation et comme encouragement d'une plus grande collégialité chez ces derniers. Le problème de recherche se situe là où la connaissance des activités d'adaptation n'apparaît pas satisfaisante, en faisant voir clairement la nécessité d'y apporter un éclairage supplémentaire. Ainsi, la recherche vise à mieux comprendre le phénomène des activités d'apprentissage en formation continue comme mode de développement professionnel.

L'étude concerne spécifiquement les conseillers d'orientation en fonction et essaie de comprendre les manières qu'ils adoptent pour leur développement professionnel. De façon concrète notre travail s'est échelonné sur toute l'année scolaire pendant laquelle nous avons rencontré 255 conseillers d'orientation sur 285 auprès desquels les informations sur le développement professionnel ont été recueillies. En toile de fond l'étude s'appuie sur le socioconstructivisme avec les importants travaux d'auteurs comme Vygotsky (1978), Habermas (1971,1984), et leurs successeurs qui travaillent encore actuellement à étendre les perspectives de ces travaux inspirant pour le monde de l'éducation (Chang et Wells, 1995; Torres, 1996, 1997; Wertsch, 1984,1991). La recherche empirique apporte de nombreux éclairages au développement professionnel et nous renseigne sur ses plus importantes dimensions. L'analyse de régression et de corrélation permet l'obtention des résultats significatifs. À ce titre deux aspects sont à distinguer :

- L'espace de la construction de la zone de partage pour l'action développementale des conseillers d'orientation

- L'espace de médiation crée par la relation entre les praticiens et leurs pairs.

Il en ressort aussi une schématisation avancée du phénomène, laquelle fait du développement professionnel une conséquence directe des activités d'apprentissage. Au cœur du développement professionnel se trouve la posture de l'apprenant et la vision de soi qui rejoignent une importante composante de réflexion critique. Il s'agit là d'éléments figurant également au sein d'une vision renouvelée du modèle conseiller d'orientation-apprenant. Ce modèle correspond à la vision globale du développement professionnel du conseiller d'orientation-apprenant incluant les pratiques pédagogiques, les pratiques réflexives et les habiletés de recherche. En ce sens les résultats de la recherche rejoignent le modèle initial de Fulan et al (1990) mais le précisent par le pôle participatif, relationnel et dialogique qui contribue à la transformation des projets d'activité de la formation continue.

Une axiologie des quatre principes vision de soi, dialogue, participation et relation émerge aussi de l'analyse des résultats. Parmi ceux-ci se distingue la clarification reliée à la vision de soi qui accroît la possibilité chez les conseillers d'orientation d'adopter la posture d'apprenant ouvrant la voie à de nombreuses transformations. On y retrouve aussi le principe d'ouverture qui nécessite chez le conseiller d'orientation de trouver un lieu commun pour construire leurs actions indépendantes. Le principe d'authenticité ressort également. Il concerne la recherche de congruence, les valeurs pédagogiques et le cadre d'action qui l'entoure, enfin le principe de réciprocité constitue le principe ultime s'agissant de la participation en ce sens que la connaissance de soi se perpétue par la connaissance et la relation avec son environnement à l'intérieur d'un projet qui rejoint l'un et l'autre.

Grace aux éléments axiologiques concernant le phénomène, il convient de suggérer des voies pour encourager la participation des conseillers d'orientation aux activités d'apprentissage, voies qui reposent sur les quatre principes constitués. Du point de vue du mode de la recherche ce travail propose des pistes concernant l'accompagnement par les chercheurs et les conseillers d'orientation engagés dans la dynamique du développement professionnel.

Toutefois, nous n'avons pas la prétention d'avoir exploré le problème dans ses différents angles. Des études ultérieures pourraient être conduites aux fins de vérification des hypothèses que nous avons formulées ; et ce sur une autre population. De plus, d'autres

hypothèses pourraient être formulées et aboutir à des résultats meilleurs que ceux obtenus dans ce travail. Par ailleurs, notre étude a des limites à savoir :

