

 **cnesco**
 conseil national
 d'évaluation
 du système scolaire



CONFÉRENCE DE COMPARAISONS INTERNATIONALES

NOTES DES EXPERTS

ÉDUCATION À L'ORIENTATION : COMMENT CONSTRUIRE UN PARCOURS D'ORIENTATION TOUT AU LONG DE LA SCOLARITÉ ?



#CCI_Orientation

8 & 9 novembre 2018

CESE (9 place d'Iéna, 75016 Paris)

Pour citer ce document, merci d'utiliser la référence suivante :

Cnesco (2018). Note des experts de la conférence de comparaisons internationales sur l'éducation à l'orientation.

SOMMAIRE

ENJEUX DE L'ÉDUCATION À L'ORIENTATION

L'ÉDUCATION À L'ORIENTATION PEUT-ELLE PRENDRE EN COMPTE LES ÉVOLUTIONS DES MÉTIERS ? . 4	
QUELLES COMPÉTENCES POUR S'ORIENTER ?	13

QUELLE ÉDUCATION À L'ORIENTATION DÈS LE PRIMAIRE ET TOUT AU LONG DE LA SCOLARITÉ ?

COMMENT AMÉLIORER LES CHANCES D'ACCÈS AUX ÉTUDES SUPÉRIEURES DES JEUNES ISSUS DES MILIEUX POPULAIRES ?	19
COMMENT METTRE EN PLACE UNE ÉDUCATION À L'ORIENTATION QUI TIEN COMPTE DE L'ENTRÉE DANS LA VIE ACTIVE ?.....	30
PEUT-ON CONSTRUIRE UNE ÉCOLE ORIENTANTE ? L'expérience Québécoise face au défi de la mise en œuvre	46
QUELLE PLACE POUR L'ÉDUCATION À L'ORIENTATION DANS LES ÉTABLISSEMENTS ET LES PROGRAMMES SCOLAIRES ?	54

QUELS MODES ET OUTILS DE GOUVERNANCE POUR L'ÉDUCATION À L'ORIENTATION ?

QUEL RÔLE DES AGENCES FÉDÉRALES ET LOCALES POUR L'EMPLOI DANS L'ORIENTATION DES ÉLÈVES ?.....	69
COMMENT UN OUTIL CARTOGRAPHIQUE DE SUIVI ET DE COMMUNICATION PERMET-IL D'ÉLARGIR L'ACCÈS À PLUS D'ÉTUDIANTS ET À DES ÉTUDIANTS PLUS DIVERS ?	73
COMMENT COORDONNER AU NIVEAU NATIONAL LES ACTEURS LOCAUX DE L'ORIENTATION ?.....	79
COMMENT FORMER LES PROFESSIONNELS DE L'ORIENTATION ?	86

QUELLES PERSPECTIVES POUR L'ÉDUCATION À L'ORIENTATION ?

QUELLES PERSPECTIVES POUR L'ÉDUCATION À L'ORIENTATION ?	93
---	----

ENJEUX DE L'ÉDUCATION À L'ORIENTATION

L'ÉDUCATION À L'ORIENTATION PEUT-ELLE PRENDRE EN COMPTE LES ÉVOLUTIONS DES MÉTIERS ?



Borhene Chakroun, Unesco

I. Introduction

Le travail pour la vie n'est plus une caractéristique du marché du travail moderne. Les jeunes peuvent plutôt s'attendre à une succession d'emplois. Pour certains, notamment ceux sans qualifications, les risques sont élevés d'être pris au piège dans des emplois de mauvaise qualité et précaires. Au niveau mondial, plus de 192 millions de personnes sont au chômage¹. En France, selon l'INSEE², au premier trimestre de 2018, le taux de chômage est de 9,1 % de la population active (environ 2,5 millions de personnes) alors que le chômage des jeunes est à 20,1 % (environ 0,5 million de personnes). Il est toutefois inquiétant de constater que ces chiffres, déjà trop élevés, sont susceptibles d'augmenter considérablement si l'éducation et la formation ainsi que l'orientation professionnelles ne sont pas étendues et améliorées de toute urgence.

Selon les projections du CEDEFOP (2018)³, en Europe dans les années à venir, le monde du travail sera caractérisé par davantage d'autonomie, moins de tâches routinières, une utilisation accrue du numérique, une diminution des efforts physiques et une augmentation des tâches sociales et intellectuelles. Les besoins en compétences du marché du travail se modifieront, et les travailleurs devront faire preuve de nouvelles compétences pour répondre à cette évolution des besoins. Le vieillissement de la main d'œuvre, la surqualification et la polarisation des emplois au sommet et à la base de l'échelle des compétences compteront au nombre des défis clés des dix prochaines années.

Les choix d'orientation scolaire et professionnelle comptent parmi les plus importants que font les jeunes et, de plus en plus, les adultes. Ces choix sont fortement influencés par certains déterminants socio-économiques qui marquent la vie des individus dès leur plus jeune âge, se répercutant de la sphère domestique et familiale à l'école. En général, le « capital social » (familial, culturel, relationnel) conditionne fortement les choix d'orientation et la trajectoire vers l'emploi. Si les inégalités sociales se manifestent bien avant la sortie du système scolaire, elles n'en pèsent pas moins sur les choix d'orientation et dans les projections professionnelles des jeunes au moment de leur insertion.

Or, la vision traditionnelle considère l'insertion comme une étape naturelle de passage entre la formation et l'emploi, à l'issue de la période de formation et qui nécessite une orientation professionnelle ponctuelle. Cette vision des choses est très partielle et ne reflète plus la réalité. L'insertion doit plutôt être définie comme un processus plus ou moins long qui commence avant que ne s'achève la formation, et qui continue après que l'individu est entré sur le marché du travail. Ce

¹ http://www.ilo.org/global/about-the-ilo/newsroom/news/WCMS_615601/lang--fr/index.htm consulté le 03/12/2018

² <https://www.insee.fr/fr/statistiques/3598305>

³ http://www.cedefop.europa.eu/files/9130_fr.pdf

qui, en retour, requiert un processus d'orientation professionnelle plus complexe tout long de la vie. Compte tenu de la diversité et de l'individualisation des parcours d'apprentissage et de la complexité et de l'incertitude croissante du marché du travail, les arguments en faveur de l'orientation professionnelle se multiplient (G20, 2017 & 2018)⁴.

L'orientation professionnelle est un bien commun (UNESCO, 2015)⁵. D'une part, elle permet, potentiellement, aux individus d'avancer dans leurs apprentissages et leur carrière tout au long de la vie, et d'autre part, elle peut contribuer aussi au fonctionnement efficace des marchés du travail et de l'éducation, et à la réalisation de divers objectifs de la politique sociale, notamment la mobilité sociale et l'équité.

En France, selon une étude de la Sofres parue en janvier 2016⁶, l'orientation est un casse-tête pour 79 % des 16-25 ans. Qu'ils se destinent à des études courtes ou longues, les jeunes se posent tous la même question : quels sont les métiers qui recrutent et quelles compétences faut-il détenir pour décrocher le poste ? Plus largement la question que se pose la société est la suivante : comment préparer les jeunes pour des métiers qu'on ne connaît pas encore⁷. A ce problème s'ajoute la question de l'éducation à l'orientation pour le futur du travail. Quels sont les techniques et outils nécessaires pour que l'apprenant, tout au long de sa scolarité, puisse se construire chaque fois que ce sera nécessaire une opinion éclairée des opportunités et des risques de la vie et du travail.

Qu'est-ce qui caractérise une offre de services d'orientation efficace dans un nouveau contexte marqué par des systèmes d'éducation et de formation inscrits dans une perspective tout au long de la vie et des marchés du travail dynamiques, globalisés, incertains et pénétrés par le numérique? La présentation proposée se penchera sur le rôle essentiel d'une vision prospective des métiers et des compétences de demain et dans quelle mesure l'orientation peut prendre en compte cette prospective.

II. L'information sur le marché de travail : facteur déterminant pour une orientation efficace?

Plusieurs travaux montrent l'importance d'une information de qualité pour une orientation professionnelle efficace et elle-même de qualité. Par exemple, les travaux de Saniter et Siedler (2014)⁸ en Allemagne sur les centres d'information sur l'emploi ('job information centres') montrent que les individus qui sont allés à l'école dans les districts administratifs dotés d'un 'job information centre', ont aussi un niveau de scolarité plus élevé et entrent plus facilement sur le marché du travail que les étudiants qui n'y ont pas accès. Certains travaux montrent que les services d'orientation – au sein des établissements scolaires et en dehors – ont une influence formative sur la connaissance de

⁴ https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-10500000-Daijinkanboukokuusaika/2015_6th.pdf

⁵ <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232555e.pdf>

⁶ <http://intranet.cge.asso.fr/uploads/upload/CP-CGE/2016-03-16%20-%20CP%20-%20Sondage%20TNS.pdf>

⁷ <http://reports.weforum.org/future-of-jobs-2016/chapter-1-the-future-of-jobs-and-skills/>

⁸ <http://ftp.iza.org/dp8100.pdf>

soi et la compréhension du monde du travail, et qu'ils peuvent souvent améliorer les résultats scolaires des jeunes et les indicateurs sociaux et économiques (OCDE, 2018)⁹.

Le CEDEFOP (2018)¹⁰ considère que les informations sur le marché du travail pour l'orientation tout au long de la vie comprennent les informations sur les sujets suivants: (i) Profil et tendances du marché du travail ; (ii) Principes de base du marché du travail : réglementation, lois et politiques du marché du travail ; (iii) Tendances en matière de compétences, y compris les besoins de compétences et les inadéquations en la matière, les écarts de compétences, ainsi que les demandes de compétences actuelles et à venir ; (iv) Informations sur les métiers, y compris sur les compétences requises, le niveau d'études, les centres d'intérêt, les conditions de travail, les pénuries de compétences, le salaire et les revenus ; (v) Voies d'accès et de progression dans les différents métiers, y compris les postes à pourvoir ; (vi) Voies d'accès et de progression dans l'enseignement et la formation afin d'acquérir les compétences pour un métier ou de combler un écart de compétences afin d'exercer le métier désiré ; (vii) Informations sur les plans de carrière indiquant où trouver de l'aide et des informations ; (viii) Questions de diversité et d'égalité des chances (mesures de soutien) et l'évolution du profil de la population active.

L'OCDE (2018, p.46)¹¹, dans une étude récente sur l'orientation professionnelle, insiste sur l'implication des employeurs dans le processus d'orientation et donne une série d'éléments nécessaires pour une orientation efficace, notamment d'offrir des informations pertinentes sur : (i) toutes les options et voies disponibles spécifiques aux besoins de l'individu, y compris les filières d'Enseignement et de formation techniques et professionnels (EFTP) ; (iii) les professions auxquelles les certifications/programmes concernés donnent accès ; (iv) les niveaux de salaire offerts par les professions ; (v) La demande projetée pour les professions ; et (vi) les résultats sur le marché du travail obtenus par ceux qui réussissent le programme, y compris la nature de leurs emplois, leurs niveaux de salaire, que les emplois soient dans un secteur professionnel directement lié à leur programme ou non et la mesure dans laquelle ils utilisent les compétences acquises dans le programme.

La Recommandation de l'UNESCO pour l'Enseignement et la formation techniques et professionnels (EFTP)¹² insiste sur l'importance de l'information et de l'orientation et lie cette question avec l'équité et la justice sociale car selon l'UNESCO « il conviendrait d'offrir en permanence des services d'information et d'orientation conçus pour aider et soutenir tous les individus dans un contexte de carrières et de vies actives plus complexes et diversifiées, en veillant en particulier à promouvoir l'égalité des chances dans toutes ses dimensions, y compris l'égalité des genres, de manière à combattre les disparités sociales, dans l'enseignement, dans le monde du travail et dans la société tout entière ».

Cela justifie les investissements publics dans les activités d'orientation scolaire et professionnelle. La solution consiste à prendre toutes les dispositions nécessaires pour que les jeunes soient dotés des

9

[http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP\(2018\)11&docLanguage=En](http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2018)11&docLanguage=En)

¹⁰ <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/4164>

¹¹ https://www.oecd-ilibrary.org/education/working-it-out_51c9d18d-en?mlang=fr

¹² <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002450/245068e.pdf#page=17>

compétences dont ils ont besoin pour entrer dans le monde du travail. De même, les adultes au chômage ont besoin d'opportunités d'apprentissage tout au long de la vie pour cultiver des compétences qui leur permettent de maintenir leur emploi ou d'accéder à nouveau à l'emploi. Les éléments clés de l'Objectif de développement durable n° 4 pour l'éducation « Assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie » soulignent l'importance de mieux relier l'apprentissage au travail et le travail à l'apprentissage et d'offrir une orientation professionnelle de qualité. Enfin, l'orientation professionnelle est désormais un droit des travailleurs et des actifs en général dans plusieurs pays, par exemple en France, en Corée et au Danemark (Chakroun & Daelman, 2017)¹³. Elle est sous-jacente à de nouveaux droits d'apprentissage tout au long de la vie et à la liberté de choisir son avenir professionnel¹⁴.

III. Changements du marché de travail : dans un monde d'incertitude, une vision prospective est-elle encore possible ?

La révolution numérique change la façon dont les personnes vivent et travaillent. L'arrivée de technologies perturbatrices, comme l'automatisation, la robotisation et l'intelligence artificielle, crée des possibilités et des défis pour les travailleurs, les employeurs et les systèmes d'éducation et de formation qui doivent s'adapter. Dans de nombreux contextes nationaux, les emplois sont éliminés aussi vite qu'ils sont créés, et le chômage et le sous-emploi, en particulier chez les jeunes, sont des préoccupations mondiales urgentes. Ces préoccupations sont particulièrement vives dans les économies où les jeunes et les adultes peu qualifiés ne sont pas bien préparés à occuper des emplois dans l'économie numérique en expansion.

Les récentes analyses des marchés du travail montrent une tendance accrue vers une polarisation des emplois. Celle-ci renvoie à l'accroissement simultané de la part des métiers les plus qualifiés et de celle des moins qualifiés, induisant une baisse concomitante de la proportion des effectifs en emploi au milieu de l'échelle des qualifications. Plusieurs facteurs impactent la polarisation des emplois notamment ceux liés au progrès technologique (automatisation, numérisation, etc.), à la mondialisation (délocalisation industrielle, etc.), aux institutions du marché du travail et aux relations salariales propres à chaque pays (salaire minimum, flexibilité du droit), aux changements sociodémographiques et de spécialisation productive.

Malgré ces tendances lourdes confirmées, il y a une grande incertitude concernant les risques liés à l'automatisation et à l'impact de l'intelligence artificielle sur les emplois et leurs contenus. En fait, les estimations des risques liés à l'automatisation sont différentes selon les pays, les méthodes de calcul et les hypothèses associées. Par exemple, une revue des estimations dans plusieurs pays et réalisée par la Banque Mondiale (Banque Mondiale 2019) montre que les estimations concernant les emplois menacés à cause de l'automatisation varient considérablement pour le même pays allant par exemple pour le Japon de 6 % (estimation la plus basse) à 55 % (estimation la plus haute).

¹³ http://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/NORRAG_special-issue-01_Right%20to%20education%20movements%20and%20policies_EN_2018.pdf

¹⁴ idem

Le changement et les incertitudes ne sont pas uniquement au niveau des emplois. Ils sont également au niveau des compétences nécessaires. La demande, par les entreprises, de compétences moins avancées donc pouvant être remplacées par la technologie, diminue. Parallèlement, la demande de compétences cognitives avancées, de compétences socio-comportementales et de combinaisons de compétences associées à une plus grande adaptabilité augmente. Déjà évident dans les pays développés, ce modèle commence à apparaître dans certains pays en développement. D'après la Banque Mondiale (2019)¹⁵, depuis 2001, la part de l'emploi dans les professions à compétences cognitives et socio-comportementales non routinières est passée de 19 à 23 % dans les économies émergentes et de 33 à 41 % dans les économies avancées. Les avantages de ces compétences, ainsi que des combinaisons de différents types de compétences, augmentent également dans ces économies. De ce fait, les inégalités de revenus entre les métiers les plus routiniers et les autres, au sein d'une même industrie, d'un même pays, s'accroissent naturellement. D'autant que ces technologies non seulement remplacent les emplois moins qualifiés, mais augmentent aussi la productivité des plus qualifiés.

De nombreuses études montrent que les employeurs attendent de leurs futurs employés qu'ils aient des compétences transversales y compris la capacité de communiquer efficacement, de travailler en collaboration et avec souplesse, d'apprendre rapidement au travail, de prendre des décisions autonomes et de résoudre des problèmes, ainsi que des compétences plus complexes à évaluer : la capacité à travailler en groupe ou en équipe, à savoir utiliser les « codes sociaux », à se conformer aux règles de l'entreprise, à faire preuve de créativité, à gérer et résoudre des incidents et à savoir s'adapter à des aléas, des situations d'urgence, etc.

En Australie, une étude du Ministère de l'emploi (2017)¹⁶ a constaté que plus des deux tiers des employeurs australiens accordent au moins autant d'importance sinon plus aux compétences transversales qu'aux compétences techniques, une constatation reflétée dans une enquête internationale des employeurs et responsables des ressources humaines organisée par le Forum économique mondial (2016)¹⁷.

Ces compétences transversales sont importantes non seulement pour répondre aux attendus d'un emploi, mais aussi parce qu'elles sont de vrais outils pour construire son parcours professionnel tout au long de la vie. Le fait de détenir et de pouvoir valoriser ces compétences transversales, communes à de très nombreux métiers et très demandées par les employeurs, constitue donc un atout, pour aller vers des mobilités « choisies » et pour sécuriser son parcours professionnel. Certaines de ces compétences sont également considérées comme des compétences nécessaires pour l'épanouissement personnel, la citoyenneté active, la cohésion sociale et l'employabilité dans une société de la connaissance.

L'inadéquation entre l'offre et la demande est également mise en exergue comme un facteur qui pèse sur le bon fonctionnement du marché de travail et l'avenir du travail en général. Le CEDEFOP (2018) considère que l'emploi de travailleurs hautement qualifiés à des postes nécessitant des qualifications moyennes est susceptible d'augmenter la productivité globale à court terme, mais peut entraîner une déqualification et une obsolescence des compétences et, en conséquence, une réduction de la satisfaction au travail et une perte de productivité. La situation des pays développés

¹⁵ <http://pubdocs.worldbank.org/en/816281518818814423/2019-WDR-Draft-Report.pdf>

¹⁶ https://www.ncver.edu.au/data/assets/pdf_file/0028/1456660/Identifying-work-skills-report.pdf

¹⁷ <http://reports.weforum.org/future-of-jobs-2016>

est bien analysée à travers les résultats de l'enquête PIAAC¹⁸. En France les résultats de l'enquête PIAAC (OCDE, 2014)¹⁹ montrent que:

- 35,1 % des salariés français font un métier pour lequel ils n'ont pas de qualification adéquate ;
- 23,4 % des salariés exercent un métier pour lequel un niveau de qualification plus élevé est normalement exigé, autrement dit, ils sont sous-qualifiés pour ce métier ;
- 11,7 % exercent un métier qui requiert un niveau de qualification inférieur. En d'autres termes, ils sont surqualifiés.

Certains des mécanismes susceptibles d'orienter le système de conseil et d'orientation professionnels vers de meilleurs résultats sont clairs depuis des années. Une vision de l'évolution du marché du travail en est la principale. Néanmoins, aujourd'hui quatre aspects essentiels affectent la capacité de disposer d'une vision prospective sur le marché du travail. Premièrement, le marché du travail est marqué par des bouleversements profonds dont les implications sont lourdes de conséquences notamment la polarisation et le risque pour les bas niveaux de qualifications. Deuxièmement, beaucoup d'incertitude pèse sur la mesure de l'impact de l'automatisation sur les emplois, ce qui réduit la fiabilité des études prospectives. Troisièmement, il ne suffit plus d'analyser les professions/emplois, la question des compétences demandées par les entreprises est aussi au cœur des analyses prospectives. Enfin, la question de l'inadéquation entre les qualifications obtenues et les emplois occupés constitue une autre facette de l'analyse du marché du travail.

Les décideurs politiques de tout niveau doivent trouver un moyen de modérer l'effet sur l'emploi et les carrières de toutes ces tendances et tous ces risques parallèles et parfois contradictoires. Une offre étendue et variée d'enseignement et de formation techniques et professionnels (EFTP) est nécessaire. Dans le même temps, une offre de conseil et d'orientation efficace étayée par une vision prospective du marché de travail doit aider les individus à s'adapter aux évolutions du marché du travail, si les pays veulent éviter que l'écart entre les travailleurs riches et les travailleurs pauvres ne se creuse encore.

IV. La veille et l'anticipation des besoins en compétences : quels modèles pour une orientation efficace ?

L'anticipation et l'analyse des besoins en compétences efficaces permettent de rapprocher éducation, formation et emploi. Elles offrent une vision prospective des métiers et compétences de demain. L'utilité de cette vision prospective fait l'objet d'un consensus de plus en plus large. Elle compte parmi les priorités politiques à l'échelle de l'Union européenne (UE), comme énoncé dans la «Nouvelle stratégie en matière de compétences pour l'Europe» de la Commission européenne, mais aussi à l'échelle mondiale, comme indiqué dans la stratégie pour l'EFTP de l'UNESCO.

Or, les méthodes d'anticipation des compétences varient selon les États membres; les principales sont l'évaluation, la prévision et la prédiction des compétences. Les sources de données présentent aussi des différences ; les méthodes utilisées dépendent des données disponibles. Certaines méthodes se prêtent davantage à un inventaire de l'offre et de la demande de compétences et d'autres à l'établissement de projections à long terme. Quelle que soit la méthode, l'anticipation des compétences est à même de fournir des éclairages sur le marché du travail à court, et souvent à moyen et long termes et de soutenir l'orientation et le conseil professionnels. Néanmoins, ces

¹⁸ <http://www.oecd.org/fr/competences/piaac/>

¹⁹ [http://www.oecd.org/skills/piaac/Country%20note%20-%20France%20\(FR\).pdf](http://www.oecd.org/skills/piaac/Country%20note%20-%20France%20(FR).pdf)

projections sont marquées par certaines faiblesses, notamment le niveau de granularité des niveaux de qualifications et les questions de compétences. D'autre part, la majorité des études ne sont pas des prévisions précises de l'emploi mais il s'agit de prospectives assujetties à des hypothèses de croissance.

Les états des lieux de l'anticipation des compétences au niveau international (UNESCO, à venir) montrent clairement que beaucoup de pays (Canada, Etats-Unis, France, Grande Bretagne, etc.) entreprennent de nouvelles activités dans ce domaine et/ou étendent les activités déjà menées et renforcent leur utilisation dans l'élaboration des politiques d'éducation et de formation. Au niveau européen, le CEDEFOP et la Commission Européenne ont développé un mécanisme de projection des compétences au niveau européen²⁰ et d'analyse des besoins en compétences sectoriels ('Skills Panorama')²¹ alors que l'OCDE a développé une base de données des compétences et des besoins en compétences à une échelle plus large. L'UNESCO conduit plusieurs travaux d'anticipation des besoins en compétences notamment en Afrique du Nord et Moyen Orient, Asie et Caraïbes. Elle donne à ses travaux une perspective internationale (UNESCO, à venir)²². La majorité de ces exercices de prospective se penchent désormais sur le numérique et l'intelligence artificielle. Pas seulement sur « les métiers cœur du numérique », ces métiers qui n'existent pas aujourd'hui et qui vont émerger dans les 10 ou 15 prochaines années, mais aussi sur la manière dont le numérique va impacter les métiers existants.

La mesure dans laquelle les résultats de l'anticipation des compétences influent sur les décisions des individus et des responsables politiques dépend de la bonne gouvernance des compétences (UNESCO, à venir). La gouvernance des compétences est capitale car les résultats de l'anticipation des compétences peuvent avoir des incidences sur de multiples politiques et associer de multiples acteurs. Néanmoins, chaque État membre a ses propres traditions, pratiques et structures administratives, qui façonnent son approche de la gouvernance des systèmes éducatifs et de développement des compétences (UNESCO-OIT, à venir)²³. Les activités d'anticipation des compétences sont souvent (co-) pilotées par le ministère du travail et/ou celui de l'éducation, avec un rôle clé dévolu aux services publics de l'emploi. En France, France Stratégie est un organisme d'études et de prospective, d'évaluation des politiques publiques et de propositions, placé auprès du Premier ministre. France Stratégie s'attache à dialoguer avec les partenaires sociaux et la société civile pour enrichir ses analyses et affiner ses propositions. Les travaux de l'UNESCO et de l'OIT (UNESCO-OIT, à venir) montrent qu'il n'y a pas un modèle idéal pour la gouvernance des systèmes de développement des compétences mais que certaines conditions sont nécessaires, notamment de : (i) s'assurer que la responsabilité est soutenue par l'autorité, (ii) clarifier le rôle et la finalité des institutions ; (iii) mettre en place une dynamique efficace des mécanismes de consultation et de coordination ; (iv) entretenir une culture de la gouvernance ; (v) déterminer des procédures transparentes concernant la concurrence / influence sur le financement ; (vi) mettre en place un système de développement des compétences intégré aux parcours d'apprentissage.

