HAL
open science

Pour une approche copernicienne de l'orientation à l'école

Jean Guichard

To cite this version:

Jean Guichard. Pour une approche copernicienne de l'orientation à l'école. [Rapport de recherche] Haut Conseil de l'éducation. 2006, 66 p. hal-03234288

HAL Id: hal-03234288

https://cnam.hal.science/hal-03234288

Submitted on 25 May 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Jean Guichard

Professeur à l'Institut National d'Etude du Travail et d'Orientation Professionnelle
Du
Conservatoire National des Arts et Métiers

Pour une approche copernicienne de l'orientation à l'école

Rapport au Haut Conseil de l'Education

Novembre 2006

Je tiens à remercier très sincèrement les personnes suivantes dont l'aide m'a été précieuse lors de la rédaction de ce rapport :

- Bernadette Dumora, Jean-Pierre Cartier et Michel Huteau pour leurs conseils, critiques, suggestions et corrections ;
- Jorge Jacob, qui l'a relu et corrigé et Ahmed Lakroum qui l'a reproduit ;
- Guy Soyez, qui m'a permis de faire face aux difficultés quotidiennes liées à une telle entreprise.

Jean Guichard

Sommaire

Introduction

I. Chapitre premier : Société, travail, école et orientation

1.1 Orientation : un terme polysémique

1.2 L'évolution des problématiques de l'orientation (en tant que processus subjectif)

1.2.1 Les problématiques de l'orientation professionnelle
1.2.2 La problématique de l'orientation scolaire
1.2.3 La construction de soi : enjeu fondamental de l'orientation dans les sociétés de la modernité tardive

1.3 Remarque conclusive

II. Chapitre deux : Organisation de l'école, procédures d'orientation et rôle des acteurs

2.1 La mise en système de l'enseignement secondaire : ses conséquences

2.2 Enjeux économiques, sociaux, politiques et humains d'une transformation de l'enseignement secondaire

2.3 La contribution des procédures d'orientation – répartition dans l'enseignement secondaire à la reproduction sociale par l'école

2.4 Rôle de ce dispositif dans la structuration des intentions d'orientation des jeunes (et de leur famille)

2.5 Logique d'excellence, orientation négative, auto – sélection et dialogue enseignants – familles

2.6 La place structurellement marginale des conseillers d'orientation psychologues

2.7 La rupture des procédures d'orientation – répartition à la sortie de l'enseignement secondaire

2.7.1 Les principes de la sélection dans les formations supérieures sélectives
2.7.2 La double fracture de l'Université
2.7.3 Un système d'enseignement supérieur anti-démocratique

2.8 Transformer les procédures d'orientation – répartition en vue de réduire la « fracture scolaire »

III. Chapitre trois : L'importance des pratiques d'aide à l'orientation – notamment de conseil et d'éducation destinées aux jeunes – dans les sociétés industrialisées contemporaines.

3.1 L'insuffisante prise en compte par le ministère de l'éducation nationale de la nécessité d'aider les jeunes à s'orienter et se construire

3.2 Les pratiques de conseil en orientation destinées aux élèves et aux étudiants et leurs effets

3.3 L'éducation à l'orientation

3.3.1 Eduquer en orientation : une préoccupation ancienne
3.3.2 L'intégration de l'éducation à l'orientation au curriculum scolaire
3.3.3 Les raisons de la mise en place de l'éducation à l'orientation à l'école
3.3.4 Trois modèles d'interventions en éducation à l'orientation
3.3.5 Acteurs et partenaires de l'éducation à l'orientation
3.3.6 Un dispositif réglementaire timide
3.3.6.1 Avant 1996
3.3.6.2 Les circulaires de 1996
3.3.6.3 De 1996 à 2005
3.3.7 Eléments pour une analyse du dispositif réglementaire relatif à l'éducation à l'orientation : une éducation à la « logique » de l'orientation scolaire ?

3.4 La nécessité d'une loi relative à l'information, l'éducation et le conseil en orientation des élèves et des étudiants

IV. Conclusion : Pour une approche copernicienne de l'orientation

4.1 Se décentrer d'une représentation scolaire de l'orientation

4.2 Cinq propositions

4.3 Les conditions du succès

Références

Introduction

Ce rapport comprend quatre parties. La première vise à définir la notion d'orientation. Ce terme polysémique recouvre trois grands domaines de signification renvoyant à des processus institutionnels, subjectifs et d'assistance. Ce sont surtout les aspects subjectifs de l'orientation qui sont examinés dans ce premier chapitre : il se propose de montrer comment les problèmes d'orientation professionnelle, puis d'orientation scolaire et, enfin, d'orientation (sans qualificatif) soumis aux individus se sont transformés tout au long du vingtième siècle sous l'influence notamment de l'évolution des modes d'organisation du travail et du développement de l'école. Au début du vingt-et-unième siècle, l'enjeu sociétal majeur de l'orientation – dans sa dimension subjective – dans les sociétés hautement individualisées de la modernité tardive apparaît être celui la construction de soi en tant que personne humaine : la formation ou l'activité de travail n'en constituant que des aspects, certes importants.

Le deuxième chapitre porte sur l'orientation à l'école dans ses aspects institutionnels (la mise en système de l'école, les caractéristiques fondamentales de cette organisation, la particularité des modalités de sélection et de répartition des élèves) et dans ses aspects subjectifs (notamment : le poids des catégories du jugement des enseignants et les « logiques » de choix d'orientation des élèves et de leur famille). L'examen d'un ensemble de travaux français et de comparaisons internationales conduit à étayer l'hypothèse selon laquelle la massification de l'école observée au cours du vingtième siècle n'a pas conduit, en France, à une démocratisation de cette institution. Bien au contraire : le système scolaire français apparaît accentuer plus que d'autres les différences de performances scolaires liées à des différences d'origine sociale, culturelle ou ethnique. Permet-il, par ailleurs, de répondre aux besoins humains – dans leurs aspects non seulement économiques et sociaux, mais aussi subjectifs : personnels et éthiques – d'une nation industrialisée occidentale du début du vingt-et-unième siècle ? Rien n'est moins sûr. Parmi les facteurs qui contribuent à cet état de fait, deux sont examinés : l'architecture de cette institution et les « procédures » d'orientation (c'est-à-dire de sélection et de répartition) des élèves et des étudiants. Une réforme de ces procédures est proposée comme une mesure d'urgence visant à contribuer à une certaine démocratisation de ce système et à une meilleure adaptation de l'école aux enjeux humains d'une société et d'une économie mondialisées. La question de la nécessité d'une réorganisation majeure de ce système est soulevée. Différentes observations permettent de suggérer certaines pistes à explorer.

Le troisième chapitre porte sur les pratiques de conseil, d'information et d'éducation en orientation destinées aux élèves et étudiants. La dimensions économiques, sociales et sociétales de ces interventions dans les sociétés industrialisées contemporaines y sont soulignées. Une analyse des principaux textes réglementaires du Ministère de l'Education Nationale publiés au cours de ces deux dernières décennies conduit à confirmer ce qu'une observation de la faiblesse des services offerts aux élèves, aux étudiants et à leur famille en matière d'information et de conseil en orientation peut laisser présager : une profonde méconnaissance de leurs enjeux. Ainsi, l'éducation à l'orientation tend-elle – dans les faits – à se réduire à une éducation à l'orientation scolaire. Pour faire face à cette situation extrêmement préoccupante, une issue est proposée : la rédaction d'une loi relative – et de décrets ad hoc – relative au conseil, à l'information et à l'éducation en orientation des jeunes scolarisés et prévoyant des moyens adéquats (tant financiers qu'en personnels).

La dernière partie est une conclusion qui reprend et complète les différentes mesures suggérées dans les chapitres qui précèdent. Elle plaide pour le développement d'une conception copernicienne de l'orientation, c'est-à-dire d'une vue décentrée des préoccupations internes à l'éducation nationale. Cinq ensembles de mesures sont proposés. Certaines d'entre elles supposent des recherches, des études, des missions d'observation à l'étranger, des comparaisons internationales, etc., dont le financement doit être assuré.

I. Chapitre premier : Société, travail, école et orientation

1.1 Orientation : un terme polysémique

« Orientation » est un terme polysémique : il est d'ailleurs très difficile de rendre dans certaines langues (en particulier en anglais). Ce mot renvoie en effet à des phénomènes différents. Il fait référence, premièrement, à un ensemble de processus – notamment d'ordre institutionnel – aboutissant à la répartition des jeunes dans les différentes voies de formation ou d'apprentissage d'un dispositif de formation : c'est ce sens qu'évoque un élève lorsqu'il déclare : « j'ai été orienté en lycée professionnel ». En anglais, on parlera alors de « students selection », de « students distribution » ou encore de « streaming » ou de « tracking ». Deuxièmement, « orientation » fait référence à l'ensemble des activités et des processus réflexifs d'un individu lui permettant de s'engager dans une formation ou dans une voie professionnelle et, d'une manière plus générale, de « trouver sa voie » et de « prendre en main » la direction de son existence. En anglais, on pourra alors utiliser des expressions comme « choosing a vocation », « career decision making » ou « personal and career development » et, parfois même, de « life designing ». Troisièmement, « orientation » désigne des dispositifs et des pratiques (professionnelles) d'aide aux individus visant à leur permettre de faire face le mieux possible aux tâches requises pour « s'orienter » (au sens deux, ci-dessus). En anglais, on parlera dans ce cas, de « vocational guidance », de « school and career counseling », de « career education », etc.

L'expression « orientation scolaire » renvoie fondamentalement au premier sens ci-dessus. Elle peut être définie avec Michel Huteau (in : Guichard et Huteau, 2007) comme : « l'ensemble des processus psychologiques, psychosociaux et sociaux qui font que les jeunes scolarisés sont affectés à certaines filières de formation plutôt qu'à d'autres. Lorsque ces filières sont peu différenciées et que leurs objectifs dominants concernent essentiellement la formation générale, l'orientation scolaire se distingue assez nettement de l'orientation professionnelle. Ce n'est plus le cas lorsque les filières se spécifient et préparent préférentiellement à certains groupes de professions plutôt qu'à d'autres. Les orientations scolaires sont alors, en fait, des orientations professionnelles. Bien que fréquente, la distinction entre l'orientation, avec ses connotations positives lorsqu'elle n'est pas imposée,

qui évoque la liberté, et la sélection, généralement connotée négativement et qui évoque la contrainte, est toute relative. Si les sujets émettent bien des choix d'orientation, l'institution qui les valide procède à une sélection qui peut être plus ou moins sévère. La population scolaire étant répartie entre des filières d'inégale valeur quant aux bénéfices que l'on peut escompter tirer de leur fréquentation, les processus d'orientation peuvent être décrits comme des processus de sélection ».

L'orientation professionnelle désigne l'ensemble des processus et facteurs sociaux et individuels conduisant à la répartition des individus dans les différents métiers, professions ou emplois et jouant un rôle dans l'évolution de la carrière ou des trajectoires d'emplois de ces individus. L'orientation professionnelle est étroitement liée à l'orientation scolaire. En effet, d'un côté, certaines orientations professionnelles exigent au préalable de s'engager dans certaines voies de formation (par exemple : faire des études de vétérinaire pour exercer ce métier). De l'autre, de nombreux types ou voies de formation initiale – bien que ne prédéterminant de manière précise les métiers ou professions que l'élève ou l'étudiant pourra ensuite exercer – conduisent néanmoins à circonscrire un ensemble plus ou moins flou de métiers ou de professions possibles (ainsi : « des études de lettres ») correspondant à certaines positions probables dans la hiérarchie des positions sociales. L'orientation « scolaire – professionnelle » prend ainsi le sens d'une orientation dans l'espace des positions sociales.

Initialement, « orientation professionnelle » faisait référence de manière quasi exclusive à l'entrée dans un métier ou une profession. Ainsi, le « Grand Larousse du 20ème siècle » (dans son édition de 1932) définit l'orientation professionnelle comme la « répartition aussi judicieuse que possible de la jeunesse entre les métiers et les professions ». Aujourd'hui, l'orientation professionnelle est considérée comme s'intégrant à un ensemble plus vaste : l'orientation tout au long de la vie. Dans cette perspective, l'objet de l'orientation professionnelle est l'ensemble de la vie au travail de l'individu, depuis la formation qui y prépare jusqu'au départ à la retraite ; elle inclut ainsi toutes les évolutions, changements positifs et négatifs et transitions de tous ordres marquant cette vie (par exemple : d'un emploi à un stage de formation continue). Par ailleurs, l'activité professionnelle est désormais perçue comme ne pouvant trouver son sens qu'en relation avec les autres sphères d'activités ou rôles de l'individu (familiaux, de citoyen, etc.) : l'orientation professionnelle renvoie ainsi à l'orientation que l'individu veut donner à sa vie, c'est-à-dire à ses « choix de vie » fondamentaux.

1.2 L'évolution des problématiques de l'orientation (en tant que processus subjectif)

Deux grandes catégories de facteurs ont joué un rôle dans l'évolution des problématiques de l'orientation (au sens deux ci-dessus) : les formes d'organisation du travail et de répartition des emplois, d'une part, et les modes d'organisation de l'école (l'architecture du système scolaire et les procédures de répartition des élèves), d'autre part. Avant de les évoquer, il convient néanmoins de rappeler que les problèmes d'orientation sont formulés au sein de sociétés déterminées, ayant des caractéristiques sociales, culturelles, politiques, etc. définies. En particulier, comme Norbert Elias (1991) l'a théorisé et comme Geert Hofstede (1991) l'a empiriquement montré, les sociétés industrielles occidentales d'aujourd'hui sont des « sociétés des individus », c'est-à-dire des collectifs sociaux et culturels où l'on attend de chacun qu'il se prenne en charge, ainsi que sa famille proche. Corrélativement, dans ces sociétés (les nôtres), « bien conduire sa vie », c'est se réaliser en tant qu'individu : ce n'est pas d'abord chercher à concourir au développement de la communauté à laquelle on appartient (ce qui n'exclut pas que certains individus considèrent que la réalisation de soi

advienne par des engagements communautaires ou sociaux). Le problème générique de l'orientation (au sens deux) tel qu'on le formule dans nos sociétés est ainsi celui d'un individu qui s'interroge sur ce qu'il doit faire de sa vie. Ce n'est pas, comme dans les sociétés « collectivistes » (pour reprendre la terminologie de Hofstede qui montre que celles-ci se situent toutes en Amérique latine, en Asie et en Afrique) celui d'une communauté ou d'un de ses membres qui se demande ce que ce dernier doit faire pour elle (les études nord-américaines relatives au « Multicultural counseling » montrent néanmoins que des jeunes issus de l'immigration – notamment en provenance d'Asie – tendent à se poser parfois la question de leur orientation dans ces termes).

1.2.1 Les problématiques de l'orientation professionnelle

C'est d'abord en termes d'orientation professionnelle que les problèmes d'orientation ont été formulés dans nos sociétés. Les changements dans les modes dominants d'organisation du travail ont eu un impact majeur sur leur formulation. En prolongeant les analyses d'Alain Touraine (1955) et de Claude Dubar (1996) sur les liens entre modes d'organisation du travail et conception de la qualification, on peut en effet faire correspondre à chacun des « systèmes de travail » successivement apparus au cours du 20ème siècle une certaine problématique de l'orientation professionnelle. Avec la récente mondialisation de l'économie et du travail une quatrième conception a vu le jour.

Au début du 20ème siècle, la forme dominante d'organisation du travail est le « système professionnel ». C'est un mode d'organisation proche de l'artisanat. La qualification y est définie comme un capital de savoirs et de savoir-faire détenu par le travailleur. Ce capital lui confère une identité professionnelle : il « est » menuisier, avocat, infirmier, etc. La formation de cette qualification suppose un long apprentissage qui prépare le futur professionnel à une activité qu'il devrait exercer tout au long de la vie ou, au moins, pendant de nombreuses années. Dans ce cadre, le problème de l'orientation professionnelle peut s'énoncer ainsi : comment apparier au mieux individus et métiers ou professions ? C'est-à-dire : comment bien conseiller et bien sélectionner les jeunes pour qu'ils s'engagent dans des apprentissages professionnels où leurs chances de réussite sont maximales ?

L'organisation fordiste ou taylorisée du travail s'est ensuite développée. Dans ce mode d'organisation de la production, les agents apprennent rapidement à effectuer les tâches généralement élémentaires correspondant à un travail parcellisé. La qualification n'est plus référée au travailleur mais au poste de travail : celui-ci est d'autant plus qualifié qu'il comporte des tâches complexes ou nombreuses ou qu'il exige des habiletés particulières. Le travailleur se définit alors en référence à son collectif de travail (par exemple : « nous les Renault »). Dans ce contexte, le problème de l'orientation professionnelle se voit partiellement transformé. On peut le formuler ainsi : comment apparier au mieux individus et environnements professionnels ? C'est-à-dire : comment bien conseiller et bien sélectionner les jeunes pour qu'ils puissent s'intégrer dans des collectifs de travail où ils se sentent en osmose avec des collègues dont ils partagent les grandes représentations ?

Avec le développement de l'automation, puis de l'informatique, un nouveau mode d'organisation du travail s'est progressivement imposé : le « système technique ». Dans celui-ci, l'activité consiste fondamentalement à maîtriser les événements au sein de situations productives. Cette maîtrise s'effectue de manière collective et la qualification est vue comme un ensemble de compétences différenciées à l'intérieur d'un réseau de travail. Pour s'adapter aux rapides évolutions technologiques, de même que pour faire face aux aléas de la

production, les travailleurs doivent développer de nouvelles compétences. L'entreprise est parfois qualifiée « d'apprenante » (Tarondeau, 2002). La question de l'orientation professionnelle n'est donc plus simplement celle du « choix » (« une fois pour toutes ») d'une profession. Elle devient celle du développement d'une carrière tout au long de vie (*life span career development*). En même temps, l'activité professionnelle n'occupe plus la quasi-totalité de l'existence et l'individu en attend d'autant plus qu'elle trouve son sens en relation avec ses autres activités (Curie et Hajjar, 1987 ; Clot, 1999). L'orientation ne peut plus se limiter à la vie professionnelle : elle ne trouve son sens que replacée dans le cadre de l'ensemble des domaines de vie de l'individu (*life space career development*) (Cf. Donald Super, 1980). Pour l'individu, le problème de l'orientation s'énonce désormais de la manière suivante : comment faire le bilan de ses diverses expériences en vue de définir des projets personnels et professionnels ? Dans ce contexte, la notion de « compétence » est fondamentale. Considérées comme le produit des activités, des interactions et des interlocutions dans les différents collectifs (travail, loisir, formation, famille, etc.) où les personnes interagissent, les compétences désignent des connaissances, des savoir-faire, des manières d'être, des dispositions, des représentations, voire même des croyances, qui apparaissent requises pour effectuer différentes catégories d'activités (notamment professionnelles). On s'interroge par conséquent sur leur reconnaissance et leur formalisation par l'individu, mais aussi sur leur transfert et, éventuellement, sur leur validation par l'obtention d'un diplôme. Le « bilan de compétence » devient ainsi la pratique emblématique du conseil en orientation des adultes dont l'objet est désormais la construction de soi tout au long de la vie. Cette notion de compétences apparaît tout aussi centrale dans le domaine de la sélection professionnelle : on se demande alors si le candidat possède bien les compétences requises dans la fonction professionnelle à laquelle il postule.

Dans la période récente, la mondialisation de la production et des échanges, avec l'exacerbation de la concurrence et les exigences accrues de rentabilité du capital qui l'accompagnent, apparaît avoir eu, entre autres conséquences, le développement des emplois sur le segment secondaire du marché du travail : celui des travaux demandant peu de qualifications, souvent précaires et exercés dans des conditions difficiles. De nombreuses entreprises se sont en effet organisées autour d'un « noyau » stable d'employés polyvalents que complètent des « travailleurs périphériques » en nombre variable et au statut précaire (Mercure et Spurk, 2003). Les premiers garantissent la pérennité de l'entreprise et lui permettent de s'adapter en cas de crise. Les seconds, recrutés pour des contrats à durée déterminée quand la conjoncture est bonne, sont licenciés quand elle se dégrade. Ils vivent des périodes d'emplois (parfois à temps partiel imposé) entrecoupés de périodes de chômage ou de formation. Ces diverses expériences ne s'inscrivent pas dans la continuité d'une carrière et ces travailleurs précaires sont confrontés à des ruptures telles que leur vie professionnelle a pu être qualifiée de « chaos vocationnel » (Riverin-Simard, 1996 ; Boutinet, 1998). Pour ces travailleurs périphériques, le problème d'orientation professionnelle prend donc la forme suivante : comment faire face le mieux possible aux multiples transitions qui leur sont imposées au cours de leur vie professionnelle ? En matière d'insertion professionnelle, cette question est fondamentalement abordée – tout comme pour les travailleurs centraux – en termes de « compétences ». Mais le compétences constitutives de « l'employabilité » de ces travailleurs périphériques apparaissent être fondamentalement d'ordre social : des manières d'être, de se présenter, de se comporter, etc. Les sociologues Stéphane Beaud et Michel Pialoux relèvent ainsi : docilité, acceptation de l'esprit de groupe, aptitude à la mobilité, certaines manières d'être : diction, attitude réfléchie, ton posé, esprit de compétition, aptitude à contrôler soi-même son travail, etc. (2003, pp. 131-133). Cette précarité de l'emploi se développe dans le contexte d'une moindre stabilité de l'ensemble des cadres de vie (ainsi : les

couples sont plus fragiles, les ancrages locaux moins assurés, les différents contextes sociaux moins explicitement structurés et « en harmonie » les uns avec les autres, etc.). Différentes recherches (voir par exemple : Palmade (Ed.), 2003) ont montré que l'incertitude dans le domaine de l'emploi allait souvent de pair avec une plus grande précarité dans les autres sphères de l'existence (logement, couple, loisirs, etc.). Pour l'individu, le problème de l'orientation professionnelle s'inscrit par conséquent, ici aussi, dans un cadre plus vaste : celui des multiples transitions de toute nature (Schlossberg, Waters et Goodman, 1995) auxquelles il s'agit de faire face tout au long de la vie.

Ces différentes questions – qui contribuent à définir l'objet de l'orientation professionnelle – ne se sont pas purement et simplement substituées les unes aux autres. En effet, les différents systèmes de travail coexistent. Néanmoins, compte tenu de la force actuelle du modèle de la compétence et du développement de l'emploi précaire, ce sont les interrogations relatives aux projets professionnels et personnels (et notamment au bilan de compétences), ainsi qu'aux transitions, qui dominent aujourd'hui.

1.2.2 La problématique de l'orientation scolaire

L'orientation scolaire est née du développement considérable de l'école au cours du 20ème siècle dans les sociétés industrialisées. Ce développement a été caractérisé par un important allongement de la durée de la scolarité pour un nombre croissant de jeunes. Trois fréquences peuvent donner une idée de l'ampleur de cette croissance : en France, en 1900, 1% d'une tranche d'âge obtenait le baccalauréat ; en 1950 : 5% et en 2000 près de 2/3.

Sans prétendre rendre compte de l'ensemble des facteurs ayant concouru à cet essor de l'école au 20ème siècle, on peut néanmoins évoquer rapidement l'explication qu'en donne Norbert Elias dans « La société des individus » (1991). Elle ouvre en effet des pistes pour la compréhension des enjeux de l'orientation. Ce dernier développe la thèse selon laquelle dans nos sociétés « hautement centralisées et de plus en plus urbanisées, l'individu se trouve de plus en plus remis à lui-même » (p. 168) : chacun doit décider de son sort. Il est par conséquent nécessaire de préparer les jeunes à cette exigence sociale d'un « plus haut degré d'individualisation » (p. 178). C'est ce que permet ce dispositif original de socialisation et d'éducation que constitue l'école. En effet, les modes de socialisation et d'éducation antérieurs visaient à la constitution d'identités non seulement professionnelles, mais aussi personnelles, particulièrement stables renvoyant à des communautés particulières exerçant un fort contrôle sur les individus. Ils consistaient en une préparation du jeune à un type précis de rôle d'adulte par contact direct avec l'adulte qui le formait (par exemple : le « compagnon » constituait pour l'apprenti un exemple du prototype d'adulte qu'il allait devenir). Au contraire, l'école – en séparant les jeunes des adultes – se démarque de ce modèle de l'apprentissage de rôle. Par ailleurs, l'allongement de la scolarité met les jeunes dans une situation de « moratoire » (cf. Erik Erikson, 1972) autorisant le développement de sub-cultures juvéniles : ils peuvent expérimenter différents possibles avant que les réalités de l'exercice d'une activité professionnelle ne limitent leurs « expérimentations identitaires ». Le développement de l'école (son ouverture à tous et son allongement) semble donc étroitement lié à l'essor des « sociétés d'individus ».

Pour accueillir de plus en plus de jeunes, de diverses origines sociales et culturelles, pendant une période de plus en plus longue, l'école a dû s'organiser, c'est-à-dire, entre autre, se différencier. Cette différenciation a fait naître des problèmes relatifs, d'une part, à l'architecture du dispositif et, d'autre part, à la répartition (« orientation » au sens un ci-

dessus) des élèves. Comme on le sait, les choix ont été différents d'un pays à l'autre. Par exemple, l'Allemagne a maintenu trois types d'écoles secondaires (*Hauptschule, Realschule, Gymnasium*) alors que la France mettait en place (au moins théoriquement) *« le collège unique »*. Par ailleurs, l'Allemagne a préféré que l'enseignement professionnel et technologique relève de l'apprentissage en entreprise, alors que la France faisait le choix de le constituer en filières de scolaires de formation (l'apprentissage ne concernant qu'un nombre réduit de jeunes) dans un système scolaire unifié.

A ces différences relatives à l'architecture des dispositifs de formation s'en conjuguent d'autres liées aux procédures mises en œuvre pour répartir les élèves dans les différentes voies. Celles-ci peuvent se fonder sur des examens d'entrée, sur l'examen de dossiers, sur les notes et appréciations obtenues précédemment, sur des épreuves normalisées de connaissance. Les jugements des enseignants des formations d'où les jeunes sont issus peuvent y tenir une place massive ou faible, etc.