- La théorie socioconstructiviste que nous avons utilisé ici entre dans le paradigme de l'implantation des réformes en éducation mais les activités d'apprentissage en font partie, d'où son choix.
- Méthodologiquement on aurait voulu procéder par des entretiens, mais la pré-enquête nous a fourni des résultats insatisfaisants d'où l'option du questionnaire à questions fermées.
- S'agissait de la population : il aurait été éclairant de faire porter l'étude sur une plus grande population en vue d'en augmenter la transférabilité, la ressource temps est considérée comme le principal facteur limitatif.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Ambapour, S. (2006). Théorie des ensembles flous et décomposition multidimensionnelle de la pauvreté en République Démocratique du Congo. Récupéré le 05 mars 2018 du site : <http://www.ajol.info/index/ph>.
- Bakhtin, M.M.(1981). Discours in the novel Dans M.M. Bakhtin (Dir.), the dialogic imagination: four essays(p.259-422). Austin: University of Texas Près.
- Bakhtin,M.M. (1986). Speech genres and other late essays. Austin: Université of Texas Press .
- Barbier, J.M., Chaix, M.-L. et Demailly, L. (1994). Éditorial. *Recherche et formation*, 17,
- Barbier, R. (1996). La recherche Action Ed. Economica. Paris 1996.
- Becker, H. (1985). Outsiders Etudes de sociologie de la déviance Paris, Editions A- M Metailie.
- Becker, H.et Col, (2003). Learning to teach online or learning to become an online teacher: an exploration of teachers' experiences in a blended learning course, [en ligne], document mis en ligne le 1er septembre 2011, récupéré le 03 janvier 2018. <http://www.cambridge.org/core/journals/recall/article>.
- Billett, S. (2001). Learning throughout working life: interdependencies at work. *Studies in Continuing Education*, 23, 1, 19-35.
- Billett, S.,Somerville/M. (2004) Transformations at work : identity and learning. *Studies in Confinuing Education*, 26, 2, 309-326.
- Bomda, J. (2008). le conseiller d'orientation scolaire, universitaire et professionnel au Cameroun : un luxe ? une sinécure ? Yaoundé : CEPER ;
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educaïional Rescarcher*, 33(8), 3-15.
- Brodeur, M., Deaudelin, C., Bru, M. (2005). Le développement professionnel des enseignants : Apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves. Récupéré le 28 janvier 2016 du site : <http://id.erudit.org/iderudit/012355ar>
- Broussol, D., Chabridon, M., (2009). la place des valeurs dans le développement professionnel d'étudiants de Master : point de vue des stagiaires et de leurs référents.

- Bujold, C., Gingras, M. (2000). Choix professionnel et développement de carrière. Théories et recherches (2^eédi). , Boucherville, Québec, Gaétan Morin.
- Cameroun Tribune N°412 du 16 mai 2006
- Carré,P.(1992). L’autoformation dans la formation professionnelle. Paris, la documentation française.
- Clément, M. et Vandenberghe, R. (1999). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques.
- Cole, A. L. (1989). Researcher and teacher: Partners in theory *bulding*. *Journal of Education for, Teaching*, 15(3), 225-2-37. Cole, A. L. et Knowles, J. G. (1993). Teacher development partnership research: A focus on methods and issues. *American Educational Research Journal*, 30(3), 473-495-
- Conseil supérieur de l’éducation. (2014). Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante. Québec.
- Day, C. (1999). *Developing teachers. The challenges of lifelong learning*. Londres: Falmer Press.
- Déchaine, J., et Plaquette, D. (1999). Un partenariat entre le canton du valais et la télé-université pour le perfectionnement des enseignants. Actes du 16^e colloque international de l’association internationale de pédagogie universitaire, tome2, 717-726.
- Deketele, J.M., (2010). La pédagogie universitaire : un courant en plein développement. Récupéré le 19 septembre 2016 du site : <http://rfp.Revues.org/2168>.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l’idée d’un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. Récupéré le 27 janvier 2018 du site : <http://à propos.erudit.org/en/users/ policy – an – use/>.
- Desgagné, S. (1998). La position du chercheur dans la recherche collaborative : illustration d’une démarche de médiation entre culture universitaire et culture scolaire. *Recherches qualitatives*, 18, 77-105.
- Dessus, P. (2000). La planification de séquences d’enseignement, du novice à l’expert. Récupéré le 12 janvier 2018 du site : <https://hal.archives-ouvertes.fr>.
- Dionne, L. (2003). La collaboration entre collègues comme mode de développement professionnel chez l’enseignant : une étude de cas, (P.346).