²⁰ <http://www.cedefop.europa.eu/fr/events-and-projects/projects/forecasting-skill-demand-and-supply/data-visualisations>

²¹ <https://skillspanorama.cedefop.europa.eu/en>

²² <https://fr.unesco.org/themes/competences-travail-vie>

²³ <https://fr.unesco.org/themes/competences-travail-vie>

Enfin, la diffusion des résultats est déterminante pour l'efficacité de l'anticipation des compétences et pour construire une vision prospective du travail du futur. La plupart des pays diffusent les résultats auprès d'un large public, via divers supports et événements: rapports, revues, sites internet, télévision, journaux, séminaires, etc. Il importe que les informations et données produites soient utilisées par d'autres entités, notamment les acteurs de l'orientation et du conseil. C'est le cas des Pays-Bas et du Canada où les données et résultats des travaux de prospectives sont transformés par les services concernés pour les rendre accessibles aux jeunes étudiants et aux services d'orientation et conseil.

V. La technologie au service de l'information sur le marché de travail et de l'orientation tout au long de la vie

En plus des travaux de prospective sur le marché, beaucoup de pays utilisent des données en temps réel pour compléter les systèmes d'information sur le marché de travail. La pratique internationale évolue pour établir et maintenir un inventaire plus dynamique de compétences, avec celles-ci organisées, classées et interdépendantes grâce à une taxonomie des compétences pratiques, et mis en place dans un cadre cohérent d'information sur les compétences. Une telle catégorisation est plus détaillée que les qualifications et titres professionnels. Bien intégrée et bien organisée, l'intelligence des compétences devient de plus en plus utile pour de multiples utilisateurs finaux notamment les acteurs de l'orientation professionnelle.

En effet, l'accès aux informations sur le marché du travail peut poser plusieurs problèmes. Par exemple: le coût élevé de la collecte de données ; l'écart entre les données disponibles et l'évolution en temps réel du marché du travail ; et, occasionnellement, l'insuffisance d'informations détaillées pour comprendre les lacunes en matière de compétences. Les données en temps réel sur le marché de travail permettent d'utiliser des techniques d'analyse de «Big Data» pour surmonter ces lacunes. Des sources telles que des offres d'emploi en ligne peuvent être exploitées instantanément. Par exemple, aux États-Unis, Burning Glass²⁴ produit des données et des analyses dynamiques et journalières de l'offre et la demande du marché de travail.

Ces nouveaux outils apportent d'une part, une information dynamique du marché de travail qui complète les tendances lourdes identifiées par les études prospectives et d'autre part, permettent une analyse fine des compétences en demande par les entreprises et des salaires proposés à cet effet.

Par ailleurs, les services d'orientation professionnelle se dématérialisent via l'utilisation de la technologie. Les utilisateurs, notamment les jeunes, attendent des informations sur le marché du travail attractives. Les nouvelles technologies permettent de présenter les informations de façon visuellement attirante sur les sites Internet, les infographies, les outils en ligne, les brochures, etc. Elles permettent également de stimuler l'innovation, d'interagir, d'avoir accès à des activités inspirantes. L'Irlande, la Lituanie et le Luxembourg, par exemple, ont mis en place des portails internet sur les compétences (CEDEFOP, 2017)²⁵.

²⁴ <https://www.burning-glass.com/products/labor-insight>

²⁵ http://www.cedefop.europa.eu/files/9124_fr.pdf

Néanmoins, la complexité des informations sur le marché du travail exige de bonnes techniques de navigation. Pour beaucoup de personnes, il est nécessaire que les spécialistes de l'orientation professionnelle servent d'intermédiaires entre eux et les sources d'informations sur le marché du travail. Les spécialistes de l'orientation professionnelle adaptent, interprètent, remettent en forme les informations sur le marché du travail et les utilisent pour éduquer, informer, conseiller et guider les usagers.

Par ailleurs, alors que le profilage utilise l'intelligence artificielle, le « *big data* » et les données en temps réelles sont désormais des éléments intégrés dans l'architecture des services et plateformes d'orientation professionnelle. Ceci englobe aussi les réseaux sociaux et les différentes sources d'information en ligne sur l'emploi et la formation. Ensemble, ces innovations transformeront l'activité d'orientation et de conseil bien souvent caractérisée par les relations humaines.

Toutefois, le potentiel des technologies ne peut être tenu pour acquis. La vraie question est de savoir si elles ont la capacité réelle de transformer le modèle actuel en un système plus intelligent qui pourrait améliorer la situation des jeunes dans le marché de travail. Cela soulève, par ailleurs, des questions importantes concernant le droit à l'information et la protection des données individuelles (Commission Européenne, 2018)²⁶.

VI. Conclusion

L'objectif important de l'orientation et du conseil est de fournir aux jeunes de toutes origines des informations et des expériences pertinentes afin d'apporter un conseil éclairé et, potentiellement, de susciter des vocations et des aspirations. Cela pourrait aider à faire repartir l'ascenseur social à travers les compétences et l'emploi. De cette manière, les employeurs gagnent aussi en disposant d'un vivier plus large d'employés potentiels.

L'apprentissage tout au long de la vie est en passe de devenir un droit mais aussi une obligation pour tous. Cependant, l'engagement dans l'apprentissage tout au long de la vie ne constitue pas une garantie de réussite. Quand un individu est peu qualifié sur un marché du travail polarisé et que l'ascenseur social est en panne, la formation et l'orientation ne seront pas suffisantes. Cela implique que, pour les écoles, il est important d'encourager les jeunes à penser de manière critique à leur avenir dès le plus jeune âge, et surtout à développer les compétences nécessaires pour naviguer dans le marché du travail futur.

Les acteurs du conseil et de l'orientation peuvent être plus efficaces s'ils s'appuient sur des informations précises et opportunes non seulement sur les évolutions des métiers mais également sur les compétences en demande. Cela implique que l'ensemble des acteurs de l'orientation puissent disposer d'une vision prospective du marché de travail, dans laquelle diverses données sont intégrées, y compris des informations actualisées provenant par exemple des analyses de données en ligne sur les postes vacants et les compétences signalées par les entreprises. Ceci nécessite évidemment, un langage commun autour des compétences, des capacités à tous les niveaux notamment chez les conseillers d'orientation et une gouvernance inclusive des différents acteurs.

²⁶ https://ec.europa.eu/info/law/law-topic/data-protection/data-transfers-outside-eu/adequacy-protection-personal-data-non-eu-countries_en

QUELLES COMPÉTENCES POUR S'ORIENTER ?

La question du travail en Europe : réflexions critiques sur l'acquisition de la capacité à s'orienter



Ronald G. Sultana, Université de Malte

I. Comment définir la capacité à s'orienter ?

Le terme anglais britannique « *Career Management Skills* » (CMS), que l'on traduit généralement par « capacité à s'orienter tout au long de la vie », peut dérouter les personnes qui travaillent en dehors du Royaume-Uni. Personnellement, je préfère de plus en plus utiliser le terme « *career education* » (éducation à l'orientation), que je trouve plus adapté que d'autres termes connexes comme « *career learning* » (apprentissage de l'orientation) ou « *career learning and development* » (apprentissage de l'orientation et développement de carrière). Loin d'être un ergotage de spécialistes, le choix du terme approprié est essentiel. En effet, chaque formulation suggère des approches et des fondements philosophiques/politiques différents. Il importe donc de savoir ce que nous encourageons dans nos écoles, d'autant plus qu'il existe une pression politique accrue, au sein de l'Union européenne et au-delà, sur le rapprochement du monde de l'école de celui du travail. En Europe, le Conseil des ministres de l'Éducation a adopté pas moins de deux résolutions, en 2004 et en 2006, soulignant l'importance de la capacité à s'orienter tout au long de la vie (CMS) pour tous les citoyens européens. En outre, la compétence à s'orienter fait partie des quatre grands axes d'action du Réseau européen pour le développement des politiques d'orientation tout au long de la vie (ELGPN). Plus largement, petits et grands pays, tant au nord qu'au sud, développent des programmes d'éducation à l'orientation.

Si je préfère « éducation à l'orientation », c'est que le terme « éducation », plutôt que « formation » ou « développement des compétences » par exemple, invite le monde du travail à une réflexion critique, plutôt que de se contenter d'accepter ou de s'adapter. L'éducation à l'orientation ne consiste pas uniquement à donner aux élèves les compétences nécessaires pour réussir leur carrière et planifier leurs moyens de subsistance dans le cadre des structures d'opportunités établies par nos sociétés, mais aussi et surtout à aider les individus à comprendre ces structures et à leur donner les moyens d'agir sur elles. Ainsi est-il possible de transmettre aux élèves les outils de réflexion nécessaires pour analyser de façon critique la relation entre l'éducation à l'orientation et l'économie (néolibérale). Il s'agit également d'une occasion de développer des orientations de valeur qui favorisent la justice sociale, de sorte qu'une véritable éducation à l'orientation n'implique pas simplement d'apprendre *pour* le travail, mais, surtout apprendre *sur* et *à travers* le travail.

II. Quelles principales évolutions avez-vous remarquées dans l'éducation à l'orientation en Europe ?

Sur la base de mon travail pour le Réseau européen pour le développement des politiques d'orientation tout au long de la vie, j'en suis arrivé à la conclusion que l'éducation à l'orientation s'est progressivement transformée, comme le montre un certain nombre d'évolutions. Dans de nombreux pays, on considère que l'éducation à l'orientation vient en complément du programme scolaire, mais elle est rarement reconnue comme faisant partie intégrante du socle de connaissances de base auquel les élèves ont droit. De plus en plus, nous constatons que l'éducation à l'orientation devient une matière en option pour les élèves. Dans certains pays, elle commence à faire partie des matières légitimes, soit en tant que matière indépendante et inscrite à l'emploi du temps, soit, plus couramment, intégrée ou instillée dans d'autres matières du programme. Elle peut aussi être proposée lors de journées spécialement consacrées à l'apprentissage de l'orientation. Autre évolution qui se dégage à travers l'Europe, l'éducation à l'orientation, auparavant limitée à une intervention ciblée ponctuelle, principalement axée sur un ou plusieurs points de transition clés, s'inscrit désormais davantage dans une continuité, prenant en compte les différentes compétences d'apprentissage liées au monde du travail et d'orientation nécessaires tout au long de la vie. À mesure que l'éducation à l'orientation s'étend, le programme s'élargit au-delà de l'adolescence, car le besoin de commencer à jeter les bases plus tôt, au moins avec les enfants plus âgés du primaire, est désormais reconnu. Il y a également des tentatives d'étendre l'éducation à l'orientation à davantage d'élèves. Si l'on ciblait auparavant des individus, surtout en difficultés, nous évoluons vers une approche plus universelle du programme afin d'englober toutes les classes et tranches d'âge. D'une démarche d'orientation scolaire et professionnelle, on évolue également vers une approche plus globale de l'éducation à la vie active et à la citoyenneté.

III. Quels changements avez-vous constatés dans les principes qui sous-tendent l'éducation à l'orientation ?

Des changements importants sont survenus dans les principes qui sous-tendent l'organisation du programme d'éducation à l'orientation ainsi que dans le profil des personnes chargées de son enseignement. Alors que l'on procédait auparavant au cas par cas dans les écoles, en fonction de l'engagement du chef d'établissement en question dans le domaine et des ressources disponibles, l'éducation à l'orientation a évolué vers quelque chose de plus établi, le résultat d'un effort plus systématique et organisé, et en réponse à un programme-cadre formel. À mesure que l'éducation à l'orientation gagne en légitimité, nous assistons à une formalisation des fonctions des personnes qui enseignent la matière (par ex. « professeurs conseillers en orientation professionnelle », « coordinateur d'orientation scolaire », « conseillers d'orientation », « inspecteur de l'éducation à l'orientation »). Et, en lien avec cette définition plus précise des fonctions professionnelles, nous constatons également le développement des parcours de formation proposés aux acteurs, qui, dans de nombreux cas, deviennent plus spécialisés, plus longs et plus reconnus à travers une certification par des établissements d'enseignement supérieur, ce qui conduit à la création d'associations professionnelles qui définissent qui est « expert » et qui ne l'est pas.

J'estime pour ma part qu'étant donné la place centrale qu'occupent le travail et les loisirs dans nos vies, mais également nos expériences à la fois d'épanouissement et de frustrations, il est fondamental d'encourager les étudiants à réfléchir sur le travail (en tant qu'employé ou

indépendant) de manière éclairée. Je pense de plus en plus que l'éducation à l'orientation devrait gagner en qualité si sa valeur est reconnue à travers l'attribution d'un espace clair et distinct au sein des socles communs, et quand elle est enseignée par une équipe de professionnels spécialement formés qui collaborent avec des partenaires extérieurs à l'établissement.

IV. Quelles sont les questions non résolues ?

La formalisation accrue de l'éducation à l'orientation et une meilleure intégration dans les systèmes éducatifs à travers l'Europe ne signifient pas que les questions qui s'y rapportent ont été résolues. Parmi les questions non résolues, par exemple, l'éducation à l'orientation doit-elle être organisée au sein de l'établissement et enseignée par des professeurs ou bien est-il préférable de laisser cela à des intervenants extérieurs, peut-être plus en prise avec le monde du travail, bien que pas nécessairement formés à l'enseignement ? Doit-il y avoir des interventions privées en lien avec les réalités locales, ou faut-il une intervention plus centralisée des pouvoirs publics, garants de la qualité et des normes ? Les programmes d'éducation à l'orientation doivent-ils être élaborés dans les établissements, ou faut-il un cadre national qui expose les thèmes et domaines à couvrir avec différents groupes d'élèves ? D'autres questions portent sur le contenu de l'éducation à l'orientation, comme les connaissances, compétences et attitudes importantes à transmettre et à inculquer aux élèves, comme organiser efficacement un programme, notamment lorsque celui-ci est surchargé avec diverses matières en concurrence pour figurer sur l'emploi du temps, ou encore quelles approches et méthodologies d'enseignement utiliser pour un apprentissage efficace ?

V. Qu'avons-nous tendance à omettre lorsque l'on considère l'éducation à l'orientation ?

Les défenseurs d'un programme d'éducation à l'orientation ont tendance à oublier que l'éducation à l'orientation la plus efficace a lieu à travers la socialisation que connaissent les élèves à l'école, c'est-à-dire à travers le cursus informel. Et ce qu'ils apprennent à travers cela est souvent en contradiction avec ce que nous visons à enseigner dans le cursus formel, et bien plus efficace pour modifier les attitudes et comportements. Nous avons également tendance à oublier que la plupart des élèves apprennent sur le travail en travaillant à temps partiel, après l'école et pendant les vacances. Cela, en plus de ce qu'ils entendent ou voient à la maison et avec des pairs, ainsi que sur Internet et les réseaux sociaux, peut constituer un ensemble d'expériences très fortes et des sources de connaissances alternatives qui permettent d'analyser ce qui est dit à l'école ; d'où l'importance de faire appel au constructivisme social dans la conception d'activités d'apprentissage de l'orientation.

Une autre série de limites, mais néanmoins liées, découle de l'absence d'un examen plus approfondi du « côté sombre » de l'éducation à l'orientation, autrement dit, son potentiel à renforcer l'injustice, à favoriser la reproduction de toutes sortes d'inégalités sociales, et d'amener les élèves à accepter, et à affronter, le monde du travail tel qu'il est avec tous ses défauts. Dans l'état actuel de l'économie mondiale et au rythme alarmant auquel disparaissent les « emplois décents », qui ne sont certainement pas la norme, il incombe à tous ceux qui travaillent dans le domaine de l'éducation à l'orientation de s'interroger : *quel futur pour l'éducation professionnelle dans un futur sans travail (décent) ?*

Une éducation à l'orientation véritablement honnête corrige les tensions implicites dans ce domaine du programme. Parmi ces tensions, on pourrait mentionner les exigences souvent contradictoires d'épanouissement personnel et les « besoins » (mais les besoins de qui, il faut se le demander ?) de la « société » ; la tension entre les structures de volonté et de contrainte ; les tensions qui surviennent entre la préparation pour le travail et la critique du monde du travail ; de maintenir un équilibre vie professionnelle/vie privée et d'avoir à vendre son âme pour joindre les deux bouts sur un marché du travail où la flexibilité vient remplacer la sécurité.

VI. Quelles implications la situation économique actuelle a-t-elle sur l'éducation à l'orientation ?

En période de récession, le risque est que l'éducation à l'orientation glisse vers des modèles psychologiques qui font reposer la responsabilité sur l'individu, alors considéré comme le narrateur de l'histoire de sa propre vie et donc responsable en définitive de ses propres réussites et, partant, de sa propre perte. Le tournant « narrativiste » (« dessein de vie ») que prend le domaine de l'orientation me laisse quelque peu perplexe, d'autant plus que ces histoires individuelles se déroulent à l'ombre du « discours dominant » de notre époque, à savoir un néolibéralisme prédateur. Il est donc essentiel de rester pleinement conscient de la tension qui existe entre la préparation des élèves au monde tel qu'il est et l'éveil en eux de la « capacité à aspirer » à un monde comme il pourrait et devrait être.

Il nous faut nous garder d'entretenir avec l'éducation à l'orientation un sentiment de fatalité quant à la façon dont le monde du travail est structuré, qu'un emploi pour la vie n'est plus imaginable, que nous devons être mobiles professionnellement et géographiquement pour satisfaire aux besoins du marché du travail (pour servir les intérêts de qui ? Il faut se le demander), et que ce que nous pouvons faire de mieux dans les écoles c'est aider les élèves à gérer des carrières précaires et une existence encore plus précaire. C'est donc un bien triste paradoxe de voir que beaucoup encouragent la capacité à s'orienter à une époque où les « carrières » et un « travail décent » sont voués à disparaître, où les formes de sociabilité et de soutien communautaire ont disparu et où les notions du droit à vivre en sécurité et dignement sont devenues une chose du passé, un anachronisme de l'État hyperprotecteur aujourd'hui tourné en dérision au point de disparaître. Ce qui se passe n'est pas arrivé comme ça... c'est le résultat de décisions prises par de véritables personnes qui font le choix d'agir d'une façon spécifique sur le monde. En tant que telles, ces décisions peuvent également être annulées.

Pour ces raisons, il nous faut insister sur une vision plus globale dans notre approche de l'éducation à l'orientation en Europe. Cette vision plus globale exige une connaissance plus approfondie de la façon dont l'État néolibéral a usurpé l'arche du *social dreaming* qui caractérisait l'État démocratique social, avec l'engagement de ce dernier en matière de plein-emploi et l'optimisation du bien-être et de l'épanouissement de tous ses citoyens. Les tenants du néolibéralisme affirment que la croissance économique, et donc l'amélioration du niveau de vie pour tous, passe par davantage de libertés pour les entreprises et l'incitation pour les individus à poursuivre leurs propres intérêts économiques. Les choses ne se sont toutefois pas passées ainsi. Au contraire, la croissance économique a ralenti, les inégalités de revenus se sont creusées, et tandis que nous assistons à l'émergence de très riches oligarques dans la plupart des pays, le fossé global entre les possédants et les démunis s'est élargi, la pauvreté devenant une réalité pour de plus en plus de gens, y compris dans les pays développés.

Cela devrait nous faire réagir au plus profond de nous pour apporter une réponse formulée dans une langue (ainsi que dans un programme et une pédagogie) qui traduit les maux causés à tant de personnes. Cela devrait nous inciter à rechercher des pédagogies plus engagées socialement et des réponses collectives qui veillent à ce que les difficultés publiques ne soient pas vécues comme des malheurs personnels. En effet, faute de contextualiser plus largement les choses, nous risquerions de nous retrouver sans le vouloir à appliquer une « politique de responsabilisation » (Sultana, 2011b), dans laquelle les individus ont le sentiment que, en définitive, si seulement ils avaient davantage étudié, suivi plus strictement les règles et appris à « se vendre » plus efficacement, ils s'en seraient bien sortis. Mais ce n'est pas le cas et ils ne peuvent pas bien s'en sortir, comme le savent trop bien ceux qui, après avoir franchi tous les obstacles et obtenu des diplômes supérieurs, se retrouvent tout de même au chômage ou extrêmement sous-employés en raison des promesses non tenues en matière d'éducation, d'emploi et de revenu. L'éducation à l'orientation est très susceptible de tomber dans ce piège, puisqu'elle constitue un pont entre l'école et l'« au-delà » de plus en plus sombre et précaire. L'examen critique de ces problématiques devrait ouvrir de nouvelles possibilités de dialogue sur la question controversée de la capacité à s'orienter. Il est important de prendre cette conversation au sérieux et de trouver de nouvelles façons d'aborder cette tâche difficile qu'est de dialoguer avec franchise et sincérité avec les jeunes dans nos établissements afin de leur fournir les outils dont ils ont besoin pour décoder le monde complexe dans lequel nous vivons.

QUELLE ÉDUCATION À L'ORIENTATION
DÈS LE PRIMAIRE ET TOUT AU LONG
DE LA SCOLARITÉ ?

COMMENT AMÉLIORER LES CHANCES D'ACCÈS AUX ÉTUDES SUPÉRIEURES DES JEUNES ISSUS DES MILIEUX POPULAIRES ?



Jules Donzelot, EHESS

I. Introduction

Un élève du secondaire bien orienté et bien préparé bénéficie d'un maximum de chances d'accéder aux études supérieures et d'y obtenir un diplôme. L'enjeu du « Bac -3 » renvoie à ces deux aspects de l'expérience des élèves. De son côté, le « Bac+3 » se rapporte aux aides en faveur des nouveaux étudiants identifiés comme fragiles, qu'il s'agisse de mise à niveau ou bien de réorientation en cours d'études. L'orientation et la préparation. La compensation et la réorientation. Nous proposons ici d'explorer les pratiques d'aide à l'orientation les plus répandues dans les pays anglo-saxons, en nous appuyant sur l'exemple de l'Angleterre.

Le terme même d'orientation appelle à des éclaircissements, tant cet enjeu se trouve abordé différemment là-bas. L'enseignement secondaire n'y est pas organisé de la même manière qu'en France. Au lieu d'une distribution des élèves en différentes filières, on y trouve une spécialisation progressive des élèves par le choix des matières. L'aide à l'orientation se rapporte alors aux formes d'accompagnement des élèves dans ce processus de spécialisation, avec pour objectif la formulation d'un projet personnel et le choix de matières pertinentes pour ce projet. Il ne s'agit pas, comme en France, de faire coïncider la construction du projet de l'élève avec les contraintes de la distribution en filières, mais bien d'accompagner la personnalisation des parcours individuels.

En France, l'orientation scolaire bute souvent sur l'exigence structurelle de conformité aux besoins des filières. L'absence de cette contrainte dans les pays anglo-saxons se traduit par des pratiques plus souvent tournées vers la société civile et la réalité des métiers. Les conseillers d'orientation se trouvent appuyés par les universités, les entreprises, les institutions d'accès à l'emploi et, enfin, les parents d'élèves, régulièrement invités à venir présenter leur métier.

Un second aspect important se dégage, qui renvoie moins à la structure du secondaire qu'à celle des systèmes d'enseignement supérieur anglo-saxons. La sélection à l'entrée des universités y repose, pour une part importante, sur l'appréciation de la pertinence des choix de matière effectués par les candidats au niveau secondaire. Formulés une première fois à treize ans puis, une seconde, à seize ans, ces choix sont déterminants à l'égard des chances de l'élève d'accéder aux études supérieures. Dès lors, l'amélioration de l'égalité des chances d'accès aux études supérieures passe, dans ces pays, par des formes spécifiques d'aide à l'orientation en faveur des élèves d'origine défavorisée.

II. Une école ouverte sur son territoire

Au Royaume-Uni, traditionnellement, l'aide à l'orientation se trouve organisée et délivrée à l'échelle de chaque école secondaire. Des services publics locaux d'aide à l'orientation professionnelle, créés à l'initiative des collectivités locales, peuvent leurs venir en appui. Ce fonctionnement s'est toutefois

trouvé remis en cause, en 2010, lorsque le gouvernement central s'est inquiété du risque d'un manque de cohérence nationale des pratiques. Un service public national d'orientation, le *National Careers Service*, a été créé en 2012 et supervise désormais l'aide à l'orientation dans les écoles.

Chaque établissement secondaire doit satisfaire l'obligation de posséder un lieu entièrement dédié à l'orientation et aux informations sur les matières et les métiers. Il doit aussi élaborer et mettre en œuvre un programme complet d'orientation scolaire et professionnelle. Depuis le début des années 2000, en plus de la seule délivrance d'informations, l'accent se trouve placé sur « l'inspiration et les aspirations ». Les écoles sont encouragées à inclure dans leurs programmes des événements mettant les élèves en relation avec le monde de l'enseignement supérieur et celui de l'entreprise.