Compte tenu de ces différences, les problèmes concrets d'orientation scolaire prennent des formes différentes selon les dispositifs considérés. En France, par exemple, les interrogations fondamentales se posent en termes de filières scolaires, d'options, et d'établissements (ceux-ci étant perçus comme plus ou moins « bons » et l'étant vraisemblablement). En Allemagne, l'interrogation primordiale est relative au type d'établissement (l'entrée au *Gymnasium* présageant la poursuite d'études supérieures longues ; les autres formes d'enseignement laissant plutôt entrevoir un destin d'apprenti) (Cf. Eckert, 1993).

Par-delà ces différences, l'enjeu de l'orientation scolaire dans tous les dispositifs scolaires des pays industrialisés reste le même. Comme on l'a noté ci-dessus, c'est celui de l'insertion professionnelle et sociale à un point donné de l'espace social des professions et des positions. En effet, si l'école ne façonne pas des identités sociales et professionnelles strictement définies, elle laisse néanmoins entrevoir à chaque élève un certain horizon de positions sociales et professionnelles « possibles » ou « inaccessibles » en fonction de la position qu'il occupe actuellement dans l'espace scolaire (Linda Gottfredson, 1981). Un point doit être ici souligné : c'est cet horizon des possibles en termes d'insertion sociale et professionnelle qui donne son sens primordial à l'orientation scolaire.

Fort de ces constats, on peut formuler ainsi le problème de l'orientation scolaire soumis aux élèves et à leurs familles dans nos sociétés individualistes : « Quelle formation choisir, compte tenu (1) des résultats scolaires, (2) de l'architecture et des procédures (explicites et implicites) de répartition des élèves du dispositif scolaire et (3) des attentes personnelles (et familiales) relatives à une future insertion sociale et professionnelle ? ».

Le tableau I ci-dessous présente une vue synthétique des différents problèmes d'orientation que rencontrent les individus des sociétés industrialisées occidentales d'aujourd'hui. Ce sont évidemment ceux liés à l'organisation technique du travail, au développement de l'emploi précaire et à la scolarisation de masse qui sont les plus fréquents. Néanmoins, les formes professionnelles et taylorisées d'organisation du travail n'ont pas disparu et certains individus sont conduits à se poser la question de leur orientation dans les termes qui y correspondent.

Contextes	Problèmes d'orientation soumis aux individus
Système « professionnel » de travail	Comment trouver l'activité professionnelle – et d'abord l'apprentissage - qui me convient ?
Taylorisme – Fordisme	Comment trouver une situation de travail dans laquelle je puisse m'insérer ?
Système « technique » de travail	Comment faire le bilan de mes diverses expériences et définir des projets personnels et professionnels ?
Mondialisation. Emploi précaire. Individu incertain.	Comment faire face aux multiples transitions marquant le cours de mon existence ?
Scolarisation de masse	Quelle formation choisir, compte tenu de mes résultats scolaires (…) et de mes attentes (personnelles et familiales) relatives à ma future insertion sociale et professionnelle ?
Sens de ces questions dans les sociétés de la modernité tardive	Comment (bien) orienter ma vie dans la société humaine à laquelle j'appartiens ?

Tableau 1 : Les problèmes sociétaux d'orientation soumis aux individus, en relation avec leur contexte.

1.2.3 La construction de soi : enjeu fondamental de l'orientation dans les sociétés de la modernité tardive

De nombreux sociologues ou psychosociologues (par exemple, pour ne citer que deux noms majeurs : Anthony Giddens, 1991 ou Kenneth Gergen, 1991) considèrent que nos sociétés mondialisées présentent des caractéristiques qui les différencient notablement des sociétés antérieures. Des expressions comme « post-modernes » ou « de la modernité tardive » (*high modernity*) sont employées pour les caractériser. Par là, il faut entendre que nos sociétés sont marquées, d'une part, par le développement des technologies de l'information et de la communication et, d'autre part, par des phénomènes migratoires importants se traduisant par la coexistence en leur sein, de sous – populations dont les références culturelles diffèrent (dans les travaux anglo-saxons, les références aux « etnic minorities » sont omni-présentes). Les technologies de l'information et de la communication se traduisent, notamment, par la diffusion dans une grande partie du monde de produits culturels (des séries télévisées, par exemple) qui proposent des exemples de manières d'être et de se conduire, d'attitudes, de styles de vie, de croyances ou de représentations sociales, de normes et, plus fondamentalement encore – s'agissant de la psychologie individuelle – de modes de rapport à soi. Par ailleurs, un nombre sans cesse croissant d'individus ont la possibilité de faire l'expérience « d'identités virtuelles » que ce soit par la participation à des jeux de rôles ou par la création de « personnages » lors d'interactions en ligne sur l'internet. Ces différents facteurs (migrations et communications) ont pour conséquence que les ancrages locaux, les ethos d'action familiers, les manières de voir propres à une communauté ou à une société sont l'objet d'interrogations ou de mises en perspective et, souvent, perdent de leur prégnance. Ce phénomène peut être résumé en rapprochant deux citations. La première est de Gergen (1991, p. 49) : « On observe un peuplement du soi manifestant l'infusion d'identités partielles par la médiation d'une saturation sociale. Et cela traduit l'émergence d'un état mental pluriel (*multiphrenic condition*) dans lequel chacun commence à faire l'expérience du vertige d'une multiplicité illimitée ». La seconde est de Giddens (1991, p. 5) : « A cause de 'l'ouverture' de la vie sociale d'aujourd'hui, de la pluralité croissante des contextes d'action et de la diversité

des 'autorités', le choix de style de vie prend une importance grandissante dans la constitution d'une identité et dans les activités quotidiennes. L'activité réflexive de planification de l'existence (…) devient un fait majeur de la structuration de l'identité de soi ».

Ce fait social a une conséquence essentielle en ce qui concerne l'orientation des individus : les cinq problèmes précédemment évoqués renvoient aujourd'hui chacun à un questionnement essentiel relatif à ce qu'il veut faire de sa vie. C'est la raison pour laquelle on peut affirmer avec force que l'enjeu ultime de l'orientation (au sens deux) dans les sociétés individualistes de la modernité tardive est la construction de soi. Bien entendu, les orientations scolaires et professionnelles constituent des éléments importants de cette construction de soi, dans la mesure où l'école et l'activité travail jouent des rôles capitaux dans la socialisation et la subjectivation de l'individu (c'est-à-dire dans la structuration de certaines représentations de soi et de modes déterminés de rapport à soi). Mais elles n'en sont cependant pas plus que des éléments… C'est la raison pour laquelle on peut proposer d'énoncer de la manière suivante le sens fondamental du problème de l'orientation tel que les individus le rencontrent hic et nunc : « comment (bien) orienter ma vie dans la société humaine à laquelle j'appartiens ? » (voir la dernière ligne du tableau I).

Trois précisions doivent être apportées à propos de la formulation de cette question. La première est que tous les individus des sociétés de la modernité tardive ne sont pas égaux face à cette exigence sociale de « se construire ». Giddens (1991, p. 6) observe ainsi : « Les divisions en classes et les autres lignes fondamentales d'inégalités (telles que celles liées au genre ou à l'ethnicité) peuvent être définies en partie en termes d'un accès différentiel à des formes d'actualisation de soi et de contrôle de sa propre existence (*empowerment*) (…). La modernité, on ne doit pas l'oublier, produit de la *différence,* de *l'exclusion* et de la *marginalisation* ». On reviendra sur ce point à propos de l'éducation à l'orientation et du concept de « capital identitaire » proposé par le psychosociologue américain de l'adolescence James Côté (1996) (en s'inspirant à la fois de Gary S. Becker, 1964 ; de Pierre Bourdieu, 1980 ; d'Anthony Giddens et de Kenneth Gergen).

Pour tenter de répondre à cette question, l'individu n'a d'autre solution que de s'engager dans un processus réflexif où il articule les points de vue du « je », du « tu » et la position du « il/elle » (Francis Jacques, 1979). La réflexion sur celui que l'on veut être suppose en effet des dialogues internes et/ou interpersonnels. Or, ceux-ci comprennent toujours certaines considérations d'ordre éthique (comme l'a noté Charles Taylor, 1998) qui ne sont généralement pas développées et ne constituent alors qu'un horizon : Quelles peuvent être les conséquences pour autrui de mon engagement dans cette activité ? En m'engageant dans cette voie, quel genre d'humain suis-je en train de faire de moi ? Et plus fondamentalement : Qu'est-il bien d'être ? Qu'est-il bien de faire ? C'est afin de rendre compte de cette dimension éthique de l'orientation que l'énoncé de cette question – dans le tableau I, ci-dessus – indique le mot bien entre parenthèses.

Pour conduire cette réflexion sur soi, l'individu manque, comme on l'a noté, du cadre protecteur – des traditions et des rites – des communautés (catégories, classes, groupes, etc.) d'appartenance constitutives des sociétés antérieures. Pour le dire dans le vocabulaire de Pierre Bourdieu : les habitus individuels ne sont plus immédiatement accordés à la structure et à la multiplicité des champs sociaux dans lesquels l'individu interagit. Ce processus de réflexion sur soi, sur ce qu'il convient de devenir, de faire de soi s'en trouve d'autant plus exacerbé. L'avenir apparaît alors terriblement incertain et même porteur du risque (comme l'observe le sociologue Ulrich Beck, 2000, dans « La société du risque »)… Comme l'écrit

Giddens (1991, p. 33) : « L'individu se sent dépouillé et solitaire dans un monde où il manque du soutien psychologique et du sens de sécurité que procuraient les contextes plus traditionnels ». Cette incertitude, ce manque de soutien, cette réflexion dépouillée et solitaire conduisent les individus des sociétés de la modernité tardive à des attitudes diverses (compte tenu, notamment, des différences individuelles – notées ci-dessus – de « capital identitaire »). Les deux extrêmes en sont sans doute, d'un côté, la dissolution de soi dans certaines sectes ou dans certains mouvements totalitaires ou encore le repli sur une lecture intégriste - c'est-à-dire censée être « à la lettre » - des textes fondateurs d'une religion ou d'un mouvement idéologique et, de l'autre, les diverses tentatives contemporaines de trouver des fondements universels à l'éthique (ou de s'accorder sur les principes d'une « éthique minimale », Ogien, 2004).

En résumé, on peut donc poser que, dans les sociétés individualistes contemporaines, les problèmes d'orientation soumis aux individus dépassent très largement les domaines scolaires ou professionnels. Les questions d'orientation scolaire et professionnelle trouvent leur sens fondamental dans l'obligation faite à chacun de conduire une réflexion sur soi en vue d'orienter son existence. Il s'agit bien d'une réflexion individuelle sur soi. Mais, les enjeux en sont fondamentalement sociaux et humains dans la mesure où cette réflexion conduit l'individu à affirmer certains principes, certaines valeurs et à s'interroger sur leur validité et leur universalité.

1.3 Remarque conclusive

Dans les paragraphes qui précèdent l'évolution de l'orientation a été présentée en référence au deuxième sens de ce terme (tel qu'il a été défini au premier paragraphe de ce chapitre), à savoir celui des processus réflexifs dans lesquels l'individu est conduit s'engager, dans un certain contexte et compte tenu de la manière dont les problèmes d'orientation s'y trouvent formulés. Cela signifie que l'orientation dans son sens institutionnel (par exemple : en lien avec les choix politiques en matière de scolarisation des jeunes, d'architecture du système scolaire, de positionnement des formations professionnelles et technologiques, de relations entre les entreprises et l'école, etc.) n'a été évoquée que comme l'horizon sur lequel se détachaient ces questionnements. Il en a été de même avec l'orientation « accompagnement » (les institutions que l'on a choisi de développer, leur mode d'organisation et de rattachement administratif, les pratiques qu'on y a mises en place, les outils qu'on y a développés, les personnels qui y furent recrutés, etc.). Il est clair que rendre compte de la notion d'orientation (et de son évolution) supposerait de l'étudier selon ces trois aspects et de comprendre dans quelle mesure ceux-ci s'articulent les uns aux autres. Un tel projet dépasse les possibilités qu'offre ce rapport. Le lecteur intéressé pourra néanmoins trouver des éléments d'information, d'analyse et de réflexion à ce sujet en se reportant, notamment, aux travaux d'André Caroff (1987, 1988), de Francis Danvers (1988, 1990, 2006), de Michel Huteau et Jacques Lautrey (1979), de Michel Huteau (2002) et d'Antoine Prost (1968, 1996).

Le prochain chapitre – qui porte sur l'orientation à l'école – se propose en revanche de décrire les articulations entre ces aspects institutionnels et individuels et d'en analyser les enjeux.

II. Chapitre deux : Organisation de l'école, procédures d'orientation et rôle des acteurs

2.1 La mise en système de l'enseignement secondaire : ses conséquences

Pour décrire les transformations de l'organisation de l'enseignement secondaire en France dans la seconde moitié du 20ème siècle, l'historien Antoine Prost a proposé l'expression de « mise en système ». On peut considérer que celle-ci fut inaugurée par les réformes Berthoin de 1959 et Fouchet de 1963 et qu'elle a trouvé un terme au moins provisoire avec la création des baccalauréats professionnels en 1985. Cette mise en système recouvre plusieurs phénomènes dont les plus importants sont une claire définition des rapports entre formations et la mise au point de procédures uniformisées d'admission dans chaque type de formation. Deux faits fondamentaux ont caractérisé cette mise en système : le premier fut la perte par les établissements (publics) d'accueil du pouvoir qui était le leur de procéder au recrutement de leur futurs élèves. Cette perte de pouvoir eut un impact majeur sur les collèges techniques (les actuels lycées d'enseignement technologique). Le second consista à attribuer l'essentiel du pouvoir d'orientation – répartition aux enseignants des établissements d'origine.

Trois traits permettent de caractériser le système d'enseignement secondaire français actuel :

- toutes les formations (ou presque) y sont incluses, notamment les formations techniques et professionnelles,
- ces formations sont organisées sous forme de filières d'études conduisant chacune à une hiérarchie de diplômes censés correspondre à des niveaux de qualification professionnelle,
- l'orientation (répartition) des élèves dans les différentes voies de ce système, c'est-à-dire leur sélection, repose pour l'essentiel sur les notes qu'ils obtiennent en classe dans les disciplines jugées fondamentales.

Comme on l'a déjà noté, cette mise en système de l'école est allée de pair avec une intensification de la scolarisation des jeunes : en cinquante ans, la fréquence d'obtention du

baccalauréat s'est accrue de près de 60 points. On a parfois parlé de démocratisation de l'école pour qualifier ce phénomène. Une telle caractérisation est abusive. En effet, si l'on définit « démocratisation » à la manière du « Grand Usuel Larousse » (1997) comme le fait de « rendre quelque chose accessible à toutes les classes sociales, le mettre à la portée de tous », alors, il faudrait sans doute plutôt évoquer une massification sans démocratisation des enseignements secondaires (et supérieurs), dans la mesure où toutes les formations n'apparaissent pas réellement accessibles à tous les jeunes quelle que soit la classe sociale dont ils sont originaires, même si elles le sont en droit. De plus, dans le domaine de l'éducation, on tend à considérer qu'un système est démocratique s'il joue un « rôle d'ascenseur social », c'est-à-dire s'il permet de réduire les différences culturelles et sociales liées à la naissance dans des contextes familiaux socialement et culturellement différents (et correspondant à des positions différentes dans l'espace social). Or, de toute évidence, notre organisation scolaire n'atteint pas un tel objectif. Toutes les recherches effectuées à ce sujet convergent.

Les comparaisons internationales portant sur les acquis scolaires des élèves (PISA) montrent par exemple, que les élèves français – dans leur ensemble – n'obtiennent des résultats que légèrement supérieurs à la moyenne générale (alors que la France est parmi les pays au monde qui dépensent le plus par élève de l'enseignement secondaire, mais globalement peu pour les étudiants de l'enseignement supérieur). Mais ce que ces travaux manifestent surtout, c'est une dispersion considérable des résultats des élèves français : le contraste entre ceux qui obtiennent les meilleurs résultats et ceux dont les résultats sont particulièrement faibles est bien plus fort en France qu'il ne l'est en général. De plus, cette dispersion est plus fortement liée aux origines sociales que dans d'autres pays. Ainsi, les « Regards sur l'éducation » de l'OCDE, dans leur édition de 2006, soulignent-ils la forte discrimination sociale de l'école en France. Ils relèvent, par exemple, qu'un élève de quinze ans issu d'un milieu défavorisé a quatre fois plus de risques de situer parmi les plus faibles en mathématiques – selon l'évaluation PISA – qu'un élève de milieu favorisé. La France apparaît ainsi parmi les pays les plus inégalitaires (avec, notamment, l'Allemagne), alors que les Etats-Unis ou le Royaume-Uni le sont nettement moins.

Les nombreux travaux des sociologues français de l'éducation produisent des observations qui vont dans le même sens. En outre, ils ouvrent des pistes pour comprendre ce phénomène. Dans leur ensemble, ceux-ci montrent que les différences (en termes d'origines sociale, culturelle et ethnique, de niveau scolaire, d'âge, etc.) sont massives d'une formation à une autre au sein de l'enseignement secondaire (et supérieur) français. Au niveau du collège, elles sont telles qu'on peut se demander si la notion de « collège unique » correspond bien à une certaine réalité : ne serait-elle pas seulement une sorte de mythe social démocratique ? Le contraste est en effet important entre établissements. Le sociologue Marco Oberti (2006) montre par exemple, à la suite d'une étude systématique de l'offre scolaire du département des Hauts-de-Seine, que les options d'excellence – c'est-à-dire les langues rares, les classes à horaires aménagés, les classes européennes avec différences de langues, etc. – sont concentrées dans les communes riches. A l'inverse, les établissements des communes les plus populaires sont spécialisés dans les dispositifs de soutien scolaire. Dans ces conditions, il n'est pas surprenant que certains établissements se révèlent plutôt fréquentés par des jeunes issus des classes moyennes et supérieures et, qu'à l'opposé, d'autres sont multiculturels. Les conclusions de ce chercheur sont nettes : en organisant ainsi son offre scolaire, l'éducation nationale favorise la ségrégation recherchées par les classes supérieures.

Au sein même de beaucoup de collèges, l'origine sociale et culturelle des élèves varie nettement d'un « groupe classe » à un autre (voir par exemple : Payet, 1995 ; Favre-Perroton, 1998 et Debarbieux, Garnier et Tichit, 1998). On a parfois utilisé d'une manière polémique des expressions comme « classes CAMIF » - du nom d'une entreprise de vente par correspondance destinée aux enseignants - et « classes Maghreb » pour rendre compte de ce phénomène). Faut-il relever qu'à ces lignes de fracture s'ajoute celle entre établissements publics et établissements privés (dont, en France, l'essentiel du financement est public) ? La situation semble telle aujourd'hui qu'un collectif de sociologues a pu récemment titrer un ouvrage « L'Apartheid scolaire » (Georges Felouzis, Françoise Liot et Joëlle Perroton, 2005).

Les différences sociales et culturelles au niveau des lycées sont aussi bien connues. Par certains aspects, elles sont de même nature que celles observées au collège (opposition entre vieux établissements de centre ville et « nouveaux » lycées des périphéries, entre lycées « classiques » et « polyvalents ou techniques », entre établissements privés et publics, etc. Cf. François Dubet, 1991). Néanmoins, au lycée, ces différences prennent aussi la forme particulière d'une scolarisation dans un ensemble de filières conduisant à différents baccalauréats situés les uns par rapport aux autres dans une sorte « d'espace socio-scolaire » s'organisant selon deux dimensions majeures : celle du prestige et celle du genre (masculin – neutre – féminin). La filière la plus prestigieuse (celle qui conduit au baccalauréat scientifique et, notamment, à l'une de ses options) offre un accès privilégié aux formations supérieures les plus valorisées et donne de meilleures chances de réussite dans la plupart des formations supérieures. Les élèves jeunes, d'origine sociale et culturelle privilégiée, etc. y sont surreprésentés. Les filières les moins prestigieuses (celles conduisant à certains baccalauréats professionnels) présentent les caractéristiques inverses. La différenciation des formations en termes de genre renvoie, pour sa part, aux différences des rôles sociaux traditionnels des hommes et aux femmes (sciences opposé à lettres et arts ; technologie versus souci d'autrui, etc.).

Quelques traits ressortent de cette vue schématique de l'enseignement secondaire français :

- Il conduit à la formation d'une élite scolaire (« puisée » pour l'essentiel dans « l'élite sociale ») d'un excellent niveau,
- Il se caractérise par un grave échec d'un nombre important de jeunes souvent d'origine sociale modeste (dont le niveau d'acquis semble nettement plus faible que dans les autres pays développés),
- Il apparaît comme une sorte de transposition dans le monde de l'école de l'espace des positions sociales et aboutit de ce fait à une reproduction des rapports sociaux.

2.2 Enjeux économiques, sociaux, politiques et humains d'une transformation de l'enseignement secondaire

Une telle situation peut sembler satisfaisante ou non en fonction des options politiques retenues. On notera cependant que de telles caractéristiques rapprochent la France de pays en voie de développement mettant en œuvre une politique de l'éducation privilégiant la constitution d'une élite sociale. Corrélativement, on peut s'interroger sur l'adaptation d'un tel système aux enjeux économiques, sociaux et humains d'un pays industrialisé occidental. Pour le dire dans le langage des modèles du capital humain, on peut se demander si une telle organisation scolaire permet bien à l'ensemble des jeunes de se forger les savoirs, les compétences, les attitudes, les valeurs, etc. – en un mot : les dispositions ou les habitus – requis dans les activités de travail et les trajectoires professionnelles et personnelles d'aujourd'hui.

On peut aussi se demander si, dans les sociétés individualisées de la modernité tardive (décrite au premier chapitre), un tel dispositif éducatif dote bien l'ensemble des jeunes des habiletés nécessaires pour s'engager dans la réflexion sur soi nécessaire à l'orientation de leur existence, que la société exige d'eux. L'enjeu ici est d'ordre social, politique et humain (on pourra d'ailleurs constater la prolifération de mouvements sectaires « néo-religieux », « politiques », « fondamentalistes » ou « intégristes » apportant des réponses « clés en main » à ces questionnements ou encore la fuite de certains jeunes dans des conduites addictives traduisant leur difficulté à faire face au moins temporairement à ces exigences). On observera enfin que l'état de choses actuel est régulièrement lié en France, depuis un quart de siècle, à des manifestations, protestations d'élèves, d'étudiants ou de jeunes et, même, de plus en plus fréquemment dans la dernière période, à certaines actions plus ou moins violentes (incivilités, dégradations diverses, incendies de véhicules ou d'établissements scolaires, agressions – notamment – d'enseignants, etc.).

Toutes ces raisons conduisent à plaider pour une transformation du système éducatif allant dans le sens de sa démocratisation. C'est l'option retenue dans la suite de ce chapitre. Un seul des aspects de la démocratisation de l'école y est examiné : celui du rôle qu'y jouent l'organisation du système scolaire et les procédures d'orientation-répartition des élèves. Il semble en effet que celles-ci – loin d'être neutres – constituent en elles-mêmes un facteur majeur de renforcement ou de diminution des inégalités sociales. C'est notamment à cette conclusion qu'a abouti Antoine Prost (1986) dans son étude intitulée « *L'enseignement s'est-il démocratisé ? Les élèves des collèges et lycées de l'agglomération d'Orléans de 1945 à 1980* ». Il y constate que la création du collège unique et la « mise en système » de l'école n'ont pas produit une forte démocratisation de l'école. Au contraire, il apparaît – et cela de manière contre intuitive – que l'ancienne organisation (qui, sous la troisième et quatrième République, différenciait deux grands réseaux d'enseignement socialement segmentés : le réseau secondaire destiné, pour l'essentiel, aux jeunes d'origine privilégiée et le réseau primaire pour les autres) permettait une mobilité sociale, certes faible, mais néanmoins supérieure à celle qu'autorise le nouveau système. Les travaux de Schnabel et al. (2002) comparant les systèmes allemands et des Etats-Unis tendent aussi à conclure que certaines formes d'organisation et certains types de procédures contribuent plus que d'autres à la reproduction sociale par l'école. En l'occurrence, le système allemand (proche de celui en vigueur en France sous la troisième et quatrième République) apparaît « moins démocratique » que l'organisation américaine (plus flexible).

2.3 La contribution des procédures d'orientation – répartition dans l'enseignement secondaire à la reproduction sociale par l'école

La mise en système de l'école en France a conduit à la constituer en ce que Pierre Bourdieu (1997, p. 22) nomme un « champ social » unifié. Par là, il faut entendre un ensemble d'objets sociaux (en l'occurrence des établissements, des filières de formation, des disciplines scolaires, etc.) et de personnes (des professeurs : agrégés, certifiés, de technologie, de telle ou telle discipline ; des élèves de telle ou telle filière, « en avance » ou « en retard » ; etc.) « ayant entre eux des relations de hiérarchie et d'opposition que structure précisément la répartition, entre ces objets [et ces personnes], d'un capital spécifique de valeur sociale » (Doise, 1990, p. 125). Par analogie, on peut considérer le champ comme un marché où a cours à un moment donné une certaine monnaie. Dans le champ scolaire, c'est celle qui permet d'attribuer une certaine valeur (aux établissements, filières, disciplines, enseignants, élèves, etc.).

En matière d'orientation, ce qui différencie un système scolaire unifié d'une organisation scolaire non systématique, c'est que, dans ce dernier cas, il co-existe différents centres de décision. Ceux-ci peuvent fonctionner de manière quelque peu différenciée. Par exemple, un chef d'établissement peut sélectionner les élèves qu'il recrutera en faisant appel à des tests d'aptitudes, un autre peut privilégier les expériences sociales réalisées par les jeunes et leur demander de fournir un dossier à ce sujet, un troisième peut se fonder sur les bulletins scolaires ou des entretiens avec les familles, etc. (Ce phénomène perdure d'ailleurs dans une certaine mesure avec les établissements privés à financement public). Dans une école mise en système, il n'y a plus de place pour de telles fluctuations : ce sont sur les mêmes dimensions que – au moins à un âge donné – les élèves sont situés les uns par rapport aux autres. Or, comme dans tous les champs sociaux, ces dimensions renvoient à des normes évaluatives d'application générale. Elles concernent non seulement les élèves et leur orientation mais l'ensemble des acteurs concernés.