- Elliott, J. (1976). Developing hypothèses about classrooms from teachers' practical constructs: An account of the work of the Ford teaching project. *Interchange*, 7(2), 2-22.
- **Elliott, J. (1990).** Teachers as researchers: Implications for supervision and for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 6(1), 1-26.
- Fozing, I et Mboning, C. (2013). L'enseignement supérieur à l'ère de la professionnalisation : quel niveau de connaissance du système LMD chez les conseillers d'orientation des universités Yaoundé I et II ? revue de l'association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education, N°9, PP.31-52. Récupéré le 11 février 2018 du site : www.la-recherche-en-education.org.
- Fozing, I. (2010). Marché du travail en période d'ajustement structurel : quelques résultats d'analyse du comportement des demandeurs d'emplois au Cameroun. Récupéré le 11 février 2018 du site : www.la-recherche-en-education.org.
- Fullan, M. G. (1990). Staff development, innovation, and institutional development. In B. Joyce (dir.), *Changing school culture through staff development* (p. 3-25). Washington, DC: Yearbook of the Association for Supervision and Curriculum Development
- Fullan, M.G. (1987). Implementing the implementation plan. In M. F. Wideen et I. Andrews (dir.), *Staff development for school improvement* (p. 218-219). Lewes: Falmer Press.
- Gagné, p., Descentes, A.J., Bourdage, L., Bilodeau, H. et Dallaire, S. (2002). Les activités d'apprentissage et d'encadrement dans les cours universitaires à distance : Le point de vue des apprenants. Récupéré le 07 janvier 2018
- Grangeat, M. (2006). Formation continue et développement des compétences des enseignants. Laboratoire des sciences de l'éducation – Université P. Mendès-France- I.U.F.M-Grenoble. (P.188).
- Guichard, J. (2004). L'orientation scolaire et professionnelle. Récupéré le 07 décembre du site : <http://osp.revue.org/index/226.html>.
- Guichard, J., Huteau, M. (2006). « la notion de projet en psychologie de l'orientation ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, 35 (à paraître).
- Guichard, J., Huteau, M. (2007). *Orientation et insertion professionnelle 75 concepts clés* (P.469) Dunod Paris.
- Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action*. Boston : Beacon Press .
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicatif* (2 tomes). Paris: Fayard.

- Huard, V. (2013). Le rôle du processus de fonctionnalité dans la professionnalisation et le développement professionnel des enseignants. Récupéré le 19 septembre 2016 du site : [http://www.Cairn.nfo/revue – les sciences – de - l - éducation – pour – l – ère – nouvelle. Htm.](http://www.Cairn.nfo/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle.Htm)
- Huberman, M. (1989). Les phases de la carrière enseignante; un essai de description et de prévision. *Revue française de pédagogie*, 80,5-16.
- Knowles, M. (1970), *The modern practice of adult education: Andragogy versus pedagogy*. New York : Association Press.
- Knowles, M.S. (1984). *The adult learner : a neglected species* (3^e édition). Houston : Gulf.
- Le Boterf, G. (1999). *L'ingénierie des compétences*. Paris. Edition d'organisation, (P.448).
- Le Boterf, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris. Edition d'organisation, (P.208).
- Le feuve, G. (2009). Comprendre et expliquer le travail collectif des enseignants au travers de l'analyse stratégique de l'action : le cas de l'élaboration d'un dispositif pédagogique inter - classes au sein de l'école primaire. *Revue des Hautes Ecoles pédagogiques et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, 8, 153-172,
- Le feuvre, G., Garcia, A., Namolovan, L. (2009). Les indicateurs du développement professionnel. Récupéré le 19 septembre 2016 du site : [http:// questionsvives. Revues. Org/667](http://questionsvives.Revues.Org/667).
- Lector, C. (2013). *Former les enseignants au XXIe siècle*. Conférence de Consensus de la chaire Unesco. Lyon, le 05 novembre 2013.
- Legendre, R. (2000). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Ed. Guérin, Montréal et ESKA, Paris. 2^e Ed. coll. Education 2000.
- Marcel, J.F., Dupriez, V., Bagnaud, D. P., Tardif, E. (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer de nouvelles pratiques enseignantes* (P.206).
- Meirieu, P. (1999). *Un nouvel art d'apprendre*. Récupéré le 8 janvier 2018 du site : <http://probo.free.fr>.
- Mevel, J.P., Chauveau, G., Hudelat, S., Sobotka– Kanas, C., Morel, D. (2001) : *Dictionnaire de la langue française Larousse*.
- MINESEC. (2009). *Cahier des charges du conseiller d'orientation au Cameroun*. Yaoundé : les Editions de l'imprimerie Nationale.