L'aide à l'orientation telle que décrite dans la documentation officielle vise, chez chaque élève, à « *développer des aspirations élevées et envisager une diversité large et ambitieuse de métiers* » (DfE 2017). Elle se décline en trois grandes catégories d'action : l'accompagnement personnel, le soutien au parcours académique, et la construction du projet professionnel. L'accompagnement personnel se trouve assuré par les conseillers d'orientation et les enseignants dans le cadre d'interactions en face-à-face similaires aux pratiques côté français. Le soutien au parcours académique et la construction du projet professionnel, en revanche, donnent lieu à des activités collectives auxquelles participent des acteurs extérieurs à l'institution scolaire, en particulier les entreprises et les universités.

Dans les programmes d'orientation scolaire et professionnelle des établissements, on trouve de très nombreuses activités organisées en lien avec les employeurs locaux. Les stages, d'abord, y sont plus fréquents qu'en France, ainsi que les opportunités de bénéficier, dès 13ans, d'un mentor au sein d'une entreprise. Les représentants du monde professionnel viennent aussi dans les écoles délivrer des conférences sur leur domaine d'activité. Des journées de découverte des métiers sont organisées dans les écoles. Ou encore, des interventions sont données par les personnels des services d'accès à l'emploi de la ville sur les profils de métiers disponibles localement.

Le partenariat avec les autorités locales doit aussi permettre aux écoles d'identifier les élèves qui risquent de ne pas poursuivre leurs études alors qu'ils en ont le potentiel. Ceux qui présentent des difficultés sociales et familiales profondes, d'abord, font l'objet d'une attention particulière afin de les encourager à rester en éducation jusqu'à leurs dix-huit ans. Plus globalement, les personnels sont chargés d'identifier les élèves ayant un potentiel suffisant pour faire des études supérieures, mais qui risquent de ne pas faire ce choix en raison d'un manque de confiance en soi, ou par crainte de ne pas se sentir à sa place à l'université. Ces élèves se voient offrir la possibilité de participer à une pléthore d'activités organisées en partenariat avec les établissements d'enseignement postsecondaires et supérieurs.

Depuis la fin des années 1990, les activités d'encouragement à accéder aux études supérieures ont pris en Angleterre une ampleur sans précédent. Avec pour objectif « l'élévation des aspirations » de toute une classe d'âge d'élèves défavorisés, les actions menées fournissent un exemple très complet des pratiques « aspirationnelles » en vogue dans les pays anglo-saxons.

III. Un objectif de différenciation des profils au service de la société de la connaissance

Le contexte dans lequel se déploient aujourd'hui les pratiques d'aide à l'orientation dans les pays anglo-saxons est déterminant. A l'instar de la France, le Royaume-Uni, les Etats-Unis, le Canada, et l'Australie se sont fixé des objectifs importants d'augmentation du nombre de diplômés de l'enseignement supérieur. En 2016, la part des adultes de 25 à 34ans diplômés de l'enseignement supérieur se situait en France à 44 %, contre 52 % au Royaume-Uni, 48 % aux Etats-Unis, 61 % au Canada et 43 % en Australie (OCDE 2017). Le sociologue américain Martin Trow (1926-2007) estimait, dans sa typologie désormais célèbre, qu'un système d'enseignement supérieur devient « universel » à partir d'un taux de participation situé à 50 % d'une classe d'âge (Trow, 2005).

Bien plus qu'un objectif intrinsèque de démocratisation de l'éducation, la quête d'une croissance continue des effectifs étudiants se trouve justifiée par l'évolution du profil des emplois à l'aune de la « société de la connaissance ». C'est à partir de cet argument que s'organise, au Royaume-Uni, dès le début des années 1990, une transformation profonde du système d'enseignement supérieur, ainsi que des relations entre les universités et les écoles secondaires.

Le *Higher Education Act* de 1992 a eu pour effet de réunir l'ensemble des établissements d'enseignement supérieur sous un statut unique d'Université. Derrière ce statut se cachent toutefois des différences importantes et les universités se trouvent généralement classées en trois catégories : celles dédiées à la Recherche académique et à la formation de chercheurs de haut niveau, celles qui se consacrent à l'enseignement académique sans former des pôles de Recherche, et celles qui privilégient l'enseignement technique et professionnel.

Dans le cas des universités techniques (nommées, jusqu'en 1992, *Polytechnics*), les relations avec les écoles secondaires se sont intensifiées dès la fin des années 1980. Les universités académiques, alors privées, bénéficiant de subventions publiques discrétionnaires, s'opposaient à la croissance de leurs effectifs de peur de perdre en qualité d'enseignement et de Recherche. Tandis que les universités techniques, publiques, se trouvaient financées à raison du nombre d'étudiants inscrits. De sorte que, dès 1985, les universités techniques ont développé des pratiques dites d'« *outreach* » (littéralement « aller au-devant de ») consistant à se rendre dans les écoles secondaires afin de persuader un maximum d'élèves de s'inscrire dans leurs formations.

A partir de 1992, les universités académiques perdent leur statut d'exception et se trouvent, à leur tour, subventionnées à raison du nombre d'étudiants qu'elles parviennent à recruter. Elles se trouvent ainsi encouragées à mettre en place des pratiques d'*outreach* similaires à celles des universités techniques. Plus tard, en 1997, les universités dites « de Recherche » rejoignent le mouvement. Entre 1997 et 2004, les pratiques d'*outreach* se multiplient sous l'incitation du gouvernement du *New Labour*. Elles se trouvent réunies dans un programme national unique, entre 2004 et 2011, intitulé *Aimhigher* (« visez plus haut »). Enfin, lorsque les Conservateurs arrivent au pouvoir en 2011, ils décident de mettre fin au programme *Aimhigher*, mais de contraindre les universités à maintenir les pratiques d'*outreach* par le biais de « contrats d'équité » (*Access Agreements*) passées avec une Agence du gouvernement central (*Office for fair Access*).

IV. Les actions d'aide à l'orientation menées avec les universités au titre de l'égalité des chances

« Un message a toujours plus de poids lorsqu'il est véhiculé par un groupe plutôt que par un individu », écrivait Patricia Cross dans un ouvrage sur l'accès à l'enseignement supérieur (Cross, 1971), préfigurant ainsi l'un des mantras du programme *Aimhigher*. Il s'agit de faire se rencontrer, le plus tôt et le plus souvent possible, les élèves du primaire et du secondaire, leurs parents, avec le monde de l'enseignement supérieur et celui de l'emploi. La « Learning Progression Framework », soit la trame chronologique des interventions d'*Aimhigher* au fur et à mesure de la scolarité, vise ainsi à reconnaître la spécificité des besoins des élèves en fonction des étapes de leur parcours.

L'école primaire est le moment opportun pour offrir aux parents un soutien et des informations susceptibles de les aider à guider leur enfant, à leur transmettre à leur tour l'idée que les études supérieures ont du sens. Lors des réunions dans les Maisons de Quartier, des universitaires et des étudiants parlent des filières d'études à des parents souvent non-diplômés, décrivent la vie sur le campus, les activités extra-académiques, les associations et autres supports d'intégration sociale. Autant d'informations délivrées dans des conditions de détente et de convivialité et qui visent à rassurer les parents sur la légitimité future de leur(s) enfant(s) à faire le choix, le moment venu, des études supérieures.

L'école secondaire, dans les années correspondant, en Angleterre, à celles, en France, du collège, verra les universitaires et les étudiants s'adresser de plus en plus directement aux élèves et leurs proposer des activités visant surtout à éveiller leur curiosité pour la diversité des filières et des débouchés de l'enseignement supérieur. Les occasions de découvrir les métiers sont multipliées, tandis que les élèves se voient offrir de participer à des séjours d'immersion à l'université durant les vacances d'été (*summer school*). Ces stages de découverte de l'Université et de ses filières se déroulent dans le cadre d'une organisation proche de l'état d'esprit des colonies de vacances. Leur but est de montrer aux élèves, par l'expérience, qu'ils se sentiront bien à l'université si, un jour, ils décident de s'y inscrire.

Dans les années correspondant à celles du lycée, les activités et les séjours d'immersion se trouvent de plus en plus axés sur la préparation académique des élèves qui envisagent de faire des études supérieures. Ils se voient invités à venir « essayer » un cours dans la filière de leur choix (*shadowing*), bénéficient de cours de rattrapage (*booster classes*) et de stages d'apprentissage des méthodes de travail universitaires. Enfin, les plus talentueux peuvent participer à des cours de perfectionnement afin de prendre de l'avance sur le programme universitaire dans la filière qu'ils envisagent de choisir (*master classes*).

Cette trame d'intervention vise à favoriser l'éclosion et la consolidation d'une envie et d'une motivation suffisamment élevées pour entraîner une meilleure réussite scolaire (effet levier) et, pour ceux qui en feront le choix conscient et résolu, universitaire. L'amélioration de l'adéquation entre les choix d'orientation dans le supérieur et la disposition à réussir de ceux qui les expriment diminue d'autant les risques d'échec et de découragement, notamment lors des premières années d'études à l'université. Là-bas, le taux d'abandon des étudiants d'origine défavorisée se situe quasiment au même niveau que celui des étudiants d'origine favorisée soit, en 2014-15, 8 % contre 5 % (HESA 2016).

V. L'élévation des aspirations en débat

Une littérature abondante existe aujourd'hui au Royaume-Uni sur les pratiques d'amélioration des chances des jeunes défavorisés d'accéder aux études supérieures et, plus particulièrement, sur les actions visant à élever leurs aspirations. Les expérimentations préfigurant le programme *Aimhigher*, entre 1999 et 2004, avaient déjà donné lieu à des débats scientifiques passionnés sur la pertinence, ou non, d'interventions sur les aspirations des jeunes. La communauté scientifique s'est rapidement trouvée divisée, entre ceux qui choisissaient de rejoindre les comités de pilotage et de suivi de ces programmes et ceux dénonçant les limites d'une telle politique.

Près de vingt ans plus tard, cette division n'existe plus vraiment, emportée par l'assentiment général obtenu par le programme *Aimhigher* auprès des professionnels du secteur, des familles et des élèves. Même après la suppression officielle de ce programme –pour des raisons politiques- les pratiques et les professionnels sont restés globalement les mêmes et le modèle aspirationnel se trouve encore au cœur des deux programmes ayant succédé à *Aimhigher* : la « stratégie nationale pour l'accès et la réussite des étudiants » et les « réseaux nationaux d'*outreach*²⁷ collaboratif ».

En dépit de ce succès global, le travail des chercheurs a permis de faire émerger les différentes limites entourant le modèle aspirationnel. Les plus critiques s'emploient à démontrer qu'il n'existe aucun lien scientifique avéré entre l'élévation des aspirations et celle de la performance académique (Gorard 2012, Chowdry 2013). Ils réclament une réorientation des financements à la faveur des interventions axées sur l'accompagnement académique, et soutiennent par ailleurs que les écarts de revenu constituent des causes d'inégalité des chances autrement plus importantes que les différences de capital culturel.

Même ceux-là, toutefois, reconnaissent au programme *Aimhigher* d'« avoir créé une conscience élargie du besoin d'interventions systématiques et substantielles en faveur de l'égalité des chances d'accès, ainsi qu'un travail à travers tout le pays sur l'équité d'accès » (Hoskins 2017, p94). Ils ne nient pas non plus que, d'une manière ou d'une autre, *Aimhigher* ait fortement contribué à la réduction significative, depuis 2004, du fossé séparant les taux de participation au supérieur des jeunes d'origine favorisée et défavorisée. De plus, les dernières études démontrent une réduction des écarts d'aspirations entre les groupes sociaux, à rebours des tendances constatées à la fin des années 1990s. Il serait donc moins nécessaire aujourd'hui d'intervenir sur les aspirations des élèves (Sutherland 2015).

Les deux dernières décennies de recherche ont contribué à rendre plus lisible la complexité des causes de l'inégalité des chances d'accès. Au-delà de « la pauvreté des aspirations », les chercheurs britanniques se sont intéressés aux barrières financières d'accès au supérieur, en particulier lors des hausses des frais d'inscription universitaire, en 2004 puis en 2011. Si le système de prêts bancaires permet à chaque étudiant de ne pas rembourser un penny avant d'avoir son diplôme et un emploi

²⁷ « *outreach* » se traduit grossièrement par « aller au-devant de » (*reach-out*). Les activités dites d'*outreach* regroupent toutes les actions entreprises par les universités en direction des élèves des niveaux Primaire et Secondaire. À l'inverse, on parle parfois de « *inreach* » pour désigner les actions entreprises par les universités pour accompagner en leur sein les étudiants d'origine défavorisée.

rémunéré au-dessus d'un certain seuil²⁸, il n'en demeure pas moins qu'un jeune socialement défavorisé est généralement moins enclin qu'un jeune de classe moyenne ou supérieure à contracter un prêt aussi important (Archer & Hutchings 2000). Pour autant, là encore, l'histoire a montré que ces hausses des frais d'inscription n'avaient pas eu d'effets dissuasifs sur les inscriptions des élèves d'origine défavorisée, même depuis leur passage à neuf mille Livres.

C'est sur le terrain culturel que se joue, au Royaume-Uni, l'avenir des programmes d'égalité des chances. L'ambition du gouvernement de continuer à « accroître et diversifier » la participation aux études supérieures (*widening participation*) afin de renforcer sa compétitivité dans la mondialisation s'inscrit dorénavant dans le prolongement de la transformation culturelle amorcée dans l'ensemble des universités depuis le déploiement du programme *Aimhigher*. Un mot d'ordre très répandu là-bas, selon lequel on pourrait atteindre « l'excellence sans l'élitisme », résume bien les attentes actuelles en la matière.

Plutôt qu'un simple correctif à un système d'enseignement supérieur conservant sa structure initiale, l'égalité des chances renvoie désormais à l'ambition d'une transformation culturelle profonde de l'enseignement supérieur, appelé à devenir de plus en plus « socialement inclusif ». L'idée étant que l'université devienne aussi évidente pour la prochaine génération que ne le fut l'enseignement secondaire pour la précédente. L'égalisation des aspirations a formé une première marche dans cette direction.

VI. Conclusion : un « modèle aspirationnel »

En Angleterre et plus généralement au Royaume-Uni (même si des différences significatives existent entre ses membres), l'orientation scolaire ne renvoie pas à une distribution en filières mais à la personnalisation des parcours individuels via le choix de certaines matières à 13ans puis à 16ans. Ce que l'on appelle en France « orientation » correspond là-bas à l'accompagnement par les institutions dans la libre formulation des choix de spécialisation.

Depuis 2010, les services d'orientation des écoles sont supervisés par le gouvernement central. Ils bénéficient toutefois d'une forte autonomie locale. Leur capacité importante à mobiliser les acteurs de la formation et de l'emploi permet l'élaboration de programmes mêlant accompagnement individuel et activités collectives. Les élèves découvrent la diversité des métiers à travers des stages, des conférences, des visites d'entreprises, du mentorat ou encore via les nombreux journées de découverte des métiers des parents.

Les établissements d'enseignement supérieur se sont engagés aux côtés des écoles secondaires afin d'encourager l'accès aux universités, avec pour double objectif l'accroissement et la diversification des effectifs. Ils apportent un lot substantiel d'activités supplémentaires ciblant ceux en ayant le plus besoin. Il s'agit avec elles d'élever les aspirations des jeunes, d'améliorer leur confiance en eux et de les aider à réussir leur parcours dans le secondaire afin de maximiser leurs chances de réussite dans le supérieur, en les aidant notamment à choisir les bonnes matières en fonction de leur projet.

Dans l'ensemble, l'aide à l'orientation se concentre sur la projection de l'élève dans l'enseignement supérieur et dans l'emploi. L'originalité des interventions tient à l'importance accordée à l'élévation des aspirations dans une perspective d'expansion de l'enseignement supérieur. Bien plus qu'en

²⁸ Les étudiants doivent commencer à rembourser leur prêt lorsqu'ils gagnent au moins 21 000 Livres par an. Ils remboursent alors, chaque année, à raison de 9% de ce qu'ils gagnent au-delà des 21 000 Livres.

France, l'aide à l'orientation constitue, là-bas, un véritable vecteur de construction de la demande d'études supérieures.

VII. REFERENCES

Archer L. & Hutchings M. (2000). « "Bettering yourself"? Discourses of risk, cost and benefit in ethnically diverse, young working-class non-participants' constructions of higher education ». *British Journal of Sociology of Education*, 21(4), 555-574.

Chowdry, H. & al. (2013). "Widening participation in higher education: Analysis using linked administrative data", *Journal of the Royal Statistical Society : Series A (Statistics in Society)*, 176(2), 431-457.

Cross, Patricia (1971). *Beyond The Open Doors: New Students to Higher Education*, Ed. Jossey-Bass 1971.

Department for Education (DfE 2017). *Careers Guidance and Inspiration in Schools: statutory guidance for governing bodies, school leaders and school staff*, April 2017.

Gorard S. & al. (2012). *The impact of attitudes and aspirations on educational attainment and participation*, rapport pour la Joseph Rowntree Foundation, avril 2012.

HESA (2016). *Patterns and trends in UK higher education 2015*.

Hoskins K., Ilie S. (2017). « Widening participation to underrepresented and disadvantaged students : social identity and the barriers to higher education access in England », in Shah M., Whiteford G. (Dir), *Bridges, Pathways and Transitions : International Innovations in Widening Participation*, Elsevier 2017.

OCDE (2017), *Regard sur l'éducation 2017*.

NCSEHE (2016). « Student Equity Performance in Australian Higher Education : 2008 to 2015 », Curtin University of Technology 2016.

Sutherland A., Ilie S., & Vignoles, A. (2015). *Factors associated with achievement*. Rapport pour le Ministère de l'Éducation.

Trow, Martin (2005). *Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII*, Institute of Governmental Studies, University of California, 2005, Berkeley.

ANNEXE 1 : LES MULTIPLES FACETTES DE L'ORIENTATION EN ANGLETERRE

1. Au niveau national : comment un service national d'orientation en est progressivement venu à succéder au service public d'orientation professionnelle.

Jusqu'au milieu des années 1990, il existait un service public d'orientation professionnelle (*The Careers Service*), avec des bureaux implantés dans la plupart des comtés, et qui accompagnait les publics adultes vers les formations disponibles localement. Ce service a depuis largement évolué pour devenir, en 2012, le *National Careers Service*, destiné à la fois à l'orientation scolaire et professionnelle de tous les jeunes en éducation, et à l'orientation professionnelle des adultes.

Le service public national d'orientation professionnelle a d'abord subi une privatisation partielle, par les Conservateurs, dans les années 1990s. La charge de l'orientation professionnelle des adultes fut confiée à des organismes privés basés dans les Comtés. Ensuite, entre 2000 et 2011, une réforme néo travailliste le supprima et le remplaça par un service baptisé *Connexions* et destiné, cette fois-ci, non plus aux adultes -dont l'accompagnement revint alors à l'initiative des collectivités locales- mais aux jeunes de 12-25ans, en particulier les moins qualifiés et les plus éloignés de l'emploi (les fameux "NEETs"). Enfin, en 2012, le gouvernement Conservateur de David Cameron supprima *Connexions* et le remplaça par le *National Careers Service*.

Créé en avril 2012, le *National Careers Service* fournit des informations et des conseils sur l'orientation et les métiers à l'ensemble des jeunes de 13-25 ans du pays, par le biais du téléphone et, surtout, d'un site Internet référençant les parcours conduisant à plus de huit cents professions (nationalcareersservice.direct.gov.uk). Aux adultes de plus de 19 ans, il propose en plus des rendez-vous en face-à-face dans les bureaux du service, toujours implantés à l'échelle des Comtés. Les praticiens –des conseillers en orientation professionnelle- y travaillent étroitement avec les organismes privés et associatifs mobilisés dans le cadre des partenariats antérieurs du programme *Connexions*.

2. Au niveau local : De puissants partenariats locaux destinés à encourager et à diversifier les aspirations des jeunes.

L'aide à l'orientation (*Careers Guidance*) constitue une obligation statutaire pour tout établissement d'enseignement secondaire. Auparavant, les personnels concernés étaient les seuls acteurs de l'orientation en milieu scolaire. Mais, depuis le début des années 2000s, d'autres acteurs importants les ont rejoints :

- Les services et organismes de formation et d'orientation professionnelle sont engagés dans l'orientation en éducation depuis l'époque du programme *Connexions* (2000-2011) et des partenariats locaux qu'il mobilisait pour les jeunes les plus en difficultés.
- Les collèges postsecondaires, les universités et tous les autres acteurs de l'orientation dans l'enseignement supérieur sont engagés auprès des conseillers d'orientation depuis le déploiement du programme national *Aimhigher* (2004-2011).

Les derniers documents cadres du gouvernement sur l'orientation scolaire vont dans le sens d'un renforcement de ces multiples partenariats. Depuis 2016, il existe une obligation légale pour toutes les écoles secondaires de contacter des étudiants inscrits dans des établissements postsecondaires techniques (*further technical education colleges*) afin d'organiser des rencontres et des temps de dialogue en face-à-face avec leurs élèves. Le gouvernement a annoncé que cette même obligation sera bientôt étendue à des prises de contact avec les étudiants des universités.

De façon plus globale, depuis 2000, toutes les réformes contribuent à multiplier les collaborations actives entre d'une part les écoles secondaires et, d'autre part, les collèges professionnels, les universités et les entreprises locales. Il s'agit d'encourager la poursuite d'études postsecondaires en

améliorant à la fois le contenu et la forme de l'ensemble des activités relevant de ce que nous nommons en France « l'orientation ».

3. Dans les écoles : élever et diversifier les aspirations des élèves en cohérence avec les réalités économiques locales et nationales.

Chaque année, le gouvernement central diffuse un document de cadrage de l'aide à l'orientation dans les écoles (*Careers Guidance and Inspiration in Schools*, DfE). S'y trouvent définis les objectifs généraux, ainsi que des recommandations en matière d'organisation, de partenariats et de bonnes pratiques. Au Royaume-Uni, rappelons-le, il n'existe pas d'orientation par filières, mais une libre spécialisation des élèves par le choix d'une partie de leurs matières dès l'âge de 13ans (pour l'examen équivalent au Brevet, les GCSEs) puis à 15ans (pour l'examen équivalent au Baccalauréat, les A-Levels).

Dans son ensemble, l'orientation vise à procurer aux élèves « *toute l'aide dont ils ont besoin pour choisir leurs matières et élaborer leur projet professionnel* ». Chaque élève se trouve encouragé à trouver un itinéraire éducatif (*educational route*) qui soit doublement réaliste : par rapport à ses capacités et par rapport aux besoins de l'économie. Dans cette optique, chaque école doit créer et entretenir un espace entièrement dédié à la délivrance d'informations sur l'orientation et les métiers, où évolue le ou les conseiller(s) d'orientation de l'établissement.

Le conseil à l'orientation est une activité prise très au sérieux par les établissements scolaires. Chaque école secondaire produit une stratégie d'accompagnement des élèves organisée autour des principes généraux retenus par le Ministère de l'Education. Voici les objectifs en question, tels qu'énoncé dans le document cadre de 2017, ainsi que quelques-unes des bonnes pratiques citées en fonction de chaque objectif :

- Fournir une série d'activités destinées à **inspirer les élèves** :
 - En lien avec le monde de l'enseignement postsecondaire et supérieur :
 - Visites de collèges postsecondaires et d'universités, journées d'essai d'une matière à l'université en binôme avec un étudiant (*shadowing*), conférences par des universitaires dans les écoles, etc.
 - Organiser des **conférences** avec tous les élèves sur le fonctionnement des frais d'inscription à l'université ainsi que sur les bourses d'études.
 - Faciliter l'organisation, par les universités, des interventions en faveur des élèves ciblés par les programmes d'égalité des chances : séjours résidentiels à l'université, tutorat étudiant, cours de rattrapage (*booster classes*) et cours de perfectionnement (*master classes*) délivrés dans les écoles par des étudiants des universités
 - En lien avec le monde de l'emploi :
 - Conférences par des employeurs, foires aux métiers, conférences motivationnelles, recours à des coaches, programmes de mentoring, visites d'entreprises, séminaires sur les compétences en entreprise, séminaires sur l'entrepreneuriat et conseils à la création d'entreprise, etc.
- Permettre à tous les élèves d'accéder à des **entretiens en tête-à-tête** avec un conseiller.
- Travailler avec les autorités locales afin d'identifier les élèves les plus en difficultés et qui présentent des « **besoins éducatifs spécifiques** » (*special educational needs*).
- Travailler avec le **Pôle emploi (Jobcentre Plus)** afin de proposer des solutions d'accès à l'emploi rapides aux élèves ne souhaitant pas poursuivre leurs études au-delà de l'âge obligatoire.