Dans le système scolaire français d'aujourd'hui, cette norme d'évaluation est celle de la valorisation des savoirs abstraits et décontextualisés. Fondamentalement, une discipline scolaire tend à avoir d'autant plus de valeur qu'elle est abstraite : les mathématiques valent plus que la physique qui vaut plus que la chimie ou les sciences de la terre, la philosophie vaut plus que la psychologie ou la géographie, etc. Cette règle s'applique – semble-t-il – au sein même des disciplines : par exemple en philosophie, la métaphysique a plus de valeur que l'esthétique. Cette norme concerne les formations et les établissements scolaires (qui, notamment, valent d'autant plus qu'ils dispensent des enseignements abstraits de haut niveau, par exemple les classes préparatoires). Elle concerne les enseignants et leur carrière (par exemple : un agrégé de mathématiques bénéficie d'une toute autre reconnaissance sociale et scolaire qu'un professeur de bureautique, etc.). Et, bien évidemment, elle concerne les élèves et leur orientation : les possibilités d'orientation de ceux qui réussissent le mieux dans les disciplines abstraites est sans commune mesure avec celles des autres.

On peut poser l'hypothèse qu'une telle norme n'est pas particulière à la France. On peut cependant postuler que cette norme y trouve une « prégnance » nettement plus forte qu'ailleurs en ce qui concerne l'orientation des élèves compte tenu, d'une part, de l'unification du champ scolaire secondaire qu'on vient d'évoquer et, d'autre part, d'une étrangeté des procédures d'orientation française déjà relevée ci-dessus : les enseignants des établissements d'origine se voient doter d'un pouvoir majeur en matière d'orientation tout au long de l'enseignement secondaire.

Habituellement, en matière de sélection professionnelle ou scolaire, ce sont les institutions d'accueil qui tiennent une place clé : l'entreprise ou l'établissement scolaire définit un certain nombre de critères (par exemple, s'agissant de l'entrée dans une certaine formation : certains pré-requis à maîtriser pour pouvoir y réussir). Or, dans les procédures d'orientation françaises, l'essentiel des décisions d'orientation repose sur des « conseils d'orientation » au cours desquels les enseignants jugent des possibilités d'orientation effectives de leurs élèves (telles que ceux-ci et leur famille les ont manifestées). Dans un tel contexte, il n'est pas très surprenant que ces enseignants jugent des possibilités de leurs élèves non pas en se référant à une vision complexe des compétences et attitudes qui seraient effectivement requises pour s'engager dans telle ou telle voie ou dans tel ou tel avenir professionnel, mais en fonction de la « logique » qui est la leur dans ce système, c'est-à-dire selon la loi de la valeur qui y a cours, celle qu'ils connaissent depuis longtemps : celle qui a marqué leur carrière d'élève et qui est encore déterminante pour leur carrière professionnelle et leur affectation actuelle.

Les enseignants jugent ainsi des possibilités d'orientation de leurs élèves selon ce que Pierre Bourdieu et Monique de Saint Martin (1975) ont nommé les « catégories de l'entendement professoral ». Et, conformément aux normes de ce jugement, meilleures sont les notes dans les disciplines abstraites (mathématiques et français en particulier), plus l'élève peut « choisir » son orientation comme il l'entend et plus il peut prétendre entrer dans les filières les plus difficiles d'accès.

Les principales conséquences de ce dispositif sont les suivantes :

- La valorisation d'un seul type de compétences : la valeur des élèves est définie de manière essentiellement scolaire ; par exemple par l'attention, la « finesse du raisonnement », la discipline, la culture, etc. D'autres compétences – dont certaines sont pourtant jugées essentielles dans le monde (notamment professionnel) d'aujourd'hui – sont ignorées ou dévaluées (par exemple : les habiletés manuelles, les savoir-faire techniques et pratiques, les capacités à communiquer, le leadership, etc.)
- Une hiérarchisation des formations et des diplômes conduisant à une forte dévaluation des enseignements techniques et professionnels, par nature plus appliqués que les filières dispensant des enseignements « abstraits » (sur la dévaluation sociale de l'enseignement technique consécutive à la mise en système de l'école, on peut se reporter à Faguer, 1983). L'orientation vers ces formations se fait essentiellement par défaut : elle s'inscrit souvent pour les élèves et leur famille dans une sorte de processus conduisant à faire le deuil des « grandes espérances » antérieures. On y reviendra ci-dessous.
- Une forte ségrégation sociale et ethnique (évoquée précédemment) entre les filières – et les options – de formation et les établissements scolaires. D'une manière générale, ce sont les enfants d'enseignants, de professions libérales et de cadres supérieurs qui obtiennent une orientation vers les formations les plus valorisées. Inversement, ce sont les enfants d'ouvriers et d'employés et, plus encore de ceux dont l'emploi et la vie sont précaires (il s'agit fréquemment d'immigrés ; Cf. Palmade, 2003 et Millet & Thin, 2005) qui peuplent les filières les moins recherchées ou bien se trouvent dans des dispositifs - divers et variables selon les politiques du moment – destinés à « l'insertion professionnelle et sociale des jeunes ». On verra ci-dessous la contribution des procédures d'orientation à cette relégation des jeunes d'origine sociale modeste.

2.4 Rôle de ce dispositif dans la structuration des intentions d'orientation des jeunes (et de leur famille)

Parmi les travaux français qui ont approché au plus près le jeu des acteurs de l'orientation, ceux de Bernadette Dumora (1990, 1998, et col., 1999) doivent être évoqués. A la suite d'études qualitatives longitudinales conduites pendant de nombreuses années (auprès d'élèves de collèges, de lycéens et d'entrants à l'université), elle a mis en évidence que les « choix » d'orientation exprimés par les élèves résultent de la conjonction de deux processus de réflexion : « comparative » et « probabiliste ».

La « réflexion comparative » désigne la mise en relation d'éléments descriptifs de soi et des professions. Dumora montre que ce processus réflexif se forme progressivement entre 10 et 16 ans. Le point de départ est une sorte « d'identification – fusion » avec un personnage de l'entourage ou vu dans les médias. Il n'existe alors aucune mise à distance entre ce

personnage et le jeune « qui s'y voit ». Ce dernier ne peut donner aucun argument pour expliquer que l'image de ce personnage le captive. Dans la période correspondant à la scolarité au collège, la réflexion comparative se construit selon deux grandes lignes de développement. La première consiste en un passage de cette « identification – fusion » à un personnage à une « comparaison tensionnelle » avec l'image impersonnelle d'un professionnel. La seconde consiste dans l'élaboration progressive de traits et attributs de plus en plus abstraits permettant d'argumenter le lien établi entre soi et le professionnel ; ceux-ci étant finalement mis en relation et comparés entre eux.

Le processus de réflexion probabiliste est directement lié à l'expérience scolaire de l'adolescent. Cette réflexion consiste, au terme de sa construction, en « en un calcul subjectif dans lequel le sujet prend la mesure entre l'espace des possibles et l'espace des probables » (Dumora, 1990, p. 118). Entre 11 et 16 ans, l'évolution conduit d'une certitude magique, selon laquelle « qui le veut le peut », à la prise en compte de l'incertitude liée aux résultats scolaires et à l'élaboration de scénarios. Ceux-ci articulent la perception par le jeune de sa situation scolaire actuelle, les informations et conseils qu'il a retenus et ses représentations des exigences futures de diverses formations ou professions.

Ces deux processus de réflexion s'articulent pour produire une « réflexion implicative », c'est-à-dire certains modes de mise en relation des moyens (scolaires) et des fins (professionnelles). Six grands cas de figures sont repérés. Les trois premiers correspondent à des trajectoires lisses, c'est-à-dire à des argumentations où les moyens et les fins coïncident. Les trois autres renvoient à des trajectoires de rupture : moyens et fins n'y sont pas congruents.

Dans les trajectoires lisses, on distingue notamment, la « logique d'excellence » : celle de bons élèves qui se focalisent sur le pôle scolaire et la réflexion probabiliste. Pour eux, l'objectif est de réussir dans les études les plus valorisées sans s'interroger pour le moment sur l'avenir professionnel. A l'inverse, certains élèves en échec s'en tiennent à une « logique de l'illusion » et juxtaposent des projets professionnels ambitieux et des résultats scolaires faibles : une pensée magique leur permet d'articuler les deux. D'autres collégiens sont « pragmatiques » : ils privilégient un objectif professionnel correspondant à leurs possibilités. Les trois trajectoires de rupture sont : l'expectative ou attente inquiète, la logique de rationalisation et la logique de résignation. Dans ces deux dernières, les préférences antérieures – plus ambitieuses – sont présentées soit comme des choix enfantins, soit comme des projets dont on a été contraint de faire le deuil.

Plusieurs conclusions peuvent être tirées des observations de Dumora. La première porte sur le rôle de la famille et de l'environnement social proche dans la formation des intentions d'avenir : selon les contextes familiaux, communautaires et scolaires et selon le genre du jeune, les activités qui lui sont proposées, de même que « l'offre » de personnages auxquels s'identifier, diffèrent. Corrélativement, les schémas de soi que le jeune construit progressivement et met en œuvre dans les comparaisons tensionnelles ne peuvent que porter la marque de ce processus de constitution : l'un se pensera comme ayant des « qualités de raisonnement abstrait », l'autre se verra « habile de ses mains » ; l'une se verra « douée pour aider les autres », une autre soulignera « son goût pour la décoration », etc.

La deuxième conclusion est relative à la place centrale de l'école dans la structuration des intentions d'avenir. L'école est omniprésente dans le processus de « réflexion probabiliste » : l'élève pense à son avenir selon la « logique » de l'école. Il n'est donc pas étonnant que les

intentions d'avenir des lycéens soient fondamentalement des intentions d'études (comme de nombreux travaux l'ont montré. Pour une synthèse : voir Guichard, 1993). Ces intentions se structurent autour d'un ensemble de schémas scolaires de soi, c'est-à-dire de schémas correspondant à une intériorisation par l'élève des évaluations par l'école de sa situation scolaire actuelle. En fonction de cette évaluation, il se pense globalement comme « bon », « moyen » ou « faible », « à l'heure » » ou « en retard », il se considère comme « bon » ou « intéressé » par telle ou telle discipline, etc. A ces représentations de sa situation scolaire présente (et passée), le lycéen fait correspondre un certain nombre de représentations stéréotypées (c'est-à-dire : simplifiées parfois jusqu'à la caricature) relatives aux études futures : elles sont vues comme longues ou courtes, difficiles ou faciles, offrant des débouchés nombreux ou rares, « pour les garçons » ou « pour les filles », etc. Dans ce processus, les considérations relatives à la future profession sont, dans les plupart des cas, réduites à la portion congrue (comme par exemple : « travailler dans les sciences »).

La troisième conclusion conduit à souligner le rôle cardinal de la logique de l'excellence dans la manière dont les jeunes (et leur famille) se représentent la question de leur orientation. La logique dominante est celle de l'excellence : c'est celle des élèves qui réussissent le mieux à l'école (et de leur famille), c'est celle que mettent en oeuvre les enseignants quand ils évaluent les intentions d'orientation de leurs élèves. C'est donc en se positionnant par rapport à cette logique dominante que la très grande majorité des jeunes construisent des raisonnements relatifs à leur orientation. Ou bien leurs résultats scolaires sont tels qu'ils peuvent l'adopter telle que. Ou bien ils ne le sont pas. Ils ne peuvent alors que s'engager soit dans des processus de rationalisation ou de résignation (dans les deux cas, il s'agit de faire le deuil de leurs attentes passées) soit dans la représentation illusoire d'une issue magique qui leur permettra d'y échapper. En fin de compte, seuls les collégiens que Dumora décrit comme « pragmatiques » semblent accorder plus de poids à une anticipation d'eux-mêmes dans la forme identitaire de tel ou tel professionnel qu'aux dimensions de l'excellence scolaire telle qu'elle est produite dans ce dispositif scolaire. Sans pouvoir l'affirmer avec certitude, on peut poser pour hypothèse (en se fondant sur les études relatives aux différents modes d'orientation vers l'apprentissage) que cette manière de concevoir son orientation est fréquemment celle des enfants d'artisans ou de commerçants (voir par exemple : Gilles Moreau, 2003 ou de Léonardis et col., 2006).

En résumé, on peut donc considérer l'école comme un miroir structuré, structurant les représentations que les jeunes se font d'eux-mêmes et de leur avenir. Certes, comme l'a noté, tous les schémas de soi à l'oeuvre lors de choix d'orientation n'ont pas pour origine des évaluations scolaires : certains sont liés aux expériences que vit le jeune dans sa famille et dans son environnement social. Néanmoins ces schémas « extrascolaires » de soi, comme les schémas scolaires de soi, se trouvent situés les uns par rapport aux autres à l'occasion des expériences qu'implique la socialisation dans ce vaste dispositif de comparaison sociale qu'est l'école. Et ils s'y voient alors situés selon la « logique » (la loi de la valeur) propre à ce champ : une logique qui valorise l'abstraction et conduit à accorder plus de valeur aux expériences que vivent habituellement les jeunes issus de familles occupant des positions privilégiées dans l'espace des rapports sociaux.

2.5 Logique d'excellence, orientation négative, auto – sélection et dialogue enseignants – familles

La conséquence du primat de cette « logique » de l'excellence est que les jeunes et les familles savent que la « stratégie payante » (celle correspondant à une insertion privilégiée

dans l'espace des positions sociales et professionnelles) dans ce dispositif est celle qui consiste à poursuivre des études les plus longues possibles dans les filières les plus prestigieuses (les plus générales). En fonction de cette connaissance, de leur perception de leurs résultats scolaires, de leur évaluation de leurs capacités (leurs sentiments de compétence dans tel ou tel domaine), de leurs représentations de certaines professions et de l'insertion, les jeunes et leur famille formulent des intentions d'orientation qui correspondent à ce qu'ils estiment être le meilleur compromis possible. Cela se traduit parfois par des phénomènes d'auto-sélection, notamment chez des jeunes de milieu modeste ou chez des jeunes filles (qui n'osent alors pas faire acte de candidature dans une formation pour laquelle ils/elles ne s'estiment pas avoir les compétences requises alors qu'ils les possèdent). Mais dans la plupart des cas, cela se manifeste par des demandes que les conseils d'orientation estiment devoir revoir « à la baisse » : en l'occurrence plutôt vers un baccalauréat économique que scientifique, plutôt vers un baccalauréat technique que vers un baccalauréat général, plutôt vers un Brevet d'Enseignement Professionnel que vers un baccalauréat, plutôt vers l'apprentissage que vers une formation à temps plein, etc.

C'est en ce sens que l'on peut parler d'une orientation négative. Les travaux conduits à l'IREDU par Marie Duru-Bellat et Alain Mingat (1988) ont montré qu'il existe des différences sensibles en cette manière d'un établissement scolaire à l'autre. Certains sont plus « sélectifs » que d'autres dans leur politique d'orientation : ils « orientent » plus rarement vers les filières jugées les plus prestigieuses. Ces politiques sont loin d'être toujours explicites (ni même conscientes de la part des acteurs qui les conduisent). Il est peu probable que les élèves et leurs parents en aient une vision claire. Leur impact n'est cependant pas négligeable.

Un moment des procédures d'orientation apparaît jouer un rôle essentiel quant à leur issue. Il s'agit du dialogue entre les parents et les professeurs. En résumant les choses de manière un peu caricaturale, il semble qu'on puisse conclure que la fonction principale du dialogue apparaît d'être d'amener les élèves de milieu modeste – et leur famille – à la raison, c'est-à-dire de les conduire à accepter l'orientation que les enseignants jugent être la meilleure pour eux (voir par exemple : Duru-Bellat, 1995 ou Labopin, 1997). On peut poser pour hypothèse explicative (en suivant les observations de Labopin, 1997) que dans ce « dialogue », les parents dont les compétences rhétoriques sont les plus développés, ceux qui connaissent le mieux les arcanes du système éducatif, ceux qui se représentent le mieux les manières de voir des professeurs, etc. sont mieux à même que les autres de faire valoir leur point de vue. Ils peuvent ainsi parvenir à conduire les enseignants à « recadrer cognitivement » la situation et à interpréter, par exemple, des résultats médiocres de tel ou tel jeune non pas comme déterminés par un manque durable de compétences mais comme liés à des difficultés momentanées (problèmes familiaux passagers, chagrin d'amour, etc.). Dans le cas des parents qui ne possèdent pas ces habiletés dialogiques et rhétoriques, le recadrage cognitif semble s'effectuer plutôt dans l'autre sens : généralement ils se rangent au point de vue des enseignants (qu'ils anticipent parfois). Les jeunes – et sans doute leur famille – rationalisent ensuite (au moins passagèrement et dans une certaine mesure) leur acceptation en présentant leurs souhaits initiaux comme, par exemple, des idées enfantines, non réfléchies, etc. et en ventant les mérites de filières qu'ils voulaient précédemment éviter (Voir à ce sujet les travaux de Dumora et Lannegrand-Willems, 1999).

Les études quantitatives manifestent nettement le résultat de la conjonction de ces procédures administratives et de ces processus cognitifs : l'issue des procédures d'orientation n'est pas la même pour les élèves dont les résultats sont moyens (ou un peu supérieurs ou un peu inférieurs à la moyenne) en fonction de leur origine sociale. Pour eux – c'est-à-dire pour la

majorité des élèves – les différences vont dans le sens indiqué ci-dessus. En revanche, pour ceux dont les résultats sont clairement bons ou excellents, ce phénomène ne joue quasiment pas. Il joue assez peu dans le cas de résultats franchement faibles.

2.6 La place structurellement marginale des conseillers d'orientation psychologues

Dans ce dispositif d'orientation (répartition), la place des conseillers d'orientation psychologues est nécessairement marginale. Elle l'est structuralement. Bien que participant aux conseils de professeurs (dans la mesure où leur faible nombre le leur permet), ils ne sont en effet pas en position de décideurs. Il faut ici le souligner à nouveau : les propositions d'orientation des conseils de classe reposent pour l'essentiel sur les jugements des professeurs, c'est-à-dire sur la manière dont ils conçoivent l'excellence et se représentent la valeur de chacun de leurs élèves. D'autres considérations peuvent, certes, être prises en compte (par exemple : des observations liées à une enquête sociale, des résultats obtenus à des tests ou à des épreuves normalisées de connaissance, des informations sur telle ou telle difficulté d'un élève, etc.). Mais dans ce dispositif, compte tenu de son organisation, ces considérations ne peuvent se trouver au centre du processus de décision, bien qu'on puisse en tenir compte dans certains cas.

Dans le contexte de ces procédures d'orientation, les conseillers d'orientation psychologues ne semblent guère pouvoir adopter que l'une ou l'autre des postures suivantes. Ils peuvent être des informateurs des familles (par exemple : attirer leur attention sur l'avantage en termes de performances scolaires ultérieures de tel choix, d'option, de filière ou d'établissement plutôt que de tel autre). Ils peuvent parfois être leur « coach » et leur donner des conseils stratégiques sur la manière de procéder pour négocier avec telle équipe éducative dans tel établissement scolaire. Au sein des conseils de classe, ils peuvent donner des informations sur la situation d'un élève qu'ils ont rencontré, sur ses attentes, sur ses projets, proposer certaines explications visant à rendre compte de ses conduites, des ses attitudes, de ses possibilités ou de ses difficultés dans tel ou tel domaine. Ce qui les conduit assez fréquemment (en tant que psychologues) à adopter la posture de l'avocat défendant les voeux d'orientation de cet élève. Les conseillers d'orientation jouent aussi, dans un certain nombre de cas, le rôle de psychologues de la construction de soi en permettant aux jeunes de « mettre en mots » ces événements marquant leur orientation-répartition actuelle, c'est-à-dire en les aidant à se situer dans la perspective de leur vie future, telle qu'ils peuvent l'envisager aujourd'hui. Cela peut se faire notamment à l'occasion d'interactions duelles de conseil ou de groupes de parole.

Soulignons néanmoins que le nombre des conseillers d'orientation psychologues effectivement en exercice n'était – en 2005-2006 – que légèrement supérieur à 4000, alors que cette même année, 4,6 millions d'élèves fréquentaient l'enseignement secondaire et (en 2004-2005) 2,3 millions d'étudiants étaient inscrits dans l'enseignement supérieur. Or les conseillers doivent aussi répondre aux demandes des publics divers qui fréquentent les CIO (jeunes ayant quitté l'école, adultes à la recherche de formation continue ou cherchant à retravailler, personnes désirant effectuer un bilan de compétences ou entrer dans une procédure de validation des acquis de l'expérience, etc.). Cette observation du faible nombre des conseillers d'orientation psychologues en regard de celui des personnes susceptibles de s'adresser à eux conduit à soulever la double interrogation suivante : à quelles demandes – exprimées par quels publics – répondent-ils de fait le mieux ? Dans ce contexte de pénurie, choisissent-ils d'orienter prioritairement leur action vers certains publics ? Lesquels ? En fonction de quels critères ?

Peut-on imaginer que, dans le cadre du dispositif d'orientation – répartition existant, les conseillers d'orientation psychologues aient un autre rôle (à supposer qu'ils soient assez nombreux). Pourraient-ils, par exemple, reprendre la place qui était encore la leur dans les débuts de la mise en système de l'école ? Ils faisaient alors passer de manière quasi systématique des tests ou des épreuves normalisées de connaissances aux élèves et pouvaient ainsi apporter des éléments d'information originaux dans le contexte scolaire. L'avantage de telles épreuves est connu. D'une part, elles sont moins socialement ou culturellement biaisées que les évaluations des professeurs (tout en l'étant néanmoins). D'autre part, elles peuvent rendre compte des performances dans des domaines autres que ceux de l'école et donner ainsi une autre image du jeune. Malgré l'intérêt d'une telle approche, on ne peut que douter de ses résultats : comment les enseignants pourraient-ils accepter que leur jugement soit systématiquement mis en perspective, complété, discuté etc. par des personnes « qui n'ont pas l'expérience quotidienne » des jeunes ?[1] Très vite, les différences de point de vue pourraient tourner à l'affrontement. A moins que, pour des raisons de convivialité, un modus vivendi ne s'installe. Et, dans ce cas, on peut imaginer qu'au final, la situation ne serait pas très différente de ce qu'elle est aujourd'hui. C'est la raison pour laquelle ce rapport plaide pour une transformation plus profonde des procédures d'orientation, une transformation « réaliste » dans le contexte social et politique français d'aujourd'hui. On y reviendra par la suite après avoir évoqué l'issue du processus de l'orientation – répartition dans l'enseignement secondaire, c'est-à-dire la transition vers l'enseignement supérieur.

2.7 La rupture des procédures d'orientation – répartition à la sortie de l'enseignement secondaire

L'entrée dans l'enseignement supérieur constitue aujourd'hui un phénomène massif. D'après la note 98.05 de la Direction de la Programmation et du Développement du Ministère de l'Education Nationale, de la Recherche et de la Technologie, 86 % des bacheliers de 1996 s'inscrivirent l'année suivante dans une formation. En 2005, environ un jeune français sur deux entraient dans l'enseignement supérieur.

La transition qu'effectuent les lycéens est alors singulière. En effet, les procédures d'orientation n'y dépendent plus de « propositions » des enseignants des établissements d'origine, comme c'était le cas pendant leur scolarité secondaire. Elles reposent soit sur des décisions de jurys de sélection d'établissements d'accueil soit, dans le cas de l'inscription à l'université, du « libre choix » de chacun (tempéré par certaines « difficultés » administratives d'inscription liées à des sureffectifs). Cette rupture dans un ensemble de procédures d'orientation – dont on a vu qu'elles étaient peu démocratiques – fait de cette transition l'un des moments où l'inégalité des chances entre les nantis et les démunis est la plus criante. Dans l'enseignement supérieur français, une différence fondamentale sépare en effet les formations non-sélectives des autres : l'Université se distingue des Grandes Ecoles (avec les classes préparatoires qui y conduisent) et des filières professionnelles courtes (IUT ou STS).

2.7.1 Les principes de la sélection dans les formations supérieures sélectives

[1] Lors d'une réunion sur l'orientation des jeunes organisée par la Belgique lorsqu'elle présidait l'Union Européenne, réunion à laquelle participaient des représentants de chaque Etat membre et de certains syndicats, le représentant à Bruxelles d'une importante organisation syndicale d'enseignants a défendu avec force l'idée selon laquelle ce sont les enseignants qui sont les mieux à même de conseiller les jeunes quant à leur orientation car ils les « connaissent bien » étant en contact quotidien avec eux. On ne peut que s'interroger sur la validité de cette assertion.

Les voies sélectives ont pour principe fondamental - faut-il le préciser ? - de retenir les bacheliers « les meilleurs » parmi ceux qui s'y portent candidats. Les deux éléments fondamentaux de ce procès sont la série du baccalauréat (qui délimite l'ensemble des formations envisageables) et le niveau de réussite scolaire (au principe de processus de sélection et d'auto-sélection). Des considérations plus directement sociales semblent y jouer un rôle.

Une observation tirée d'une étude réalisée par la Direction de la Programmation et du Développement sur le devenir des bacheliers 1996 illustre ce phénomène de manière paradigmatique. Il s'agit de l'orientation des bacheliers S "à l'heure ou en avance" selon l'origine sociale et le sexe (Note d'information 98-05, p. 2).

Rappelons d'abord que cette sous-population des bacheliers S en constitue la très large majorité. Comme l'observe Sylvie Lemaire (1998, p. 2 et 3) : "De grandes disparités apparaissent, en particulier dans la propension à entrer en classe préparatoire, dont on sait les conséquences pour l'avenir. Disparités selon le sexe déjà, puisque les garçons sont alors deux fois plus nombreux que les filles à entrer dans une CPGE scientifique (33,9 % contre 16,1 %). (...) Mais la disparité apparaît plus grande encore selon la catégorie socioprofessionnelle du chef de famille : si 42,3 % des bacheliers S âgés de 18 ans ou moins dont le père est cadre entrent en classe préparatoire, ce n'est le cas que de 16,9 % des enfants d'employés et de 15,3 % des enfants d'ouvriers qui intègrent plus souvent un DEUG ou un IUT (17,7 %)".

De telles disparités sociales s'expliquent en grande partie par des différences de "niveau scolaire" : "la sélection commence dès l'entrée dans les classes préparatoires, dont on sait qu'elles recrutent principalement les élèves des meilleures classes des grands lycées, eux-mêmes situés le plus souvent en centre ville" (Lemaire, 1998, p. 3). On peut donc conclure sans trop courir le risque de se tromper que c'est bien "l'excellence de leur niveau scolaire" qui joue un rôle déterminant dans l'admission en classe préparatoire des jeunes hommes, bacheliers S, d'origine privilégiée.