- Perrenoud, P. (1994). La formation continue comme vecteur de professionnalisation du métier d'enseignant. Récupéré le 19 septembre du site : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/Perrenoud/phpmain/php_1994/1994_10.html
- Perrenoud, P. (2004). L'université entre transmission de savoirs et développement de compétences. Récupéré le 12 février 2018 du site : <http://www.unige.ch/frapse/SSE/teachers/perrenoud/laboratoireinnovation>, formation Education (Life).
- Perrenoud, P. (2005). Obligation de compétence et analyse du travail : rendre compte dans le métier d'enseignant. (P.232). Québec : les presses de l'université de Laval.
- République du Cameroun. (1984). Décret N°84/1054 du 18 août 1984 portant création des services centraux, la division de la planification et de l'orientation scolaire,
- République du Cameroun. (2000). Circulaire N°06/G/59/MINEDUC/SG/DPOS/SOSHP du 12 juin 2000
- République du Cameroun. (2000). Décret N° 2000/359 du 05 décembre 2000 portant statut particulier des corps de l'Education Nationale.
- République du Cameroun. (2001) Décret N°2001/041 du 19 février 2001 portant organisation des établissements scolaires publiques et attributions des responsables de l'administration scolaire.
- République du Cameroun. (2001). Arrêté N°67/B1/1464/MINEDUC/CAB du 19 février 2001 portant définition des missions des ressources et la gestion du conseiller d'orientation au sein d'un établissement scolaire.
- République du Cameroun. (2001). Loi N°005 du 16 avril 2001 portant orientation de l'enseignement supérieur au Cameroun.
- République du Cameroun. (2003). Rapport d'état du système éducatif national camerounais. Eléments de diagnostic pour la politique éducative dans le contexte de l'EPT et du DSRP. Yaoundé : MINEDUC ;
- République du Cameroun. (2007). Décision N°214/07/MINESEC/SG/DPCPOS/CELOS du 23 mars 2007 mettant sur pied un comité administratif d'hommes chargés de l'élaboration du cahier des charges.
- République du Cameroun. (2009). Document de stratégie pour la croissance et l'emploi.
- Rey, A. (1988). Dictionnaire d'apprentissage de la langue française. Micro- Robert.

- Rist, G. (1996). *Le développement. Histoire d'une croyance occidentale*, Paris, Presses de Sciences Po, Coll. « Monde et sociétés ». 2013 (P511), 1^{ère} éd.
- Rycroft, C. (1972). *Dictionnaire de la psychanalyse*. Marabout.
- Saujat, F. (2001). *Co-analyse de l'activité enseignante et développement de l'expérience : du travail de chacun au travail de tous et retour*. Education permanente (P146).
- Sillamy, N. (1983). *Dictionnaire usuel de psychologie*. Bordas.
- Sparks, D et Loucks-Horsley, S. (1989). Five models of staff development for teachers. *Journal of staff development*. 10(4), 40-57.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, les Éditions Logiques.
- Tremblay, Mc.A. (1968). *Initiation à la recherche dans les sciences humaines*. Montréal : MCGraw-Hill.
- Uwamariya, A., Mukamurera,J. (2003) N°1, Vol 31. Récupéré le 04 octobre 2016 du site : <http://id.erudit/012361ar>.
- Uwawariya, A., Mukamurera,J. (2005). Le concept de développement professionnel en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31, 1,133-155.
- Vigotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University press.
- Wells, G. (1993). *Working with teacher in a zone of Proximal development: Action research on the Learning and teaching of science*. Ontario Institute for studies in education. Récupéré le 12 février 2018 du site : <http://www.oise.utoronto.ca/gwells/teacherzpd.txt>.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity* Cambridge University press, (P.319).
- Bomda ,I. *Le conseiller d'orientation scolaire universitaire et professionnelle au Cameroun : un luxe ? une sinécure ?*,yaoundé ,CEPER ,2008.
- Okene,R. *Defis et perspective de l'orientation-conseil au Cameroun*. Paris, l'Harmattant, 2009.