ANNEXE 2 : LES PROGRAMMES D'EGALITE DES CHANCES POUR ACCROITRE ET DIVERSIFIER LA PARTICIPATION AUX ETUDES POSTSECONDAIRES EN AUSTRALIE

1. HISTORIQUE

- 1988, la « Révolution Dawkins » :
 - Unification du système d'enseignement supérieur : les Collèges Technologiques (équivalents de nos IUT) deviennent des universités au même titre que les autres.
 - Première élévation des frais d'inscription universitaires.
- 1990, Livret Blanc sur l'accès à l'enseignement supérieur, « A Fair Chance for All » :
 - Définition d'objectifs quantitatifs afin de tendre vers une meilleure représentation de la diversité de la population dans au sein des effectifs étudiants.
 - Création du premier programme d'égalité des chances d'accès à l'enseignement supérieur, le *Higher Education Equity Program* (HEEP).
- 1991-2003, un programme d'intervention fondée le tutorat académique :
 - Forte autonomie des établissements dans l'élaboration et la mise en œuvre des dispositifs.
 - Développement du métier de « equity practitioner » dans les universités et d'un réseau d'échanges de bonnes pratiques.
 - La pratique dominante est celle du tutorat académique, sur un modèle assez similaire à celui à l'œuvre, en France, dans les Cordées de la réussite.
 - Le programme cible prioritairement les élèves du secondaire âgés de seize à dix-huit ans.
- 2003, première grande évaluation nationale de l'HEEP :
 - Stagnation globale de toutes les catégories sous-représentées : l'évaluation conclut à un échec.
 - L'évaluation débouche sur une hausse des financements et le programme est rebaptisé « Higher Education Participation Partnership Program » (HEPPP), mais le modèle d'intervention reste centré sur le tutorat académique.
- 2006, première hausse importante du budget annuel de l'HEPPP :
 - Il s'élève en 2006 à onze millions de dollars australiens pour les dispositifs de tutorat, à sept millions supplémentaires pour l'accès des personnes en situation de handicap, auxquels il faut enfin ajouter le montant des nouvelles bourses d'études réservées aux aborigènes.
 - Les subventions ne sont plus distribuées par le biais d'appels à projets, mais en fonction du nombre d'étudiants d'origine défavorisée accueillis par chaque université.
- 2008, seconde grande évaluation nationale :
 - Stagnation globale de toutes les catégories sous-représentées : l'évaluation conclut de nouveau à un échec des programmes existants.
 - L'évaluation pointe trois limites aux actions de l'HEPPP :
 - Les élèves ciblés sont trop âgés (16-18ans). Le rapport recommande de cibler les élèves dès la fin de l'école primaire.
 - Les pratiques sont excessivement concentrées sur l'accompagnement académique et pas suffisamment sur l'élévation des aspirations et de la confiance en soi. Le rapport recommande de rééquilibrer les actions en

faveur d'un rapport 50/50 entre les activités académiques et celles d'élévation des aspirations.

- La collaboration entre les établissements supérieurs est insuffisante, et le nombre d'écoles secondaires concernées par les partenariats trop limité. Le rapport recommande de développer un modèle d'action collaboratif plutôt que concurrentiel.
- 2009-2016, le nouveau programme HEPPP est composé de deux branches :
 - « Participation » : les universités reçoivent des fonds supplémentaires en fonction du nombre d'étudiants d'origine défavorisée qu'elles accueillent. En 2013, par exemple, cette branche engageait un montant d'environ 73 millions d'euros.
 - « Partnerships » : les universités reçoivent des fonds entièrement destinés aux actions en direction des élèves du primaire et du secondaire (actions dites d'*outreach*). En 2013, par exemple, environ 52 millions d'euros ont été distribués.

2. CHIFFRES CLEFS

- En 2017, l'Australie compte 39 institutions d'enseignement supérieur, répartis sur 187 campus universitaires. La totalité des institutions se trouve engagée dans le programme HEPPP.
- La coordination nationale se trouve assurée par le *National Centre for Student Equity in Higher Education* (NCSEHE).
- En 2016, le budget alloué au programme HEPPP s'élevait à 147 millions de dollars australiens.
- L'HEPPP en chiffres, entre 2010 et 2015 :
 - Un objectif de 20% de jeunes d'origine socialement défavorisée dans les effectifs étudiants en 2020 (contre 16,3% en 2008 et 18,2% en 2015).
 - 2680 projets financés.
 - 310 000 élèves touchés.
 - 2900 organisations partenaires mobilisées.
 - Un budget réparti en trois domaines :
 - 40% dédiés aux actions de sensibilisation en direction des écoles primaires et secondaires (journées de découverte, séjours résidentiels, stands dans les écoles, projets collectifs, etc.).
 - 40% consacré à l'accompagnement académique (tutorat, *booster classes*, *master classes*) des élèves socialement défavorisés dans la transition secondaire-supérieur.
 - 20% pour la logistique partenariale, les travaux sur les processus d'admission, la Recherche et l'évaluation.
- L'évolution statistique des effectifs entre 2008 et 2015 (NCSEHE 2016) démontre une certaine réussite du programme depuis sa dernière réorientation, contre un échec cuisant dans les années précédentes :
 - La part des étudiants d'origine socialement défavorisée passe de 16,3% à 18,2%.
 - Au sein du groupe des universités d'excellence (le « Groupe des Huit »), la part des étudiants d'origine socialement défavorisée passe de 9,9% à 11%.
 - Les étudiants socialement défavorisés augmentent de 50,4% contre une augmentation moyenne nationale de 34,7%.

Les étudiants en situation de handicap progressent de 88,6%, ceux d'origine indigène de 72,1%.

COMMENT METTRE EN PLACE UNE ÉDUCATION À L'ORIENTATION QUI TIENT COMPTE DE L'ENTRÉE DANS LA VIE ACTIVE ?



Ji-Yeon Lee, Krivet

I. Pourquoi la formation à l'orientation en Corée du Sud est-elle axée sur l'éducation à l'orientation et l'employabilité ?

En 1997, lorsque la crise financière a frappé la Corée, le taux de chômage a atteint un niveau record, et de nombreuses entreprises ont connu des restructurations entraînant des licenciements massifs. Par conséquent, le rôle des politiques publiques qui visent à aider les chômeurs à retrouver un emploi à travers des activités de recherche d'emploi est devenu encore plus essentiel. Par ailleurs, la Corée a réaffirmé l'importance de l'éducation à l'orientation : les programmes des collèges et lycées ont commencé à mettre davantage l'accent sur l'éducation à l'orientation, qui permettrait aux élèves de réfléchir et de prévenir les futures crises professionnelles par le développement de leur employabilité. À l'époque, et encore aujourd'hui, l'approche par l'employabilité constitue la seule façon pour l'éducation à l'orientation dans les écoles de faciliter la transition des élèves de l'école vers monde du travail, et de leur permettre de gérer par la suite les imprévisibilités du marché du travail.

En outre, l'importance de l'éducation à l'orientation a été réaffirmée chaque fois que la société coréenne a été confrontée à des problèmes sociaux : la prévalence de travailleurs surdiplômés, l'inadéquation entre la qualification des travailleurs, leurs aptitudes et les choix de carrière, la pénurie de main-d'œuvre dans les PME et la préférence aveugle des adolescents pour certains parcours professionnels particuliers. La violence à l'école est également l'un des plus grands problèmes de la société coréenne moderne. Dans ce contexte, l'éducation à l'orientation a servi de méthode préventive à long terme pour répondre à de nombreux problèmes éducatifs, sociaux, d'emploi et de bien-être de manière directe et indirecte (Lee, 2009, 2010).

Grâce à l'appui solide de la politique nationale d'éducation à l'orientation, les politiques en la matière en Corée se sont développées rapidement depuis 2011. Malgré le peu d'ancienneté, par rapport à d'autres pays, de ces politiques, on accorde en Corée beaucoup d'importance au système d'éducation à l'orientation, qui fait partie intégrante de l'éducation en raison du rôle que cette éducation joue pour faciliter l'apprentissage tout au long de la vie parmi la population et les politiques actives du travail (CEDEFOP, 2004 ; OCDE, 2004). En outre, ces politiques d'orientation professionnelle exerceraient une influence positive sur les personnes socialement vulnérables, afin qu'elles participent et soient traitées équitablement sur le marché du travail et qu'elles puissent s'intégrer socialement (Watts & Sultana, 2003).

II. Comment la formation à l'orientation en Corée du Sud est-elle axée sur l'éducation à l'orientation et l'employabilité ?

De manière générale, l'éducation à l'orientation inscrit l'orientation professionnelle, le conseil et l'information dans les programmes scolaires en Corée. L'objectif principal de l'éducation à l'orientation en Corée est énoncé dans la loi relative à l'éducation à l'orientation, art. 4(1) : « [...] *l'objectif de l'éducation à l'orientation est de permettre aux élèves de cultiver leurs compétences en développement de carrière afin d'explorer et de développer continuellement des parcours professionnels pour qu'ils puissent s'adapter proactivement aux évolutions du monde du travail et à une société qui encourage la formation tout au long de la vie. [...] »*. La compétence en développement de carrière est la capacité nécessaire pour qu'un individu développe son parcours professionnel ; cela comprend les connaissances, les compétences, les attitudes, les valeurs et les tendances nécessaires pour établir son objectif de vie, choisir un parcours professionnel et s'efforcer de le réaliser. En d'autres termes, la compétence en matière de développement de carrière correspond aux caractéristiques fondamentales dont une personne a besoin pour gérer avec succès ses expériences professionnelles tout au long de sa vie. Ainsi, l'éducation à l'orientation est liée à la compétence en matière de développement de carrière et à l'employabilité. Il n'y a pas de nom pour la formation à l'orientation en Corée. Avec le soutien national fort des politiques d'éducation à l'orientation en Corée, l'éducation à l'orientation s'est développée en plusieurs étapes, détaillées ci-après.

1. Le programme scolaire national favorise l'éducation à l'orientation en 2009

Le programme scolaire national en Corée (ministère de l'Éducation, 2009) vise à former des élèves qui « développent leur personnalité et se bâtissent une carrière tout en devenant une personne à part entière ». Les philosophies et les valeurs que vise l'éducation à l'orientation constituent la base du programme national, et le rôle de l'éducation à l'orientation gagne en importance dans l'enseignement scolaire.

- Objectifs des programmes révisés (ministère de l'Éducation, 2009) en termes de contenu éducatif et sur les aspects humains :
 - École primaire : acquérir les connaissances de base sur le monde du travail.
 - Collège : explorer des carrières à travers différentes expériences.
 - Lycée : se bâtir une carrière en acquérant des connaissances et des compétences.
- Volets de l'éducation à l'orientation :
 - Activité d'expérience créative : un programme parascolaire de 2009 comprenant quatre volets (activité gratuite, activité en club, activité de bénévolat et activité professionnelle) a été étendu aux écoles primaires, collèges et lycées en 2011.
 - Métier et travail : cette matière axée sur un métier, qui était autrefois intégrée à d'autres cours comme les compétences techniques et travaux ménagers, l'éthique et les arts libéraux, dans les lycées est devenue une matière facultative dans le programme scolaire ordinaire. Elle a été étendue aux écoles primaires, collèges et lycées de tout le pays.
 - Activité d'exploration des professions : plusieurs activités d'exploration des professions menées dans le cadre du programme scolaire en attendant l'instauration

complète du semestre d'apprentissage gratuit (FLS) en 2016.

2. Le Département de l'éducation à l'orientation

Le ministère de l'Éducation a créé en 2011 le Département de l'éducation à l'orientation, système administratif responsable de la mise en œuvre de l'éducation à l'orientation. L'éducation à l'orientation ne constituait auparavant qu'une partie du champ d'action d'autres départements responsables de la formation professionnelle ou de la formation tout au long de la vie. Ce manque de clarté dans la définition des responsabilités pesait sur le développement de l'éducation à l'orientation dans les écoles, en créant une confusion administrative entre le gouvernement central et les services scolaires municipaux, et en réduisant la responsabilité des décideurs. La mise en place de ce département national vise à répondre à ces questions et renforcer la responsabilité publique d'aider les élèves à s'engager dans une profession en fonction de leurs talents et aptitudes.

Elle a entraîné une transformation considérable. L'éducation à l'orientation a été renforcée dans de nombreuses écoles, mais le système centralisé ouvre également la voie pour que des politiques pertinentes soient planifiées et mises en œuvre en tant que domaine indépendant de l'éducation nationale, plutôt que comme faisant simplement partie des autres domaines. Le département de l'éducation à l'orientation a jeté les bases sur lesquelles le gouvernement coréen peut s'appuyer pour mettre en œuvre des politiques et des initiatives visant à promouvoir des changements fondamentaux et l'innovation dans le système éducatif coréen, sortant du cadre de l'éducation à l'orientation.

3. Professeurs spécialisés pour fournir l'éducation à l'orientation, des conseils et des informations en 2011

Dès la fin de l'année 2011, des professeurs spécialisés en conseil d'orientation ont été affectés pour la première fois dans les écoles dans le but d'améliorer la qualité de l'éducation à l'orientation. L'objectif est que les élèves puissent bénéficier de conseils ou d'une orientation plus professionnels pour le choix de leur futur parcours professionnel et pour l'accès aux écoles supérieures. En conséquence, cette décision a ouvert la voie au choix par les élèves d'un métier ou d'une école en fonction de leurs talents et de leurs aptitudes, ce qui a marqué une rupture par rapport à ce qui se faisait précédemment, à savoir passer dans le supérieur uniquement sur la base de résultats à des tests. En même temps, les professeurs des conseillers d'orientation qui avaient de l'expertise étaient non seulement capables d'offrir une éducation à l'orientation de haute qualité, mais aussi d'exercer un leadership dans l'ensemble de l'enseignement scolaire.

Principales responsabilités des professeurs en orientation spécialisés

- Ils supervisent et planifient l'éducation à l'orientation dans les écoles.
- Ils enseignent « Métier et travail » en tant que matière inscrite au programme.
- Ils planifient et pilotent les activités d'orientation, parmi les activités d'expérience créative.
- Ils fournissent aux élèves des conseils et les orientent vers des professions et dans la transition vers les écoles supérieures.
- Ils planifient et animent diverses activités d'expérience liées à l'éducation à l'orientation à l'école et à l'extérieur de l'école.
- Ils forment et conseillent les enseignants et les parents sur l'éducation à l'orientation.
- Ils forment et gèrent un réseau avec les institutions et les communautés locales concernées, par

le biais d'activités telles que le don éducatif.

4. La loi sur l'éducation à l'orientation jette les bases de l'éducation à l'orientation en 2015.

La loi sur l'éducation à l'orientation promulguée en 2015 avait pour but de jeter les bases juridiques assurant le droit des élèves à une éducation à l'orientation et définissant les responsabilités des pouvoirs publics centraux et locaux pour soutenir l'éducation à l'orientation dans les écoles. Elle reconnaît que tous les élèves du primaire et du secondaire, y compris les élèves défavorisés (jeunes handicapés, transfuges nord-coréens, jeunes déscolarisés, élèves de familles à faible revenu, etc.), ont le droit de recevoir une éducation à l'orientation selon les objectifs et les critères de réussite du système d'éducation à l'orientation national. En énonçant des orientations de base pour l'éducation à l'orientation, notamment « ce que les élèves doivent apprendre » de l'école et « ce que les écoles doivent enseigner » aux élèves du primaire et du secondaire, cette loi constitue un moyen novateur pour améliorer le système éducatif global en Corée qui ne s'attachait jusqu'alors qu'à faire passer les élèves au niveau supérieur. En outre, la loi donne une existence légale aux conseillers d'orientation, introduisant une innovation dans l'ensemble de l'enseignement en Corée avec des services d'orientation de meilleure qualité. La loi sur l'éducation à l'orientation a fait évoluer le statut de l'éducation à l'orientation et lui a donné un cadre en Corée (Tableau 1).

Tableau 1 : Changement de paradigme avant et après la loi sur l'éducation à l'orientation

Avant la loi sur l'éducation à l'orientation	Après la loi sur l'éducation à l'orientation
<ul style="list-style-type: none"> ▪ L'éducation à l'orientation consistait uniquement à faire passer des tests psychologiques et à fournir des informations d'orientation. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ L'éducation à l'orientation fait acquérir les compétences nécessaires pour gérer sa carrière professionnelle, même après l'obtention d'un diplôme.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Les titulaires de classe ne recevaient que des connaissances théoriques sur les professions. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ L'autoapprentissage de l'orientation se fait par le biais de diverses activités et expériences.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ L'éducation à l'orientation était confinée au périmètre de l'école (programmes et activités). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Les acteurs locaux participent à l'éducation à l'orientation. → Les pouvoirs publics centraux et locaux, les organismes d'État, les entreprises, etc. offrent aux élèves des possibilités de découvrir des professions.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ L'éducation à l'orientation était facultative. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ L'éducation à l'orientation est obligatoire. → Les objectifs et les critères de réussite de l'éducation à l'orientation seront intégrés dans les matières scolaires.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ L'éducation à l'orientation était la prérogative des conseillers d'orientation. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tous les membres du corps enseignant de l'établissement participent à l'éducation à l'orientation. → Les titulaires de classe, les professeurs de matière et les parents collaborent en matière d'éducation à l'orientation pour aider les élèves à découvrir leurs aspirations et leurs talents ainsi qu'à planifier une carrière.

5. Le semestre d'apprentissage gratuit (FLS) encourage l'exploration de professions

En 2013, le gouvernement coréen a annoncé l'expérimentation du programme FLS pendant un semestre dans les collèges afin de donner aux élèves la possibilité d'identifier leurs aspirations et leurs talents, ainsi que d'explorer leurs futurs parcours professionnels (ministère de l'Éducation, 2013).

Le programme FLS a posé les bases de la revitalisation de l'éducation à l'orientation dans les écoles. Il fonctionnait conjointement avec l'éducation à l'orientation à tous les niveaux scolaires : primaire (axé sur la sensibilisation à la vie professionnelle), collège (axé sur l'exploration des professions) et lycée (axé sur l'établissement d'un projet professionnel). Pendant le FLS, les élèves peuvent participer à diverses activités et expériences sans passer de tests.

Avant le programme FLS, l'éducation scolaire était uniquement axée sur un enseignement basé sur les livres et la préparation aux examens d'entrée à l'université, négligeant les possibilités d'exploration des professions en fonction des talents et aptitudes des élèves. Le programme FLS représente un changement innovant dans l'éducation à l'orientation et dans le système éducatif de la Corée en général, soutenant l'exploration des professions dans le cadre d'un programme scolaire. Il a été généralisé en 2016.

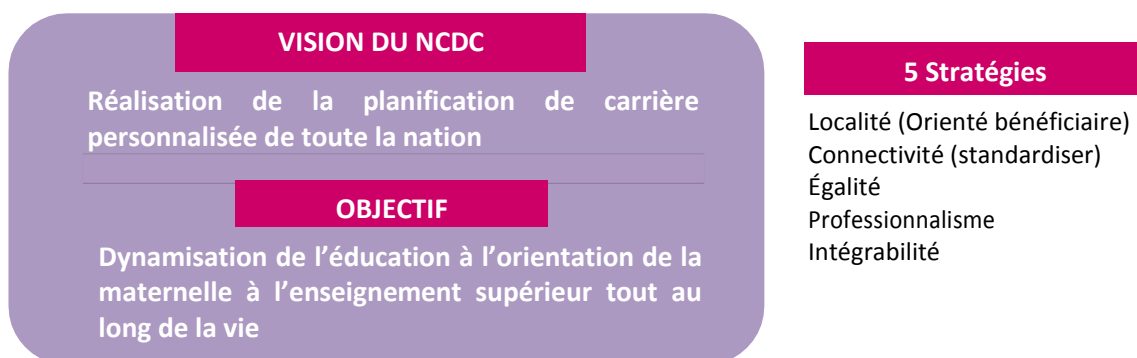
6. Le Centre national de développement de carrière (NCDC)

Le Centre national de développement de carrière (NCDC), centre de recherche et développement, a ouvert le 13 février 2017. En vertu de la loi sur l'éducation à l'orientation (article 15), il remplit les tâches suivantes :

- Formuler les objectifs et les normes pour la réalisation de l'éducation à l'orientation.
- Établir et gérer un réseau d'informations d'orientation.
- Élaborer un test psychologique d'orientation.
- Soutenir l'orientation professionnelle.
- Développer des programmes d'expérience professionnelle.
- Élaborer du contenu pour l'éducation à l'orientation.
- Former des coachs d'orientation dédiés.
- Enquêter pour évaluer la situation de l'éducation à l'orientation.
- Échanger et coopérer à l'international en matière d'éducation à l'orientation.
- Répondre aux autres demandes du ministre de l'Éducation en matière d'éducation à l'orientation.

Le NCDC encourage la planification de carrière personnalisée et l'éducation à l'orientation tout au long de la vie de l'ensemble de la nation. Il a pour ambition la réalisation d'une planification de carrière personnalisée pour l'ensemble de la nation et pour objectif la dynamisation de l'éducation à l'orientation de la maternelle à l'enseignement supérieur tout au long de la vie. Fort de cette ambition et de cet objectif, le NCDC a quatre tâches principales : premièrement, le développement de la politique publique et de ressources ; deuxièmement, la mise en place du réseau national d'informations d'orientation ; troisièmement, le conseil et l'orientation professionnelle ; quatrièmement, le réseautage à l'échelle tant nationale qu'internationale sur l'éducation à l'orientation et le développement de carrière.

Figure 1 : Ambition, objectif, tâches et rôles du NCDC



4 Principaux rôles et tâches			
Développement de la politique publique & ressources	Mise en place du réseau national d'information sur l'orientation	Conseil en orientation	Réseautage national et mondial
Recherche dans la politique publique d'un suivi constant Développement des ressources et contenus spécifiques à la cible dans l'information d'orientation et l'orientation	Renforcement du réseau d'informations d'orientation axé sur le bénéficiaire Support du contenu en ligne (dynamisation du réseau d'orientation orienté plate-forme)	Fourniture d'un service d'orientation et d'information en ligne et hors ligne Conseil et formation à l'éducation à l'orientation des acteurs	Amélioration de la coopération nationale-régionale Suivi de toutes les ressources de R&D auprès des organismes compétents Coopération internationale en matière d'éducation à l'orientation

Pour résumer les six grandes étapes détaillées ci-dessus du développement des politiques en matière d'orientation, la Corée a connu une rapide évolution de l'éducation à l'orientation depuis 2011 ; ces changements ont eu un impact significatif sur divers programmes et activités de développement de carrière dans les écoles ainsi que sur les compétences de développement de carrière et l'employabilité des élèves.

7. Comment le type d'activités d'éducation à l'orientation dans les écoles et le niveau de satisfaction des élèves ont-ils changé ?

En ce qui concerne la participation des élèves aux activités d'orientation dans les enquêtes de 2009, 2013 et 2015 de l'Enquête sur l'éducation à l'orientation (CES) (voir le tableau 2), le contenu de l'éducation à l'orientation offerte dans les écoles peut être divisé en cinq catégories : (1) cours « carrière et profession », (2) test psychologique d'orientation, (3) clubs (prépa) d'orientation, (4) conseil d'orientation, (5) expérience professionnelle et stages d'observation. Lorsqu'on examine le niveau de satisfaction global des élèves quant aux cinq activités d'éducation à l'orientation pour les trois années sélectionnées, les élèves semblent satisfaits de tous les types d'activités d'orientation, sauf « expérience professionnelle et stages d'observation » en général, bien qu'il y ait certaines différences dans les niveaux de satisfaction. La raison pour laquelle le niveau de satisfaction des élèves du collège et du lycée quant aux activités « expérience professionnelle et stages

d'observation » a diminué était que l'infrastructure était insuffisante pour permettre aux élèves de participer à de telles activités en toute sécurité et de manière approfondie.