Il n'en va pas tout à fait de même s'agissant de l'entrée dans d'autres filières sélectives, socialement moins valorisées, comme les IUT. Observons d'abord que ces instituts privilégient ouvertement, dans leur procédure de recrutement, les bacheliers généraux au détriment des bacheliers de technologie. Ainsi, à la rentrée de 1995, les IUT ont inscrit plus de 16 000 bacheliers S contre un peu plus de 11 000 bacheliers de technologie. Cette différence massive ne s'explique pas uniquement par le poids plus grand des bacheliers S dans la population parente. Les IUT ont accepté en effet cette année là 12 % des bacheliers S, contre seulement 11 % des bacheliers STI et 8 % des bacheliers STT. Dans leur ensemble, les IUT procèdent ainsi à une discrimination à l'encontre des bacheliers de technologie. (Ils inscrivent 10 % des bacheliers ES, ce qui correspond à un effectif équivalent à celui des STT, de l'ordre de 7500 entrants).

Cette discrimination des bacheliers technologiques ne s'applique pas de manière égale pour tous. Par exemple, dans son panel de bacheliers de 1996, Sylvie Lemaire note des disparités selon la position sociale des familles des bacheliers STT ayant deux ans de retard (donc scolairement faibles) : « un enfant de cadre sur cinq (mais aucun enfant d'ouvrier) entre alors dans un IUT, voie d'élection pour les bacheliers technologiques, à laquelle les garçons sont également trois fois plus nombreux que les filles à accéder (12,8 %, contre 4,1 %) » (Lemaire, 1998, p. 3).

Ces constats s'expliquent-ils par des phénomènes d'auto-sélection des bacheliers technologiques en retard scolaire et d'origine modeste ? Résultent-ils de la sensibilité particulière des jurys de sélection au charme des jeunes bourgeois (à leur "hexis corporelle", comme l'écrirait Pierre Bourdieu) ? Sans pouvoir en apporter la preuve, mais en se fondant sur l'observation d'autres processus de sélection et d'auto-sélection (voir par exemple : Guichard, 1985), on posera pour hypothèse qu'une partie de ces lycéens d'origine modeste tend probablement à prévenir une sélection (en s'y présentant moins) dont ils se révèlent être les victimes toutes désignées.

2.7.2 La double fracture de l'Université

Cette entrée dans les filières sélectives des titulaires des "meilleurs baccalauréats", des élèves les plus brillants, des plus jeunes, de ceux des milieux privilégiés a une conséquence : la population des entrants à l'université n'est pas représentative de la population des bacheliers. D'une part, les jeunes jugés les plus prometteurs y sont sous-représentés. D'autre part, l'orientation vers l'université n'est qu'un second choix pour une sous-population importante de lycéens. Ainsi, 22 % des bacheliers de 1996 inscrits en DEUG *déclarent* qu'il s'agit pour eux d'une inscription par défaut. (Ce pourcentage s'élève à 53 % dans la sous-population des bacheliers technologiques).

Ce constat doit cependant être nuancé. En effet, la situation est différente selon les types de formation. Dans certaines voies, on trouve plus de 90 % des étudiants indiquant l'université comme leur premier choix : c'est le cas en médecine, en Sciences et Techniques des Activités Physique et Sportives, et en lettres (dans ces dernières disciplines, l'inscription à l'université est fréquemment couplée à une scolarisation en C.P.G.E.). En revanche, le pourcentage de "choix par défaut" dépasse même 40 % en Administration Economique et Sociale et en Sciences de la Nature et de la Vie, en Sciences Humaines et Sociales, il atteint 28 %" (Lemaire, 1998, p. 3). Dans ces filières universitaires de "second choix", se trouve une proportion importante de lycéens dont "le niveau" scolaire est faible. (Voir à ce sujet les observations de Dumora et al., 1997, p. 392, à propos des étudiants en psychologie de Bordeaux, et celles de Soulie et Fijalkow (1998) relatives aux étudiants de sociologie de Caen. Ces derniers relèvent (p. 34) que "beaucoup [de ces étudiants], notamment parmi les bacheliers techniques, ont essayé d'entrer en IUT, BTS, ou dans des écoles du travail social, et en ont été refoulés en raison de la faiblesse de leur dossier scolaire").

Cette différenciation des filières universitaires quant aux populations qui s'y inscrivent corrobore l'hypothèse proposée en 1982 d'un "éclatement" de l'université (Guichard, 1982). Une coupure s'est instaurée entre des formations universitaires positivement choisies (dont la médecine est le prototype) et des voies où une bonne partie (et peut-être même la majorité d'étudiants) n'arrive qu'à la suite de refus effectifs (choix par défaut) ou anticipés (auto-sélection) (dont A.E.S. pourrait être le prototype).

A cette première fracture de l'université, il semble aujourd'hui s'en combiner une seconde liée à la faiblesse des taux de réussite dans les études universitaires. En droit, en AES, et en sciences économiques, cinq années après leur première inscription, environ un étudiant sur deux n'est toujours pas parvenu en deuxième cycle. En lettres, sciences, sciences humaines et STAPS, la proportion est un peu moindre : environ 2 sur 5 (source : Dubois, 1996, p. 4).

Bon nombre de voies universitaires ne constituent ainsi plus vraiment des filières d'études. Les étudiants s'inscrivant en première année n'y formeront pas l'essentiel du public des

doctorants quelques années plus tard. Ces discontinuités entre cycles sont liées à l'accueil dans les deuxièmes cycles - en particulier dans les voies sélectives que sont les MST - puis dans les troisièmes cycles (tous sélectifs) d'un nombre important d'étudiants provenant des diverses voies sélectives qu'on vient d'évoquer. Serait-ce une caricature que de noter que les IUT semblent se transformer dans une certaine mesure en classes préparatoires intégrées aux universités ?

2.7.3 Un système d'enseignement supérieur anti-démocratique

La ligne de fracture majeure déterminant l'organisation de l'enseignement supérieur français apparaît être à la fois scolaire et sociale. En fait, elle est doublement sociale. Elle l'est immédiatement, grâce au privilège accordé à ceux qui – lors de certaines procédures de sélection – déploient des qualités "naturelles" socialement produites (telles que l'aisance ou la richesse des expériences de vie) nécessaires pour y réussir. Elle l'est médiatement par les processus subtils aboutissant à la production de la bonne note, du bon livret scolaire et de la bonne mention au baccalauréat (et pour ne citer que les plus visibles : le choix de l'option "payante", de l'inscription dans le bon établissement, de la scolarisation dans la bonne classe, le suivi de "cours particuliers", etc.). (Pour la description de quelques uns de ces processus de production des bons résultats scolaires, on se reportera à Labopin, 1997).

Cette organisation n'est pas seulement inégalitaire. Elle est fondamentalement anti-démocratique (au sens où l'on a défini ce terme ci-dessus). En effet, cette « fracture sociale » de l'enseignement supérieur français en recouvre d'autres. Les voies sélectives et non-sélectives de l'enseignement supérieur se différencient aussi quant aux perspectives d'avenir et d'insertion sociales qu'elles offrent, quant à la pédagogie qu'on y pratique, quant à leurs taux de réussite et, fondamentalement, quant à la dépense par étudiant.

Une des caractéristiques fondamentales de l'enseignement supérieur français d'aujourd'hui est en effet de dépenser peu (par étudiant) pour les formations fréquentées par les jeunes de milieu modeste et/ou par ceux dont les résultats dans l'enseignement secondaire furent médiocres ou moyens. Une formule lapidaire pourrait résumer la situation actuelle : l'enseignement supérieur met l'essentiel de ses moyens au service des étudiants nantis.

Les différences ne sont pas minces. Ainsi, en 1997, les dépenses moyennes par étudiant étaient de 11205 euros pour ceux de CPGE (en 2006 : 13000 euros), de 9680 euros pour ceux de STS, de 8155 euros pour ceux des IUT et de 5685 euros pour ceux des universités (en 2006 : 6800 euros).

Cette statistique moyenne néglige les extrêmes. D'une part, elle ignore les Grandes Ecoles telles Polytechnique, l'Ecole Normale Supérieure, l'ENA, etc. (où sont regroupés les plus extrêmement privilégiés) et où les salaires versés aux étudiants entraînent des coûts considérables. D'autre part, le chiffre moyen de 6800 euros par étudiant universitaire néglige les disparités inter-filières et inter-cycles. Ainsi, un étudiant en physique (où des laboratoires sont nécessaires) est plus coûteux qu'un étudiant en droit. Par ailleurs, un étudiant de Master est plus coûteux qu'un étudiant de premier cycle. Dans un cas, la scolarité se fait en petits groupes, dans les autres, il s'agit de groupes importants. Sans être à même ici d'énoncer des chiffres précis, il ne fait aucun doute que les dépenses par étudiant de premier cycle en droit, économie, lettres, sciences humaines et sociales sont particulièrement réduites.

Ces différences de dépense ont des conséquences majeures en termes de pratiques pédagogiques : autant les étudiants des filières sélectives bénéficient d'un suivi pédagogique, d'exercices nombreux, de conseils en matière d'apprentissage ou de modes de travail, autant les étudiants des universités en sont dépourvus. Dans un tel contexte, il n'est pas étonnant que les taux de réussite dans certaines filières universitaires soient bas.

En résumé, il est donc manifeste que l'enseignement supérieur français du début du 21ème siècle privilégie – plus encore que l'enseignement secondaire – la (re)production des élites au détriment de la réussite des moins favorisés.

2.8 Transformer les procédures d'orientation – répartition en vue de réduire la « fracture scolaire »

Dans l'exposé qui précède, la thèse à été défendue que l'architecture du système de formation et les procédures mises en œuvre pour répartir les élèves et les étudiants contribuaient à produire les phénomènes décrits, phénomènes que l'expression « fracture scolaire » peut résumer. Cette thèse conduit à postuler que certaines transformations de cette architecture et de ces procédures d'orientation - répartition pourraient contribuer à réduire dans une certaine mesure l'inégalité des chances liées aux origines sociales, culturelles, ethniques (et sans doute aussi celles liées au genre).

Les résultats de comparaisons internationales suggèrent dans quelle direction il conviendrait d'effectuer une telle transformation de la structure du système scolaire. En effet, ces travaux tendent à montrer, comme l'écrivent Mathias Millet et Daniel Thin (2006, p.55), que « les systèmes éducatifs les moins inégalitaires sont les moins différenciés et ceux qui maintiennent un niveau élevé d'hétérogénéité ». Cependant, par delà cette considération générale, il est difficile d'être beaucoup plus précis. En effet, des comparaisons fines semblent faire défaut pour le moment. C'est la raison pour laquelle on se limitera à énoncer trois voies à explorer en vue de réformer l'architecture du système scolaire.

On peut se demander, par exemple s'il ne conviendrait pas de substituer à l'école secondaire moyenne (le collège) une prolongation de la scolarité élémentaire pour tous jusqu'à l'âge de quinze ou seize ans, l'entrée dans les formations secondaires se faisant à ce niveau (comme c'est les cas dans certains pays) ? En effet, un fait apparaît établi : plus les orientations – répartitions se font à un âge précoce, plus le poids des facteurs sociaux et culturels semblent importants. Ainsi Barbara Ischinger relève-t-elle dans l'éditorial des « Regards sur l'éducation » de 2006 de l'OCDE : « La variation globale des résultats des élèves, les écarts de résultats d'un établissement à l'autre et la concentration des résultats scolaires en fonction du milieu social sont en général plus marqués dans les pays qui pratiquent une stratification rigide dès un jeune âge entre les types de programmes et d'école que dans les systèmes où les programmes d'enseignement ne diffèrent guère d'un établissement à l'autre » (OCDE, 2006, pp. 16-17). Dans ce cas, la mise en place d'un collège réellement unique (c'est-à-dire proposant notamment aux jeunes issus de familles vivant dans des contextes où l'incertitude sociale et économique est omniprésente - Cf. Palmade, 2003 ou Millet et Thin, 2005 – non seulement les soutiens de tous ordres – et pas seulement pédagogiques – conditionnant leur réussite, mais aussi des options d'excellence, comme le propose Oberti, 2006) permettrait peut-être d'atteindre un même objectif ?

On pourrait, par ailleurs, se demander si une organisation modulaire (où les élèves et leur familles peuvent bâtir un programme de formation « à la carte » - dans une certaine mesure et

en respectant certaines règles et valider leur formation pour chacun des modules indépendamment des autres) ne concourrait pas mieux que l'actuel système en filières (avec des redoublements selon la modalité du tout ou rien) à un tel objectif d'égalisation des chances. Si c'est bien le cas, ne conviendrait-il pas de revoir en profondeur l'organisation de l'actuel lycée avec ses distinctions de filières (et celles plus subtiles, mais fort importantes en termes de chances de réussites, d'options) renvoyant à trois grands types de formations (générales, techniques et professionnelle) ?

Enfin, si l'on considère que la revalorisation sociale de l'enseignement technique et professionnel constitue un enjeu majeur pour une société industrialisée « de la modernité tardive » (pour reprendre l'expression d'Anthony Giddens) ne conviendrait-il pas de revenir sur une récente mesure ayant consisté à offrir « des modules d'orientation professionnelle portés à six heures pour les élèves en grande difficulté » ? Une telle proposition revient en effet à renforcer la corrélation entre échec scolaire et orientation vers l'enseignement professionnel ou technique. Elle ne peut que contribuer à accroître le processus d'orientation relégation décrit dans les paragraphes précédents. A l'inverse, ne pourrait-on imaginer que pendant une partie de ce qui constitue actuellement la scolarité en collège – les deux dernières années ? – tous les élèves suivent obligatoirement un module d'enseignement professionnel ou technique (par exemple : sous la forme d'une demi journée hebdomadaire en lycée professionnel ou en centre de formation d'apprentis) ?

S'il semble difficile de parvenir à définir rapidement les changements concrets de l'organisation de l'école qui concourraient à sa démocratisation, il n'en va pas de même s'agissant des actuelles procédures d'orientation. En effet, si l'on suppose que l'actuelle organisation – dont, réaffirmons-le, la transformation apparaît nécessaire pour tenter de réduire la « fracture scolaire » – sera maintenue pendant quelques années encore, dans ce cadre actuel, une réforme des procédures d'orientation semble néanmoins pouvoir être proposée en vue de remédier à certains des dysfonctionnements actuels les plus criants.

Le principe fondant ces changements serait celui de l'établissement d'une claire distinction entre, d'une part, l'évaluation scolaire et, d'autre part, les procédures d'orientation - répartition (c'est-à-dire d'admission dans une formation ou dans un établissement), celles-ci ne se fondant plus sur ce seul critère.

- Dans ces procédures d'orientation réformées, le rôle fondamental des enseignants des établissements d'origine serait d'évaluation scolaire. Il s'agirait pour eux d'élaborer des informations les plus exactes possibles sur les compétences effectivement acquises par leurs élèves. Par conséquent, les conseils de classe des établissements d'origine devraient avoir pour objectif prioritaire celui de dresser un portrait le plus exact possible de chaque élève relativement aux savoirs qu'il maîtrise dans chaque discipline, à son attitude en classe, à ses intérêts, etc. Pour y parvenir, les enseignants pourraient se fonder – comme c'est le cas aujourd'hui - sur leurs propres évaluations formatives ou sommatives (On peut d'ailleurs souhaiter qu'il leur soit donné une formation renforcée aux problématiques et recherches dans les domaines de l'évaluation et de la docimologie). Ces enseignants seraient, de plus, incités à faire appel à des épreuves normalisées de connaissances (qu'ils construiraient avec l'aide, si nécessaire, de spécialistes de la docimologie) pour palier – dans une certaine mesure au moins – les biais sociaux et culturels des évaluations scolaires ordinaires.

- L'actuelle procédure d'orientation – affectation serait remplacée par une procédure d'admission dans les établissements d'accueil. Un tel déplacement du lieu de la décision, de l'établissement d'origine à l'établissement d'accueil, accroîtrait le poids de ce dernier et devrait permettre une certaine revalorisation des formations techniques et professionnelles.

  Dans cette perspective, les équipes éducatives des établissements d'accueil devraient définir de manière précise les prérequis qu'ils considèrent comme nécessaires pour réussir dans chaque formation (dans le cadre d'un système scolaire aussi centralisé que celui de la France, on peut imaginer un cadre national avec des adaptations propres à chaque établissement). De tels prérequis ne sont évidemment pas que d'ordre scolaire : ils concernent aussi les attitudes du jeune, ses expériences dans divers domaines de vie, les diverses compétences qu'il a pu y bâtir, etc. Ces prérequis seraient portés à la connaissance de toute personne intéressée (notamment : des éventuels candidats). Par ailleurs, ces mêmes équipes éducatives devraient définir des modalités de formation adaptées à certains élèves qui, lors de leur demande d'admission, ne peuvent faire la preuve qu'ils détiennent bien l'ensemble de ces prérequis. On pourrait par exemple imaginer que des ateliers de lecture soient proposés à certains admis dont le dossier scolaire ou les résultats à des épreuves normalisées montrent que leur niveau dans ce domaine risque d'obérer leur réussite). Ces mêmes équipes des établissements d'accueil examineraient les dossiers de candidatures des élèves, elles décideraient de leur admission dans la formation demandée et d'une éventuelle formation de « rattrapage » dans un domaine précis. Elles pourraient éventuellement proposer au candidat une admission dans une autre filière de formation de leur établissement.

- Le dossier[2] de candidature présenté par l'élève (celui-ci ayant la responsabilité de sa constitution, mais pouvant y être aidé) serait l'élément clé de cette procédure. Non seulement il comprendrait les informations mentionnées au premier tiret ci-dessus (c'est-à-dire le bilan scolaire actuel de l'élève, incluant autant que faire ce peut des résultats à certaines épreuves normalisées de connaissance), mais surtout il ferait état d'un ensemble d'informations données par le jeune relatives à ses diverses activités extra-scolaires, à ses différentes compétences, à ses « intérêts » en acte et, d'une manière plus générale, relatives à tout ce qu'il peut lui sembler judicieux d'y faire figurer. Il s'agirait ainsi pour lui d'énoncer ses savoirs, ses savoir-faire, ses savoir-être, etc. (déjà acquis et ceux qu'il souhaite développer) et de les énoncer dans la perspective des prérequis de la formation pour laquelle il fait acte de candidature. La confection de ce dossier constituerait donc une tâche ressemblant à celle qu'effectuent des adultes constituant un porte folio de compétences ou constituant un dossier de validation des acquis.

  Une telle mise en perspective de soi-même et de l'ensemble de son expérience est une opération complexe. C'est pourtant ce type de réflexivité que les sociétés de la modernité tardive exigent de chacun de leur membre (comme on l'a vu en rappelant Anthony Giddens et ses travaux consonants avec ceux de Norbert Elias qui établit que nos société exigent de chacun un plus haut degré d'individualisation que les sociétés antérieures). Or, il est douteux que tous les jeunes disposent d'une capacité de réflexivité identique (Cf. Côté, 1996). C'est la raison pour laquelle différentes

[2] On peut imaginer que chaque jeune serait autorisé à constituer, par exemple, des dossiers de candidature pour deux formations ou établissements différents.

personnes auxquels le jeune accorde sa confiance devraient être sollicitées pour l'aider dans cette élaboration, et cela, plus encore quand que le jeune se trouve dans un environnement économique, social ou familial précaire. Ces personnes ressources pourraient être des membres de sa famille ou des amis, mais aussi et surtout différents acteurs institutionnels : conseillers d'orientation psychologues, conseillers d'éducation, documentalistes, enseignants, entraîneurs sportifs, animateurs, éducateurs, membres d'un clergé, etc.

- Très vraisemblablement, tous les élèves ne se trouveront pas à être admis dans une formation au terme de la procédure qui vient d'être décrite. En effet, il n'y a aucune raison de postuler qu'il existerait une harmonie pré-établie entre les souhaits des jeunes et l'offre de formation (et, ultérieurement, avec le volume des emplois donnés dans un certain domaine). C'est même le contraire qui est vrai : il y a, par exemple, beaucoup plus de jeunes qui se voient exercer une profession artistique ou sportive qu'il n'y a d'emplois dans ces secteurs. C'est la raison pour laquelle après ces premières opérations d'admission dans les établissements d'accueil, une commission (de district ou académique) composée – notamment – des représentants des établissements d'accueil devrait examiner le cas de tous ceux non encore admis et leur proposer une solution.

Faut-il préciser que les quatre points qui viennent d'être évoqués ne constituent qu'une esquisse qu'il conviendrait de compléter ? (De nombreux points, n'ont pas été évoqués. Par exemple : dans un tel dispositif, le jeune doit-il faire acte de candidature dans la filière qui l'intéresse dans l'établissement le plus proche de son domicile ou peut-il postuler dans un autre établissement ?)

Par ailleurs, malgré l'urgence sociale que représente la mise en place d'une réforme des procédures d'orientation, il est nécessaire qu'un projet de ce type soit testé à petite échelle dans différents contextes (par exemple : un département rural et un ensemble de districts urbains socialement « privilégiés » et « défavorisés », etc.) qu'avant de l'envisager pour tout le pays. Il conviendrait alors, d'une part, d'observer le fonctionnement effectif de cette nouvelle procédure (afin de remédier aux problèmes qui pourraient surgir) et, d'autre part, de vérifier si les changements qui s'y esquissent vont bien dans le sens d'une moindre ségrégation sociale.

A priori, on peut penser que tel serait bien le résultat de ces nouvelles procédures. Elles reprennent en effet – dans ses grandes lignes – le dispositif mis en place par le CNAM avec l'aide de l'INETOP pour le recrutement des filières de formation des ingénieurs par l'apprentissage sous l'impulsion de Gérard Malglaive. L'objectif d'une grande pertinence pédagogique liée à une moindre injustice sociale avait alors été atteint. Dans le contexte de l'enseignement secondaire, il conviendrait de le vérifier…

III. Chapitre trois : L'importance des pratiques d'aide à l'orientation – notamment de conseil et d'éducation destinées aux jeunes – dans les sociétés industrialisées contemporaines

On l'a rappelé à diverses reprises dans les paragraphes qui précèdent : nos sociétés exigent de chacun un plus haut degré d'individualisation que les sociétés antérieures, on y attend de chacun qu'il « prenne en main » sa propre existence. D'un autre côté, dans ces sociétés « du risque » (Ulrich Beck), où « l'incertitude » est la norme pour un nombre croissant d'individus (Jacqueline Palmade), une telle tâche apparaît particulièrement délicate. Elle l'est plus encore pour ceux qui vivent dans des contextes (professionnel ou personnel) précaires et pour ceux dont les ressources (notamment : en matière d'information et de capital économique, culturel ou social), les habiletés de réflexion sur soi, ainsi que les capacités à anticiper les évolutions en cours et à saisir au vol les opportunités qui se présentent (*happenstance)*, sont les plus faibles.

3.1 L'insuffisante prise en compte par le ministère de l'Éducation nationale de la nécessité d'aider les jeunes à s'orienter et se construire

Dans un tel contexte, il n'est donc pas surprenant que des dispositifs visant à aider les personnes à s'orienter aient connu un essor considérable (voir Guichard et Huteau, 2005). En France, on peut estimer à environ 40 000 le nombre de professionnels dont l'aide à l'orientation constitue le cœur du métier : conseillers professionnels, conseillers en insertion, conseillers bilans, psychologues du travail, conseillers d'orientation – psychologues, etc. A ces professionnels s'ajoutent aujourd'hui un nombre croissant de « coaches » qui peuvent avoir de telles missions, ainsi que d'autres professionnels (animateurs ou éducateurs, formateurs d'adultes, enseignants, etc.) dont l'aide à l'orientation n'est pas le cœur de leur métier, mais qui y contribuent parfois (et dans certains cas de manière notable). De plus, au sein même de certains services de ressources humaines de grandes entreprises, il existe des personnels plus spécifiquement destinés à aider certains personnels (en général : des cadres) à orienter leur carrière ou à se reclasser en cas de licenciement (*outplacement*).

L'éducation nationale française a ignoré ces besoins sociaux. Pour répondre aux attentes des 6 millions de collégiens, lycéens et d'étudiants universitaires de l'enseignement public, elle n'offre les services que d'environ 4000 conseillers d'orientation psychologues effectivement « sur le terrain ». Ces conseillers exercent par ailleurs une partie de leur activité en CIO en direction d'autres publics : adultes, élèves et étudiants de l'enseignement privé, apprentis, jeunes sans emploi, etc. Le nombre de ces conseillers a, de plus, diminué au cours de ces dix dernières années. Dans les universités publiques, la situation est plus caricaturale encore, si l'on en croît les chiffres du rapport européen d'Anthony Watts et Raoul Van Esbroeck (1999, p. 145). Cette étude compte, en 1997, dans les Services Communs Universitaires d'Information et d'Orientation (SCUIO) 65 directeurs, 50 responsables administratifs, 220 conseillers ou chargés d'études statistiques, 50 secrétaires documentalistes, 60 conseillers professionnels et 150 conseillers d'orientation psychologues à mi-temps. Pour les départements des relations internationales : 82 directeurs et 60 conseillers. Pour les services d'aide à l'insertion : 30 directeurs et 60 conseillers en insertion professionnelle. A titre de comparaison, ce même rapport donne les chiffres suivants pour la même année en Allemagne (dans certains cas, il s'agit d'estimations) : 95 chefs de services centraux de conseil et consultation pour étudiants, 260-340 conseillers aux études, 100-135 conseillers psychologiques, 15-20 psychothérapeutes, 10 000 conseillers aux cours (aidant à choisir les options et fournissant une assistance à l'apprenant). Dans les services d'orientation professionnelle pour étudiants et diplômés de l'enseignement supérieur allemand, on comptait de plus, cette même année : 137 chefs de service, 837 conseillers aux carrières et 63 responsables d'insertion. (En France, le ministre délégué à l'enseignement supérieur a annoncé la création de 55 emplois supplémentaires dans les services universitaires d'information et d'orientation en 2006).