ANNEXES

Questionnaire

Ce questionnaire nous aidera à rédiger notre mémoire de Master sur le thème : Activités d'apprentissage en formation continue et optimisation du développement professionnel : Recherche menée auprès des conseillers d'orientation du Mfoundi. Il n'y a ni bonne ni mauvaise réponse. Ce qui compte c'est votre point de vue sur les questions posées. Veuillez répondre honnêtement à toutes les questions posées. Vos réponses resteront anonymes. Merci pour votre collaboration. (Encerclez le numéro de votre choix)

FORMATION CONTINUE : Formation permettant à un individu d'acquérir des savoirs nécessaires à l'exercice d'un métier. Elle concerne les personnes déjà entrées dans la vie active et ayant déjà quitté la formation initiale.

A. Activités de Formation : Ensemble d'activités menées dans le but de former un individu intellectuellement ou moralement

1- *Quand êtes-vous sorti de l'École Normale supérieure ? _____*

2- *Depuis votre sortie avez-vous pensé à une formation continue ? I__I*

1-Oui 2-Non (si non passer à **B**)

3- *Si oui combien de fois avez-vous suivi une formation universitaire après votre sortie de l'Ecole Normale Supérieure ? I__I*

1-Aucune fois 2-Une fois 3-Deux fois et plus

4- *Ces formations universitaires étaient en rapport avec l'orientation-conseil I__I*

1-Aucun rapport 2- Assez proche de la formation 3- Très proche de la formation

5- *Combien de fois avez-vous participé à un colloque en rapport avec l'orientation-conseil ? I__I*

1-Aucune fois. 2- une fois 3- Deux fois et plus

6- *Combien de fois avez-vous participé à une conférence relative à l'orientation-conseil ? I__I*

1- Aucune fois 2- Une fois. 3- Deux fois et plus

7- *À combien de séminaires avez-vous participé relevant de l'orientation-conseil I__I*

1-Aucun 2-Un 3- deux ou plus

8- *A quelle fréquence participez-vous aux activités de formation ? I__I*

1- Jamais 2-De temps en temps. 3- Très souvent

B. ACTIVITES PEDAGOGIQUES en vue de l'amélioration de la qualité du travail (Activités sociales complexes soutenues ou facilitées par de nombreux processus cognitifs)

9- *Durant votre carrière combien de fois avez-vous planifié des ateliers destinés aux conseillers d'orientation en vue de l'encadrement des élèves à l'intérieur de l'école ? I__I*

1- Aucune fois. 2- Une fois. 3- Deux fois et plus

10- *Combien de fois avez-vous planifié des activités d'orientation destinés aux parents d'élèves ? I__I*

1-Aucune fois. 2- Une fois 3- Deux fois et plus

11- *Combien de fois avez-vous participé à la planification d'ateliers visant la révision des programmes en orientation ? I__I*

1- Aucune fois 2- Une fois 3- Deux fois et plus

12- *Combien de fois avez-vous animé des activités en relation avec un projet en orientation conseil ? I__I*

1- Aucune fois 2- Une fois. 3- Deux fois et plus

13- *Combien de fois avez-vous participé au séminaire pédagogique en orientation conseil ? I__I*

1- Aucune fois 2- Une fois 3- Deux fois et plus

14- *Combien de fois réalisez-vous les évaluations formatives par semaine ? I__I*

1-Aucune fois 2-Une fois. 3- Deux fois et plus

15- *Vous arrive-t-il souvent de faire votre autoévaluation ? I__I*

1-Aucune fois 2- Une fois. 3- Deux fois et plus

16- *Vous est-il arrivé d'être évalué par vos pairs ? I__I*

1- Aucune fois. 2- Une fois. 3- Deux fois et plus

17- *Combien de fois avez-vous réalisé des co-évaluations entre vous Conseillers d'orientation d'un même établissement ? I__I*

1- Aucune fois. 2- Une fois 3- Deux fois et plus

18- Combien de fois avez-vous été évalués par votre hiérarchie (chef de service ou inspecteur)