Tableau 2 : Participation des élèves à des activités d'orientation et niveau de satisfaction, par niveau scolaire (2009, 2013, et 2015)

(Unité : pourcentage ou moyenne)

Catégorie		École primaire			Collège			Lycée		
		2009 (N=1,049)	2013 (N=81,931)	2015 (N=7,442)	2009 (N=1,050)	2013 (N=70,330)	2015 (N=10,728)	2009 (N=1,039)	2013 (N=49,971)	2015 (N=10,910)
Cours « carrière et profession »	Participation	-	-	-	20,4	60,8	87,7	34,5	70,1	84,3
	Satisfaction*	-	-	-	2,87	3,63	3,65	2,46	3,56	3,58
Tests psychologiques d'orientation	Participation	-	-	-	-	71,5	78,1	-	83,2	80,7
	Satisfaction*	-	-	-	-	3,73	3,77	-	3,64	3,72
Clubs (prépa) d'orientation	Participation	50,2	39,2	-	25,2	32,8	31,6	25,4	33,1	38,7
	Satisfaction*	3,57	4,01	-	2,90	3,67	3,82	2,70	3,58	3,81
Conseil d'orientation	Participation	12,6	46,3	59,6	10,5	41,6	59,7	25,4	47,5	59,8
	Satisfaction*	3,97	3,97	4,16	3,02	3,74	3,77	3,03	3,62	3,73
Stage d'observation activités	Participation	-	42,1	64,7	-	44,4	74,2	-	28,7	68,4
	Satisfaction*	-	4,15	4,22	-	3,86	3,81	-	3,79	3,76

Source : Analyse basée sur les résultats des enquêtes KRIVET de 2009, 2013 et 2015

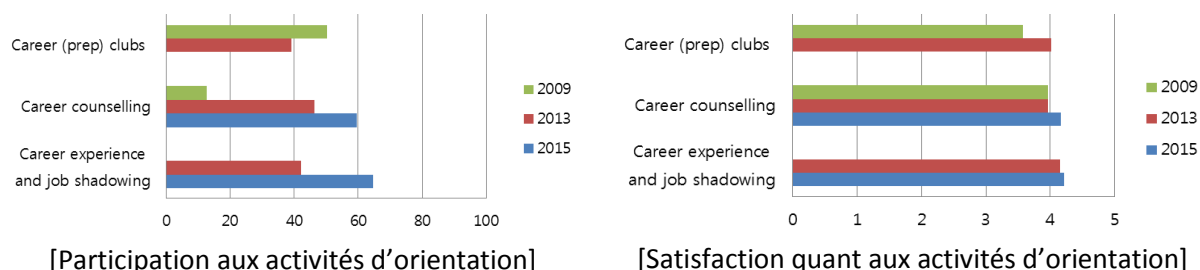
Remarque : « Carrière et profession » est l'intitulé d'une matière enseignée au collège et au lycée en Corée.

* *Remarque :* le niveau de satisfaction a été mesuré sur une échelle de 1 (très insatisfait) à 5 (très satisfait)

Lorsqu'on examine la situation globale actuelle des activités d'éducation à l'orientation, on constate que les établissements scolaires de tous les niveaux ont renforcé en continu l'éducation à l'orientation entre 2009 et 2015, et que les élèves se sont dits plus satisfaits de ces activités. Cependant, les écoles doivent encore relever le défi d'offrir aux élèves des possibilités d'exploration des professions en toute sécurité et pertinentes à l'extérieur des établissements scolaires en

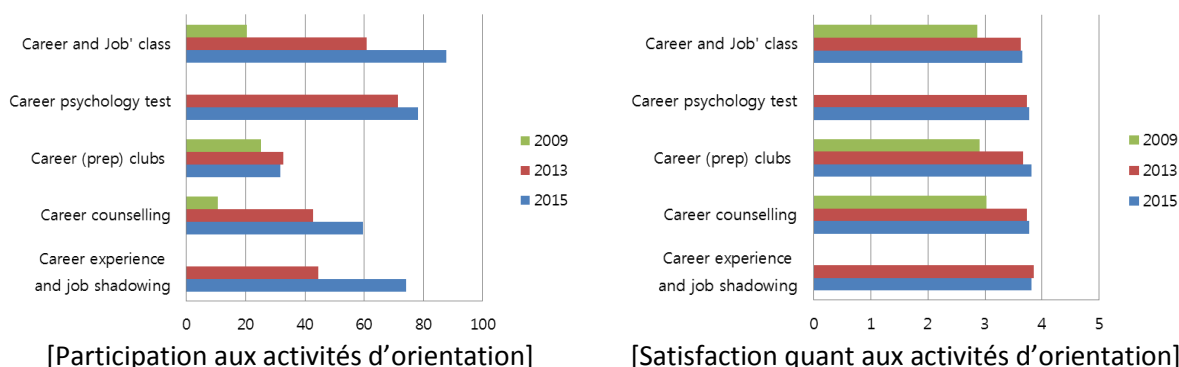
améliorant l'infrastructure nécessaire pour les activités « expérience professionnelle et stages d'observation ». La participation des élèves aux activités d'orientation et leur niveau de satisfaction dans les enquêtes de 2009, 2013 et 2015 sont indiqués dans les Figures 1, 2 et 3, respectivement, par niveau scolaire.

Figure 2 : Participation des élèves du primaire à l'éducation à l'orientation et niveau de satisfaction (2009, 2013 et 2015)



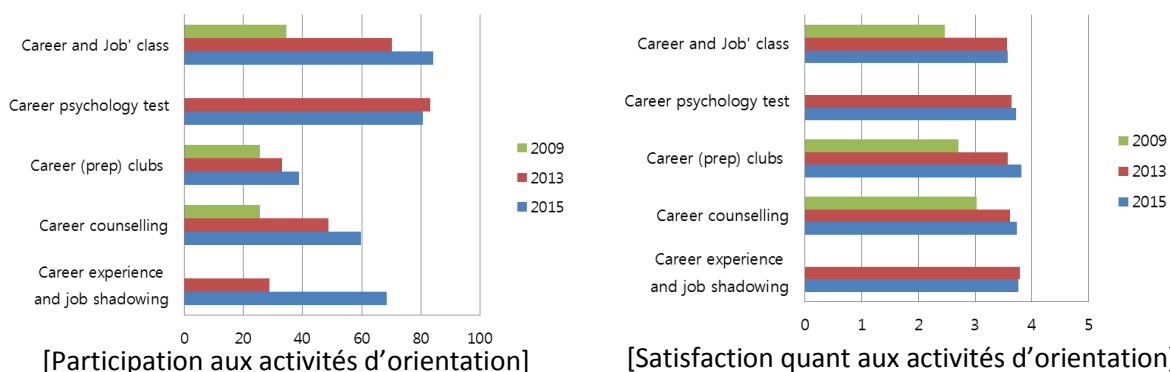
Note : Cours Carrière et profession, Test psychologique d'orientation, Expérience et stage d'observation

Figure 3 : Participation des élèves du collège à l'éducation à l'orientation et niveau de satisfaction (2009, 2013 et 2015)



Note : Cours Carrière et profession, Test psychologique d'orientation, Clubs (« prépa ») d'orientation, Conseil carrière, Expérience et stage d'observation

Figure 4 : Participation des élèves du lycée à l'éducation à l'orientation et niveau de satisfaction



Note : Cours Carrière et profession, Test psychologique d'orientation, Clubs (« prépa ») d'orientation, Conseil carrière, Expérience et stage d'observation

D'autre part, le PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves) 2012 montre l'expérience professionnelle des étudiants coréens. Le tableau 3 montre le faible taux de participation des étudiants coréens de 15 ans aux stages, parmi les activités de développement de

carrière du PISA 2012. La plupart des élèves de 15 ans ont déclaré qu'ils n'avaient aucune expérience de stage (93,12 %), de salon de l'emploi (86,68 %), stage d'observation ou de visite d'entreprises (62,25 %). Cela signifie que les élèves les plus âgés du collège et ceux des premières années du lycée participent rarement à des activités de préparation de carrière, ce qui est le résultat de l'éducation scolaire actuelle qui oblige les élèves à étudier pour être admis dans les écoles supérieures plutôt que de se préparer à leur futur métier.

**Tableau 3 : PISA 2012 –
Taux de participation des élèves coréens à des activités d'exploration des professions (unité : %)**

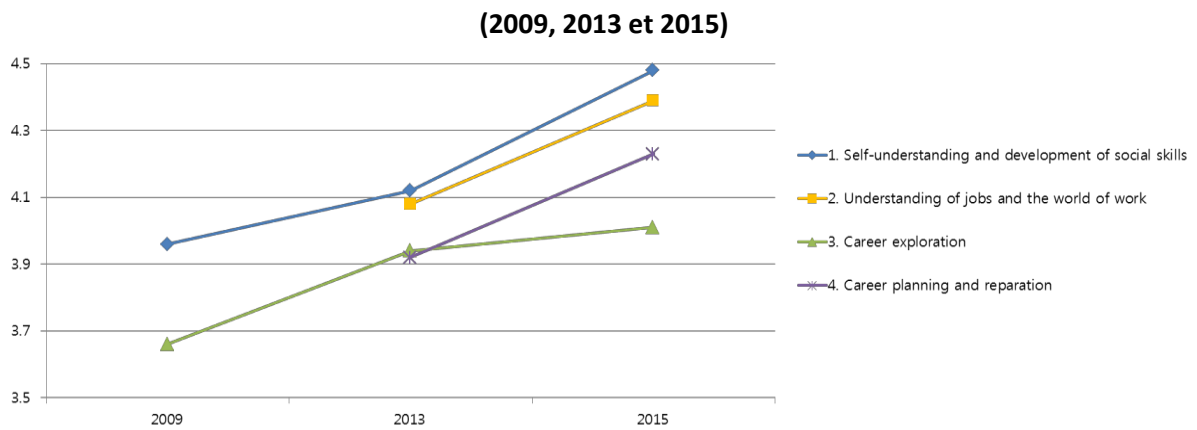
Activités d'exploration des professions	Oui	Non	manquant
stage	6,47	93,12	0,41
stage d'observation et visites d'entreprises	37,48	62,25	0,28
salon de l'emploi	12,96	86,68	0,35
entretien avec un conseiller d'orientation à l'école	45,58	54,07	0,35
entretien avec des experts de l'orientation en dehors de l'école	25,53	73,93	0,54
test psychologique d'orientation	88,40	11,22	0,38
recherche d'informations sur Internet à propos de différentes professions	80,96	18,68	0,36
visites d'établissements de niveau supérieur	20,61	79,01	0,38
recherche d'informations sur Internet à propos d'établissements de niveau supérieur	46,97	52,65	0,38

Source : OECD – PISA 2012 database (http://pisa2012.acer.edu.au/interactive_results.php)

8. Quels effets peut-on évaluer sur les aspirations, compétences et parcours d'études des élèves ?

Comme nous l'avons souligné au début de cet article, l'objectif principal de l'éducation à l'orientation en Corée est de faire acquérir des compétences en développement de carrière. Dans l'enquête CES de 2009, 2013 et 2015, la compétence en développement de carrière a été mesurée pour les élèves de primaire, collège et lycée sur la base des quatre principaux domaines des critères d'objectif et de réalisation de l'éducation à l'orientation à l'école.

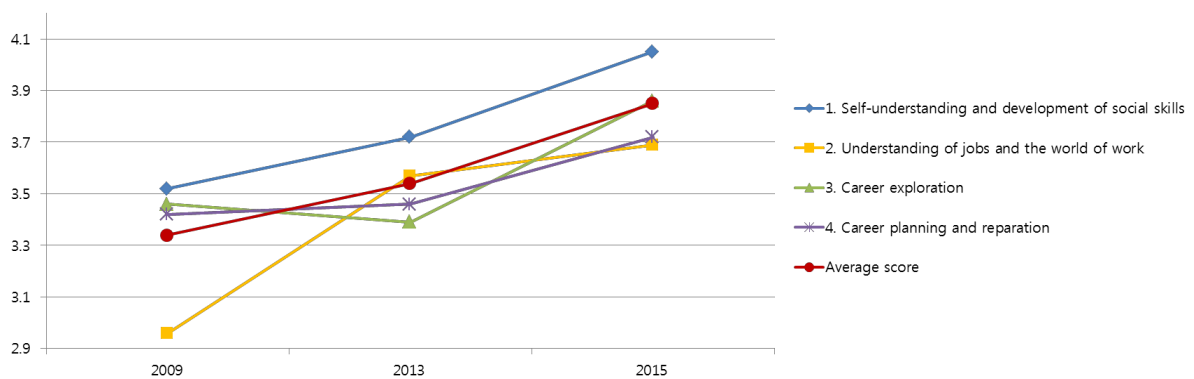
Figure 5 : Évolution de la compétence en développement de carrière des élèves du primaire



Note : Connaissance de soi et développement de compétences sociales, Compréhension des emplois et du monde du travail, Exploration des professions, Planification de carrière et réparation

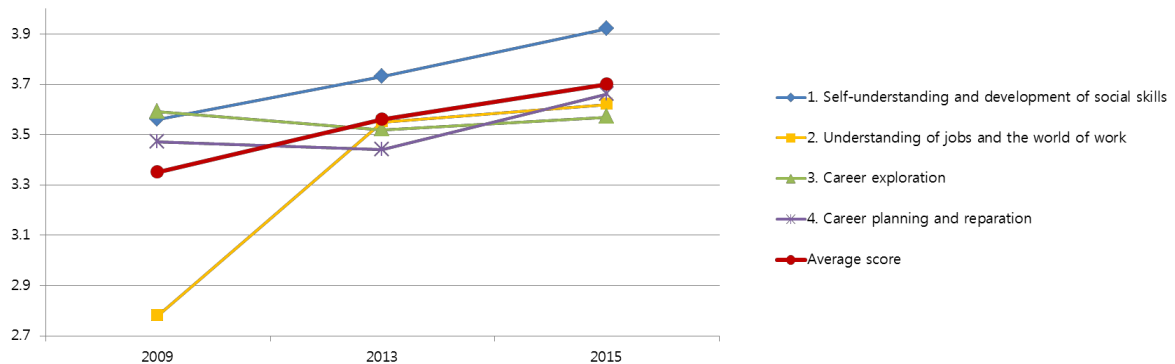
En conclusion, la compétence globale de développement de carrière des élèves de collège a augmenté de façon continue au fil du temps. La même conclusion s'applique même lorsque l'on compare les scores moyens.

Figure 6 : Évolution de la compétence en développement de carrière des élèves du collège (2009, 2013 et 2015)



Note : Connaissance de soi et développement de compétences sociales, Compréhension des emplois et du monde du travail, Exploration des professions, Planification de carrière et réparation, Score moyen

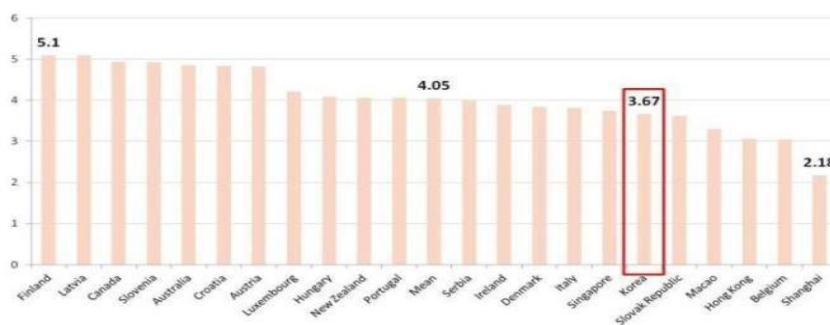
Figure 7 : Évolution de la compétence en développement de carrière des élèves du lycée (2009, 2013 et 2015)



Note : Connaissance de soi et développement de compétences sociales, Compréhension des emplois et du monde du travail, Exploration des professions, Planification de carrière et réparation, Score moyen

Le résultat de la comparaison de 22 pays sur l'acquisition de capacités à s'orienter par les élèves de 15 ans est illustré sur la figure 8. Parmi les 22 pays, la Lettonie a affiché le taux le plus élevé d'acquisition de capacités à s'orienter, suivie de la Finlande, du Canada, de la Slovénie et de l'Australie. Les plus bas de la liste étaient Shanghai, suivi par la Belgique, Hong Kong puis Macao. La Corée était classée au 17e rang (3,67), en dessous de la moyenne des 22 pays (4,05).

Figure 8 : Comparaison du taux d'acquisition de six capacités à s'orienter parmi 22 pays (Total du taux de compétence de développement de carrière acquis)



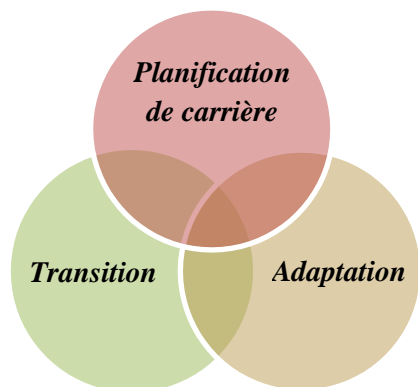
Données brutes : Sweet, R., Nissinen, K., & Vuorinen, R. (2014). Une analyse des éléments de développement de carrière du PISA 2012 et de leur relation avec les caractéristiques des pays, des écoles, des élèves et des familles.

9. Un programme d'orientation réussi : le programme de transition scolaire

Les élèves sur le point de franchir la prochaine étape de leur parcours scolaire auraient besoin d'une aide pour se libérer du fardeau des études, du stress de se faire de nouveaux amis, d'un nouvel environnement scolaire à apprivoiser, etc. En particulier, les élèves qui sont en 6^e année du primaire et en 3^e année du collège et du lycée ne se concentrent généralement pas sur leur vie scolaire en dehors des cours car ils visent le passage vers un autre niveau. Le Programme de transition scolaire (STP) a été élaboré et diffusé en 2013 pour aider les élèves qui éprouvent des difficultés lors de cette transition au travers d'activités d'orientation de groupe et de conseils individualisés.

Le STP comporte trois volets : « transition », « adaptation » et « planification de carrière ». Sur cette base, le STP entend expliquer aux élèves le sens et le contenu de la transition, fondé sur une vision claire du plan d'études et de carrière, afin de les aider à s'adapter à l'étape scolaire suivante.

Figure 9 : Les trois composantes du STP

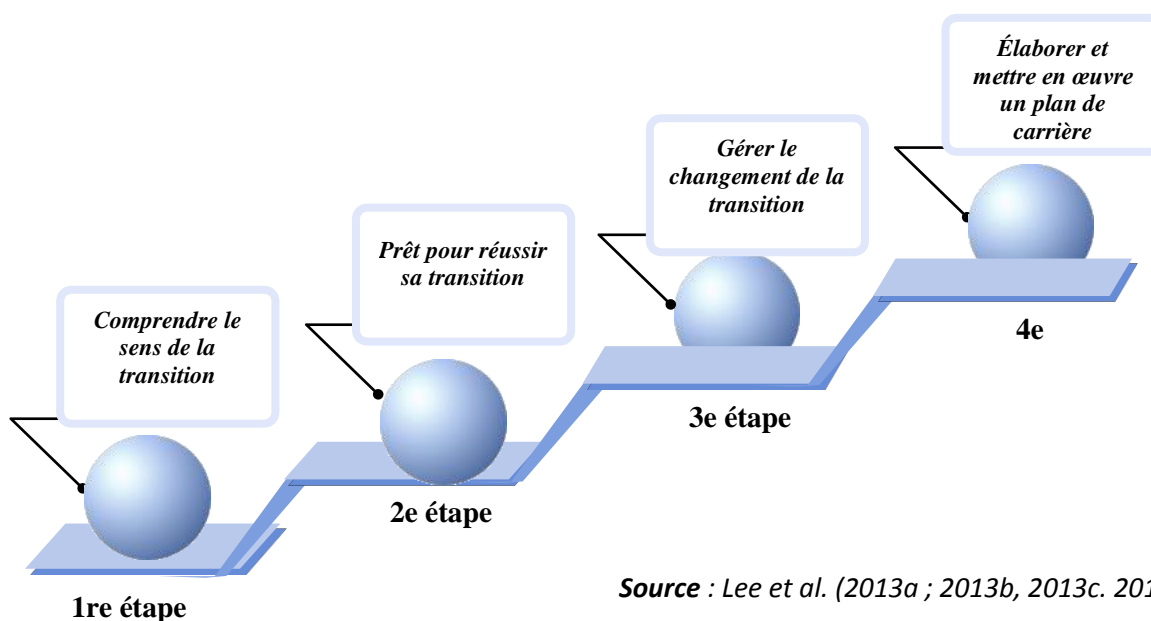


Source : Lee et al.(2013a ; 2013b, 2013c. 2013d).

Le STP inclut quatre étapes théoriques : « comprendre le sens de la transition », « prêt pour réussir sa transition », « gérer le changement de la transition » et « élaborer et mettre en œuvre un plan de carrière ».

- Première étape : l'étape de compréhension du sens de la transition. Les élèves apprennent ce que signifie être plus âgé, les droits et devoirs que cela implique, et se familiarisent à la vie scolaire d'après la transition.
- Deuxième étape : prêt pour réussir sa transition.
- Troisième étape : gérer le changement de la transition.
- Quatrième étape : élaborer et mettre en œuvre un plan de carrière.

Figure 10 : Étapes théoriques du STP



Source : Lee et al. (2013a ; 2013b, 2013c. 2013d).

Le STP se décline en quatre programmes : E, M, H, et J.

- STP-E (Programme de transition scolaire pour les élèves du primaire)
STP-E est le programme pour les élèves de 6^e année du primaire. Le programme porte sur la compréhension des changements de la puberté, la vie au collège, les compétences à acquérir pour le collège et la sensibilisation à la planification d'une carrière.
- STP-M (Programme de transition scolaire pour les élèves du collège)
STP-M est le programme pour les élèves de 3^e année du collège qui sont sur le point d'entrer au lycée. Le programme aide les élèves à imaginer la vie au lycée et à soulager le stress associé. Il contient des activités d'apprentissage de compétences d'étude, des éléments autour de la relation avec les amis, sur la créativité et l'établissement du plan de carrière.
- STP-H (Programme de transition scolaire pour les élèves du lycée)
STP-H est le programme pour les élèves de 3^e année du lycée qui prévoient d'entrer à l'université. Pendant le programme, les élèves peuvent se faire une idée de ce qu'est être un adulte et se familiariser avec la vie universitaire. Le programme aide les élèves à faire leur plan de carrière et à acquérir les compétences qui peuvent les aider dans leur vie scolaire.
- STP-J (Programme de transition scolaire pour les élèves qui se préparent à l'emploi)
STP-J est le programme pour les élèves de 3^e année du lycée qui veulent trouver un emploi juste après le lycée. Le programme aide les élèves à comprendre ce que signifie être un adulte. De plus, ils peuvent en apprendre plus sur les qualités et les éléments à posséder en tant que travailleur.

Tableau 4 : Programme d'orientation STP à chaque niveau scolaire

théorique Étape		Activités			
		élémentaire École	Collège École	Lycée	
				Cours pour l'entrée à l'université	Cours pour trouver un emploi
1	Comprendre le sens de la transition	Regard en arrière sur la vie à l'école primaire	Imaginer ma vie future au lycée	Retour sur des moments importants de la vie	
2		Comprendre le changement de la puberté	Ne plus avoir peur d'être un élève du lycée	Comprendre ce qu'est être un adulte	
3	Prêt pour réussir sa transition	Ne plus avoir peur de la vie au collège	Explorer le lycée pour se préparer à y entrer	Connaître la différence de mode de vie entre le collège et l'université	Connaître la différence entre le mode de vie d'un collégien et celui d'un employé
4		Comprendre le mode de vie d'un collégien	Connaître la différence entre les types d'études du collège et du lycée	Explorer les qualités et les éléments des étudiants qui	Explorer les qualités et les éléments des employés qui

				réussissent à l'université	réussissent
5		Comprendre une qualification pour une vie réussie au collège	Comprendre les amis qui sont différents avec moi	Explorer une université	Comprendre le processus d'entrepreneuriat
6		Comprendre les problèmes des collégiens et trouver des solutions	Imaginer une vie après le lycée	Interroger un étudiant	Expérimenter la formation professionnelle et interroger un travailleur
7	Gérer le changement de la transition	En savoir plus sur les types d'études qui me correspondent	Devenir un lycéen heureux	Apprendre la méthodologie pour étudier à l'université	Améliorer une compétence liée à un métier d'intérêt
8		Comprendre la gestion efficace du temps	Connaître le mode d'étude efficace	Gestion du temps efficace	
9		Se faire de bons amis	Apprendre à travailler avec ses amis	Nouer des relations saines	
10		Comprendre le choix rationnel et l'activité économique	Essayer de concevoir un cours créatif	Apprendre à gérer mon économie	
11	Élaborer et mettre en œuvre un plan de carrière	Comprendre mes intérêts et mes points forts	Examen de la maturité professionnelle	Découvrir les facteurs qui influencent mon parcours professionnel	
12		Explorez ma valeur professionnelle	Prendre des décisions en matière d'orientation	Définir des objectifs de carrière étape par étape	Établir des objectifs de carrière progressifs et explorer les informations d'orientation d'intérêt
13		Choisir des professions d'intérêt et rechercher des informations	Établir un plan détaillé pour réaliser ses rêves	Explorer ses centres d'intérêt	Rédiger son CV et une présentation de soi
14		Établir des objectifs de carrière et des plans d'action	Concevoir l'avenir	Créer un plan d'action pour ses rêves	

Source : Lee et al.(2013a ; 2013b, 2013c. 2013d).

III. Recommandations

Après l'adoption de la loi sur l'éducation à l'orientation de 2015 en Corée, la tâche consistant à aider les élèves à établir un projet professionnel personnalisé est devenue plus importante dans l'éducation à l'orientation. De plus, toutes les ressources humaines de l'école, y compris les titulaires de classe et les conseillers d'orientation, jouent des rôles mutuellement complémentaires dans le système de collaboration efficace pour que l'orientation acquière une plus grande importance à l'école. Par conséquent, il est nécessaire de développer en continu une politique d'orientation pour des modèles de documents d'orientation professionnelle et de programmes de formation, et diverses politiques et mesures de soutien devraient être prises pour en faciliter la diffusion.