Dans le même temps, le ministère du travail et de l'emploi a conduit une politique affirmée en matière d'orientation, avec notamment le développement des pratiques de bilan de compétences et la mise en place de dispositifs de validation des acquis de l'expérience. Dans le domaine de l'aide à l'orientation et à l'insertion des jeunes en difficulté ce ministère a considérablement développé le réseau des Permanences d'Accueil d'Information et d'Orientation et des Missions Locales. Celles-ci, créées à la suite du rapport de Bertrand Schwartz (1981) et de la loi de décembre 1989 emploient aujourd'hui environ 6000 conseillers « référents » ou en « insertion ». Deux mille conseillers supplémentaires devraient être recrutés d'ici 2010. Le développement – socialement nécessaire – d'une telle offre destinée à aider les jeunes en difficulté à s'orienter et à s'insérer peut s'expliquer par un certain désinvestissement durable, voire un désintérêt du domaine de l'aide à l'orientation par le ministère de l'éducation nationale. Une telle hypothèse est confirmée par un rapide examen d'études américaines sur les effets des pratiques de conseil en orientation destinées aux élèves et aux étudiants.

3.2 Les pratiques de conseil en orientation destinées aux élèves et aux étudiants et leurs effets

Le conseil en orientation prend généralement la forme d'une interaction duelle entre un conseiller et quelqu'un qui le consulte (le consultant). Cette interaction implique la participation d'une personne (le conseiller) détenant une expertise d'ordre théorique (qui lui permet d'appréhender les phénomènes en jeu dans un certain cadre de référence) et/ou technique (par exemple : en conduite d'entretien, dans l'interprétation et l'utilisation des tests, etc.) et des connaissances (par exemple : relatives aux marchés de l'emploi, à l'organisation

du travail ou du système de formation, aux métiers, emplois et fonctions, aux enjeux du choix de telle ou telle option, etc.). Cette interaction repose sur des échanges de paroles dont les formes concrètes peuvent varier grandement et aller d'une sorte d'interrogatoire mené par le conseiller (complété ou non par un avis précis donné au consultant) à de simples échos, reflets ou reformulations du conseiller, visant à aider le consultant à identifier et à explorer les problèmes qui l'occupent.

Dans les sociétés industrialisées d'aujourd'hui, le conseil en orientation a pour objet primordial la détermination d'une activité professionnelle (parfois : extraprofessionnelle) ou d'une voie de formation susceptible de convenir au consultant. Néanmoins, dans la mesure où les différentes sphères de vie et d'activités ne sont pas indépendantes les unes des autres (l'exercice d'une profession peut avoir des répercussions majeures sur la vie de famille et réciproquement), le conseil en orientation rencontre des questionnements touchant à la vie que le consultant souhaite mener et à celui ou celle qu'il/elle veut devenir. Dans cette mesure, le conseil en orientation poursuit des objectifs analogues à ceux du « conseil personnel » (*counseling*) : donner une opportunité au consultant d'explorer, découvrir et clarifier ses aspirations, afin de mener une vie qui le satisfasse en lui permettant de développer certaines de ses potentialités. La différence principale entre ces deux types de conseil est leur point de départ. Le conseil en orientation part généralement d'une interrogation relative aux études, à l'activité professionnelle, à l'avenir personnel, à une transition dans une carrière, etc. Le conseil personnel débute, pour sa part, par une demande du consultant relative à certaines difficultés personnelles : il s'agit de l'aider à résoudre certains problèmes (par exemple : conjugaux, liés à une addiction, consécutifs à un traumatisme, etc.)

Le conseil en orientation destiné aux élèves et aux étudiants comprend trois grandes dimensions. La première est relative à leur autodétermination en matière de carrière scolaire et professionnelle : il s'agit de les aider à définir des intentions d'avenir, à s'engager dans des formations qui leur conviennent (le cas échéant : à se réorienter) et à trouver une insertion professionnelle au terme de leurs études. Le deuxième objet de ces pratiques de conseil est la réussite à l'école : l'objectif est d'aider l'élève ou l'étudiant à mettre en mots certaines de ces difficultés, à en prendre conscience, à en identifier les sources et à lui proposer des voies pour y remédier (ces aides incluant des démarches aussi différentes que le recours à des spécialistes ad hoc ou la mise en place de soutiens telles des activités de tutorat ou de mentorat). Enfin, la troisième composante de ce conseil est liée aux difficultés personnelles, familiales ou sociales dont on sait, d'une part, qu'elles sont fréquentes chez l'adolescent et le jeune adulte, et, d'autre part, qu'elles le deviennent de plus en plus, compte tenu de l'effacement de l'étayage familial ou communautaire dans nos sociétés (Palmade 2003). Le conseil vise à permettre aux jeunes de trouver des manières de faire face à ces situations difficiles à vivre. Ces trois grandes thématiques sont rarement indépendantes l'une de l'autre : des difficultés personnelles peuvent entraîner des difficultés d'apprentissage. Celles-ci peuvent conduire à devoir remettre en cause une intention d'orientation, etc. Par ailleurs, elles s'intègrent toutes dans la problématique de la construction de soi, dont on a indiqué qu'elle constituait l'enjeu de l'orientation aujourd'hui, dans nos sociétés.

De nombreuses études américaines ont porté sur la question de l'efficacité de ces pratiques de conseil destinées aux élèves et aux étudiants. Norman Gysbers a effectué en 2004 un synthèse de ces travaux conduits depuis près d'un siècle. Ceux-ci montrent que le développement de pratiques (animation, formation et conseil) cohérentes – dans les trois domaines indiqués ci-dessus – se traduit par une chute des décrochages scolaires et par une meilleure réussite des élèves.

Certaines recherches ont porté plus spécifiquement sur les facteurs d'efficacité des pratiques de conseil en orientation (l'efficacité étant évaluée à partir de critères tels que : le fait que le consultant parviennent à une décision, son degré d'assurance d'avoir trouvé une solution qui lui convient, son degré de satisfaction quant à cette solution, etc.). En 2000, Steven D. Brown et Nancy E. Ryan Krane, synthétisant une série de travaux antérieurs, ont isolé cinq facteurs d'efficacité de ces pratiques. Il s'agit, premièrement, de l'existence d'interprétations et de feedbacks personnalisés (par exemple : des résultats à des tests) et, plus encore, d'une alliance de travail maintenue tout au long des sessions. Le deuxième facteur est liée à l'aide apportée au consultant pour bâtir des réseaux qui le soutiennent dans les contextes où il interagit (selon les cas : parents, professeurs, superviseurs, collègues, amis, etc.). Le troisième facteur est la rencontre « de personnes significatives » pouvant lui servir de modèles (par exemple : un professionnel d'un domaine donné correspondant à un champ d'intérêt du consultant) et auxquels il peut s'identifier et desquels il peut apprendre (ainsi : quelles expériences ou activité ont favorisé leur trajectoire ?). Le quatrième facteur est la qualité de l'information fournie à propos du monde du travail et, en particulier, sur les différentes professions, leur salaires et avantages, les perspectives d'emploi, les compétences requises, la formation et l'expérience professionnelle nécessaires, possibilités de promotion. Le dernier facteur est l'existence d'exercices écrits. La rédaction d'un journal, la tenue d'un blog, la prise de notes sur ses attentes, l'analyse de ses stéréotypes professionnels, la rédaction d'un plan d'action, etc. : ces diverses activités d'écriture du consultant concourent à l'efficacité des pratiques de conseil en orientation.

Ces pratiques sont coûteuses : elles s'inscrivent dans une certaine durée et mobilisent des personnels qualifiés. Il ne semble cependant guère exister pour le moment d'études relatives aux rapports coûts / bénéfices de telles démarches. Dans certains pays, on s'en préoccupe néanmoins. Ainsi, au Québec, des recherches dans le domaine psychopédagogiques relatives à l'efficacité de certains dispositifs (par exemple : de soutien visant à éviter le « décrochage » d'étudiants en sciences) commencent-elles à se développer en lien avec des études économiques des bénéfices de ces dispositifs rapportés à leurs coûts.

Le législateur français a pris en compte de deux manières l'importance de la durée des interventions de conseil en orientation à propos des adultes. D'une part, une définition précise du déroulement du bilan de compétences (où sont distinguées trois phases correspondant au schéma du conseil en orientation tels que les auteurs américains – notamment Donald Super – l'avait formalisé dans les années soixante et soixante-dix) a été formulée. D'autre part, un « congé individuel pour bilan de compétence » pouvant correspondre à 24 heures de temps de travail a été prévu.

Compte tenu du très faible nombre de conseillers d'orientation-psychologues rapporté à l'effectif des élèves et des étudiants, il est vraisemblable qu'aujourd'hui, en France, seule une infime minorité d'entre eux peut bénéficier d'une véritable prestation de conseil en orientation.

Est-ce pour masquer ces insuffisances que le débat apparaît s'être organisé au Ministère de l'Éducation nationale en France – à partir de la deuxième moitié des années quatre-vingt – quasi exclusivement autour de l'information des élèves et de la question de l'éducation à l'orientation ?

3.3 L'éducation à l'orientation[3]

L'éducation à l'orientation (on parle aussi d'orientation éducative, d'éducation à la carrière, d'éducation des choix, ou encore d'éducation aux choix) désigne un ensemble de pratiques ayant une composante pédagogique (information, modules, séminaires, visites, etc.) dont la fonction est de préparer les personnes – en particulier les jeunes – à faire face au problème de leur orientation. Ces activités visent à développer chez ceux qui en bénéficient des compétences pour « s'orienter dans la vie » et pour gérer les périodes de transition qu'ils peuvent rencontrer ou provoquer, notamment en matière de formation ou de travail, mais aussi, plus généralement, dans l'ensemble des différentes sphères de leur existence.

3.3.1 Eduquer en orientation : une préoccupation ancienne

Les préoccupations relatives à l'éducation à l'orientation se sont affirmées aux Etats-Unis, il y a une peu plus de trente cinq ans et, en France, il y a une bonne vingtaine d'années. Leur origine est cependant beaucoup plus ancienne. Dès les débuts de l'institutionnalisation de l'aide à l'orientation, de telles préoccupations éducatives apparaissent. C'est le cas dans le manuel de Frank Parsons, *Choosing a vocation*, publié en 1909. Pour Parsons, l'éducation à l'orientation consiste à fournir des informations sur les professions et leurs débouchés et à inciter le jeune à mieux se connaître en lui proposant de renseigner des questionnaires et en lui suggérant de s'engager dans des activités variées. On l'incite aussi à tenir compte de l'expérience vécue dans les travaux manuels enseignés à l'école, ou, pour ceux qui les fréquentent, dans les classes de préapprentissage, pour évaluer ses goûts et ses aptitudes.

En France, à partir des années 1930, avec la création du Bureau Universitaire de la Statistique (BUS) se développèrent, à destination des élèves de l'enseignement secondaire et des étudiants, des formes d'aide à l'orientation fondées quasi uniquement sur l'information, et qui peuvent être considérées, dans une certaine mesure, comme éducatives (Danvers, 1990). Le BUS disposait de centres régionaux, avec des documentalistes, et son action était relayée au niveau des établissements par des « professeurs délégués ». En 1970, le BUS fut réformé pour devenir l'Office National d'Information sur les Études et les Professions (ONISEP).

Au début des années 1950, Antoine Léon (1921-1998) et plusieurs chercheurs de l'Institut National d'Etude du Travail et d'Orientation Professionnelle (INETOP) proposèrent une véritable didactique de l'information professionnelle destinée aux élèves de fin d'école primaire. L'information dispensée devait permettre à ces élèves d'élaborer des choix mieux réfléchis. Léon présente ainsi les objectifs de ses méthodes : « Il s'agira de faire participer activement les adolescents à l'élaboration de leurs projets, de les informer pour qu'ils puissent élargir leur horizon professionnel et choisir leur métier d'une manière plus réfléchie, plus motivée » (*Psychopédagogie de l'orientation professionnelle*, 1957, p. 55). Les propositions de Léon eurent peu d'impact et ce n'est pas dans leur sillage que se développèrent les méthodes d'éducation à l'orientation. Le fait que les idées de Léon se soient uniquement concrétisées par des méthodes d'information professionnelle (voir notamment : Bacquet, Cambon, Chaudagne et Léon, 1957) explique sans doute une part de cet échec relatif. Pour le comprendre, il faut aussi se référer au contexte social de l'époque où l'orientation des élèves concernés par cette psychopédagogie était ponctuelle : elle consistait à choisir un métier après une formation primaire générale.

[3] Ces paragraphes sur l'éducation à l'orientation reprennent et synthétisent, d'une part, l'article « Education en orientation » de Michel Huteau (dans Guichard et Huteau, 2007) et, d'autre part, une contribution originale pour ce rapport de Jean-Pierre Cartier (INETOP).

3.3.2 L'intégration de l'éducation à l'orientation au curriculum scolaire

Le véritable début du développement d'une éducation à l'orientation intégrée à la formation scolaire peut être fixée à la publication, en 1969, par le bureau de l'éducation du Ministère de la santé, de l'éducation et des affaires sociales à Washington d'un texte signé Edwin Herr intitulé : « Unifier tout un système éducatif autour du thème de l'orientation » (*Unifying an entire system of education around a career development theme*). Faut-il souligner l'ambition de ce programme ? L'éducation à l'orientation y apparaît en effet non seulement comme une composante de l'éducation, mais plus encore : elle en est décrite comme l'élément central, celui qui permet d'intégrer l'ensemble des pratiques éducatives et de leur donner un sens. Ce texte fut complété sept ans plus tard par un second publié par le même ministère intitulé « Redéfinir le concept d'éducation à l'orientation » (*Redefining the career education concept*). Son auteur – Kenneth Hoyt – y développe la notion « d'infusion », c'est-à-dire l'idée selon laquelle l'éducation à l'orientation devait être « infusée » dans les programmes ordinaires (par exemple : le professeur d'histoire peut introduire dans son enseignement des considérations sur l'histoire de l'organisation du travail ou bien mettre en évidence le lien entre l'examen de documents historiques en vue d'en produire une synthèse et les capacités requises pour l'élaboration d'un dossier sur un thème dans une entreprise, etc.). En dehors cette idée d'infusion, des programmes spécifiques d'éducation à l'orientation furent aussi développés.

La grande nouveauté de ces approches – indépendamment du fait qu'elles attribuent un rôle important aux enseignants en matière d'aide à l'élaboration de projets d'avenir – est qu'elles ne se limitent pas à proposer une pédagogie de l'information sur les études et les professions (comme c'était le cas, par exemple, avec Antoine Léon). L'objectif est de permettre aux élèves de bâtir les compétences, les attitudes et les connaissances leur permettant de s'orienter de manière réfléchie vers des situations professionnelles qui les satisfassent et qui s'inscrivent dans une vision d'un avenir ayant un sens pour eux. Ces approches éducatives ont donc une dimension psychologique. Elles se proposent de faciliter l'implication de l'élève dans son orientation. On attend d'elles des effets positifs sur sa motivation scolaire.

C'est au moment où le gouvernement fédéral américain décidait de cesser le financement des programmes d'éducation à l'orientation par l'Institut National de l'Education (Lapan, 2004, p. 192) que cette conception commença à se développer en France, principalement sous l'influence d'un groupe d'universitaires québécois formés par Donald Super, qui enseignait alors à Columbia University, à New York. Ceux-ci – Denis Pelletier, Gilles Noiseux, Charles Bujold – constituèrent le noyau d'origine du mouvement de « l'Activation du Développement Vocationnel et Personnel » (ADVP) qui rencontra un écho majeur en France, notamment auprès d'universitaires et de praticiens du conseil en orientation (par exemple : Bernadette Dumora, Geneviève Latreille, Robert Solazzi, etc.). Deux de leurs ouvrages connurent un succès notable : « *Développement personnel et croissance personnelle* » (Pelletier et al., 1974) et, surtout : « *Pour une approche éducative en orientation* », un ouvrage collectif dirigé par Denis Pelletier et Raymonde Bujold (1984).

Dans ce dernier ouvrage, Denis Pelletier et Bernadette Dumora mettent en relation la tâche de s'orienter avec l'apprentissage et le développement de compétences : « La tâche de s'orienter et de concevoir un projet professionnel coïncide avec l'apprentissage même du processus. Il n'y a pas d'un côté une maturité vocationnelle toute constituée, de l'autre une structure scolaire qui oblige l'individu à une insertion sociale. L'adolescent fait sa compétence à

s'orienter en même temps qu'il tente de se connaître, de clarifier ses valeurs et de se fixer des buts (…). La compétence à s'orienter comporte certes des connaissances relatives au travail et à l'organisation scolaire mais plus encore, et beaucoup plus. Elle implique un être non seulement connaissant mais choisissant. Le savoir en question n'a de sens que dans le contexte d'un savoir faire et d'un savoir-être. Les objectifs d'une approche éducative doivent nécessairement déborder l'information et chercher à rendre le sujet apte à se connaître et à prendre des décisions. L'approche éducative sera concernée au plus haut point par l'acquisition des habiletés et des attitudes qui définissent la compétence vocationnelle » (pages 32-33).

Parallèlement à la diffusion de l'ADVP, Daniel Pémartin et Jacques Legrès, alors conseillers d'orientation à Caen, expérimentaient de nombreuses situations pédagogiques afin d'accompagner dans leur évolution les collégiens et les jeunes en cours d'insertion. S'inspirant de Wallon, Pémartin et Legrès (1988) ont cherché à donner une base théorique à leur pratique et aux observations qu'elle avait permises. Ils voient dans les conflits le moteur essentiel du développement de la capacité à s'orienter et le décrivent sous la forme d'une série d'alternances fonctionnelles entre des phases de construction de la personne et des phases d'établissement de relations avec l'extérieur.

A l'INETOP, Jean Guichard développa – à partir de 1985 – les trois méthodes de « Découverte des activités professionnelles et projets personnels » (DAPP, DAPPI, DAPPT) centrées sur la découverte des réalités actuelles de l'emploi salarié et, en particulier, des activités professionnelles effectives des personnes au travail. Elles visent à faire prendre conscience aux jeunes du caractère schématique de leur représentation des professions et des relations entre compétences personnelles et compétences professionnelles ainsi que des moyens d'acquérir et de développer des compétences. Les jeunes sont amenés à réfléchir sur les activités qu'ils souhaiteraient exercer, sur les atouts dont ils disposent et sur les moyens à mettre en oeuvre pour acquérir les compétences requises. De son côté, Robert Solazzi avec son association « Trouver – Créer – créa la méthode d'Education des choix (EDC) – s'inscrivant dans le courant de l'ADVP – qui définit des séries d'exercices correspondant aux différents niveaux du système scolaire secondaire (6ème, 5ème, etc.).

3.3.3 Les raisons de la mise en place de l'éducation à l'orientation à l'école

Plusieurs facteurs peuvent expliquer la mise en place, puis le développement de l'éducation à l'orientation au cours des années quatre-vingt et quatre-vingt-dix en France. Le premier est sans doute l'oreille favorable qu'ont rencontré au Ministère de l'Éducation nationale certaines associations visant à promouvoir ces approches éducatives. Mais des raisons plus fondamentales peuvent en rendre compte. Celles-ci – de nature sociale – sont relatives à l'école, à l'emploi et aux valeurs.

L'explosion scolaire, amorcée au début des années 1950, a conduit à une généralisation de la scolarisation en premier cycle de l'enseignement secondaire, d'abord dans le cadre d'un enseignement organisé en filières, puis dans celui d'un enseignement plus homogène. Avec la mise en système des cycles d'enseignement (voir chapitre 2, ci-dessus) et le poids croissant des critères scolaires d'orientation qui l'accompagne, les préoccupations relatives à l'orientation sont devenues omniprésentes tant chez les enseignants que chez les élèves. Dans ces conditions, on considère que les décisions d'orientation doivent être préparées de longue date et qu'un accompagnement des élèves est nécessaire.

Avec la crise de l'emploi, dont les effets, sensibles dès le milieu des années 1970, connaîtront l'accentuation que l'on sait, et qui touche principalement les jeunes, le modèle traditionnel de l'orientation – l'appariement « soi – profession » – a été ébranlé. Il le fut aussi avec le développement extrêmement rapide des phénomènes de mobilité professionnelle (disparition de métiers, apparition de nouveaux métiers, changement dans la nature et dans les conditions d'exercice de nombreuses activités professionnelles, part croissante dans le marché de l'emploi du segment secondaire – CDD, intérim, contrats aidés, etc. – et du marché caché : candidatures spontanées, réseaux, etc.). L'avenir apparaissant peu prévisible, les pronostics relatifs aux métiers qui convenaient à l'individu devenaient incertains. Il semblait alors souhaitable que l'essentiel de l'aide à l'orientation prenne la forme d'une activité d'accompagnement visant à préparer le jeune à faire face aux aléas – voir même au chaos – de sa trajectoire future.

Enfin, comme on l'a vu, l'évolution sociale s'est caractérisée par une accentuation des valeurs mettant au premier plan celles relatives à l'individu, à son autonomie et à son épanouissement. Or, ces valeurs sont précisément celles que les méthodes d'éducation à l'orientation se proposent de développer. Pour le dire en utilisant un mot qui connaît un succès croissant en français : elles visent à son *empowerment* (c'est-à-dire à l'aider à accroître sa capacité à diriger son existence).

3.3.4 Trois modèles d'interventions en éducation à l'orientation

Les quelques méthodes d'éducation à l'orientation évoquées au paragraphe 3.3.2 ne sont que des exemples d'interventions éducatives en orientation. On peut en repérer de trois grands types :

- Intégrées au curriculum

Dans ce cas, les démarches éducatives en orientation se situent au sein des salles de classe, dans le cadre des activités ordinaires. On peut distinguer 2 sous-modèles :

- Le programme spécifique

Cette option consiste à mettre en place un programme propre d'éducation en orientation. Des heures attribuées à cette activité sont inscrites dans l'emploi du temps de élèves. La méthode retenue peut être celle d'un « programme - maison », conçu par une équipe éducative ou par un CIO. Il peut aussi s'agir d'un programme éducatif en orientation publiée par un éditeur. On en dénombre plus de 60 en langue française (consistant souvent en exercices « papier-crayon » et mettant parfois en œuvre des logiciels).

- l'infusion disciplinaire

Comme on l'a mentionné ci-dessus, il s'agit alors, non pas de faire de l'éducation à l'orientation une discipline nouvelle, mais de permettre à chaque discipline d'apporter sa contribution à cette éducation en développant chez les élèves des compétences pour s'orienter.

- Interdisciplinaires ou semi – autonomes

Cette option consiste à développer les contenus propres à l'orientation sous forme de projets éducatifs communs à deux ou plusieurs disciplines. Par exemple, pour ce qui concerne la connaissance du monde du travail, l'histoire – géographie et la technologie, et, pour ce qui concerne la connaissance de soi, les lettres et les arts plastiques, etc.

- Externalisées

Dans ce cas, des activités sont proposées dans le cadre de la vie scolaire (CDI, ateliers de techniques de recherches d'emploi, carrefours - métiers, etc.) ou dans le cadre périscolaire (stages en entreprises, en établissements scolaires particuliers, etc.).

3.3.5 Acteurs et partenaires de l'éducation à l'orientation

Ces diverses formes d'interventions éducatives en orientation ont pour point commun d'impliquer – certes de manière variable – différents acteurs : professeurs, conseillers d'orientation – psychologues, chefs d'établissement, conseillers (principaux) d' éducation, documentalistes, parents, employeurs, personnels des chambres consulaires, etc. Une coordination et des temps de concertation sont donc nécessaires. L'éducation à l'orientation suppose, de plus, une véritable ingénierie de la formation. Le responsable en est le chef d'établissement. La circulaire de 1996 sur l'éducation à l'orientation au collège (présentée ci-dessous) introduit cependant à ses côtés un « conseiller technique » : le conseiller d'orientation - psychologue. Celui-ci doit donc être à la fois conseiller du principal en cette matière, coordonnateur des équipes (essentiellement composées d'enseignants) et animateur - formateur lui-même.

L'éducation à l'orientation se fonde sur l'idée que les enseignants ont un rôle de nature pédagogique à jouer dans l'ensemble des interventions visant à aider les jeunes à construire leurs projets d'avenir. Leur participation est donc requise. Elle l'est, certes, à des degrés divers : maximale dans les cas où il s'agit de mettre en œuvre un programme spécifique, de construire un projet éducatif sur ce thème ou de revoir leurs enseignements en vue de procéder à une « infusion », leur engagement est moindre dans le cas d'activités externalisées mises en place et conduites par des partenaires extérieurs à l'école (CIO, chambres de commerce et d'industrie, associations, etc.).

Dans les faits, il semble qu'un certain nombre d'enseignants – à défaut d'une véritable obligation de service – se soient investis dans des activités d'éducation à l'orientation. Certains ont même bénéficié de formation. Les raisons de l'engagement de ces enseignants peuvent varier. On peut cependant en relever deux principales : (1) accroître la motivation des élèves pour le travail scolaire en vue de favoriser leur réussite sociale et professionnelle et (2) faciliter l'orientation – répartition en fin de collège ou de classe de seconde. Dans la plupart des cas, il semble que la problématique de l'orientation tout au long de la vie soit très éloignée de la préoccupation des enseignants. Cela d'autant plus que leur trajectoire scolaire et d'insertion ne les place que rarement dans une position les rendant sensibles aux aspects actuels des transitions vers l'emploi, des trajectoires professionnelles atypiques ou chaotiques et de la construction de soi dans des contextes précaires ou instables

L'implication des enseignants français dans les pratiques d'éducation à l'orientation soulève, par ailleurs, un véritable problème déontologique. En effet, comme on l'a indiqué précédemment, le dispositif français d'orientation – répartition des élèves dans l'enseignement secondaire est très particulier : il confie un rôle majeur aux enseignants des établissements d'origine dans la sélection de leurs propres élèves lors de leur admission dans les établissements et formations qui les accueillent. Dans les faits, les activités d'éducation à l'orientation conduites par les enseignants avec leurs élèves (des élèves dont ils ont avant tout un vision scolaire – incluant des considérations plus directement sociales liées notamment à leur sexe et à leur « milieu social » – compte tenu des « catégories de leur jugement » pour reprendre l'expression de Monique de Saint Martin et Pierre Bourdieu, 1975) courent le risque de se transformer en un ensemble de techniques « douces » visant à amener progressivement ceux des élèves dont ils estiment les résultats insuffisants pour poursuivre dans les voies « nobles » à choisir des formations moins scolairement valorisées. Pour le dire plus brutalement : toutes les conditions semblent alors présentes pour que l'éducation à

l'orientation devienne une éducation à la résignation ou une manipulation des choix d'orientation des plus démunis. Dans cette perspective, l'éducation à l'orientation ne s'adresse plus véritablement à tous : les meilleurs élèves peuvent continuer à imaginer leur avenir sous la forme de la logique de l'excellence (voir plus haut, § 2.4). En revanche, il s'agit de « mettre en projet » les autres : ceux qu'il faut « orienter » vers des voies professionnelles ou technologiques. On verra en conclusion que cette possibilité n'est malheureusement pas une vue de l'esprit.