1- Aucune fois. 2- Une fois 3- Deux fois et plus

19- A quelle fréquence menez-vous les activités pédagogiques ? I__I

1- Jamais 2- De temps en temps. 3- Très souvent

C. **TRAVAIL QUALIFIANT** (Ensemble de compétences et de valeurs qu'un individu acquiert au cours d'un travail donné)

20- Combien de fois vous a-t-on attribué des responsabilités dans les différentes activités de l'établissement au cours de l'année scolaire 2016-2017? I__I

1-Aucune fois 2- Une fois. 3- Deux fois et plus

21- Combien de fois avez-vous participé à l'élaboration du règlement intérieur et à l'identification des besoins de l'établissement ? I__I

1- Aucune fois. 2- Une fois. 3- Deux fois et plus

22- Combien d'articles ou supports pédagogiques avez-vous déjà produit depuis que vous êtes sur le terrain ? I__I

1- Aucun. 2-Un. 3-Deux et plus

23- Combien de fois avez-vous supervisé les stages des élèves conseillers d'orientation ? I__I

1- Aucune fois 2- Une fois 3- Deux fois et plus

24- Combien de fois avez-vous participé à des projets en relation avec l'orientation conseil ? I__I

1- Aucune fois. 2- Une fois. 3- Deux fois et plus

25- A quelle fréquence menez-vous les activités relatives au travail qualifiant ? I__I

1- Jamais 2- De temps en temps. 3- Très souvent

D. **L'AUTOFORMATION** (Action de se former soi-même)

26- Combien d'articles sur l'orientation avez-vous déjà lu ? I__I

1- Aucun 2-Un 3- Deux et plus

27- Combien de recherches avez-vous déjà mené sur l'orientation conseil ? I__I

1- Aucune 2- Une 3- Deux et plus

28- *Quelle est votre fréquence d'utilisation mensuelle des TIC en matière d'orientation scolaire ? I__I*

1- Aucune fois 2- Une fois 3- Deux fois et plus

29- *A quelle fréquence menez-vous les activités d'autoformation ? I__I*

2- Jamais 2- De temps en temps. 3- Très souvent

OPTIMISATION DU DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL (Amélioration des connaissances liées à l'emploi)

30- *Combien de temps avez-vous déjà passé en orientation scolaire ? I__I*

1- 0-5ans. 2- 5-10 ans 3- 10-15 ans 4- 15 ans et plus

31- *Quel est à votre avis votre niveau de maîtrise de votre profession ? I__I*

1- Débutant. 2- intermédiaire. 3- Maîtrise professionnelle. 4- Expert

A- **Les activités de formation** (Sessions de formation faites dans les salles de classe)

32- *Je couvre à 100% le programme contenu dans le cahier de charges des conseillers d'orientation I__I*

1- Jamais 2- de temps en temps 3- très souvent

33- *J'aide les élèves à s'adapter au milieu scolaire et social I__I*

1- Jamais 2- de temps en temps 3- très souvent

34- *Mon action dans les salles de classes favorise l'émergence des comportements exemplaires I__I*

1- Jamais 2- de temps en temps 3- très souvent

35- *Les élèves ont des informations à travers moi sur les opportunités de réussite professionnelle I__I*

1- Jamais 2- de temps en temps 3- très souvent

B- **Les services adaptés** (Le counseling et l'administration de divers tests)

36- Combien d'élèves avez-vous reçu pendant l'année scolaire ? I__I

1-Moins de 100 élèves 2-Entre 100 et 200 élèves 3-plus de 300 élèves

37- Combien de fois avez-vous administré des tests aux élèves au cours de l'année scolaire 2016-2017? I__I

1- Aucune fois 2- Une fois 3- Deux fois et plus

38- Combien d'élèves en situation d'échec avez-vous pris en charge au cours de l'année scolaire 2016-2017? I__I

1-Moins de 100 élèves 2-Entre 100 et 200 élèves 3-plus de 300 élèves

39- Combien d'élèves manifestant des troubles de comportements avez-vous pris en charge au cours de l'année scolaire 2016-2017? I__I

1-Moins de 100 élèves 2-Entre 100 et 200 élèves 3-plus de 300 élèves

40- Combien de fois avez-vous apporté votre appui aux équipes pédagogiques de votre établissement au cours de l'année scolaire 2016-2017? I__I