Les recommandations pour le développement futur de l'éducation à l'orientation en Corée et de la politique en la matière sont détaillées ci-après.

Premièrement, le soutien à l'éducation à l'orientation doit concerner tous les enseignants de l'école. Après l'affectation de conseillers d'orientation dans les écoles, l'éducation à l'orientation relevait par le passé de la responsabilité d'un seul conseiller d'orientation à l'école. Cependant, il est important de favoriser un environnement dans lequel titulaires de classe, professeurs de matière et parents collaborent pour l'éducation à l'orientation dans les écoles. Par conséquent, les programmes de formation doivent aider les acteurs à développer une expertise en matière d'éducation à l'orientation. Cela contribuera à créer un environnement dans lequel une collaboration plus active pourra exister tant à l'intérieur qu'à l'extérieur des établissements scolaires et les conseillers d'orientation pourront agir comme tête de file en matière d'orientation scolaire. S'agissant des titulaires de classe et professeurs de matière, il est important de leur offrir différentes possibilités de formation et d'apprentissage afin qu'ils développent une expertise de base dans l'orientation.

Deuxièmement, l'éducation à l'orientation devrait s'étendre davantage aux élèves comme les jeunes déscolarisés et les mineurs sous protection. La loi sur l'éducation à l'orientation vise à faire de l'éducation à l'orientation l'une des principales composantes des programmes d'enseignement dans tous les établissements scolaires. De plus, elle amène à s'intéresser aux élèves des groupes minoritaires. Les politiques en la matière devraient couvrir tous les adolescents, qu'ils soient scolarisés ou non.

Troisièmement, les ministères doivent former des partenariats pour améliorer les systèmes d'orientation. Le système d'orientation articule toutes les situations sociales, non seulement à l'école, mais aussi dans l'emploi, le placement professionnel, etc. Par conséquent, la coordination entre les écoles, les organismes gouvernementaux, les organismes communautaires, les associations professionnelles et les représentants de l'industrie est essentielle pour obtenir des résultats en matière d'éducation à l'orientation.

Quatrièmement, à l'approche de la quatrième révolution industrielle, l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) concerne nécessairement la pratique et la politique en matière de services d'orientation. Une meilleure utilisation et une intégration harmonieuse des technologies émergentes et des pratiques efficaces ne sont pas seulement liées à la technologie, mais également au développement de méthodes de mise en œuvre destinées à différents groupes d'utilisateurs.

Cinquièmement, l'éducation à l'orientation en Corée a besoin d'outils d'évaluation rigoureux et précis pour mesurer chaque année les compétences des élèves en matière de développement de carrière. Il est nécessaire de mesurer les compétences en développement de carrière des élèves et d'élaborer de nouveaux programmes pour agir sur les points faibles et accroître le soutien accordé aux programmes. En ce qui concerne le succès et l'efficacité de l'éducation à l'orientation, ce n'est pas seulement la compétence personnelle des élèves en matière de développement de carrière qui devrait être prise en compte. D'autres facteurs, tels qu'une motivation accrue à apprendre, le lien avec la performance scolaire, la diminution des comportements de délinquance à l'école, la diminution du décrochage scolaire et la satisfaction à l'égard de l'enseignement scolaire sont essentiels. En d'autres termes, il pourrait être utile d'établir des indicateurs de performance pour mesurer objectivement l'effet de l'éducation à l'orientation dans les écoles et d'utiliser ces indicateurs conjointement avec des indicateurs de compétences personnelles en développement de carrière.

PEUT-ON CONSTRUIRE UNE ÉCOLE ORIENTANTE ?

L'expérience Québécoise face au défi de la mise en œuvre



Annie Pilote, Université de Laval, Québec

I. Introduction

Le Québec est reconnu pour son approche éducative « orientante » qui cherche à transmettre des savoirs et à faire vivre des expériences aux élèves afin de soutenir leur processus d'orientation tout au long de leur parcours scolaire. Dans cette communication, je me vais tenter de décrire cette approche et aborder quelques défis et perspectives posés par sa mise en œuvre, notamment en vue d'une plus grande justice sociale en éducation. Mais d'abord, je tenterai de situer l'orientation au sein des principes qui ont guidé les deux principales réformes en éducation au cours des cinquante dernières années. Ces réformes avaient en commun la volonté de réduire les inégalités sociales dans et par l'éducation aux divers ordres d'enseignement jusque sur le marché du travail, ce qui fait de l'orientation un enjeu central.

II. L'orientation : un enjeu des réformes éducatives au Québec

Dans les années 1960, l'État québécois poursuivait un objectif de démocratisation de l'enseignement et cherchait à accroître la fréquentation scolaire (Conseil supérieur de l'éducation, 2010; Lemieux, 2011; Lessard et Levasseur, 2007). Trois finalités étaient alors poursuivies: 1) assurer l'égalité des chances en accordant à chaque jeune et adulte les moyens de s'instruire jusqu'au niveau le plus élevé souhaité selon ses aspirations, et indépendamment de son origine sociale et de ses caractéristiques personnelles; 2) permettre à chacun d'aller au maximum de ses possibilités; et 3) assurer la préparation à la vie (Proulx, 2009). Si cette première réforme a indéniablement contribué à réduire certaines inégalités en augmentant la scolarisation des femmes et des francophones, plusieurs défis persistent – au premier chef, le problème de faible réussite et de décrochage scolaire des jeunes de milieu défavorisé (Dandurand, 1990).

Au milieu des années 1990, la Commission des États généraux sur l'éducation a constaté les difficultés du système scolaire québécois à s'adapter aux nouvelles réalités sociales tant sur le plan de la qualité de l'éducation que de la préparation des élèves au marché du travail (Robert et Tondreau, 2011). Soulignons que les consultations ont également révélé les faiblesses du programme d'éducation au choix de carrière en place et ont permis d'identifier cinq principaux défis pour une nouvelle approche de l'éducation à l'orientation (MEQ, 2002, p.10) :

- 1) intégrer davantage l'information et l'orientation scolaire et professionnelle au projet éducatif de l'école;
- 2) intervenir de manière plus précoce (dès le primaire);
- 3) former plus de ressources professionnelles qualifiées;

- 4) améliorer les outils proposés aux élèves;
- 5) susciter la participation de tous les acteurs (CO, enseignants, autres professionnels, parents, communauté)

Les travaux de cette Commission ont débouché sur le Renouveau pédagogique qui sera progressivement mis en œuvre à partir de la rentrée scolaire 2000. On assiste alors à une transformation importante des pratiques de l'école québécoise qui s'ancre dans un principe de transversalité des apprentissages et des compétences et qui cherche, par divers moyens, de mettre « l'élève en situation d'initiative et de participation » (Pelletier, 2004). La préoccupation pour l'orientation et, de manière générale, un souci pour une plus grande mise en action des élèves dans leur parcours scolaire était au cœur de cette réforme qui visait à améliorer la réussite et la persévérance scolaires, et ultimement l'insertion professionnelle des jeunes.

Avec le Renouveau pédagogique, l'orientation est intégrée au programme de formation de l'école québécoise et, à ce titre, elle s'inscrit tant dans les disciplines que dans la formation générale. L'intention est que l'orientation soit intégrée aux différentes matières afin de permettre aux élèves de donner du sens à leur apprentissage. L'approche orientante vise aussi le prolongement dans les activités parascolaires ou dans toute activité prenant place à l'extérieur des murs de l'école. Les activités en rapport avec les milieux professionnels tant à l'école qu'en milieu réel de travail sont particulièrement valorisées (par exemple, des visites en entreprises).

Si l'approche orientante s'implante dès l'école primaire (six ans de scolarité), la fonction d'orientation est rattachée formellement à l'ordre secondaire (5 années). Le régime pédagogique précise à l'article 2 que : « *Les services d'enseignement secondaire ont pour but de poursuivre le développement intégral de l'élève, de favoriser son insertion sociale et de faciliter son orientation personnelle et professionnelle. Ils complètent et consolident la formation de base de l'élève en vue d'obtenir un diplôme d'études secondaires ou une autre qualification et, le cas échéant, de poursuivre des études supérieures.* » (Gouvernement du Québec, 2018, n.p.). Cette fonction est renforcée par le fait que, malgré un tronc commun relativement long du programme de formation de l'école québécoise, c'est au cours de ses études secondaires que l'élève rencontre les premiers paliers d'orientation formels où il devra effectuer des choix ayant un impact sur les débouchés ultérieurs possibles (Picard, Goastellec, Olympio et Pilote, 2016 ; Labrosse, 2013).

III. Qu'est-ce que l'approche orientante ?

Précisons d'entrée de jeu qu'une approche qui se veut orientante ne cherche surtout pas à imposer un choix ou une direction à l'élève. Elle vise plutôt à élargir son espace de choix en lui donnant la possibilité « de se découvrir en contexte et d'avoir accès à des possibilités nouvelles » (Pelletier, 2004, p.4). C'est pourquoi la mobilisation de l'élève dans sa démarche d'orientation constitue l'un des piliers de l'approche orientante. Dans l'esprit du Renouveau pédagogique, elle cherche à mettre l'élève en action et à susciter chez lui une « attitude motivée » face à sa propre réussite et orientation (Pelletier, 2004).

Les grandes lignes de l'approche orientante ont fait l'objet d'une publication ministérielle en 2002. Elle se distingue par le caractère intégré du soutien qu'on souhaite apporter aux élèves. Il s'agit d'une approche éducative qui poursuit des objectifs plus larges que l'orientation vocationnelle. À ce titre, elle vise la persévérance et la motivation scolaires en permettant aux élèves de donner du sens à leurs études, notamment par une meilleure connaissance de soi et du monde du travail. Elle se définit comme suit :

Une approche orientante est en fait une démarche concertée entre une équipe-école et ses partenaires, dans le cadre de laquelle on fixe des objectifs et met en place des services (individuels et collectifs), des outils et des activités pédagogiques visant à accompagner l'élève dans le développement de son identité et dans son cheminement vocationnel. Il s'agit donc d'activités et de services intégrés au plan de réussite et au projet éducatif d'un établissement et non d'un simple cumul d'actions isolées engageant peu l'équipe-école (MEQ, 2002, p.18).

Cette définition met en évidence l'intention de faire en sorte que l'approche orientante soit portée formellement par l'établissement et des attentes à ce que chaque acteur y contribue en fonction de son rôle respectif. Il était donc prévu que chaque établissement se dote d'un plan clair avec des objectifs permettant de guider ses actions en matière d'orientation. Si la responsabilité est partagée par l'ensemble de l'équipe-école, le rôle central revient aux conseillers d'orientation qui sont souvent désignés comme les porteurs du dossier dans leur établissement. Ces derniers ont alors le mandat de susciter la collaboration entre tous les acteurs scolaires, ainsi qu'avec la communauté. Ajoutons enfin que l'approche orientante est vue comme un complément éducatif à la pratique professionnelle de l'orientation. Le choix de carrière et l'insertion professionnelle des élèves demeurent la prérogative des conseillers d'orientation (Pelletier, 2004), mais les autres acteurs sont invités à contribuer, selon des degrés différents, à l'atteinte des objectifs suivants (MEQ, 2002, p.19) :

- 1.** Accompagner l'élève dans le développement de son identité, en vue de faciliter son cheminement scolaire et son choix de carrière.
- 2.** Fournir à l'élève des occasions de découvrir les divers types de formations et de parcours scolaires possibles, afin qu'il puisse s'y situer et élargir ses visées professionnelles.
- 3.** Permettre à l'élève de connaître le monde du travail ainsi que son organisation, ses exigences et les divers profils de métiers et professions qu'on y trouve.
- 4.** Accompagner l'élève tout au long du processus d'orientation et le soutenir dans les étapes critiques de son parcours scolaire, au cours desquelles il doit parfois faire des compromis entre la formation et la carrière idéales et la réalité des choix qui s'offrent à lui.

Concrètement, l'approche orientante assure la mise à disposition d'outils d'information et d'orientation et l'aide individuelle par des conseillers d'orientation, mais elle déploie des moyens plus larges. Elle passe notamment par une infusion de contenu relatif à la carrière et au monde du travail dans les diverses matières scolaires (Pelletier, 2004). Elle ne se limite toutefois pas aux activités en classe. Elle peut donner lieu à des sorties scolaires ou être vécue par le biais d'activités parascolaires. Il s'agit de donner l'occasion aux élèves d'explorer de nouvelles avenues et d'exercer

des responsabilités. Les divers contextes de mise en œuvre ouvrent la voie à une grande diversité de types de projets orientants pouvant être initiés et d'acteurs appelés à collaborer. Elle peut aussi s'actualiser à tous les niveaux scolaires et, conséquemment, elle doit aussi prendre en compte le stade de développement de carrière de l'élève (Brochu et Gagnon, 2010). Cela signifie qu'au primaire, on se concentre d'abord sur l'exploration (de soi, de l'environnement scolaire et du monde professionnel). Au fil du parcours secondaire, viennent progressivement les étapes qui mènent aux choix scolaires et professionnels (MEQ, 2002).

IV. Quel premier bilan de l'approche orientante?

Après une expérience d'une quinzaine d'années, des constats critiques s'imposent. Alors que des chercheurs ont collaboré à l'élaboration de l'approche orientante, celle-ci n'a fait l'objet d'aucune recherche scientifique importante depuis son implantation. Toutefois, des observations sur le terrain et au sein du ministère de l'Éducation ont conduit à des ajustements pour faire face aux défis de mise en œuvre observés sur le terrain. Ces défis concernent au premier chef l'enjeu de la collaboration qui constitue l'un des piliers de l'approche. Comment faire en sorte que tous les acteurs concernés participent au succès de l'approche orientante ?

Dès les premiers temps, un colloque annuel sur l'approche orientante a été organisé par l'Association québécoise d'information scolaire et professionnelle pour assurer l'appropriation voire la construction de l'approche orientante par la base. Ce colloque a servi à faciliter la mise en place et demeure un lieu incontournable de partage des bonnes pratiques. Concrètement, ce colloque vise à soutenir les praticiens engagés dans l'approche orientante (enseignants, conseillers pédagogiques, conseillers d'orientation) par l'offre de conférence et de plus d'une cinquantaine d'ateliers pratiques annuellement. Les ressources partagées lors des colloques sont ensuite mises à la disposition de tous sur le web. C'est un moyen pertinent pour créer une culture orientante partagée qui répond clairement à un besoin, année après année.

Toutefois, un défi demeure sur le terrain. Tous les acteurs des milieux scolaires ne sont pas engagés à la même hauteur face à l'approche orientante et les ressources consacrées peuvent varier selon les milieux. Quelle priorité est accordée à faire vivre l'orientation dans l'établissement quand les priorités sont en concurrence les unes avec les autres : soutien à la réussite, inclusion des élèves en difficulté, francisation des élèves issus de l'immigration, prévention de la violence, etc. ?

Dès le début de l'implantation, une recherche exploratoire avait montré que les enseignants du primaire se disaient être très peu informés sur ce qu'était l'approche orientante et ne pas avoir reçu d'information sur comment la mettre en place (Decoste, 2008). La principale préoccupation des enseignants consiste à savoir comment lier la pédagogie à l'orientation et l'orientation à la pédagogie (Brochu et Gagnon, 2010). Cela exige une planification qui prend en compte l'ensemble des compétences prescrites par le programme scolaire, ce qui mène à l'intégration d'activités sur la connaissance de soi et du monde du travail au contenu disciplinaire. Les enseignants doivent être accompagnés pour s'assurer que les activités proposées permettent effectivement aux élèves de faire de donner du sens en lien avec la connaissance de soi. Selon Brochu et Gagnon (2010), toute activité ou projet s'inscrivant dans l'approche orientante doit trouver un ancrage dans le programme

de formation, prendre en compte les stades de développement de carrière (en lien avec le niveau scolaire) et prévoir un temps réflexif.

Chaque commission scolaire ou établissement privé est en charge d'organiser le modèle en fonction de sa propre réalité. Cette responsabilité d'accompagner les enseignants peut être dévolue à des conseillers pédagogiques en collaboration avec des conseillers d'orientation, mais ce n'est pas forcément le cas partout. Nous ne disposons malheureusement pas de portrait clair des modalités d'organisation mises en place à travers l'ensemble du système d'enseignement, mais une chose est certaine : les conseillers d'orientation sont fortement interpellés et cela soulève un enjeu professionnel de taille. Une recherche récente a d'ailleurs montré que l'implantation de l'approche orientante a eu un effet sur le travail des conseillers d'orientation (Viviers et Dionne, 2016; Dionne et Viviers, 2016). Ces derniers disent vivre une tension entre des rôles contradictoires, ne pas avoir assez de ressources pour exercer leur mandat et éprouver une perte de sens face à leur travail.

L'indice le plus significatif qui témoigne de la difficulté d'implantation de l'approche orientante vient du ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2015). Suite à un sondage mené auprès de 775 écoles en 2012, le Ministère constate que seulement 23 % des écoles primaires et 47% des écoles secondaires avaient adopté une planification en orientation. En outre, il constate des inégalités entre les établissements sur le plan des services d'orientation offerts, un manque de continuité entre les activités proposées et un manque de concertation au sein de l'équipe-école. Un autre constat concerne plus précisément les contenus d'orientation qui devraient être l'objet d'apprentissage : « les écoles ne savent pas ce que l'élève devrait apprendre annuellement pour faire des choix scolaires et professionnels éclairés » (MEESR, 2015, p.4).

Afin de s'assurer d'une plus grande équité entre les élèves sur le plan des apprentissages en orientation, le Ministère a intégré des contenus obligatoires en orientation scolaire et professionnelle (COSP) au programme scolaire dans toutes les écoles à partir de la fin du primaire. Après une expérimentation de 2014 à 2017, les COSP sont progressivement implantés partout au primaire à partir de l'automne 2017, suivi du 1^{er} cycle du secondaire en 2018, puis au 3^e cycle du secondaire en 2019-2020. Les COSP ne viennent pas remplacer l'approche orientante, mais ils viennent s'appuyer sur les initiatives déjà mises en place dans les écoles pour s'assurer que les élèves effectuent des apprentissages qui visent à les aider à s'orienter. Ces contenus sont travaillés en classe, mais ils ne font pas l'objet d'une évaluation. Ces contenus obligatoires couvrent les aspects suivants, en prenant en compte le niveau scolaire de l'élève : la connaissance de soi (aspects personnel, social et scolaire), la connaissance du monde scolaire et la connaissance du monde du travail.

V. Pour une approche orientante plus équitable

En guise de prospective, je terminerai sur deux remarques critiques qui me semblent importantes à considérer en vue de s'assurer que l'approche orientante soit un levier qui mène véritablement à élargir le champ des possibilités pour l'ensemble des élèves, tel que prévu dans les intentions de départ.

1. Remarque #1 : Quelles ressources, pour quels résultats?

Je dirais d'entrée de jeu que ce qui pose problème avec l'approche orientante n'est pas les principes sur lesquels elle est fondée ; nul ne peut être contre la vertu. L'un des principaux obstacles qui semblent se poser pour actualiser pleinement cette approche en milieu scolaire est celui des ressources consenties à l'orientation. Un rapport syndical émet de sérieuses réserves à cet effet (FPPE, 2016). Entre 1999 et 2012, durant l'implantation de l'approche orientante, le nombre de conseillers d'orientation à l'emploi dans les commissions scolaires a augmenté de 40 % (Guichet Emploi, 2018). En 2013-2014, on dénombrait 686 professionnels de l'orientation dans les commissions scolaires (en équivalent temps plein) (FPPE, 2016). Mais ce nombre est-il suffisant? Lorsqu'on s'attarde aux ratios de professionnels de l'orientation par élève (tous titres d'emploi confondus), le constat est inquiétant : 0,6 ressource pour 1000 élèves en 2013-2014 (dont 1 conseiller d'orientation pour près de 2000 élèves)²⁹. Ces ratios trouvent écho chez les professionnels qui identifient la surcharge de travail comme l'une de leurs principales préoccupations. Le travail collaboratif exigé par l'approche orientante exerce une pression supplémentaire sur les professionnels qui doivent ainsi délaisser d'autres aspects de leur pratique qu'ils estiment centrale (par exemple, le counseling individuel) (FPPE, 2016). Cela suppose notamment que le professionnel passe plus de temps à jouer un rôle-conseil auprès des autres membres de l'équipe-école, qu'à offrir des services d'orientation directement aux élèves (Viviers, 2014). Dans un tel contexte, on comprend les défis de la mise en œuvre de l'approche orientante rencontrés sur le terrain, surtout lorsqu'on ajoute la nécessité d'élargir la collaboration avec des partenaires à l'extérieur de l'espace scolaire.

2. Remarque #2 : Quelle orientation, pour quels élèves ?

L'un des risques qui guettent l'approche orientante, c'est l'iniquité dans l'accès à des ressources à même d'élargir les perspectives scolaires et professionnelles des élèves ? Rappelons que l'approche orientante s'adresse à tous les élèves, peu importe leur origine sociale ou leur situation scolaire. Or, si les bénéfices attendus sont pertinents pour l'ensemble des élèves, y compris ceux les plus susceptibles de vivre des difficultés, elle ne vise pas ces élèves spécifiquement. Puisque l'approche se développe au sein du milieu scolaire, en rapport avec sa communauté élargie, il y a un risque que les inégalités sociales présentes dans le milieu se prolongent au sein de l'école par le biais des types d'activités orientantes proposées aux élèves. Quels seront les milieux professionnels auxquels seront exposés les élèves selon qu'ils proviennent d'un milieu défavorisé ou plus favorisé ? Par exemple, il est assez facile de deviner qu'une activité qui se base sur les témoignages professionnels des parents ne donnera pas le même assortiment d'exemples de métiers selon les établissements. Ce risque est d'autant plus grand si l'approche orientante se développe de manière *ad hoc*, sans planification et concertation d'ensemble.

L'un des enjeux de l'approche orientante est de lutter contre les préjugés et stéréotypes associés au monde du travail, notamment en rapport avec l'origine ethnoculturelle (Martiny, 2010). Dans le cadre d'une recherche que nous menons auprès d'étudiants issus de l'immigration, nous avons recueilli des témoignages préoccupants à ce sujet. Une jeune fille d'origine colombienne exprimait ce

²⁹ Par contraste, le Conseil supérieur de l'éducation recommandait un ratio de 1 professionnel pour 700 élèves à la fin des années 1970.

sentiment d'iniquité ainsi : « *Moi, je ne sais pas si c'est dans toutes les écoles, mais à cette école-là on nous amenait beaucoup à voir des usines, surtout à Ville Saint-Laurent il y a beaucoup d'usines. Puis mes parents, ils n'aimaient pas ça parce qu'ils disent: Comment ça ? Comment ça se fait qu'ils veulent que nos enfants travaillent dans des usines, ils ne veulent pas qu'ils continuent leurs études ? C'est quoi ? Pourquoi ils les amènent à voir des usines ?* ».

La même chose pourrait être dite au sujet des représentations de stéréotypes de genre, notamment dans le curriculum informel. Un rapport du Conseil du statut de la femme (2016) émettait d'ailleurs une inquiétude face à la croyance répandue au sein du personnel enseignant que l'égalité entre les hommes et les femmes est atteinte au sein de la société québécoise. Chez ceux qui sont conscients des inégalités, un bon nombre estiment que l'école n'a pas de responsabilité à cet égard : « *Or, le fait d'ignorer les inégalités de sexe, en agissant comme si elles n'existaient pas, participerait à la reproduction des inégalités* » (Conseil du statut de la femme, 2015, p.87).

L'encadrement de conseillers d'orientation, formés à l'impact des stéréotypes sur les aspirations scolaires et professionnelles, devient alors impératif pour s'assurer que les activités orientantes proposées respectent les valeurs de la justice sociale et contribuent à augmenter la liberté de choix chez l'ensemble des élèves (Picard *et al.*, 2014). Les professionnels de l'orientation sont appelés à exercer un rôle d'agent de changement en collaboration avec les acteurs de leur milieu pour mettre en place de telles pratiques. Dans un contexte où ces professionnels sont déjà sous pression, il s'agit d'un défi à surmonter.

VI. Références :

BROCHU, Danny et GAGNON, Brigitte (2010). *L'approche orientante au primaire et au secondaire : un pont entre la pédagogie et l'orientation*, Montréal : Chenelière.

Conseil du statut de la femme (2016). *L'égalité entre les sexes en milieu scolaire – avis*, Québec.

CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION, (2010), *Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2008-2010. Conjuguer équité et performance en éducation, un défi de société*, Québec, Gouvernement du Québec.

DANDURAND, Pierre (1990). « Démocratie et école au Québec : Bilan et défis » in Dumont, Fernand et Martin, Yves, *L'éducation 25 ans plus tard! Et après?*, Québec : Institut de la recherche sur la culture, 37-60.