Les conseillers d'orientation – psychologues semblent a priori mieux à même de comprendre les finalités sociales et économiques de ces interventions éducatives. Ils ont d'ailleurs été sollicités au sein d'équipes académiques comme formateurs des enseignants. On ne peut cependant affirmer qu'ils aient pris toute la place que les circulaires leur octroyaient. Cela peut s'expliquer en partie par leur faible nombre en regard des multiples missions qui sont les leurs. Mais d'autres causes peuvent aussi être évoquées. Ainsi, certaines difficultés sont relevées par l'enquête menée par le Ministère de l'Education Nationale (note d'information 03.18, avril 2003, p. 3) : « 60% des directeurs de centre d'information et d'orientation considèrent que les établissements ne sont pas incités à mettre en œuvre l'éducation à l'orientation ». Ils estiment que les freins sont dus à la « difficulté à développer une politique globale d'éducation à l'orientation » (73%), mais aussi à « la difficulté de travailler en équipe » (69%), au « manque de formation des personnels » (54%), aux « divergences fréquentes des uns et des autres sur les approches, à la fois éducatives et psychologiques de l'éducation à l'orientation » (40 %). Ceci est confirmé par l'enquête réalisée par l'Association des Conseillers d'Orientation – Pychologues de France et l'INETOP-CNAM en 2006, auprès des conseillers d'orientation – psychologues. Celle-ci montre que, parmi toutes les activités professionnelles de ces derniers, c'est l'éducation à l'orientation qui fait le plus débat et où les avis apparaissent les plus partagés quant à son utilité et à ses finalités : les conseillers d'orientation - psychologues, surtout les plus anciens d'entre eux, y apparaissent réservés quant au développement d'activités éducatives en orientation dans les établissements scolaires. Est-ce le reflet d'un « repli identitaire » d'une profession souvent mise en cause et dépréciée (d'une profession qui se définit en référence à une pratique professionnelle majeure – le conseil en orientation – dont on n'a vu que ces professionnels n'étaient pas véritablement en mesure de la mettre en œuvre à grande échelle) ou la conclusion d'analyses fines relatives aux enjeux de l'éducation à l'orientation dans le système éducatif français ?

A défaut de pouvoir apporter une réponse définitive à cette question, on se limitera à citer John Krumboltz, Professeur à l'Université de Stanford, qui analysa les raisons du déclin de l'éducation à l'orientation aux Etats-Unis : « Il avait été demandé aux professeurs de modifier les programmes pour y inclure les implications pour l'orientation professionnelle des matières qu'ils enseignaient. Compte tenu de la diminution graduelle du financement de ces activités d'infusion, la plupart ne purent pas ou ne voulurent pas continuer à faire les efforts requis. Les conseillers d'orientation, déjà accablés de demandes multiples, ne disposaient pas du temps nécessaire pour coordonner ces activités d'éducation à l'orientation. Certaines personnes avaient conçu et mis en œuvre pendant des années des programmes remarquables dans ce domaine et de nombreux élèves tirèrent de grands bénéfices de leurs efforts (Hoyt & High, 1982). Mais dans les écoles, personne n'était responsable de la mise en œuvre de ces programmes. Ceux-ci ne constituaient pas un enjeu pour la carrière de qui que ce soit. Il n'y avait pas de groupe de pression politique faisant campagne pour leur financement. Pour le dire comme Magum (1993) qui décrivit ainsi la fin de l'éducation à l'orientation : 'il n'y avait pas d'argent pour financer l'implication des acteurs' (p. 9) » (Krumboltz, 1996, pp. 64-65).

Parmi les acteurs qui peuvent souhaiter intervenir dans le domaine le l'éducation à l'orientation, certains peuvent être extérieurs à l'éducation nationale. Il peut s'agir, notamment, de représentants d'organisations d'employeurs. En France, par exemple, l'Union des Industries Métallurgiques et Minières (UIMM) intervint très activement dans le développement de l'éducation à l'orientation (en conduisant des opérations jeunes - industrie, en promouvant des logiciels d'aide à l'orientation comme Choix, etc.). Sans pouvoir développer ce point, on observera que, d'une manière générale, ce sont les branches professionnelles qui connaissent des difficultés endémiques de recrutement qui manifestent un tel intérêt, notamment, le bâtiment et les travaux publics, l'hôtellerie et la restauration. Les difficultés de ces branches professionnelles sont souvent liées à de mauvaises conditions d'emploi (par exemple : taux élevé d'accidents du travail, travail pénible, horaires de travail décalés, conventions collectives peu favorables aux salariés, salaires dérisoires, etc. Le lecteur intéressé pourra trouver des indications précises à ce sujet notamment dans les pages économiques de plusieurs numéros du journal « *Le Monde* » parus en octobre 2006). Pour certains représentants des employeurs, les difficultés de recrutement des entreprises ne s'expliquent cependant pas ainsi : elles sont liées à la mauvaise représentation de l'entreprise – véhiculée, notamment, par les enseignants et les conseillers d'orientation – image qu'il convient de corriger. Dans cette perspective, l'éducation à l'orientation doit se donner des objectifs idéologiques précis. Il s'agit par exemple, comme l'écrivait en 1997, le Délégué Général Adjoint de l'UIMM, Dominique de Calan, de conduire les jeunes à prendre acte que « nous sommes dans un monde dans lequel le contrat à durée indéterminée (…) est globalement un statut en voie d'extinction » et qu'il convient, en conséquence, de « préparer les jeunes à la flexibilité ».

La participation à l'éducation à l'orientation de représentants d'organisations d'employeurs n'est évidemment pas à exclure si elle permet de conduire avec les élèves une réflexion sur l'activité de travail, les conditions de travail, l'équité dans le travail, la justice dans l'emploi, etc. Dans le cas contraire, la question des différences entre éducation à l'orientation, information et propagande doit être soulevée.

3.3.6 Un dispositif réglementaire timide

La mise en place de l'éducation à l'orientation dans le système éducatif français s'est appuyée sur un dispositif réglementaire que l'on peut qualifier de timide dans la mesure où de simples circulaires – publiées en 1996 – en constituent l'élément principal. En matière de réglementation de l'éducation à l'orientation, trois grandes périodes semblent pouvoir être distinguées : avant 1996, l'année 1996 et depuis 1996.

3.3.6.1 Avant 1996

Dès 1985, les programmes et instructions pour les collèges indiquent qu'il devient nécessaire de « préparer les élèves à faire des choix responsables et autonomes ». La loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 garantit à chacun un droit à l'éducation dont fait partie « le droit au conseil en orientation et à l'information sur les enseignements et les professions ». Il y est précisé que « l'élève élabore son projet d'orientation scolaire et professionnelle avec l'aide de l'établissement et de la communauté éducative, notamment des enseignants et des conseillers d'orientation ». La loi « quinquennale relative au travail, à l'emploi et à la formation professionnelle » du 20 décembre 1993 reprend ce thème en ajoutant que l'information peut aussi être donnée aux élèves par « les représentants des organisations professionnelles et des chambres de commerce et d'industrie, de commerce et d'agriculture ».

Cette loi confie aux Régions les prérogatives dont disposait l'Etat quant à la formation professionnelle continue des jeunes et, notamment, celles en matière d'information et d'orientation. En 1995, des objectifs nationaux sont définis pour les collèges : « Les élèves de collège sont (...) conduits à construire progressivement leur premier choix ultérieur de formation. Il y a donc lieu de les aider à s'y préparer. Cette préparation impose une démarche éducative personnalisée (...) ». On signale que les actions appropriées doivent aller au-delà de la simple distribution d'informations.

3.3.6.2 Les circulaires de 1996

Ces considérations, assez générales, sont précisées par deux circulaires ministérielles de 1996 (31 juillet pour les collèges et 1er octobre pour les lycées) qui établissent une « éducation à l'orientation » au collège (mais seulement « en tant qu'expérimentation ») et au lycée d'enseignement général et technologique. Ces circulaires s'intitulent respectivement : « Mise en œuvre de l'expérimentation sur l'éducation à l'orientation au collège » et « Mise en œuvre d'une éducation à l'orientation dans les lycées d'enseignement général et technologique ». Le chef d'établissement est le responsable du dispositif. Le professeur principal est chargé de la mise en œuvre de cette éducation. Le conseiller d'orientation-psychologue coordonne les actions et joue le rôle d'un « conseiller technique », il co-anime certaines actions collectives et assure une fonction qui lui est propre de conseil individuel.

La circulaire du 31 juillet 1996 donne des objectifs ambitieux à l'éducation à l'orientation au collège qu'elle définit de manière précise. Elle indique en effet que : « Les compétences et connaissances attendues en fin de collège relèvent de trois domaines : une approche des activités professionnelles et de l'environnement social et économique ; les grandes lignes des systèmes de formation ; la connaissance de soi. Elles se composent, d'une part, de compétences transversales pouvant être acquises à travers toutes les actions éducatives, en particulier dans le cadre des disciplines, d'autre part, de compétences et de connaissances relevant de la démarche plus spécifique de l'éducation à l'orientation ». Les compétences, connaissances et savoirs attendus y sont détaillés et classés pour former quatre grandes rubriques :

- « Les compétences et savoirs transversaux :
  - Savoir utiliser les sources d'information et de conseil,
  - Sélectionner des informations, en fonction de critères donnés, dans des situations de communication diverses (écrit, audiovisuel, multimédia, échanges oraux...),
  - Savoir s'auto-évaluer dans les domaines des méthodes de travail et des résultats scolaires,
  - Evaluer une situation en termes d'avantages et d'inconvénients (savoir faire des compromis et savoir prévoir des solutions alternatives),
  - Savoir travailler en équipe,
  - Savoir construire et utiliser des démarches d'observation.
- La connaissance de l'environnement économique, social et la représentation des métiers :
  - Connaître les grands secteurs d'activités et, pour chacun d'eux, quelques métiers qui les composent. A cet effet, dès la classe de cinquième, les représentations spontanées seront remises en cause (en particulier celles qui sont liées aux stéréotypes concernant les formations ou métiers dits féminins ou masculins),
  - Utiliser une gamme variée de descripteurs pour observer et analyser une activité professionnelle,
  - Ordonner et classer les métiers selon différents critères,

- Appréhender les effets des évolutions des techniques sur les activités professionnelles à travers quelques exemples,
- Connaître quelques données majeures de l'économie, en commençant par celles liées à l'environnement local,
- Connaître l'organisation, les grandes fonctions et la vie des entreprises de tailles et de natures différentes,
- Identifier les caractéristiques du marché de l'emploi et les conditions d'insertion par grands secteurs professionnels (plutôt au cycle d'orientation).

- La connaissance des systèmes de formation :
  - Connaître le schéma général des voies de formation initiale, à temps plein, par alternance, continue,
  - Connaître les principaux diplômes,
  - Connaître l'organisation et le fonctionnement des voies d'études en lycée et en lycée professionnel et, pour chacune d'entre elles, les procédures d'orientation et d'affectation correspondantes, ainsi que les compétences attendues des élèves,
  - Connaître les ressources locales de la carte des formations.
- La construction d'une représentation positive de soi :
  - Etre capable de s'auto-évaluer en termes de compétences et de connaissances sans se limiter aux seules capacités développées dans le cadre des apprentissages scolaires (prendre conscience de ce que l'on sait faire, être capable de valoriser ses réussites et d'analyser ses échecs),
  - Etre capable d'identifier et de hiérarchiser ses intérêts et ses aspirations personnelles,
  - Savoir intégrer la dimension temporelle inhérente à l'élaboration de tout projet (savoir anticiper, se projeter...),
  - Dans la perspective d'une prise de décision d'orientation autonome, être capable d'évaluer une situation en termes d'avantages et d'inconvénients (savoir apprécier les difficultés, les obstacles), de faire des compromis et de prévoir des solutions alternatives ».

Cette circulaire définit – par ailleurs – plusieurs principes pédagogiques sur lesquels se fonder pour mettre en œuvre cette éducation à l'orientation : « De façon générale on cherchera toujours à rendre les jeunes actifs, à partir de leurs demandes et de leurs découvertes. Dans chaque discipline, on veillera à mettre en oeuvre des pratiques évaluatives qui donnent à l'élève une image de lui-même suffisamment positive pour l'engager à agir ». Par ailleurs, il s'agira de « définir une progression ». En effet, « l'expérience montre qu'avec des préadolescents il vaut mieux passer du concret au formel, de l'exploration du milieu proche à la découverte de l'environnement plus lointain et moins visible, mais également de la description de ce qui est extérieur à la connaissance de soi. Avec des élèves plus âgés, les démarches seront davantage centrées sur le processus de décision. Dans cette optique, la distinction entre le cycle central (cinquième - quatrième) et le cycle d'orientation (troisième) prend tout son sens : le premier privilégie la découverte et le second la formalisation dans la perspective d'un premier choix ». Il conviendra également de « diversifier les chemins d'accès à l'information et de placer toujours l'élève en position d'agir. Les élèves se familiariseront avec les centres documentaires et les banques de données informatiques. Des enquêtes seront réalisées par groupes d'élèves selon leurs centres d'intérêt, des visites d'entreprises seront organisées et les contacts avec les adultes susceptibles d'apporter des informations ou des conseils seront favorisés ». Il faudra aussi « faire en sorte que l'élève puisse percevoir la cohérence des différentes interventions. D'une part, il est demandé que professeurs, conseillers d'orientation – psychologues et professionnels construisent ensemble aussi bien le

programme d'information et d'orientation de l'établissement que le contenu des séquences spécifiques. D'autre part, l'élève est invité à rassembler sous forme concrète les différentes informations collectées et les expériences vécues, par exemple par la constitution d'un dossier individuel ». Il est aussi souligné la nécessité de « prendre en considération l'évaluation affective et cognitive du jeunes. Cette dimension doit être prise en compte au moment de l'élaboration du programme d'information et d'orientation de l'établissement. Elle implique notamment qu'au moment de sa mise en oeuvre soit prévue une phase d'individualisation de l'information ». Il conviendra aussi de « respecter la personnalité du jeune. La construction d'une représentation positive de soi conduit à aborder avec l'élève certaines caractéristiques de sa personnalité. Dans ce domaine, l'exercice d'une pression sur le jeune sera évité et seront distinguées soigneusement les informations recueillies dans le cadre de l'éducation à l'orientation de celles nécessaires à la mise en oeuvre des procédures d'affectation ». Enfin, les parents seront « associés au processus. L'information des parents sur la démarche entreprise vise à obtenir l'enrichissement du dialogue et leur implication constructive. Des rencontres avec l'équipe éducative seront prévues, en particulier à la fin du deuxième trimestre. »

L'objectif de l'éducation à l'orientation au lycée, tel que le présente la circulaire du 1er octobre 1996 est beaucoup plus restreint : il s'agit uniquement de préparer les lycéens à faire face à la transition de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur. Cette circulaire précise : « à l'issue du lycée, les élèves doivent pouvoir se déterminer en pleine connaissance des exigences des enseignements supérieurs et de leurs débouchés. Au cours des trois années du lycée, une éducation à l'orientation doit permettre la construction progressive de choix de formation hiérarchisés. Des objectifs sont définis par niveau :

- « En classe de seconde, il s'agit de faire pleinement jouer à la classe de seconde son rôle de détermination, en prenant appui sur les possibilités de découverte qu'offrent les options, ce qui doit d'abord se traduire par une meilleure préparation au choix d'une série du baccalauréat. Cela peut être conduit en approfondissant les compétences déjà acquises dès le collège dans l'approche des activités professionnelles et de l'environnement social et économique, en s'informant sur les caractéristiques des différentes séries du baccalauréat et les voies de formation qui les prolongent, en s'attachant à remettre en cause les représentations stéréotypées, en prenant appui sur la construction d'une image de soi positive et réaliste. Une attention particulière sera apportée à l'information des jeunes filles sur leurs possibilités de poursuites d'études dans les formations scientifiques et technologiques.
- En classe de première, le choix d'une série du baccalauréat ayant déjà été effectué, on conduira les élèves à réfléchir sur les enseignements de spécialité de terminale et on organisera une exploration plus précise des poursuites d'études possibles dans les formations supérieures. On fera le lien, en s'appuyant sur les documents nationaux et académiques disponibles, entre offre de formation, nationale ou locale, exigences et contenus des formations et possibilités d'entrée dans la vie active.
- En classe de terminale, les élèves seront amenés à réfléchir sur les poursuites d'études possibles, sur les exigences des formations et à préciser l'idée qu'ils se font des métiers et professions. »

Cette même année 1996 fut aussi marquée au ministère de l'Éducation nationale dans le domaine de l'éducation à l'orientation par la circulaire du 10 mai 1996. Celle-ci définit les objectifs de la « Mission Générale d'Insertion de l'Éducation Nationale » (MGIEN) : prévenir le décrochage scolaire et proposer des actions aux jeunes sortis de l'école sans qualification et sans emploi. Sont ainsi prévus des « Groupes d'Aide à l'Insertion », et de nouvelles possibilités de formation conjoncturelles : des « Sessions d'Information et d'Orientation »,

des « Modules d'Accueil en Lycée », des « Cycles d'Insertion Professionnelle par Alternance », des « Itinéraires Personnalisés d'Accès à la Qualification et au Diplôme », etc.

3.3.6.3 De 1996 à 2005

Au cours de ces dix dernières années, il ne semble pas que des dispositions réglementaires faisant explicitement référence à l'éducation à l'orientation aient été publiés par le Ministère de l'éducation nationale. Quelques textes font néanmoins état de préoccupations voisines.

On peut ainsi évoquer la circulaire du 17 mai 1999 qui institue le programme « Nouvelles Chances » destiné aux jeunes sortis du système éducatif sans diplôme et sans qualification : il s'agit de leur proposer des « parcours individualisés » (en termes de méthodes pédagogiques, d'accompagnement, de durée, de statut, etc.) en développant des partenariats notamment avec les entreprises et les Missions locales ou PAIO. Au sein de l'école, il s'agit de prévenir ces décrochages (en instituant des équipes de suivi des élèves en échec et en conduisant avec eux des « entretiens de situation »). Par ailleurs, « l'accord cadre pour l'insertion des jeunes » du 21 janvier 2002 vise à coordonner les différents programmes et organismes chargés de l'orientation et de l'insertion des jeunes peu ou pas qualifiés et, notamment, les dispositifs « Nouvelles Chances » et « TRACE ». Ce dernier programme (Trajet d'accès à l'emploi) – conçu, comme le dispositif « Nouvelles Chances » dans le prolongement de la loi de « lutte contre les exclusions » du 29 juillet 1998 – consiste en un « accompagnement personnalisé » et en un « parcours d'insertion individualisé », pouvant aller jusqu'à 18 mois. Il comprend des actions de bilan, de dynamisation, d'insertion, de mise en situation professionnelle et de formation visant à l'acquisition des connaissances de base ou d'une qualification professionnelle.

La loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école de 2005 indique que le projet d'établissement de chaque collège « doit indiquer les actions prévues pour que les élèves préparent dans les meilleures conditions, avec les professeurs, les conseillers d'orientation – psychologues et l'ensemble de la communauté éducative, leur poursuite d'études et leur devenir professionnel ». En classe de troisième, les élèves qui le désirent ont la possibilité de suivre une option « découverte professionnelle », avec un horaire de trois heures. Elle vise à leur permettre d'élaborer « un projet professionnel à travers, notamment, de la présentation de différents métiers, de leur organisation, des compétences qu'ils supposent, des débouchés qu'ils offrent et des voies de formation qui y conduisent ». La nécessité d'éviter « les stéréotypes et discriminations liés au sexe et à l'origine sociale » est soulignée ». Cette option peut être renforcée (6 heures), se dérouler en lycée professionnel et être articulée au dispositif d'alternance prévu en clase de quatrième. Les CIO collaborent à la mise en place de cette option. La loi institue, par ailleurs, dans chaque bassin de formation, « une plate-forme proposant, sous forme de modules, des actions de motivation et d'aide à la réorientation » destinés aux jeunes sortant de l'école sans qualification.

3.3.7 Eléments pour une analyse du dispositif réglementaire relatif à l'éducation à l'orientation : une éducation à la « logique » de l'orientation scolaire ?

La lecture des différents textes qui viennent d'être évoqués conduit à formuler trois remarques.

La première est – comme on l'a noté – que les textes fondamentaux relatifs à l'éducation à l'orientation ne sont que de simples circulaires, c'est-à-dire des textes dont la « force

juridique » est faible. Il ne s'agit ni de décrets, ni d'arrêtés et, encore moins, de lois. On peut d'autant plus s'en étonner que, par le passé, certains textes traitant de l'information et de l'orientation des élèves furent publiés sous forme de décrets (par exemple : le décret du 14 juin 1990 sur l'orientation et l'affectation des élèves). Par ailleurs, la circulaire sur l'éducation à l'orientation en collège ne la présente que comme une « expérimentation ». De ce fait, elle assouplit considérablement le caractère d'obligation de sa mise en œuvre. De plus, cette circulaire appelait nécessairement un nouveau texte de confirmation ou d'infirmation en fonction du bilan prévu de l'expérimentation. A ce jour – dix ans plus tard – ce texte n'a toujours pas été publié. On observera, par ailleurs, que ces circulaires ne font pas état des moyens nécessaires pour mettre en œuvre cette éducation à l'orientation. Un rôle majeur est attribué aux professeurs. Mais dans quelle mesure peuvent-ils comptabiliser ces activités dans leurs heures de service ? Quel temps de travail les rares conseillers d'orientation – psychologues pourront-ils dégager pour s'y investir ? En apparence, tout semble reposer sur la bonne volonté des acteurs…

Le rapprochement des quelques textes qui viennent d'être évoqués conduit à une deuxième observation : ils emploient un vocabulaire multiple. Certains d'entre eux utilisent le vocable « éducation à l'orientation », d'autres emploient l'expression « démarche éducative personnalisée » ou encore des formules complexes telles que (dans la loi de 2005) « actions prévues pour que les élèves préparent dans les meilleures conditions, avec les professeurs, les conseillers d'orientation – psychologues et l'ensemble de la communauté éducative, leur poursuite d'études et leur devenir professionnel ». D'autres textes n'évoquent que « l'information » des élèves. La loi du 20 décembre 1993 confie ainsi une mission d'information des élèves aux « représentants des organisations professionnelles et des chambres de commerce et d'industrie, de commerce et d'agriculture ». La loi de 2005 institue une option de « découverte professionnelle ». Cette diversité terminologique constitue une véritable polyphonie dont on peut d'autant plus craindre qu'elle ne dégénère en une cacophonie que ces différents vocables ne sont, le plus souvent, ni clairement définis, ni articulés les uns aux autres. L'impression produite est plutôt celle d'une juxtaposition de textes poursuivant des objectifs plus ou moins clairement affichés et peut-être même rédigés – dans certains cas – sous l'influence de tel ou tel groupe de pression.

La troisième remarque est relative à l'objet de l'éducation à l'orientation. Dans ce dispositif réglementaire flou, les deux circulaires relatives à l'éducation à l'orientation font exception. Elles en précisent en effet le contenu. Cependant, comme on l'a noté, l'objet de l'éducation à l'orientation au lycée général et technologique y est défini de manière étroite : préparer les lycéens à bien s'orienter après le baccalauréat. L'hypothèse peut être posée que les rédacteurs de ce texte avaient alors en tête la situation calamiteuse de la transition lycée – enseignement supérieur (décrite ci-dessus) et qu'ils visaient à proposer une mesure « politiquement acceptable » (une sélection à l'entrée à l'université apparaissant inconcevable) concourant à réduire les taux d'échecs, de réorientations et d'abandons très élevés caractérisant de nombreux premiers cycles universitaires : il s'agit d'amener les élèves à bien réfléchir avant de s'engager dans des voies où leur probabilité d'échec est élevée. Pour l'énoncer d'une manière un peu brutale, l'un des objectifs de cette éducation à l'orientation au lycée pourrait bien être celui de faire prendre conscience à certains élèves que leurs chances de réussite dans certaines formations universitaires qui les tentent sont faibles et, qu'en conséquence, ils s'auto-sélectionnent. L'objet de cette éducation à l'orientation au lycée – fondamentalement scolaire – apparaît ainsi très éloigné de celui de l'éducation à la carrière telle qu'elle avait été imaginée à Washington et telle que les pionniers québécois et français l'avaient transposée dans le contexte français en l'enrichissant (voir le paragraphe 3.3.2, ci-dessus).

La circulaire relative à l'expérimentation de l'éducation à l'orientation au collège apparaît plus ambiguë. Elle fait en effet référence à tout un ensemble de compétences et de connaissances utiles en matière d'orientation professionnelle. Néanmoins, une lecture attentive du texte conduit à penser que son objet fondamental est l'orientation scolaire au palier d'orientation troisième – seconde. Là aussi, il s'agit de faire en sorte que les choses se « passent bien » (du point de vue de l'institution scolaire), c'est-à-dire, comme l'indique ce texte, de « connaître l'organisation et le fonctionnement des voies d'études en lycée et en lycée professionnel et, pour chacune d'entre elles, les procédures d'orientation et d'affectation correspondantes, ainsi que les compétences attendues des élèves », « d'évaluer une situation en termes d'avantages et d'inconvénients (savoir faire des compromis et savoir prévoir des solutions alternatives) » et plus précisément encore – comme le souligne et le répète cette circulaire – « dans la perspective d'une prise de décision d'orientation autonome, [d']être capable d'évaluer une situation en termes d'avantages et d'inconvénients (savoir apprécier les difficultés, les obstacles), de faire des compromis et de prévoir des solutions alternatives ». Mais c'est peut-être dans les considérations méthodologiques que l'intention fondamentale de cette éducation à l'orientation est la plus visible. Il y en effet fait référence au « dialogue » avec les familles (dont on a souligné plus haut sa contribution au processus de la reproduction sociale des inégalités sociales par l'école). Il est en effet précisé que les parents seront « associés au processus » et que « l'information des parents sur la démarche entreprise vise à obtenir l'enrichissement du dialogue et leur implication constructive ». A la lecture de ce texte, l'hypothèse peut donc être formulée que son objectif majeur – bien qu'implicite – est que les collégiens apprennent à s'orienter selon les deux logiques majeures de l'orientation – répartition caractéristiques de notre système scolaire : à savoir la logique d'excellence et celle de la rationalisation (voir ci-dessus). Et, bien entendu, il s'agit d'éviter que les parents ne s'implique de manière « destructive » en remettant en cause les « compromis » que l'élève aura ainsi appris à faire.