1- Aucune fois 2- Une fois 3- Deux fois et plus

41- Combien de parents d'élèves ont bénéficié de votre assistance pour un meilleur encadrement des élèves au cours de l'année scolaire 2016-2017? I__I

1-Moins de 100 parents 2-Entre 100 et 200 parents 3-plus de 300 parents

42- Vous avez les capacités nécessaires pour réaliser des entretiens d'embauche dans les entreprises I__I

**1- Tout à fait d'accord. 2- plutôt d'accord 3-sans opinion. 4-plutôt pas d'accord
5-Pas du tout d'accord**

43- Quelle proportion d'élèves en situation d'échec a réussi grâce à votre activité au cours de l'année scolaire 2016-2017? I__I

1-Moins de 25%. 2- Entre 25% et 50%. 3-Plus de 50%

C- Les activités administratives (Participation à la vie générale de l'établissement)

44- Combien de fois avez-vous participé aux différents conseils de l'établissement au cours de l'année scolaire 2016-2017? I__I

1- Aucune fois 2- Une fois 3- Deux fois et plus

45- Combien de fois avez-vous participé aux réunions organisées par les responsables départementaux et régionaux des enseignements secondaires au cours de l'année scolaire 2016-2017? I__I

1- Aucune fois 2- Une fois 3- Deux fois et plus

46- Sexe I__I

1- Masculin 2- féminin

47- Diplôme académique _____

48- Votre tranche d'âge _____

1- 25-35 ans 2- 35-45ans 3- 45-55ans 4- 55-65ans

TABLE DES MATIERES

DEDICACE.....	i
REMERCIEMENTS.....	ii
LISTE DES SIGLES ET ABREVIATIONS.....	iii
LISTE TABLEAUX.....	iv
LISTE DES GRAPHIQUES	v
SOMMAIRE	vi
RÉSUMÉ.....	vii
ABSTRACT	viii
INTRODUCTION GENERALE	1
CHAPITRE I : Problématique.....	4
I.1-CONTEXTE DE L'ETUDE	4
1-La phase pédagogique.....	8
2-La phase de décision.....	9
I-2 CONSTAT	10
I.3-PROBLÉMATISATION.....	12
I.4-Questions de recherche.....	14
I.4.1-Question principale de recherche (QPR).....	14
I.4.2-Questions spécifiques de recherche (QSR)	14
I.4.3-Présentation des variables.....	15
I.4.4-Variable dépendante.....	16

I.4.5-Variable indépendante	16
I.5-Objectifs de l'étude	16
I.5.1-Objectif général	16
I.5.2- Objectifs spécifiques	16
I.6-Hypothèses de recherche	16
I.6.1 -Hypothèse générale	16
I.6.2-Hypothèses spécifiques	17
I.7- Intérêts de l'étude	17
I.7.1-Intérêt scientifique	17
I.7.2-Intérêt pédagogique	17
I.7.3-Intérêt social	18
I.7.4-Intérêt professionnel	18
I.8- Délimitation de l'étude	18
I.8.1-Sur le plan spatio-temporel	18
I.8.2-Sur le plan conceptuel	18
CHAPITRE II : Cadre théorique	19
II.1-Définition des concepts	19
II.1.1-Activité :	19
II.1.2-Apprentissage :	19
II.1.2-Activités d'apprentissage	19
II.1.4-Formation	24
II.1.5-Formation continue	25
II.1.6-Activités d'apprentissage en formation continue	25
II.1.7-Optimisation	25
II.1.8-Développement	26
II.1.9-Développement professionnel	26