DECOSTE, Johanne (2008). *La représentation des principes de l'approche orientante par des enseignants et enseignantes du 3^e cycle du primaire*, mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Rimouski.

DIONNE, Patricia et VIVIERS, Simon (2016). Métier relationnel et dispositifs publics : regard sur l'activité de conseil d'orientation en milieu scolaire, in M.C. Doucet et S. Viviers (dir.), *Métiers de la relation : Nouvelles logiques et nouvelles épreuves du travail*. Québec : Presses de l'Université Laval, 107-122.

Fédération des professionnelles et professionnels de l'éducation du Québec (FPPE) (2016). *L'orientation scolaire et professionnelle au sein des commissions scolaires du Québec : état des lieux et action syndicale*, rapport.

Guichet emploi (2018). Emploi-Avenir Québec - CNP 4143, en ligne : https://www.guichetemplois.gc.ca/pièces_jointes-fra.do?cid=10446&lang=fra (consulté le 22 septembre 2018)

- LEMIEUX, A, (2011). *L'organisation de l'éducation au Québec*, Québec : Éditions Nouvelles.
- LESSARD, C, et LEVASSEUR, L, (2007). « L'école publique généraliste est-elle en train de voir sa vocation transformée? », *McGill Journal of Education*, 42, 3, 337-354.
- MARTINY, Cynthia (2010). « La diversité ethnoculturelle et la formation des conseillers d'orientation dans la perspective de l'approche orientante », in Toussaint, Pierre (dir.) *La diversité ethnoculturelle en éducation : Enjeux et défis pour l'école québécoise*, Québec : Presses de l'Université du Québec, 317-342.
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR) (2015). *Accompagner tous les élèves dans une démarche orientante par des contenus en orientation scolaire et professionnelle, communication au 14^e Colloque sur l'approche orientante*, mars 2015.
- Ministère de l'Éducation (MEQ) (2002). *À chacun son rêve. Pour favoriser la réussite : l'approche orientante*, Québec : Gouvernement du Québec.
- PELLETIER, Denis (2004). *L'approche orientante : la clé de la réussite scolaire et professionnelle*, Québec : Septembre éditeur.
- PICARD, France, OLYMPIO, Noémie, MASDONATI, Jonas, BANGALI, Marcelline (2015). Justice sociale et orientation scolaire. L'éclairage de l'approche par les capacités d'Amartya Sen. *L'Orientacion Scolaire et Professionnelle*, 44, 1.
- PICARD, France, GOASTELLE, Gaële, OLYMPIO, Noémie, PILOTE, Annie (2016). Entre parcours formels et parcours réels : l'espace des possibles des jeunes en transition vers l'enseignement supérieur dans trois systèmes éducatifs, in Masdonati, J., Bangali, M. et Cournoyer, L. (dir.), *Éducation et vie au travail : Perspectives contemporaines sur les parcours et l'orientation des jeunes*, Québec : Presses de l'Université Laval, 47-88.
- PROULX, JP, (2009). *Le système scolaire du Québec, de la maternelle à l'université*, Québec, Chenelière.
- ROBERT, Marcel et TONDREAU, Jacques (2011). *L'école québécoise : débats, enjeux et pratiques sociales*, 2^e Édition, Anjou : CEC.
- VIVIERS, Simon et DIONNE, Patricia** (2016). Politiques publiques et métiers relationnels. Analyse des transformations de la profession de conseiller d'orientation en milieu scolaire au Québec. Dans M.C. Doucet et S. Viviers (dir.). *Métiers de la relation : Nouvelles logiques et nouvelles épreuves du travail*. Québec : Presses de l'Université Laval, 87-103.
- VIVIERS, Simon** (2014). *Souffrance identitaire de métier. Des conseillers et conseillères d'orientation s'interrogent sur le présent et l'avenir de leur profession en milieu scolaire*. Thèse de doctorat inédite, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Québec.

QUELLE PLACE POUR L'ÉDUCATION À L'ORIENTATION DANS LES ÉTABLISSEMENTS ET LES PROGRAMMES SCOLAIRES ?



Ingela Bergmo Prvulovic, Université de Stockholm, Suède

I. Introduction

Cet article est basé sur une analyse documentaire d'études de recherche, de rapports, d'évaluations et de missions gouvernementales auprès de la Direction nationale de l'enseignement scolaire (Skolverket) desquels des thèmes clés ont été dégagés afin d'être présentés. Les documents ont été rassemblés en association avec Skolverket afin d'inclure toutes les sources pertinentes pour les questions qui seront abordées lors de la conférence. L'article s'articule comme suit : dans un premier temps, nous ferons un bref rappel historique de l'évolution de l'orientation en Suède, en abordant aussi quelques questions clés qui se sont posées au fil du temps. Ensuite, nous décrivons le service d'orientation scolaire et professionnelle fourni au sein du système scolaire suédois ainsi que son organisation, puis nous examinerons la question de l'évaluation et de la qualité de l'orientation. Enfin, nous examinerons ce qu'implique de considérer l'orientation comme une matière scolaire en termes d'évaluation de la qualité de l'orientation.

II. Aperçu historique de l'évolution de l'orientation en Suède et principales caractéristiques

Au cours des premières décennies du 20^e siècle, le développement de l'ère industrielle a fait naître les premiers besoins en orientation tant en Suède (Lovén, 2015) que dans de nombreux autres pays (Savickas, 2008). Avec le mouvement des populations des zones rurales vers les zones urbaines, il est devenu nécessaire pour les institutions sociales d'influencer ou de gérer la répartition de la main-d'œuvre d'une manière économiquement viable et efficace. Parallèlement à cette évolution, les gens ont commencé à éprouver le besoin de choisir leur propre avenir et de le prendre en main. Une description de l'histoire et de l'évolution du système d'orientation suédois, fournie par Lovén (2015), souligne à quel point ces deux perspectives contradictoires (*la société versus l'individu*) ont posé problème aux conseillers d'orientation depuis lors ; un problème également mis en lumière par les chercheurs (voir, par exemple, Bergmo-Prvulovic, 2014). L'orientation dans le système scolaire suédois a longtemps été dictée par les besoins de la société et la perspective sociétale. Ce n'est que dans les années 1960 qu'une perspective davantage axée sur les besoins individuels s'est imposée. Le besoin d'une expertise professionnelle pouvant aider les élèves à s'orienter et à prendre des décisions s'est progressivement fait sentir. Tout d'abord, des services de *professeurs de l'enseignement professionnel* sont apparus à cette fin dans les écoles primaires dans les années 1950 et 1960. Par la suite, ce type de services a été réparti entre les conseillers scolaires et les services de l'emploi pour le niveau secondaire supérieur. Cependant, en 1972, le gouvernement suédois a décidé de réorganiser complètement le travail d'orientation dans les écoles. Une nouvelle profession est

alors apparue : *syo-konsulent* (conseiller d'orientation scolaire et professionnelle). Ce titre s'explique par la description de l'abréviation SYO, dans laquelle le titulaire a un rôle de conseiller sur les questions relatives aux études/scolarité et à l'orientation professionnelle. Ces professionnels de l'orientation devaient également travailler selon une approche censée compenser les obstacles sociaux et géographiques, ainsi que ceux liés au sexe dans le processus de choix de carrière (Lundahl & Nilsson, 2009). Selon Lundahl et Nilsson (2009), plusieurs évaluations réalisées dans les années 1980 ont montré que ces conseillers n'ont pas été à la hauteur des attentes.

Dans le programme scolaire des années 1980 pour les écoles élémentaires (Lgr80), le concept *éducation/école - vie active* a été mis en avant et placé sous la responsabilité commune de tous les professionnels travaillant dans les écoles. Nous pouvons donc observer certaines grandes caractéristiques dans l'histoire de l'orientation en Suède au fil du temps, la première étant le *partage des responsabilités*. Selon Lovén (2015), cette question de la responsabilité concernant la question *école - vie active* marque les services d'orientation suédois en milieu scolaire depuis longtemps. Cela ressort en effet clairement des programmes scolaires au fil du temps, dans lesquels le service d'orientation relève entièrement de la responsabilité de l'école, et pas seulement de celle du titulaire du poste. Cependant, cela s'est également révélé problématique pour la fourniture du service d'orientation en Suède, car *la responsabilité de tout le monde devient la responsabilité de personne* (voir Lovén, 2015, pp. 23-24). Plusieurs évaluations, enquêtes et études empiriques menées au fil des ans ont montré que les objectifs de responsabilité collective n'ont pas eu d'impact majeur (Lovén, 2015, pp. 23). Sur la base de la question de la responsabilité, nous pouvons dégager une deuxième problématique fondamentale dans l'histoire de l'orientation en Suède dans les formulations faites par Lindh (1997). Elle introduit en effet les termes *orientation au sens large et au sens strict*, dans le but de saisir la différence qu'apporte l'orientation au sens large, se référant à toutes les activités ayant pour but de préparer l'élève à planifier son avenir. Ces activités comprennent les situations d'enseignement, les conversations entre enseignants et élèves, les contacts avec la vie professionnelle, les informations sur les études et la vie active, les visites d'étude, etc. Lorsqu'elle parle d'orientation au sens strict, Lindh (1997) fait référence aux activités menées par le conseiller d'orientation, ce qui inclut différents types d'entretiens avec des individus ou des groupes d'individus. Une étude récente montre que les conseillers d'orientation considèrent les entretiens comme leur principal outil dans l'accomplissement de leur mission d'orientation, alors que la responsabilité de l'orientation au sens large est inégalement répartie entre les parties intéressées, au niveau tant intra-organisationnel qu'extra-organisationnel, à l'instar de la répartition de la responsabilité entre l'entreprise et les employés dans la vie active (Bergmo-Prvulovic, 2015). Ce thème clé de l'orientation au sens large et au sens strict est clairement lié au concept *éducation/école - vie active*, et qui sert en fait de thème clé la *relation* et la *coopération* entre *éducation/école et vie active*. Avec l'évolution de la société, on passe aujourd'hui davantage après l'école secondaire plutôt à l'enseignement supérieur qu'à la vie active, avec pour conséquence pour les jeunes un allongement de la scolarisation avant l'entrée dans la vie active. Cette évolution implique également plus de choix qu'auparavant à la fois dans le secondaire et l'enseignement supérieur. Il y a par conséquent un besoin accru d'acquiescer, d'interpréter et de comprendre une plus grande quantité d'informations relatives tant à l'éducation qu'à la vie active (Lovén, 2015). Le concept « coopération éducation/école - vie active » a cependant été critiqué, car défini de façon vague (Fransson, 2001). Selon Lovén (2015), l'objectif de l'orientation au sens large, en tant que responsabilité de l'école dans son ensemble, est relégué au second plan et ce qui a trait à

l'éducation, à la vie active et à la carrière est abordé dans les disciplines axées sur les sciences sociales dans les écoles. Cependant, il semble que la définition de l'orientation ne soit toujours pas claire, tant parmi les professionnels en milieu scolaire qu'en dehors de l'école, ce qui crée des difficultés à l'heure d'en évaluer la qualité.

Une quatrième problématique clé ressort de l'histoire de l'orientation en Suède concernant 4) la *professionnalisation de la profession de conseiller d'orientation*, où les formulations d'un code de déontologie, élaboré par l'association suédoise des conseillers en orientation, ont une pertinence pour cette évolution. L'association suédoise des conseillers d'orientation (*Sveriges Vägledarförening*) a été fondée en 1975 en tant qu'association à but non lucratif dans le but d'avoir un impact dans la société, en gommant les inégalités dans les écoles et la vie active, et de promouvoir les opportunités de développement de chacun dans les études et le travail. Ses autres buts étaient de stimuler le débat sur l'orientation scolaire et professionnelle, améliorer le contenu, l'éthique, les méthodes et l'organisation du service, stimuler la recherche dans ce domaine, soutenir les membres en matière de principes et promouvoir la collaboration entre les parties concernées, ainsi que la coopération avec les autres pays. La recherche a montré comment le Code de déontologie a servi de fondement à la formation d'une identité professionnelle chez les conseillers d'orientation (Bergmo-Prvulovic, 2015). La question du renforcement de la profession d'orientation est également soulignée par Lovén (2015) et débattue au sein de l'Union européenne, parmi les universités qui proposent des programmes de formation des conseillers en orientation. La question de ce qui est au cœur de la profession de l'orientation est un thème à développer et de recherches futures. C'est également un thème qui doit être lié aux questions d'évaluation et d'appréciation de la qualité de l'orientation. Il ressort clairement, à la fois des politiques (voir par exemple OCDE, 2004) et des récents travaux de recherche, que l'orientation est une matière scolaire, une mission pédagogique pour soutenir et développer un processus d'apprentissage et fournir un contexte d'apprentissage (voir par ex. Bergmo-Prvulovic, 2018 ; Bergmo-Prvulovic, I., & Sundelin, Å, 2017 ; Langström, C. 2017 ; Loven, 2015). Cela doit être pris en considération lorsque nous parlons de la manière dont l'orientation peut être évaluée et sera développé plus avant dans la dernière partie de cette note.

III. Fourniture et structure du service d'orientation dans le système scolaire suédois

Cette section porte sur la question formulée de *l'intégration de l'orientation dans les programmes scolaires suédois*.

Euroguidance Sweden (2015), accueilli par le Conseil national des universités et établissements d'enseignement supérieur et faisant partie du réseau transnational Euroguidance, a fourni un aperçu (Tableau 1) de la manière dont l'orientation est assurée en Suède (Euroguidance Sweden, 2015, p. 18). Comme cela a été dit, « *la Suède offre depuis longtemps des services publics d'orientation* ». *Le principe de base a toujours été que chacun a droit à une orientation, qui devrait être gratuite et accessible au plus grand nombre possible de groupes* » (Euroguidance, 2015, pp. 3). En Suède, l'orientation scolaire et professionnelle est offerte dans l'ensemble du système éducatif. En outre, l'Agence pour l'emploi propose aussi un service d'orientation. Selon les termes de la loi suédoise sur l'éducation¹⁴, tous les élèves doivent recevoir des conseils avant de faire des choix sur leur avenir, et les établissements d'enseignement supérieur sont légalement tenus d'offrir aux étudiants une orientation scolaire et professionnelle. Toujours dans le cadre de la mission de l'Agence pour

l'emploi, l'orientation est réglementée par plusieurs ordonnances précisant que l'Agence pour l'emploi est tenue d'orienter tant les jeunes que les nouveaux immigrants et les personnes en dehors du marché du travail. D'après la présentation générale d'Euroguidance, le secteur privé de l'orientation est encore assez limité en Suède. Cependant, il existe des entreprises privées et des agences de placement spécialisées dans l'orientation professionnelle et le coaching.

La fourniture de services d'orientation dans le système scolaire suédois s'inscrit dans des initiatives plus larges en matière d'éducation et d'emploi et n'est donc pas traitée comme un domaine politique distinct (Euroguidance Sweden, 2015, p.4). Dans le système suédois, la prise de décision est décentralisée. Les autorités municipales planifient leurs services d'orientation en fonction de leur budget et des programmes scolaires. Afin de promouvoir un service d'orientation égal au sein du système scolaire, Skolverket a publié un certain nombre de **lignes directrices générales** pour l'orientation dans une démarche d'amélioration sur la base des résultats des évaluations réalisées. Ces lignes directrices fournissent des recommandations quant à l'application des législations et recommandations (Euroguidance Sweden, 2015). Cependant, en raison de la gouvernance décentralisée de l'orientation au niveau des municipalités et des écoles privées indépendantes, il existe un risque d'absence d'équivalence. La gouvernance de l'État est beaucoup plus forte dans plusieurs autres pays. La gouvernance du système d'orientation suédois dépend des connaissances sur l'orientation qu'ont les personnes responsables de l'organisation de l'orientation dans chaque municipalité. Pour cette raison, la nécessité de renforcer les connaissances sur l'orientation parmi les organisateurs et les responsables est évidente.

Tableau 1 : Présentation générale de l'orientation en Suède, telle que présentée par Euroguidance Sweden, (2015, pp 18)

Type de service d'orientation	Activités	Clients/groupes cibles	Responsabilité et contrôle administratif
Orientation à l'école obligatoire, à l'école secondaire et dans les centres d'enseignement pour adultes	Aider les personnes à prendre conscience de leur propre capacité et potentiel, définir des objectifs personnels, accompagnement dans le choix du niveau de l'enseignement suivant	Élèves de l'école obligatoire et secondaire, les étudiants des centres municipaux d'enseignement pour adultes	Ministre de l'Éducation et de la Recherche Direction nationale de l'enseignement scolaire Inspection scolaire suédoise
Centres municipaux d'orientation et d'information	Orientation scolaire et professionnelle, suédois pour les immigrants	Adultes	Autorités municipales
Services d'orientation universitaire dans les établissements d'enseignement supérieur	Orientation au niveau central Orientation dans les départements Centres d'orientation	Étudiants et futurs étudiants	Ministre de l'Éducation et de la Recherche Autorité suédoise de l'enseignement supérieur
Orientation du service public de l'emploi (418 bureaux de l'emploi en Suède)	Orientation pour accroître la connaissance de soi du client et ses connaissances du marché du travail	Demandeurs d'emploi, clients en transition, attention particulière portée aux groupes vulnérables	Ministère de l'Emploi Service public de l'emploi, siège
Information par le biais de services Web financés au niveau national	Informations sur l'enseignement et la vie active, outils d'auto-orientation	Le public	www.utbildningsinfo.se www.studera.nu www.arbetsformedlingen.se

IV. Activités liées à l'orientation

Cette section rassemble l'information sur le type d'actions qui sont menées à destination des élèves des différents niveaux scolaires, avec une attention particulière portée à l'enseignement obligatoire et à l'enseignement secondaire. Pour comprendre ces activités, il faut revenir à la question de l'orientation au sens large et restreint, qui est central pour comprendre comment les activités sont organisées au sein du système scolaire. La recherche documentaire s'est axée sur les activités citées en exemple : comment et à quel moment du parcours scolaire elles sont organisées et comment elles peuvent être classées relativement au sens large ou au sens restreint. Cette recherche se concentre sur les activités proposées aux élèves et étudiants, et non à ce qui concerne l'organisation, ou les politiques de gouvernance. Le tableau 2 présente des activités qui sont déjà implémentées et d'autres qui sont citées comme préconisations.

Tableau 2 : Exemple d'activités d'orientation au sens large et restreint

Description des activités implémentées ou préconisées	Niveau scolaire	Implémentation	Sens large ou restreint	Acteurs
<p>Activités d'information, éléments d'enseignement à propos du système scolaire et de son environnement, en lien avec le choix d'un établissement secondaire. Les activités d'information concernent les conditions, la façon de faire un choix, un accès à de l'information concrète, complète, actualisée, disponible et fiable.</p>	Enseignement obligatoire	<p>Enseignement/information</p> <p>Entretiens de conseil individuels</p> <p>L'information comprend toute sorte de catalogues, sites internet, rencontre de représentants, et des journées consacrés à des thèmes spécifiques</p>	Les deux	Conseiller d'orientation
<p>Les problématiques liées à l'éducation, à la vie à l'école et au travail sont traitées lors de semaines de PRAO (orientation pratique vers le monde du travail). Le processus n'est pas réellement progressif. La PRAO est fortement gouvernée. Les élèves mettent en avant leur vœu de pouvoir choisir par eux même.</p>	Enseignement obligatoire	<p>PRAO – Les élèves passent quelques semaines en immersion sur différents lieux de travail</p>	Large	<p>Le plus souvent les conseillers d'orientation. Cependant, l'ambition est de partager la responsabilité entre tous les acteurs de l'école. Le chef d'établissement adjoint peut être responsable de l'activité.</p>
<p><i>Souhait que la PRAO soit mieux encadrée par un travail en amont et en aval</i></p>	<i>Enseignement obligatoire</i>	<p><i>La PRAO est trop séparée de l'école et pas intégrée dans un processus</i></p>		
<p>Entretiens de conseil individuel</p> <p>Pas centré sur l'information : le but est d'aider l'élève à explorer, formuler et développer ses centres d'intérêts, pour que son exploration puisse le conduire à faire des choix individuels étayés. L'activité consiste à soutenir le processus par lequel l'élève comprend ses intérêts notamment en matière d'études et de carrière. Elle prend la forme d'un processus au cours duquel l'élève peut tester et rejeter des alternatives, soutenu à toutes les étapes du processus de choix.</p> <p><i>Souhait que cette activité puisse être généralisée</i></p>	Enseignement obligatoire	<p>Ces entretiens ont lieu au moment de choisir son éducation secondaire.</p> <p>Centré sur l'individu</p>	Restreinte, mais soutenue par des conditions se référant au sens large	<p>Conseillers d'orientation, <i>processus coopératif d'apprenance qui implique les élèves (note de l'auteur)</i></p>

Éléments de conseil sur le parcours scolaire et la carrière intégrés aux cours ordinaires. Les enseignants voient ces éléments de façon positive, mais ils s'impliquent peu : insertion dans les cours d'exemples sur les parcours et les métiers.	Enseignement obligatoire	Conseil sur les parcours et les carrières	Large	Enseignants et/ou conseillers d'orientation, qui se voient libérer du temps (sur le temps consacré aux cours) Les enseignants ne savent pas comment intégrer ces éléments dans leurs disciplines. Délégation de responsabilité peu claire.
La transition entre l'enseignement obligatoire et secondaire doit être améliorée (2007, p.10). Les enseignants du secondaire ne devraient pas avoir à repartir de zéro pour identifier les forces et faiblesses des élèves.	Enseignement obligatoire et secondaire	Qui identifie ces forces et faiblesses ?	Restreint	Enseignants et/ou conseillers d'orientation ? La collaboration est peu claire.
Des foires permettent de communiquer sur les établissements d'enseignement secondaire et les établissements municipaux (2007, p10). Les conseillers d'orientation n'apprécient pas ces activités, qui incluent des éléments de marketing et vont à l'encontre de leur neutralité. Elle est cependant souvent imposée aux conseillers d'orientation qui sont embauchés par un établissement spécifique. Des souhaits sont exprimés sur la possibilité de se centrer sur l'intérêt pour les étudiants et pas sur la loyauté à l'établissement (p.20)	Enseignement obligatoire	Foires d'orientation, où les conseillers d'orientation communiquent pour leurs établissements. Éléments de marketing.	Large	Conseillers d'orientation
Projets qui visent à développer des modèles de coopération entre l'éducation et le monde économique	Enseignement obligatoire	Projet	Large	Communauté, en coopération avec les conseillers d'orientation impliqués et les acteurs locaux
Conseillers d'orientation intégrés dans des groupes de pratique. Souhait de multiplier ces activités.	Les informations ne permettent pas de savoir s'il s'agit d'un dispositif en place ou d'un projet	Activité de groupe	Restreinte, mais en réseau	Peu clair. Sans doute conseillers d'orientation et enseignants
L'activité la plus répandue est	Enseignement	Visites organisées en	Large	Multiplicité

menée dans le cadre de la transition vers l'enseignement secondaire. Des visites sont organisées dans les différents établissements. Les élèves déclarent qu'il s'agit plus de marketing que d'information de qualité sur les écoles et leurs programmes.	obligatoire, en collaboration avec le secondaire	coopération inter-établissement		d'acteurs dont conseillers d'orientation, chefs d'établissement, enseignants
Souhait d'une meilleure collaboration avec le monde économique et de contacts entre les élèves et les professionnels (visite d'entreprises, visites de représentants d'entreprises dans les établissements)	Les informations ne permettent pas de savoir s'il s'agit d'un dispositif en place ou d'un projet		Large	Multiplicité d'acteurs
La coopération entre les conseillers d'orientation et les enseignants est plus importante dans les situations où les étudiants sont confrontés à des difficultés particulières dans leurs études ou leur vie à l'école	En collaboration			Enseignants, conseillers d'orientation, étudiants, autres acteurs en fonction de la thématique
Initiatives locales dans lesquelles un cours « connaissances sur le marché du travail » de quelques heures a été dispensé aux étudiants de l'enseignement obligatoire et secondaire	Enseignement obligatoire et secondaire	Un groupe spécifique, appelé groupe vie active, met en place des initiatives de visites en entreprise et autres activités favorisant la connaissance du monde professionnel. Ces initiatives sont reliées à la PRAO (ou à l'APL, son équivalent dans le secondaire). Les enseignants guident les élèves dans ces visites pour mettre en évidence le lien entre les disciplines et la pratique.	Large	Enseignants et étudiants
Les besoins des élèves en matière de conseil sur leur parcours et leur carrière peuvent faire l'objet de trois types de dispositifs : Entretiens de conseil Enseignement Information	Enseignement obligatoire et secondaire		Restreint Large Large	Conseillers d'orientation Enseignants et conseillers d'orientation Enseignants, chefs d'établissement

V. Évaluation et qualité de l'orientation

Cette section porte sur la question de l'évaluation de l'orientation et soulève la question de la définition de la qualité de l'orientation.