En résumé, il semble donc bien que « l'orientation à l'éducation » telle que la définissent les circulaires de 1996 se limite à être une éducation à l'orientation scolaire, et même plus précisément encore, qu'elle vise – sans l'affirmer – à conduire les élèves – et leurs familles – à réfléchir à leur avenir scolaire selon la logique propre à l'institution. Il ne s'agit pas d'une éducation à l'orientation telle qu'elle a été définie ci-dessus (paragraphe 332), c'est-à-dire d'une éducation à l'orientation visant à aider la personne à s'engager dans un processus réflexif relatif à ses différents domaines de vie future et, notamment, aux éléments déterminant une trajectoire professionnelle. On pourrait donc la qualifier « d'éducation à la logique de l'orientation scolaire ».

Deux phénomènes viennent étayer cette hypothèse. Le premier est que les textes ne prévoient rien en matière d'éducation à l'orientation, ni pour les élèves des lycées professionnels, ni pour ceux qui fréquentent les centres de formation d'apprentis (ni d'ailleurs, pour ceux en établissements spécialisés pour les élèves handicapés, ni à l'école primaire). Tout se passe donc comme si les jeunes dans les filières professionnelles ayant déjà été – scolairement – orientés, ils n'avaient plus besoin d'éducation à l'orientation… Le second phénomène est relatif aux éléments de satisfaction exprimés par les chefs d'établissement où cette éducation à l'orientation a été mise en place. Comme le souligne la note d'information n° 03-18 du Ministère de l'éducation nationale, ces derniers évaluent positivement cette activité. Ils pensent majoritairement que les élèves qui en bénéficient ont une meilleure connaissance de l'environnement économique et social et des systèmes de formation, une meilleure connaissance de soi et une représentation de soi plus positive. Il apparaît que le comportement

d'un certain nombre de jeunes et de leur famille a été modifié. Après l'introduction de l'éducation à l'orientation l'écart entre les demandes des familles et les propositions des conseils de classe s'est réduit (réduction des discordances de l'ordre de 50% pour le passage de troisième en seconde), les demandes d'appel contre les décisions d'orientation sont devenues moins fréquentes (réduction de l'ordre de 50% en fin de troisième et de seconde). Reste à s'interroger sur la signification de ces changements. Les individus sont-ils devenus plus responsables et plus réalistes ? Ou ne les a-t-on pas subtilement amenés à accepter des orientations qu'ils avaient peut-être de bonnes raisons de refuser ?

3.4 La nécessité d'une loi relative à l'information, l'éducation et le conseil en orientation des élèves et des étudiants

En 1998, Martine Aubry, alors ministre de l'emploi et de la solidarité, avait déclaré à propos de la formation et de l'orientation des adultes : « Le système de formation est devenu complexe, opaque, incompréhensible pour beaucoup de nos concitoyens. (...) Aujourd'hui, obtenir une information, un conseil et finalement accéder à la formation relève trop souvent du parcours du combattant ». Cette remarque pourrait aisément être reprise pour décrire la situation actuelle des élèves en matière d'information relative à leur orientation scolaire et professionnelle, d'éducation à l'orientation et d'accompagnement individuel (conseil).

Comme on l'a observé, la situation est à ce point problématique dans les domaines de l'information, de l'éducation et du conseil pour l'orientation des jeunes (pour des raisons différentes dans chacun de ces domaines) qu'on peut légitiment se demander si la rédaction d'une loi définissant les aspects majeurs de chacune de ces pratiques – et précisant les acteurs qui devront s'y impliquer – n'est pas aujourd'hui nécessaire. Celle-ci devrait traiter des deux grands points suivants :

- Le conseil en orientation

La loi devrait indiquer que tout élève ou étudiant peut bénéficier – à sa demande – au moins une fois au cours de sa scolarité d'une session de conseil (individuel) en orientation lui permettant de faire le point sur ses projets personnels et professionnels. Cette loi soulignerait que, dans la mesure où l'enjeu de cette démarche est la construction de soi de l'adolescent ou du jeune adulte, elle relève d'une interaction avec un professionnel qualifié et formé en particulier dans les domaine suivants : psychologie de l'orientation, du conseil, du développement, de l'éducation et du travail, sociologie du travail et de l'école, économie (notamment) de l'emploi. Cette formation comprendrait bien entendu des connaissances précises relatives aux formes actuelles d'organisation du travail en entreprise, aux activités professionnelles et au développement des compétences, aux fonctionnement des marchés de l'emploi, aux différentes filières et options (ou modules) du système éducatif, dispositifs de formation continue, aux enjeux de l'entrée dans une certaine formation ou établissement, aux facteurs déterminant une trajectoire personnelle et professionnelle, etc.

Sans entrer dans des détails techniques précis, cette loi – ou un décret d'application – devrait aussi rappeler les grandes étapes d'une intervention de conseil en orientation, comme ce fut le cas dans le domaine de l'orientation des adultes avec le bilan de compétences.

- L'information des élèves et l'éducation en orientation

La loi devrait s'attacher à définir des objectifs précis pour l'information des jeunes (en matière de formations, de professions et d'emploi) et leur éducation à l'orientation. Elle devrait clairement affirmer que l'enjeu de cette information et de cette éducation est bien plus large que les questions d'orientation - répartition scolaire : l'éducation à l'orientation ne peut être une sorte d'équivalent au sein de l'école d'une méthode de gestion des ressources humaines dans une entreprise.

Il existe en France de nombreuses ressources de qualité en matière d'information scolaire et professionnelle : les publications de l'ONISEP (Office National d'Information sur les Enseignements et les Professions) et les fiches du CIDJ (Centre d'Information et Documentation Jeunesse) pour n'en citer que deux destinées principalement aux jeunes. On trouve, par ailleurs, des répertoires comme le ROME (Répertoire Opérationnel des Métiers et des Emplois) qu'utilise l'ANPE (Agence Nationale pour l'Emploi) et des recherches plus savantes encore sur les professions, l'emploi ou l'insertion, telles celles conduites par le CEREQ (Centre de Recherche sur l'Emploi et les Qualifications), la DARES (Direction de l'Animation de la Recherche des Etudes et des Statistiques du Ministère de l'Emploi et de la Solidarité) ou le CEE (Centre d'Etude de l'Emploi).

Malgré leur qualité, ces ressources sont à elles seules insuffisantes pour permettre aux élèves – et, plus encore aux plus fragiles d'entre eux – de se construire un système de représentations pertinent pour leur orientation. A cet égard, de très nombreux travaux conduits aussi bien à l'INETOP (notamment par Michel Huteau, 1976, 1997 ou Jean Guichard, 1990, 1996) qu'au sein d'autres équipes de recherche (par exemple ceux d'Alain Ruffino et d'André Tricot, d'Alain Crindal et Régis Ouvrier-Bonnaz, 2006, etc.) ont mis en évidence la nécessité de circonscrire l'information pertinente pour une orientation et d'en définir la didactique. Ainsi, la maîtrise de notions comme celles « d'activité professionnelle », des « compétences » requises pour effectuer une activité, de la multiplicité des voies pour se former des compétences apparaît aujourd'hui essentielle pour permettre aux jeunes de construire certaines perspectives d'avenir en matière professionnelle.

Par ailleurs, comme on l'a brièvement évoqué à propos des partenaires de l'éducation à l'orientation, l'information en cette matière doit être clairement distinguée de la propagande. C'est la raison pour laquelle la loi que l'on envisage ici devrait aussi poser quelques principes fondamentaux en matière d'information pertinente, de didactique et de déontologie de l'information. Au moment où de telles réflexions se développent, cette loi pourrait sans doute souligner la nécessité d'introduire dans cette information des notions comme celle de travail ou d'emploi équitables (*just work*. Cf. Russel Muirhead, 2004).

Cette loi devrait également mentionner les acteurs ayant en charge l'information et l'éducation à l'orientation et les missions de chacun. Elle devrait en particulier préciser les rôles des conseillers d'orientation psychologues et des enseignants. Elles devraient bien entendu définir les moyens budgétaires correspondants. En particulier, si une mission est attribués aux enseignants, plusieurs points devraient être définis : quels enseignants – c'est-à-dire : sélectionnés sur quels critères ? Et après quelles formations, expériences ou stages ? – pourraient s'y investir ? Quelle serait leur décharge de service (par exemple : un demi-service) ? Avec quels élèves pourraient-ils conduire quelles activités ? Etc.

Dans le cadre d'un tel rapport qui ne peut être plus qu'un point de départ pour une réflexion plus approfondie, il est difficile d'être plus précis. Un point doit néanmoins être réaffirmé pour conclure : les enjeux de l'information, de l'éducation et du conseil dans le domaine de

l'orientation sont à ce point importants tant du point de vue économique que du point de vue sociétal qu'il est fondamental qu'une réflexion approfondie débouchant sur des dispositions légales soit menée en cette matière. L'enjeu en est double : d'une part, la richesse et, d'autre part, la cohésion sociale de la nation. Depuis des décennies, cette question n'a pas été traitée. Ou plutôt, elle ne l'a été que sous la forme de mini – mesures tendant toutes à réduire l'orientation peu ou prou à une question de gestion des flux scolaires (par exemple, très récemment : mise en place d'un entretien en classe de troisième, dossiers de pré-inscription à l'université, etc.).

On ne peut s'empêcher de penser que cette absence de vision politique des enjeux de l'information, de l'éducation et du conseil en orientation a contribué à faire émerger des problèmes économiques et sociaux beaucoup plus fréquents et intenses pour les jeunes français que pour ceux des autres pays industrialisés. Rappelons-les pour terminer : plus de 100000 jeunes sortant chaque année de l'école sans diplôme, un taux de chômage des moins de 25 ans plus élevé en France que (1) dans la zone euro, (2) dans l'ensemble de l'union européenne et (3) qu'aux Etats-Unis (taux de chômage des moins de 25 ans, en juillet 2006 : France = 21,2%, Zone euro : 16,8%, Union européenne : 17,2%, Etats-Unis : 10,8%) et une « fracture sociale » se manifestant par une sorte de « ghettoïsation » de différents quartiers et se traduisant, depuis deux décennies par un nombre croissant de manifestations, de démonstrations et, plus récemment, d'émeutes de jeunes.

IV. Conclusion : Pour une approche copernicienne de l'orientation

Cette rapide évocation de l'orientation – dans ses différents sens définis dans la première partie - dans le système éducatif français, en ce début du 21ème siècle, conduit à dresser un tableau particulièrement noir. La situation est critique. Elle l'est pour une raison fondamentale : l'ensemble des questions relatives à l'orientation y sont perçues d'un point de vue interne au système scolaire. Elles ne sont pas conçues en référence aux compétences nécessaires à l'individu d'une société industrialisée et mondialisée tant pour s'insérer (professionnellement et socialement) que pour se construire – tout au long de la vie – en tant que citoyen et sujet humain. Une transformation majeure apparaît donc nécessaire que l'image suivante peut illustrer : la vue prévalente en matière d'orientation scolaire est aujourd'hui ptoléméenne, centrée sur l'école comme l'était le système de Ptolémée sur la terre. Il apparaît nécessaire d'y substituer un vue copernicienne, supposant un décentrement et un autre ancrage.

4.1 Se décentrer d'une représentation scolaire de l'orientation

Le décentrement qu'il convient d'effectuer consiste à ne plus concevoir la question de l'orientation en partant des disciplines et des filières fondées sur ces disciplines. Il s'agit, par exemple, de cesser de se demander : « quels sont les débouchés professionnels après des études de … (sociologie, par exemple) ? ». Une vue « copernicienne » de l'orientation consiste au contraire à se poser la question de l'orientation à partir de ces autres ancrages que sont les compétences et des connaissances que l'élève ou l'étudiant peut construire – notamment – à l'occasion de telle ou telle trajectoire scolaire et universitaire. Soulignons immédiatement que ces compétences et ces connaissances ne sont pas seulement celles requises pour accéder à tel ou tel emploi : ce sont aussi celles nécessaires pour vivre ensemble, dans une société démocratique permettant à chacun de se construire en tant que sujet humain.

Ce propos peut être illustré par l'exemple d'une question « ptoléméenne » de l'orientation récurrente depuis plus de deux décennies : « comment faire pour que les bacheliers ne s'engagent pas en masse dans des filières universitaires où il n'y a pas de débouchés, comme la sociologie, par exemple ? ». Cette interrogation est ptoléméenne en ce sens qu'elle est centrée sur les disciplines et les filières et qu'elle présuppose que certaines d'entre elles ont beaucoup plus de débouchés que d'autres qui n'en ont pas (ou peu). Cela n'est d'ailleurs pas aujourd'hui inexact. Mais ce fait ne s'explique pas, comme on va le voir, en termes de discipline ou de filières, comme la manière ptoléméenne de formuler la question le présuppose. Reformuler cette question dans une perspective copernicienne, c'est se demander quelles compétences et quelles connaissances une trajectoire de formation – l'obtention d'un Master de sociologie, dans notre exemple – permet de développer et d'acquérir.

Dans les faits, qu'en est-il ? Quelle réponse apporter à une telle question ? Il ne semble exister aujourd'hui aucune étude à ce sujet. On peut cependant imaginer – à titre d'hypothèse – que l'obtention d'un Master de sociologie pourrait correspondre (notamment) à :

- des connaissances relatives à des faits sociaux (de diverses natures : allant de phénomènes macro sociologiques, comme la reproduction sociale, à des faits micro sociologiques comme les manières d'interagir ou d'entrer dans une carrière déviantes) et des modélisations scientifiques permettant de les comprendre,
- des connaissances dans le domaine des techniques d'enquête et de leurs traitements statistiques,
- des compétences en matière d'expression écrite et orale,
- des compétences en matière de recueil et de synthèse d'informations sur un thème donné,
- des compétences relatives à l'animation et à l'observation de groupes,
- des compétences en compréhension et en expression écrite et orale, en une ou plusieurs langues étrangères (bon nombre de texte fondamentaux en sociologie furent et sont publiés en allemand ; la plupart des grandes revues scientifiques en sciences humaines sont aujourd'hui en anglais),
- des compétences en matière d'organisation (de son travail, de coordination d'un groupe de travail),
- etc.

Cette liste imaginaire s'est volontairement cantonnée à l'énoncé de certaines compétences requises dans des activités de travail d'aujourd'hui. Elle comprend à la fois – pour reprendre la terminologie[4] de Grégoire Evéquoz (2004) des « compétences techniques » et un ensemble de « compétences-clés » requises dans différentes activités professionnelles. Par « compétences techniques », Evéquoz entend l'ensemble des savoirs et savoir-faire propres à un métier ou à une famille de métiers (par exemple : les techniques de construction de questionnaire et de statistiques pour celui qui conçoit des enquêtes ou des études de marché). Les compétences-clés désignent l'ensemble des comportements mobilisés par une personne pour s'adapter de manière efficace aux caractéristiques du travail actuel où il faut faire face à de l'inorganisé, échanger avec les autres, se situer dans une logique de service au client, etc.

[4] Le vocabulaire utilisé pour approcher les compétences – notion qui, par ailleurs, est l'objet de définitions variées – n'est pas fixé. Ainsi, ce que Evéquoz nomme « compétences techniques » correspond à ce que Muriel Pénicaud (1977) nomme « compétences-clés » : elle les définit comme les savoirs, savoir-faire et expertises constitutifs du cœur du métier d'une entreprise. Pénicaud nomme « compétences transversales », ce que Evéquoz appelle « compétences-clés »…

Evéquoz distingue six compétences-clés : travailler en équipe, communiquer, résoudre des problèmes, organiser, traiter l'information et encadrer.

Dans les faits, une trajectoire conduisant à un Master de sociologie correspond-elle bien aux compétences et aux connaissances mentionnées dans l'exemple ci-dessus ? Comme on l'a noté, rien ne permet de répondre avec beaucoup d'assurance à une telle question : celle-ci n'est jamais posée. On peut cependant douter qu'un étudiant obtenant un Master de sociologie en France aujourd'hui ait bien eu l'occasion de se forger les diverses compétences qu'on lui a attribuées ci-dessus. En effet, les données et les observations rapportées dans la seconde partie de ce document montrent des différences considérables de dépenses et d'encadrement entre, d'une part, les étudiants des grandes écoles, d'écoles et, d'autres part, ceux des universités. Dans ce contexte, l'étudiant de sociologie bénéficie-t-il d'un encadrement en petits groupes lui permettant de développer des compétences en animation ? En expression orale ? En négociation ? En langue étrangère ? Des collectifs d'étudiants peuvent-ils s'organiser pour travailler à la réalisation d'un projet ? Etc.

On l'observe : le décentrement d'une vue scolaire de l'orientation conduit immédiatement à pointer l'un des problèmes majeurs de l'école en France (rappelé au paragraphe 2.7.3) : celle-ci ne répartit pas équitablement ses moyens. Dans les faits, comme on l'a relevé, le système éducatif français apparaît mettre l'essentiel de ceux-ci au service des privilégiés. En effet, la filière de sociologie – qui sert ici d'exemple – est par ailleurs l'une des voies où ne peuvent que se « recaser » certains étudiants – notamment des titulaires de baccalauréats de technologie ou professionnels du secteur tertiaire – ne parvenant pas à être admis dans des filières de techniciens supérieurs ou d'IUT correspondant à leurs études antérieures… Alors, de fait, bon nombre de ceux qui s'y engagent échouent. Quant à ceux qui y réussissent, beaucoup semblent avoir des difficultés à s'insérer dans des fonctions professionnelles dont la qualification corresponde à leur « niveau » d'études : leur déclassement par rapport à leurs attentes est alors considérable… Mais ces jeunes « Maîtres » ont-il bien eu la possibilité de se forger les mêmes compétences clés ou techniques que ceux qui furent scolarisés dans des écoles beaucoup mieux financées ?

Tout employeur potentiel peut raisonnablement en douter. Or, avec la forte croissance du nombre de diplômes d'enseignement supérieur délivrés ces dernières années – ceux-ci ayant augmenté beaucoup plus fortement que le nombre d'emplois qualifiés (pour une rapide synthèse de ce phénomène, voir Guichard, 1999) – le recruteur « a le choix ». Et bien entendu, il privilégie ceux dont il pense – et vérifie parfois lorsque la sélection professionnelle est conduite avec sérieux – qu'ils détiennent bien les compétences nécessaires pour effectuer les activités professionnelles qu'il leur propose. Dans ce contexte (c'est-à-dire : dans ce système scolaire organisé ainsi et face à la surabondance de diplômés), les chances du jeune titulaire d'un Master de sociologie – qui sert ici d'exemple – de trouver un emploi d'un niveau de qualification élevé sont minces. Elles sont structurellement minces. Elles ne sont pas minces, parce que par « goût personnel », par « manque de réflexion sur son orientation » ou par « manque de maturité », etc., il se serait engagé dans des études correspondant à une discipline qui, par nature, dans le monde d'aujourd'hui, serait sans débouchés. Les chances de cet étudiant d'accéder rapidement à un emploi qualifié sont minces, parce que dans le contexte extrêmement concurrentiel d'aujourd'hui, il est peu probable que le curriculum qu'il a suivi lui ait donné l'opportunité de maîtriser autant de compétences clés et techniques qu'un étudiant ayant suivi des formations considérablement mieux financées.

4.2 Cinq propositions

Le nécessaire développement d'une vue copernicienne de l'orientation (c'est-à-dire pensée en référence aux caractéristiques actuelles de nos sociétés mondialisées, non seulement en matière d'organisation du travail et de répartition des emplois, mais aussi en lien avec les problèmes sociétaux qui s'y posent et les modes de subjectivation qui y prévalent) conduit ainsi à recommander un ensemble de transformations dont la plupart ont déjà été présentées dans les pages qui précèdent. Rappelons-les brièvement pour terminer :

- Un financement équitable des différentes formations. Cette question de l'équité en matière de financement est cruciale. Elle ne concerne pas que l'enseignement supérieur, mais tous les niveaux de formation et, notamment, le collège (comme les travaux de Oberti (2004) rappelés plus haut le montrent pour le département des Hauts-de-Seine, l'hypothèse peut être posée que, d'une manière générale, les établissements quartiers ou villes « bourgeoises » sont mieux dotés – notamment en formations « d'excellence » – que ceux des quartiers ou villes « populaires »).

- La question de l'architecture du système scolaire doit être posée. Fondamentalement, il s'agit de se demander si l'organisation actuelle constitue un adjuvant ou un obstacle à la démocratisation de l'école. Les quelques éléments dont ce rapport a fait état conduisent à poser l'hypothèse que l'architecture actuelle constitue, d'une part, un obstacle à l'égalisation des chances et que, d'autre part, elle est en décalage avec les caractéristiques de l'organisation du travail et de l'insertion professionnelle d'aujourd'hui. Parmi les questions concrètes qu'il conviendrait alors d'examiner, les deux suivantes peuvent être rappelées :

    - Celle du maintien du collège unique. Faut-il le conserver ou ne conviendrait-il pas de prolonger la scolarité à l'école élémentaire jusqu'à l'entrée au lycée ou en apprentissage ? Quelle que soit la réponse qui sera apportée à cette question, un fait doit être rappelé : les systèmes scolaires où la première orientation – répartition des élèves se fait à un jeune âge sont aussi les plus inéquitables socialement. Par conséquent, vouloir favoriser l'égalité des chances suppose d'offrir à tous les élèves une véritable formation commune pendant une durée assez longue. Cela signifie que si le choix était fait du maintien du collège unique, il conviendrait de s'attacher à le rendre effectivement unique.

    - Celle de formations en filières ou modulaires. Actuellement, le système scolaire français est organisé en filières. S'agissant des filières professionnelles, cette organisation correspond à la représentation selon laquelle une formation correspond un métier (ou une famille de métiers). C'est probablement vrai dans certains cas (le CAP de pâtissier correspond à bien à ce métier). Mais de fait, la situation est aujourd'hui beaucoup plus complexe que ne l'indique cette vision simplifiée (par exemple : les entreprises qui usinent des métaux rares ou qui pratiquent des soudures de haute précision recherchent pour ces fonctions notamment des titulaires de CAP de boulangerie, de pâtisserie, etc. Ce ne sont évidemment pas les connaissances des candidats relatives aux farines, crèmes et gâteaux qui sont recherchées, mais un certain nombre de compétences relatives à la rigueur des compositions, des températures, des temps, etc.)… Dans ces conditions, on peut se demander si un système modulaire de formations (c'est-à-dire proposées à la carte, selon

certaines règles) ne serait pas plus adapté qu'un système de formations en filières ? Par ailleurs, ne serait-il pas judicieux que tous les élèves – et non seulement ceux jugés les plus faibles en classe, comme c'est le cas aujourd'hui – choisissent au moins un module d'enseignement professionnel ou technique ?

- Les actuelles procédures d'orientation – répartition (c'est-à-dire de sélection) tout au long de l'enseignement secondaire doivent être transformées. On ne reprendra pas ici l'argumentation développée (en particulier aux paragraphes 2.3 et 2.8). Cette transformation est indépendante de la précédente. Comme on l'a noté, elle est à la fois urgente et cruciale.

- Une telle transformation ne pourra néanmoins trouver pleinement son sens que si elle est conçue en liaison avec le problème de la sélection à l'entrée de l'enseignement supérieur. Comme on l'a rappelé à diverses reprises, la situation actuelle est aberrante. L'orientation dans l'enseignement secondaire fonctionne en effet selon une « logique » fondamentale : celle de la relégation vers les formations techniques et professionnelles des élèves dont le niveau de réussite n'est pas jugé suffisant dans les disciplines les plus abstraites. Au terme de la scolarité dans cette organisation scolaire, environ les deux tiers de jeunes obtiennent un diplôme nommé « baccalauréat ». Ce même mot correspond cependant à des possibilités extrêmement contrastées d'admission dans les différentes filières d'enseignement supérieur en fonction, principalement, de la filière à laquelle il correspond. Ainsi, les voies offertes à un bachelier scientifique sont-elles à la fois beaucoup plus nombreuses et plus prestigieuses que celles qui s'ouvrent, par exemple, à un bachelier en bureautique. La coexistence, au moment de l'entrée dans l'enseignement supérieur, d'un secteur resté maître de sa sélection (BTS, IUT, classes préparatoires, écoles, etc.) et d'un autre – l'université – tenu d'accueillir tous les bacheliers produit, en effet, une inversion totale de la « logique » selon laquellle s'établit la sélection dans l'enseignement secondaire. Les élèves les plus faibles des filières techniques et professionnelles – qui, redisons-le, furent dirigés dans ces voies essentiellement parce que leurs résultats dans les disciplines abstraites n'étaient pas jugés suffisants pour continuer vers l'enseignement général – n'ont alors d'autres solutions que de s'inscrire, par défaut, dans des filières universitaires correspondant à des savoirs abstraits. Leurs « choix » d'orientation se portent alors vers des filières comme administration économique et sociale, sciences de l'information et de la communication, psychologie, sociologie… Il n'est donc pas étonnant que les taux d'échec soient si élevés. L'apparente absence de sélection à l'entrée de l'université constitue dans les faits une sélection féroce des plus démunis. Quant à ceux qui y réussissent (ils sont très rares parmi les bacheliers techniques et professionnels), ils se trouvent, comme on l'a noté précédemment, au terme de leurs études, dans une situation de concurrence extrêmement défavorable sur le marché de l'emploi par rapport aux étudiants passés par des voies officiellement sélectives à l'entrée et considérées comme plus prestigieuses. Faute de dispositif efficace d'aide à l'insertion (par exemple : d'association d'anciens élèves), et surtout à défaut de disposer d'un capital social suffisant (en l'occurrence : d'un réseau de relations familiales efficaces dans ce domaine), ces étudiants sont les premiers touchés par la dévaluation des titres consécutives de leur surabondance par rapport aux emplois qualifiés offerts (voir : Forgeot & Gautié, 1996 ; Guichard, 1999). Une telle situation est extrêmement préoccupante, non seulement d'un point de vue économique (compte tenu des coûts individuels et collectifs de tels échecs), mais aussi dans une perspective

plus directement sociale et humaine (quelles seront les conséquences à moyen terme – sociétales et peut-être politiques – de ce sentiment qu'affichent certains jeunes de « s'être fait bernés », d'être dans une société qui, sous l'affichage de principes d'égalité et de fraternité, ne donne, de fait, pas leurs chances aux plus démunis ?).