II.1.10-Optimisation du développement professionnel	26
II.2-LA REVUE DE LA LITTERATURE	27
II.2.1-Les activités de formation et développement professionnel des conseillers d'orientation	27
II.2.2-Les activités pédagogiques et développement professionnel des conseillers d'orientation	28
II.2.3-Le travail qualifiant et développement professionnel des conseillers d'orientation	29
II.2.4-L'autoformation et développement professionnel des conseillers d'orientation	32
II.2.5-Développement professionnel.....	34
II.3-Théories explicatives	39
II.3.1-Le behaviorisme	39
II.3.2-Le cognitivisme	40
II.3.3-Le constructivisme	41
II.3.4-Le Socio constructivisme	41
CHAPITRE III : Méthodologie	43
III.1-Choix du type de recherche	43
III.2-Cadre/site de l'étude.....	43
III.3-Population de l'étude.....	43
III.4-Échantillon et technique d'échantillonnage	43
III.5-Présentation des variables.....	44
III.5.1-Variante dépendante.....	44
III.5.2-Variante indépendante	44
III.6-Présentation de l'outil de collecte des données	44
III.7-Pré-enquête.....	44
III.8-Enquête proprement dite	45
III.9-Présentation de la base des données.....	46

III.10-Outils d'analyse.....	46
III.11-Construction des indicateurs	47
III.11.1-Justification du choix des indicateurs et de la méthode de construction.....	47
III.11.2-Déroulement de la méthode et des étapes de la construction des indicateurs.	47
III.11.3-Présentation du modèle linéaire	49
.....	51
CHAPITRE IV: Présentation des résultats	52
IV.1-Présentation descriptive des résultats	52
IV.1.1-Variables d'identification.....	52
IV.1.2-Activités de Formation.	53
IV.1.3-Activités pédagogiques.	55
IV.1.4-Travail qualifiant.	56
Graphique 9: Nombre d'attribution des responsabilités dans les différentes activités de l'établissement au cours de l'année scolaire 2016-2017.....	57
IV.1.5-Activités administratives.	57
IV.1.6-Analyse descriptive des différents indicateurs construits	59
IV.1.7-Construction des indices liés à : l'optimisation du développement professionnel, aux activités de formation, aux activités pédagogiques et à l'exercice d'un travail qualifiant.....	60
IV.1/8-Analyse descriptive des différents indicateurs construits.	61
IV.1.9-Estimation d'une relation entre l'optimisation du développement professionnel et les éléments pouvant contribuer à son amélioration.	63
IV.2-Analyse inférentielle des données (vérification des hypothèses).....	63
IV.2.1-Vérification de HRI	63
IV.2.1.1- Enoncé des hypothèses statistiques	64
IV.2.1.2-Tableau des résultats élaborés à partir du logiciel SPSS	64
IV.2.1.3-Comparaison des statistiques.....	64

IV.2.1.4-Prise de décision	64
Graphique 14.....	65
IV.2.2-Vérification de HR2	65
IV.2.2.1-Énoncé de HR2 : Les activités pédagogiques améliorent significativement le niveau de développement professionnel des conseillers d'orientation	65
IV.2.2.3-Tableau des résultats	66
IV.2.2.4-Comparaison des statistiques	66
IV.2.2.5-Prise de décision.....	66
IV.2.3-Vérification de HR3	67
IV.2.3.1-Énoncé de l'hypothèse : Le travail qualifiant améliore significativement le niveau de développement professionnel des conseillers d'orientation	67
IV.2.3.2-Énoncé des hypothèses statistiques	67
IV.2.3.3-Tableau des hypothèses statistiques	68
IV.2.3.4-Comparaison des statistiques	68
IV.2.3.5-Prise de décision	68
IV.2.4-Vérification de HR4	69
IV.2.4.1-Énoncé de l'hypothèse : l'autoformation améliore significativement le niveau de développement professionnel des conseillers d'orientation	69
IV.2.4.2-Énoncé des hypothèses critiques	70
IV.2.4.3-Tableau des résultats	70
IV.2.4.4-Comparaison des statistiques	70
IV.2.4.5-Prise de décision	70
IV.2.3-Etude économétrique	72
CHAPITRE V : Interprétation des résultats	74
V.1-Interprétation des résultats	74
V.1.1-Les activités de formation et le développement professionnel des Conseillers d'Orientations	74

V.1.2- Les activités pédagogiques et le développement professionnel des Conseillers d'orientations.....	75
V.1.3-Le travail qualifiant et développement professionnel des Conseillers d'orientation.....	75
V.1.4-L'auto formation et développement professionnel des Conseillers d'orientations.....	76
V.2-Présentation du modèle de Dionne.....	77
V.2.2- Interprétation du model de Dionne	77
CONCLUSION GÉNÉRALE	78
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	78
ANNEXES.....	78
TABLE DES MATIERES	78