Ces constats plaident donc pour qu'une réflexion systématique soit entreprise de manière urgente sur les principes d'une sélection pertinente et équitable lors de la transition lycée – enseignement supérieur. Précisons : il ne s'agit pas d'affirmer ici qu'il conviendrait d'instituer une sélection au moment de l'inscription à l'université. Ce que ce rapport suggère, en revanche, c'est que la question de la sélection lors de la transition de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur doit être examinée d'une manière globale, c'est-à-dire pour tous les types d'établissements et qu'elle le soit en référence à un certain nombre de principes fondamentaux. Le premier d'entre eux est d'établir une claire distinction entre « évaluation » et « sélection ». Une évaluation, lorsqu'elle est bien conduite, donne des informations précises sur les compétences que maîtrise une personne. On peut douter que l'actuel baccalauréat atteigne cet objectif. Tout au plus donne-t-il une sorte d'image sociale globale de la valeur scolaire du bachelier : un baccalauréat scientifique obtenu avec une mention très bien est considéré comme correspondant à un plus haut degré d'excellence scolaire qu'un baccalauréat de bureautique obtenu avec une mention passable. Mais quelles sont les compétences du bachelier scientifique mentionné ? Et celles du titulaire du baccalauréat bureautique à la mention passable ? Nul ne peut aujourd'hui répondre à cette question et, notamment pas, les titulaires des diplômes en question… Or, mettre en place une sélection pertinente suppose de disposer d'informations pertinentes sur les compétences (notamment : les savoirs, les savoir-faire, les rapports au savoir) des candidats. Par conséquent, conduire une réflexion sur la sélection lors de la transition lycée – enseignement supérieur, conduit nécessairement à s'interroger sur la manière de procéder pour repérer au mieux les compétences actuelles des futurs étudiants. Cependant, cette évaluation rigoureuse ne constitue qu'un aspect de la problématique de la sélection. Celle-ci semble correspondre à au moins trois autres dimensions : les potentialités du candidat, l'équité sociale et les « réalités de l'insertion ». Une sélection ne peut en effet se fonder uniquement sur les compétences que maîtrise effectivement une personne : il convient de s'interroger sur sa capacité à en développer de nouvelles. C'était très exactement ce que les tests visaient à décrire dans la première période de l'orientation (voir chapitre 1, ci-dessus). Bien que socialement moins biaisés que les évaluations des enseignants, ils furent l'objet de nombreuses critiques. La question des manières les plus adéquates d'approcher ces potentialités devrait par conséquent être à nouveau examinée. Par ailleurs, une sélection ne doit pas seulement être pertinente et rigoureuse, elle doit aussi être socialement équitable. Comment comparer en effet les compétences et les potentialités d'un jeune ayant bénéficié de tous les avantages que peut procurer une famille disposant d'un notable capital économique, social et/ou culturel avec celles d'un autre jeune dont les parents n'ont jamais connu que des emplois et des situations précaires ? Une sélection ne peut être socialement acceptée que si elle prend en compte de telles considérations. A défaut, elle sera nécessairement considérée comme injuste et sera combattue. Enfin, une sélection ne peut méconnaître la « réalité » des potentialités d'insertion ultérieures. Il est clair, par exemple, que le nombre d'étudiants qui s'inscrivent aujourd'hui en première année de STAPS ou de psychologie est sans commune mesure avec les possibilités d'emplois dans le domaine des sports ou de la psychologie. Cela signifie-t-il qu'il faille instaurer un numerus clausus dans ces

formations comme les organisations professionnelles de médecins l'ont obtenu dans leur discipline ? Ou - au contraire – faut-il concevoir les curricula d'une manière telle qu'ils puissent donner l'occasion aux étudiants de développer des compétences correspondant à ces matières qui les font rêver, mais aussi d'autres compétences ? D'autres solutions encore peuvent-elles être envisagées ? Cependant, tenir compte des « réalités de l'insertion future », ce n'est pas se limiter au problème que peuvent poser les formations « pléthoriques ». C'est aussi s'interroger sur le problème inverse : celui de la désaffection pour certaines disciplines qui semblent pourtant correspondre à d'importants besoins en main d'œuvre. Un tel phénomène est aujourd'hui très net en Amérique du Nord dans les formations scientifiques : pourquoi les candidats potentiels (et en particulier les candidates) s'auto-sélectionnent-ils ? Pourquoi les taux d'abandon y sont-ils si élevés ? Certaines transformations pédagogiques pourraient-elles y remédier ? Comment organiser une sélection pertinente dans ces filières[5] ?

Ce rapport propose que l'ensemble des questions qui viennent d'être évoquées soit rigoureusement examiné et documenté (en se reportant, notamment, à ce qui se fait à l'étranger et à des travaux de recherche sur ces questions) par un groupe de travail ad hoc. Soulignons qu'aucune des lignes de réflexion qui viennent d'être évoquées ne constitue une véritable innovation. Certaines écoles ont d'ailleurs déjà conduit des réflexions dans ce domaine. Les filières de formation des ingénieurs par apprentissage au CNAM ont déjà été mentionnées. L'expérience plus récente menée par l'Institut d'Etudes Politiques de Paris pourrait aussi être évoquée. En fin de compte, la seule nouveauté ici consiste à proposer que cette analyse systématique soit conduite de concert pour l'ensemble des formations supérieures sans exclusive.

- Enfin, ce rapport propose que la question de l'information, de l'éducation et du conseil en orientation des élèves et des étudiants donne lieu à la rédaction d'une loi (dont les grandes lignes ont été esquissées au paragraphe 3.4). Cette loi – avec les décrets qui l'accompagnent – devrait prévoir des moyens suffisants pour mettre en oeuvre cette information, cette éducation et ces interactions de conseil. Elle en préciserait les grands objectifs (économiques, sociétaux et relatifs à la construction de soi des jeunes), les règles déontologiques et indiquerait les différents personnels et les institutions ayant la charge de la mettre en œuvre. A la manière de la loi et des décrets relatifs au bilan de compétences, elle pourrait donner quelques indications générales relatives au conseil en orientation des élèves, des apprentis et des étudiants. Cette loi mentionnerait que tout élève a droit, au cours de sa scolarité, à au moins une session de conseil en orientation avec un conseiller qualifié et formé. Ce point est primordial. D'une part, la France a récemment été désignée dans un récent rapport européen comme l'un des pays posant problème en matière de conseil en orientation, dans la mesure où cette activité professionnelle y est de plus en plus fréquemment exercée par du personnel non qualifié (Sultana, 2003, p. 61) (Rappelons que la France fut pourtant l'un des premiers au monde à soumettre l'exercice du conseil en orientation – par un décret loi en 1938 – à la condition d'être diplômé dans ce domaine). Certes, avec les conseillers d'orientation – psychologues, l'Education nationale fait encore exception. Mais il conviendrait d'éviter que les dérives observées dans d'autres structures ne s'y produisent. D'autre part, l'institution d'un droit au conseil en orientation – avec les moyens en personnel qui y correspondent – permettrait de faire en sorte que le conseil en orientation des jeunes ne devienne pas une affaire privée, réservée aux seuls jeunes

[5] Des programmes de recherche sont en cours au Canada et aux Etats-Unis sur ces questions.

issus de familles suffisamment fortunées pour se l'offrir. A la fin de leur bilan sur « l'orientation scolaire et professionnelle », Jean Guichard et Michel Huteau se demandaient en 2005 (p. 117) si un important secteur privé d'aide à l'orientation n'allait pas croître rapidement en France. Cette hypothèse semble se confirmer si l'on en croit les observations rapportées dans le quotidien *Le Monde* du 16 novembre 2006 (p. 28) dans un reportage intitulé : « L'orientation après le baccalauréat devient un marché ». La question de l'égalité des chances se trouve ainsi posée d'une nouvelle manière : quelles familles pourront en effet offrir à chacun de leurs enfants les trois ou quatre séances de conseil que facturent aujourd'hui différents organismes privés de conseil en orientation pour des sommes de l'ordre de 500 euros ?

Parmi les cinq ensembles de mesures qui viennent d'être esquissées, ce sont sans doute le troisième (la transformation des procédures d'orientation) et le dernier qui semblent les plus aisés à mettre en œuvre (bien que le dernier nécessite un certain investissement économique). Le premier, bien que fondamental, ne pourrait l'être que progressivement, compte tenu de l'importance des coûts qu'il engendrera.

4.3 Les conditions du succès

Les deuxième, troisième et quatrième ensembles de mesure supposent des recherches, des études et des expérimentations. Il convient par conséquent que la recherche sur les questions d'orientation – dans tous les sens du terme – soit développée. Comme toutes les autres recherches, celle-ci doit être financée. Est-il nécessaire de rappeler que, pour le moment, elle ne l'est pas ? Les appels d'offre dans ce domaine sont extrêmement rares pour ne pas dire inexistants. L'agence de financement de la recherche, récemment crée, s'y intéressera-t-elle ? A titre indicatif, rappelons que, cet hiver 2006, sur cette seule question de l'orientation, de l'équité, de la persévérance et de la réussite des élèves et des étudiants, le « Fonds de recherche sur la société et la culture » du Québec finance un programme de recherche de 1 300 000 dollars (pour lequel cinquante sept projets ont été déposés)…

Des questions aussi cruciales ne peuvent être étudiées en se situant au sein même de l'institution que constitue l'Education nationale : toutes les conditions seraient alors réunies pour que des problématiques « ptoléméennes » s'y développent. C'est pourquoi de telles recherches doivent être externalisées. (Sur l'enjeu que représente l'externalisation des études en éducation en France, voir : Agulhon 2006). Ce qui suppose, à son tour, que des équipes travaillant sur de telles problématiques voient le jour…

Soulignons, pour conclure, que les réformes proposées peuvent sembler d'une ampleur considérable. D'un point de vue ptoléméen, cela ne fait pas l'ombre d'un doute. Dans une perspective copernicienne, de telles réformes apparaissent au contraire modestes, tant les enjeux économiques, sociétaux et humains (rappelés notamment au dernier paragraphe de la troisième partie de ce rapport) auxquels elles correspondent sont majeurs dans la France d'aujourd'hui.

Références

Agulhon, C. (2006). La mesure en éducation, un outil au service d'une politique. L'exemple de la production française. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, *35*, 315-336.

Bacquet, R., Cambon, J., Chaudagne, H., & Léon, A. (I957). *Pour l'information professionnelle des jeunes gens de 14 ans*. Paris : Bourrelier.

Beaud, S., & Pialoux, M. (2003). *Violences urbaines, violence sociale. Genèse des nouvelles classes dangereuses.* Paris : Fayard.

Beck, U. (2000). *La société du risque. Sur la voie d'une autre modernité*. Paris : Flammarion (Champs).

Becker, G. S. (1964). *Human capital: a theoretical and empirical analysis*. New York: National Bureau of Economic Research.

Berthelot, J.M., (1993). *Ecole, orientation, société*. Paris : PUF.

Bourdieu, P. (1980). Le capital social : notes provisoires. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, N° 31, 2-3.

Bourdieu, P. (1997). *Médiations pascaliennes*. Paris : Editions du Seuil.

Bourdieu, P., & de Saint Martin, M. (1975). Les catégories de l'entendement professoral. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 3, 68-93.

Boutinet, J. P. (1998). *L'immaturité de la vie adulte*. Paris : PUF.

Brown, S. D., & Ryan Krane, N. E. (2000). Four (or five) sessions and a cloud of dust: old assumptions and new observations about career counseling. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.). *Handbook of Counseling Psychology* (3rd ed., pp. 740-766). New York: J. Wiley & Sons.

Caroff, A. (1988). Il y a cinquante ans… La naissance des services d'orientation professionnelle. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, *17*, 3-22.

Caroff, A. (1987). *L'organisation de l'orientation des jeunes en* France. Paris EAP.

Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.

Côté, J. (1996). Sociological perspectives on identity formation: the culture-identity link and identity capital. *Journal of Adolescence, 19,* 417-428.

Couet, C. & Lemaire, S. (1997). La rentrée 1997 dans l'enseignement supérieur. *Note d'information de la Direction de l'Evaluation et de la Prospective* du Ministère de l'Education Nationale, de la Recherche et de la Technologie, n° 97.45.

Crindal, A., & Ouvrier-Bonnaz, R. (2006). *La Découverte Professionnelle. Guide pour les enseignants, les conseillers d'orientation-psychologues et les formateurs*. Paris : Delagrave. Collection Pédagogie

Curie, J., & Hajjar, V. (1987). Vie de travail - vie hors travail. La vie en temps partagé. In C. Levy-Leboyer & J. C. Spérandio (Eds.), *Traité de Psychologie du travail* (pp. 37-55). Paris : PUF

Danvers, F. (1988). *Le conseil en orientation en France*. Paris : EAP.

Danvers, F. (1990). Le Bureau Universitaire de la Statistique d'Alfred Rosier. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 19,* 5-23.

Danvers, F. (2006). Mémoire et culture de l'orientation. In F. Danvers (Ed.), *Modèles, concepts et pratiques en orientation des adultes* (pp. 11-59). Villeneuve d'Ascq (France) : Presses Universitaires du Septentrion.

De Calan, D. (1997). Préparer les jeunes à la flexibilité. In S. Kahn (Éd.), *L'orientation face aux mutations du travail* (pp. 205-215). Paris : La Découverte et Syros/Cité des Sciences et de l'Industrie.

De Léonardis, M., Capdevielle-Mougnibas, V., & Prêteur, Y. (2006). Sens de l'orientation vers l'apprentissage chez des apprentis de niveau V : entre expérience scolaire et rapport à l'avenir. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 35,* 5-27.

Debarbieux, E, Garnier, A, & Tichit, L. (1998). Insécurité, incivilités et fracture sociale au collège. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 27,* 289-302.

Doise, W. (1990). Les représentations sociales. In R. Ghiglione, Cl. Bonnet, & J.F. Richard (Eds.), *Cognition, représentation, communication. Traité de Psychologie Cognitive*. (Tome 3, pp. 111-174). Paris : Dunod.

Dubar, C. (1996). La sociologie du travail face à la qualification et à la compétence. *Sociologie du Travail, 2*, 179-193.

Dubet, F. (1991). *Les lycéens*. Paris : Seuil.

Dubois, M. (1996). Projections à deux ans des principales filières de l'enseignement supérieur. *Note d'information de la Direction de la Programmation et du Développement* du Ministère de l'Education Nationale, de la Recherche et de la Technologie, n° 96.18.

Dumora, B. & Lannegrand-Willems, L. (1999). Le processus de rationalisation en psychologie de l'orientation. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 28*, 1, 3-29.

Dumora, B. (1990). La dynamique vocationnelle chez l'adolescent de collège: continuité et rupture. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 19*, 2, 111-127.

Dumora, B. (1998). Expérience scolaire et orientation. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 27*, 2, 211-234.

Dumora, B., Gontier, C., Lannegrand, L., Pujol, J.C., & Vonthron, A.M. (1997). Déterminismes scolaires et expérience étudiante en DEUG de psychologie. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 26*, 3, 389-414.

Duru-Bellat, M. (1995). Socialisation scolaire et projets d'avenir chez les lycéens et les lycéennes. La "causalité du probable" et son interprétation sociologique. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 24*, 1, 69-86.

Duru-Bellat, M. (1995). Socialisation scolaire et projets d'avenir chez les lycéens et les lycéennes. La "causalité du probable" et son interprétation sociologique. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 24*, 1, 69-86.

Duru-Bellat, M., & Mingat, A. (1988). Le déroulement de la scolarité au collège : « le contexte fait des différences ». *Revue Française de Sociologie, 29*, 649-666.

Duru-Bellat, M., Jarousse, J.P., & Solaux, G. (1997). S'orienter et élaborer un projet au sein d'un système hiérarchisé, une injonction paradoxale ? L'exemple du choix de la série et de l'enseignement de spécialité en classe terminale. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 26*, 4, 459-482.

Eckert, H. (1993). *L'orientation professionnelle en Allemagne et en France.* Paris : L'Harmattan.

Ehrenberg, A. (1995). *L'individu incertain*. Paris : Hachette Littératures.

Elias, N. (1991). *La société des individus*. Paris : Arthème Fayard.

Erikson, E. (1972). *Adolescence et crise. La quête de l'identité*. Paris : Flammarion.

Evéquoz, G. (2004). *Les compétences-clés*. Paris : Editions Liaisons.

Faguer, J.P. (1983). Le baccalauréat E et le mythe du technicien. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales,* 50, 86-96.

Favre-Perroton, J. (1998). Racisme et école. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 27*, 2, 271-288.

Felouzis, G., Liot, F., & Perroton, J. (2005). *L'apartheid scolaire: enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*. Paris : Editions du Seuil.

Forgeot, G., & Gautié, J. (1996). Chômage des jeunes et relation formation-emploi. *La Lettre du Centre d'Etudes de L'Emploi*, 43 (juin), 1-10.

Gergen, K. (1991). *The saturated self. Dilemmas of identity in contemporary life.* New York: HarperCollins, BasicBooks.

Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity. Self and society in the late modern age.* Cambridge, UK: Polity Press.

Gottfredson, L. S. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology Monograph, 28,* 545-579.

Guichard, J. (1982). *L'Université éclatée: approche des différentes populations d'étudiants s'inscrivant pour la première fois en 1979 dans les universités de la région Nord-Pas-de-Calais (Thèse de doctorat de troisième cycle)*. Lille : Editions de la Région Nord-Pas-de-Calais et de l'Université de Lille III.

Guichard, J. (1985). *Différences individuelles, organisation scolaire et pédagogies du projet: les projets des lycéens de première*. Paris: Les Documents du Service de Recherche de l'INETOP.

Guichard, J. (1987). *Découverte des activités professionnelles et projets personnels*. Issy-les-Moulineaux : E.A.P.

Guichard, J. (1988). *Découverte des activités professionnelles, projets personnels et insertion*. Issy-les-Moulineaux : E.A.P.

Guichard, J. (1990). Le système éducatif et l'orientation des lycéennes et des étudiantes. Le rôle d'une approche éducative des projets personnels et professionnels, *Revue Française de Pédagogie, 91*, 37-46.

Guichard, J. (1991). *Découverte des activités professionnelles et projets personnels : enseignement technique et nouvelles technologies*. Issy-les-Moulineaux : E.A.P.

Guichard, J. (1993). *L'école et les représentations d'avenir des adolescents*. Paris : PUF.

Guichard, J. (1996). Habitus social et information pertinente sur les professions. In Collectif, *Informer, s'informer sur les études et les métiers. Actes de l'Université de l'Office National d'Information sur les Enseignements et les Professions* (pp. 49-65). Marne-la-Vallée : ONISEP.

Guichard, J. (1999). Comment démocratiser la transition lycée - enseignement supérieur ? *L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 28*, 595-625.

Guichard, J., & Huteau, M. (2005). *L'orientation scolaire et professionnelle*. Paris : Dunod (Col. Topos).

Guichard, J., & Huteau, M. (2006). *Psychologie de l'orientation* (2ème éd. augmentée). Paris : Dunod.

Guichard, J., & Huteau, M. (Ed.) (2007). *Lexique de l'orientation et de l'insertion professionnelle en soixante-seize notions.* Paris : Dunod.

Gysbers, N. C. (2004). Comprehensive guidance and counseling programs: the evolution of accountability. *ASCA/Professional School Counseling,* (8-1 October 2004), 1-14.

Hofstede, G. (1991). *Cultures and Organizations, Software of the Mind. Intercultural Cooperation and its Importance for Survival*. London: HarperCollinsBusiness.

Huteau, M. (1976). *Les Représentations professionnelles des adolescents*. Paris: Document du Service de Recherche de l'INETOP.

Huteau, M. (1997). Système représentationnel des jeunes et information sur les métiers. In Comment parler aujourd'hui des métiers aux jeunes ? *Actes de l'Université d'été de l'ONISEP, Saint-Affrique, 26-30 août 1996*. Lognes : ONISEP.

Huteau, M. (2002). *Psychologie, psychiatrie et politique sous la troisième république ; la biocratie d'Edouard Toulouse (1865-1947)*. Paris : L'harmattan.

Huteau, M., & Lautrey, J. (1979). Les origines et la naissance du mouvement d'orientation. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 8*, 3-43.

Jacques, F. (1979). *Dialogiques, recherches logiques sur le dialogue*. Paris : PUF.

Krumboltz, J. D. (1996). A learning theory of career counseling. In M.L. Savickas & D. Walsh (Eds.), *Handbook of Career Counseling Theory and Practice* (pp. 55-80). Palo Alto, Ca: Davies-Black.

Labopin, A. (1997). *Les déterminants de l'orientation des lycéens de seconde générale et technologique : de la phase de dialogue à l'accès à la filière scientifique*. Dijon : Université de Bourgogne, thèse de Doctorat.

Lapan, R.T. (2004). *Career development across the K-16 years. Bridging the present to satisfying and successful futures.* Alexandria, VA: American Counseling Association.

Laronche, M. (2006). L'orientation après le bac devient un marché. *Le Monde,* n°19925 (16 novembre), p.28.

Lemaire, S. (1998). Que deviennent les bacheliers après leur bac ? *Note d'information de la Direction de la Programmation et du Développement* du Ministère de l'Education Nationale, de la Recherche et de la Technologie, n° 98.05.

Léon, A. (1957). *Psychopédagogie de l'orientation professionnelle*. Paris : PUF.

Mercure, D., & Spurk, J. (2003). *Le travail dans l'histoire de la pensée occidentale*. Québec, Ca : Presses de l'Université Laval.

Millet, M., & Thin, D. (2005). *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*. Paris : PUF

Millet, M., & Thin, D. (2006). Ecole : les raisons d'une rupture. *Sciences Humaines. Les Grands Dossiers des Sciences Humaines*, N°4, 52-55.

Moreau, G. (2003). *Le monde apprenti.* Paris : La Dispute.

Muirhead, R. (2004). *Just Work*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Oberti, M. (2006a). *L'école dans la ville*. Paris : Presses de Sciences Politiques.

Oberti, M. (2006b). Le jeu faussé de la carte scolaire. Entretien avec Maryline Baumard et Brigitte Perucca. *Le Monde du 8-9 octobre 2006, n° 19192, p. 15.*

Ogien, R. (2004). *La panique morale.* Paris : Grasset.

Palmade, J. (2003) (Ed.). *L'incertitude comme norme*. Paris : PUF.

Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation*. Boston: Houghton Mifflin.

Payet, J.P. (1995). *Collèges de banlieues : ethnographie d'un monde scolaire.* Paris : Méridiens-Klincksieck.

Pelletier, D., & Bujold, R. (Eds.) (1984). *Pour une approche éducative en orientation*. Chicoutimi : Gaëtan Morin.

Pelletier, D., Noiseux, G., & Bujold, C. (1974). *Développement personnel et croissance personnelle*. Montréal : McGraw-Hill.

Pémartin, D. & Legrès, J. (1988). *Les projets chez les jeunes : la Psychopédagogie des projets personnels*. Paris : EAP.

Pénicaud, M. (1997). Au-delà du projet : construire les compétences-clés. In S. Kahn (Éd.), *L'orientation face aux mutations du travail* (pp. 92-98). Paris : La Découverte et Syros/Cité des Sciences et de l'Industrie.

Prost, A. (1968). *L'enseignement en France, 1800-1967.* Paris : Armand Colin.

Prost, A. (1986). *L'enseignement s'est il démocratisé ? Les élèves des collèges et lycées de l'agglomération d'Orléans de 1945 à 1980.* Paris : PUF.

Prost, A. (1996). Des professions à l'école : jalons pour une histoire de l'orientation en France. *Vie sociale*, n°5, 315-328.

Riverin-Simard, D. (1996). Le concept de chaos vocationnel : un pas théorique à l'aube du XXIème siècle ? *L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 25,* 467-487.

Rufino, A. (1995). Représentation et pédagogie de l'information et de l'auto-information. In Informer, s'informer sur les études et les métiers, *« Minutes » des travaux de l'université d'été de l'ONISEP à Amiens* (28 août-1 septembre 1995), pp. 66-92. Lognes, 77 : ONISEP.

Rufino, A., & Tricot, A. (1994). Les représentations professionnelles des collégiens et des lycéens. Étude préparatoire à la mise au point d'un système d'autodocumentation assisté par ordinateur. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 23*, 215-231.

Schlossberg, N.K., Waters, E.B., & Goodman, J. (1995). *Counseling adults in transitions – Linking practice with theory* (2nd ed.). New York: Springer.

Schnabel, K.U., Alfeld, C., Eccles, J.S., Köller, O., & Baumert, J. (2002). Parental influence on students' educational choices in the United States and Germany: Different ramifications - Same effect? *Journal of Vocational Behavior*, *60*, 178-198.

Schwartz, B. (1981). *L'insertion professionnelle et sociale des jeunes*. Paris : La Documentation Française.

Solazzi, R. (1984). L'ADVP et les nouvelles pratiques des conseillers d'orientation en France. In D. Pelletier, G. Noiseux et C. Bujold (Ed.), *Pour une approche éducative en orientation*. Chicoutimi: Gaëtan Morin.

Soulie, C. & Fijalkow, Y. (1998). Enseigner la sociologie à l'université aujourd'hui. A qui ? Comment ? *Gris*, n° 4 (Université de Rouen. Département de Sociologie).

Sultana, R. G. (2003). *Guidance policies in the knowledge society. Trends, challenges and responses* across Europe. Thessaloniki: CEDEFOP.

Super, D.E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior, 13,* 282-298.

Tarondeau, J.C. (2002). *Le management des savoirs*. Paris : PUF.

Taylor, C. (1998). *Les sources du moi. La formation de l'identité moderne.* Paris : Editions du Seuil.

Touraine, A. (1955). La qualification du travail : histoire d'une notion. *Journal de psychologie normale et pathologique, 13*, 27-76.

Watts, A.G., & Van Esbroeck, R. (1999). *Nouvelles compétences pour un avenir différent. Services d'orientation dans l'enseignement supérieur de l'Union européenne.* Bruxelles : VUB University Press.

Whiston, S.-C., Sexton, Th.-L., & Lasoff, D.-L. (1998). Career-Intervention Outcome : a Replication and Extension of Oliver and Spokane (1988). *Journal of Counseling Psychology, 45*, n° 2, 150-165.