Skolverket et l'ancienne Agence pour le développement scolaire, ainsi que l'Inspection scolaire suédoise, ont examiné et évalué à plusieurs reprises l'orientation scolaire et professionnelle à l'école, entre 2005 et 2013. Une évaluation quantitative a été réalisée en 2005, et une évaluation qualitative en 2007. Les deux évaluations ont révélé plusieurs lacunes. À la suite de ces évaluations, Skolverket a élaboré des directives générales pour l'orientation scolaire et professionnelle, qu'il a révisées après l'adoption d'une nouvelle loi sur l'éducation. Ces lignes directrices sont divisées en cinq sections ;

1) Gérer et piloter le travail d'orientation scolaire et professionnelle, 2) Personnel et compétences, 3) Enseignement et coopération - école, éducation et vie active, 4) Information pour le choix scolaire et professionnel, et 5) Entretiens d'orientation. En 2007, Skolverket a établi un rapport sur son évaluation de la qualité de l'orientation scolaire et professionnelle à l'école primaire. Aucune définition claire de la qualité de l'orientation n'est proposée dans ces documents, mais, selon le représentant de Skolverket, la qualité a été évaluée sur la base d'objectifs énoncés dans les documents directeurs. L'évaluation de 2007 et celle réalisée par l'Inspection scolaire suédoise en 2013 ont toutes deux brossé le même tableau de la situation : une gestion et un leadership inadéquats du travail d'orientation dans les écoles. Les personnes chargées de piloter, d'organiser et de dimensionner le travail manquent des connaissances suffisantes sur l'orientation à laquelle ils ne donnent pas la priorité. Lorsque l'on examine l'évaluation de 2007, afin de rechercher les aspects qualitatifs indirectement recherchés par l'évaluation, certains aspects qualitatifs clés apparaissent comme essentiels si un service d'orientation de bonne qualité a été fourni : *1) l'individu doit être en mesure de définir ses propres objectifs pour son avenir, 2) le conseiller d'orientation scolaire et professionnelle doit avoir été dûment formé pour la tâche, en plus de la formation continue, 3) le système éducatif, le marché du travail et la vie active apparaissent comme un domaine de connaissance nécessaire que les conseillers d'orientation doivent gérer et sur lesquels les élèves doivent acquérir des connaissances dans des processus d'apprentissage soutenus par le conseiller d'orientation et d'autres acteurs de l'orientation au sens large, 4) la connaissance de ce qu'est l'orientation est suffisante parmi toutes les parties prenantes.* Cependant, comme ils ne sont pas explicitement définis, concrétisés ou traduits dans les faits, il devient difficile d'évaluer complètement la qualité de l'orientation professionnelle.

Actuellement, le gouvernement suédois a pris de nouvelles initiatives afin d'améliorer la qualité de l'orientation, mettant l'accent sur l'identification et la proposition de futures initiatives de développement des compétences pour l'orientation. D'après le rapport partiel du ministère de l'Éducation sur les missions du gouvernement concernant la conduite d'initiatives visant à améliorer la qualité de l'orientation scolaire et professionnelle, ces évaluations ont montré que la gouvernance et la gestion des besoins en orientation doivent être renforcées. Par ailleurs, il apparaît que l'orientation est souvent une activité peu prioritaire, qui n'est pas considérée comme relevant de la responsabilité de l'ensemble de l'établissement. Les élèves ne bénéficient pas en continu d'un service d'orientation pendant leurs études et les écoles n'œuvrent pas activement à empêcher que les élèves ne fassent des choix limités par leur sexe ou de leur milieu social ou culturel. Dans le cadre de cette mission d'amélioration de la qualité, Skolverket mène plusieurs initiatives à l'intention des

conseillers d'orientation scolaire et professionnelle, des enseignants et des directeurs des écoles municipales et indépendantes. Ces initiatives ont pour ambition de *renforcer les connaissances sur l'orientation scolaire et professionnelle parmi les différents acteurs et groupes professionnels*. L'accent est particulièrement mis sur les initiatives et efforts ci-après : *cours destinés aux conseillers d'orientation scolaire et professionnelle, aux enseignants et aux responsables, cours/outils pédagogiques portant sur les questions école-vie active (pour les mêmes groupes), élaboration de supports pour les enseignants et les conseillers d'orientation scolaire et professionnelle, information des décideurs des conseils et départements administratifs*.

En 2017, Skolverket, en coopération avec différentes universités, a proposé plusieurs cours dans le cadre de cette mission. Les cours s'adressent à tous types d'établissements. Ces cours et les évaluations de leurs résultats sont récapitulés :

Tableau 3 : Présentation des cours proposés par Skolverket en coopération avec plusieurs universités en 2017

Cours	Résumé du contenu, évaluation
Migration, nouveaux migrants et orientation	Les participants prennent davantage conscience de leurs propres actions, comportements et acquis en plus de mieux entrevoir l'impact de cela sur les étudiants. Approches interculturelles sur l'enseignement. L'évaluation montre que le cours a renforcé les connaissances des participants sur l'orientation multiculturelle.
Orientation des nouveaux arrivants	Le cours porte sur les nouveaux arrivants adultes et comment travailler sur leur plan de carrière en classe et individuellement. L'évaluation montre que les participants ont acquis des connaissances sur la reconnaissance des acquis et renforcé leurs connaissances sur la façon d'aborder les migrants adultes.
Éducation critique de la norme pour le conseil - parler sur la vie active	Le cours apporte un éclairage sur la façon de mieux répondre à nos propres idées sur les normes et développer une approche critique de la norme. Le cours vise à mettre en évidence ses propres idées reçues socialement et contextuellement sur le genre, la classe et l'appartenance ethnique. Les évaluations montrent que les participants ont découvert la façon dont leurs propres normes les affectent et les influencent ainsi que leurs clients, lorsqu'elles fournissent des conseils d'orientation.
Orientation scolaire et professionnelle dans une nouvelle ère	Le cours vise à renforcer les connaissances sur les réseaux sociaux et de l'orientation numérique, en complément des entretiens d'orientation. L'évaluation montre que les participants ont de meilleures connaissances sur l'orientation numérique.
Orientation scolaire et professionnelle en migration - Transition et intégration des nouveaux arrivés	Le but est d'apporter un soutien et des idées aux écoles et formateurs pour orienter les nouveaux arrivants, pour leur fournir un accompagnement pour s'orienter dans la société suédoise, dans l'éducation et de la vie professionnelle. Les participants ont approfondi leurs connaissances sur les conditions de la migration.
Méthodes d'orientation créatives dans les écoles élémentaires et secondaires supérieures spéciales	Ce cours s'adresse à tous les professionnels qui travaillent avec des élèves de ce type d'écoles (conseillers d'orientation scolaire et professionnelle, enseignants, chefs d'établissement, conseillers, enseignants en éducation spécialisée et psychologues). Les évaluations montrent comment les participants ont accueilli les nouvelles méthodes à mettre en pratique au quotidien.
Leadership dans l'orientation de groupes	Le cours s'adresse à tous les professionnels des établissements qui travaillent avec des groupes. Il contient des connaissances sur les processus de groupe, le leadership et les capacités orales pour diriger des groupes. Les évaluations montrent que les participants ont eu la possibilité de se former et de réfléchir sur eux-mêmes.

Méthodes PATH (<i>Planning Alternative Tomorrows with Hope</i>)	Le cours s'adresse à toutes les personnes intéressées par cette méthode spécifique, visant à renforcer la croyance du client dans ses propres ressources et capacités d'influencer sa vie future. Les participants déclarent avoir acquis de bonnes connaissances sur la méthode et la façon de mettre en œuvre de nouvelles façons de travailler.
Leadership créatif dans les procédures pour des conseillers d'orientation scolaire et professionnelle	Renforce et développe le rôle des activités des conseillers d'orientation dans orientation au sens large. Le cours doit encourager la mise en place de projets dans la pratique quotidienne et le développement de nouvelles méthodes de coopération entre les écoles et le monde du travail. Le contenu est en lien avec des documents de contrôle pour tous les niveaux scolaires et les directives générales de la direction nationale de l'enseignement scolaire (conseils pour l'orientation scolaire et professionnelle, 2013). Le cours a aidé divers professionnels à mieux organiser le travail d'orientation afin qu'il devienne la responsabilité de l'école entière.

Comme on le voit très bien ci-dessus, plusieurs des thèmes caractéristiques du système suédois d'orientation figurent dans le dernier cours dispensé, tandis que les autres portent sur des questions d'actualité dans la société, visant à *renforcer l'apprentissage* chez les nouveaux arrivants, ainsi que les méthodes pour la profession de conseiller d'orientation. Les initiatives incluent également un kit pédagogique spécial pour le thème *éducation/école - vie active* dont le but est de renforcer et développer cette coopération. Ce kit pédagogique est également adapté pour répondre aux besoins des décideurs et des responsables de mieux comprendre l'orientation scolaire et professionnelle et les récentes recherches dans ce domaine, ainsi que pour soutenir la coopération au sein des régions et des municipalités. Afin d'évaluer ce kit pédagogique sur le thème *éducation/école - vie active*, Skolverket prépare une évaluation qualitative basée sur des entretiens sur l'orientation scolaire et professionnelle du point de vue de l'étudiant. Le rapport partiel²⁴ attire l'attention sur des évaluations récentes de l'orientation réalisées par l'université de Malmö²³ desquelles certaines conclusions sont tirées :

a) les lignes directrices, les plans d'activités et les dialogues de qualité semblent insuffisants, b) la coopération avec le monde du travail est un énorme défi pour les écoles, c) les ressources en termes de temps sont insuffisantes, d) on note un manque de connaissances parmi les enseignants qui interviennent en matière d'orientation générale, e) le rôle et la mission des conseillers d'orientation semblent peu clairs et les écoles véhiculent une vision traditionnelle de la division du travail dans les écoles où les enseignants sont là pour enseigner et les conseillers d'orientation pour les entretiens, f) la situation professionnelle des conseillers d'orientation ne s'est pas suffisamment améliorée malgré les intentions énoncées dans les documents directeurs actuels, d'où une difficulté pour les conseillers d'orientation à participer au travail général ; g) l'implication des politiques et décideurs varie d'une municipalité à l'autre.

VI. Enjeux de l'évaluation de l'orientation

Les enjeux du travail à venir se dégagent de la description ci-dessus, qui fait ressortir certains thèmes clés au fil du temps comme centraux et caractéristiques de l'orientation en Suède, ainsi que des conclusions de plusieurs évaluations réalisées sur la qualité de l'orientation. Si nous examinons les *aspects de qualité indirecte* relevés ci-dessus, il apparaît clairement que la qualité de l'orientation doit être clarifiée et traduite dans les faits à la fois en termes de *ce qu'est réellement l'orientation*, et ce en quoi elle consiste, par rapport à la mission essentielle et au travail de la profession, c'est-à-dire l'orientation au sens strict, et par rapport au travail d'orientation au sens large. Il s'agit également d'un partage des responsabilités entre les professionnels au sein de l'organisation et en coopération

avec les acteurs extérieurs à l'école, comme les représentants des décideurs, du marché du travail et du monde de travail. Pour appuyer cette tâche, nous pouvons nous tourner vers les recherches récentes sur la *professionnalisation* de l'orientation. L'orientation une tâche éducative et, à ce titre, les professionnels de l'orientation *doivent se définir comme des stimulateurs de l'apprentissage*, ce qui inclut à la fois la connaissance que les individus ont d'eux-mêmes et la connaissance du domaine de connaissance nécessaire (système éducatif, marché du travail et vie active). Pourtant, une enquête sur la façon dont les conseillers d'orientation considèrent leur mission révèle qu'ils soutiennent implicitement de tels processus d'apprentissage et qu'ils ne s'identifient ou ne se définissent pas explicitement comme des stimulateurs de l'apprentissage (Bergmo-Prvulovic, I. 2015). Cela pourrait s'expliquer par les structures traditionnelles de la division du travail dans les écoles, où les enseignants sont là pour enseigner et les conseillers pour les entretiens, d'après les conclusions récentes d'Olofsson, Lovén et Delier (2016). Par conséquent, il devrait être très important de définir et de clarifier la mission éducative et pédagogique de l'orientation pour les conseillers d'orientation, les formateurs des programmes d'orientation et tous les acteurs de l'orientation. Cette clarification pourrait aider à définir la qualité de l'orientation tant au sens strict qu'au sens plus large. Il pourrait également être utile de clarifier les limites de la responsabilité de chaque profession s'agissant du soutien à l'apprentissage des élèves de cette manière. Cette clarification pourrait également fournir une connaissance sur ce qu'est véritablement l'orientation, pour tous les acteurs qui n'ont pas une connaissance suffisante de la profession ou de la mission accomplie par la profession. Pour que l'orientation professionnelle soit suffisamment évaluée, il est nécessaire de clarifier ce que signifie réellement la qualité de l'orientation, en quoi consiste la qualité et de quel point de vue nous évaluons la qualité de l'orientation. Étant donné le grand nombre d'acteurs, nous devons définir ce qu'est la qualité de l'orientation, à la fois au sens strict et au sens large, et aussi à partir des points de vue des différentes parties concernées : a) celui des élèves, b) celui des conseillers d'orientation, c) celui des directeurs, responsables, organisateurs et décideurs, d) celui des enseignants (professionnels qui coopèrent dans les écoles en matière d'orientation au sens large), e) ceux des représentants du marché du travail et du monde du travail (qui coopèrent avec les écoles sur les questions d'orientation au sens large). Si nous parvenons à clarifier la signification de la qualité de l'orientation au sens strict et au sens large, et telle qu'elle est comprise du point de vue des différentes parties, nous pourrions trouver des solutions pour combler le fossé entre l'éducation/école et la vie active, clarifier le partage des responsabilités parmi tous les intervenants et contribuer également à une meilleure coopération entre les niveaux.

VII. Bibliographie

1980s curriculum for compulsory school. Stockholm: Department of Education

BERGMO-PRVULOVIC, I. (2018). Conflicting perspectives on career: Implications for career guidance and social justice. (Chapter 9). In HOOLEY, T., SULTANA, R. G., & THOMSEN, R. (Eds). *Career Guidance for Social Justice. Contesting Neoliberalism*. Volume 1: *Career Guidance and the Struggle for Social Justice in a Neoliberal World*. Routledge Taylor & Francis Group.

BERGMO-PRVULOVIC, I. & SUNDELIN, Å. (2017). *Theorizing learning dimensions in career guidance: Deconstructing the career guidance practice from a "learning paradox"*. Paper presented at the international conference: "Transitions, career learning and career management skills. Multi-disciplinary and critical perspectives", Oct 10-20, 2017, Stockholm University.

BERGMO-PRVULOVIC, I. (2015). The Uneasy Relationship to Career: Guidance Counsellors' Social Representations of their Mission and of Career therein. (pp. 139...) In BERGMO-PRVULOVIC, I. (2015).

Social Representations of Career and Career Guidance in the Changing World of Working Life. Social representations of career. Dissertation: Jönköping: Jönköping University.

BERGMO-PRVULOVIC, I. (2014). Is career guidance for the individual or for the market? Implications of EYU policy for career guidance. *International Journal of Lifelong Education*, 33 (3), 376-392. doi: 10.1080/02601370.2014.891886

DAHLSTREDT, M., & HERTZBERG, F. (2007). Democracy the Swedish Way? The exclusion of Immigrants' in Swedish Politics. *Scandinavian Political Studies*. Vol. 30, no 2, P. 53-74.

Euroguidance Sweden. (2015). Career Guidance in Sweden. Swedish Council for Higher Education. (on 2018-08-07, https://www.uhr.se/globalassets/syv/utlandsvistelse/euroguidance/fler-rapporter/career-guidance_uppslag.pdf)

FRANSSON, K. (2001). Redovisning av skolverkets utredningsuppdrag: Trettio år med 'skola-arbetsliv' - en översikt. [Reporting of the SNAE:s investigative assignments; Thirty years of school – working life – an overview]. Lärarhögskolan i Stockholm.

HERTZBERG, F., & SUNDELIN, Å. (2014). Counseling between recognition, justice and difference: the significance of power asymmetries, communicative projects and unintended consequences in career counseling of immigrants in Sweden. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*. Vol. 14, no 1, pp. 89-102.

LANGSTRÖM, C. (2017). Lärande i professionellt samtalsstöd: villkor för vuxna arbetssökandes karriärprocesser. [Learning in professional counseling: conditions for adult job seekers' career processes]. Stockholm: Stockholm University.

LINDH, G. (1997) Samtalet i studie- och yrkesvägledningsprocessen. [The conversation in the educational- and vocational guidance counselling process]. Stockholm: HLS förlag.

LINDBLAD, M. (2016). "De förstod aldrig min historia": unga vuxna med migrationsbakgrund om skolmisslyckande och övergångar mellan skola och arbete. [They never understood my story: young adults with a migration background on school failure and transitions between school and work.] Umeå University.

LOVEN, A. (2015). Vägledningsfältets historia och utveckling. [The history and development of the career guidance field]. Chapter 2, pp. 19-48. In Lovén, A. (Ed.). (2015). *Karriärvägledning. En forskningsöversikt*. [Career Guidance. A research overview]. Lund: Studentlitteratur AB.

LUNDAHL, L. & NILSSON, G. (2009). Architects of their own future? Swedish career guidance policies. *British Journal of Guidance & Counselling*, Vol 37, No 1.

NICE (2012). Nice Handbook. http://www.nice-network.eu/wp-content/uploads/2015/11/NICE_Handbook_full_version_online.pdf (downloaded 2018-08-22).

OECD (2004). Career Guidance and Public Policy Bridging the Gap.

OLOFSSON, J., LOVEN, A., & DELIER, E. (2017). Styrning och organisation av den breda studie- och yrkesvägledningen – en bakgrund och tre fallstudier. [Management and organization of the broad educational and vocational guidance – a background and three case studies]. Stockholm: SNAE

SAVICKAS, M.L. (2008). Helping people choose jobs: A history of the guidance profession. In ATHANASOU & VAN ESBROEK (Eds.), *International handbook of career guidance* (pp. 97-113). Dordrecht: Springer Science + Business Media.

SELMERLOW, M. (2007). Kvalitetsgranskning av studie- och yrkesorientering inom grundskolan. [Quality review of educational- and vocational orientation in compulsory school]. Stockholm: SNAE.

SNAE (2018). Redovisning av regeringsuppdrag [Reporting of government assignments].

SNAE, (2013). Skolverkets allmänna råd med kommentarer för arbete med studie- och yrkesvägledning [Advices for educational and vocational guidance with written comments], chapter 3. Stockholm: Fritzes

SWEDISH ASSOCIATION FOR GUIDANCE COUNSELLORS. <http://www.vagledarforeningen.se/om-oss/>

SÖDERBERG, E. (2014). *Reefs and Fairways in the Career-Selection Process; Young adults with mobility impairments and their margins for maneuvers*. Doctoral thesis: Stockholm University.

SUNDELIN, Å. (2015). Att skapa framtid: En analys av interaktionen i studie- och yrkesvägledande samtal med unga vuxna i migration. [Shaping the future: an analysis of interaction in career counselling conversations with young migrants]. Stockholm University

RIKSDAGSRAPPORT 2017/18:RFR24. (2018). *Studie- och yrkesvägledning i grundskolan och gymnasieskolan – en uppföljning*. Riksdagstryckeriet, Stockholm. [Parliamentary Report 2017/18: RFR24. (2018). Educational – and vocational guidance in compulsory and upper secondary school – a follow up].

ZELMERLÖW, M. (2007). Kvalitetsgranskning av studie- och yrkesorientering inom grundskolan(Zelmerlöv, 2007). Stockholm: SNAE

QUELS MODES ET OUTILS DE
GOUVERNANCE POUR L'ÉDUCATION À
L'ORIENTATION ?

QUEL RÔLE DES AGENCES FÉDÉRALES ET LOCALES POUR L'EMPLOI DANS L'ORIENTATION DES ÉLÈVES ?



Werner Zettelmeier, Université de Cergy-Pontoise, France

Dans le système éducatif allemand, l'orientation des élèves du secondaire est centrée sur la transition vers le monde du travail. Il s'agit d'une mission fondamentale du service public de l'emploi (*Bundesagentur für Arbeit/BFA* = agence nationale pour l'emploi), mais la BFA ne peut exercer cette mission qu'en concertation et coopération étroite et systématique avec d'autres prestataires publics et privés. Parmi ces derniers, il faut citer parmi les plus importants : les établissements scolaires, les parents d'élèves, les entreprises, les chambres de commerce et d'industrie, les chambres des métiers, les syndicats de salariés, les organisations patronales, les associations socio-professionnelles au niveau d'un secteur d'activité et les établissements d'enseignement supérieur. Cette concertation/coopération est fondée sur une convention signée dès 1971 (actualisée en 2004 et 2017) entre la BFA (institution fédérale) et la Conférence permanente des ministres des Länder en charge de la politique éducative (*Kultusministerkonferenz/KMK*). Conformément à la répartition des compétences, pour les différentes politiques publiques, entre le niveau fédéral et le niveau des Länder telle qu'elle est inscrite dans la constitution allemande, en matière de politique éducative, ce sont les 16 Länder qui sont compétents de droit, le gouvernement fédéral ne disposant que de compétences complémentaires et d'appui à l'action des Länder dans ce domaine. La KMK est l'institution d'auto-concertation permanente des Länder afin d'assurer une certaine convergence de leur action dans le domaine éducatif, et ceci vaut donc aussi pour l'orientation des élèves. La convention KMK/BFA dans la version de 2017 réaffirme le principe d'une responsabilité partagée pour l'orientation des élèves entre les établissements scolaires et les services d'orientation de la BFA. À ce titre, l'objectif de la coopération est d'accompagner les jeunes dans la transition de l'enseignement secondaire général vers la formation professionnelle initiale (apprentissage ou formations professionnelles scolaires), vers les études supérieures ou vers l'entrée dans la vie active par un « renforcement des compétences individuelles de chaque jeune afin qu'il puisse réussir cette transition et façonner activement et de façon responsable sa biographie professionnelle comme un processus individuel ». Conformément au principe de subsidiarité, la convention KMK/BFA ne trace qu'un cadre général avec des recommandations pour les éléments-clés de l'orientation des jeunes, dont la mise en œuvre concrète revient aux autorités scolaires compétentes au niveau de chaque Land et aux directions régionales de la BFA sous la forme de conventions fixant les modalités de la coopération dans les établissements scolaires, en concertation avec les autres partenaires publics et privés sur le terrain. L'actualisation de 2017 de la convention a permis – entre autres – de souligner l'importance d'une intégration des nouveaux médias dans les dispositifs d'orientation et d'une formation permanente de tous les acteurs à ces nouvelles formes de communication et d'information. Parmi les éléments-clés de l'orientation, la convention mentionne la nécessité d'intégrer l'orientation dans les programmes d'enseignement comme matière à part entière. Par ailleurs, l'orientation doit sensibiliser les jeunes à la nécessité d'une formation tout au long de la vie.

Le choix d'une carrière professionnelle ou d'un métier doit être conçu comme un processus et non pas comme une décision unique et irréversible. Comme pour la version précédente de 2004, la convention-cadre vise à promouvoir l'égalité des chances pour filles et garçons par la déconstruction de stéréotypes de genre sur certains métiers ou parcours professionnels. De même, elle encourage les acteurs sur le terrain à concevoir des dispositifs d'orientation spécifiques pour des jeunes défavorisés socialement, pour les jeunes handicapés et les jeunes issus de l'immigration. Une attention particulière est accordée au rôle que peuvent jouer les stages en entreprise dans l'orientation des jeunes. Les établissements scolaires et les antennes locales de l'agence pour l'emploi sont appelés à se concerter pour assurer un encadrement des jeunes avant, pendant et après le stage dans le cadre des enseignements scolaires et d'un tutorat individualisé.

Concrètement, chaque établissement scolaire doit donc élaborer une stratégie d'orientation en adéquation avec les besoins spécifiques des parcours scolaires auxquels il prépare ses élèves, et ce en concertation avec un réseau d'acteurs locaux et/ou régionaux. Cette stratégie doit être inscrite comme un axe prioritaire d'action dans le projet d'établissement. Il n'y a pas de personnels spécifiques dédiés exclusivement à l'orientation et affectés directement par les autorités d'inspection aux établissements scolaires. Chaque établissement scolaire doit nommer un enseignant coordinateur du dispositif d'orientation et d'accompagnement en adéquation avec la stratégie de chaque établissement qui, quant à elle, est en phase avec l'environnement économique et social de l'établissement. Cet enseignant dispose d'une décharge partielle pour se former à cette mission, se familiariser avec les ressources et outils à sa disposition, et exercer cette mission. Il contribue à la conception de la stratégie d'orientation propre à chaque établissement, la met en œuvre, crée à ce titre un dispositif qui doit s'inscrire dans un réseau d'acteurs (agences locales pour l'emploi, CCI, chambres de métiers, entreprises, parents d'élèves, associations professionnelles, syndicats, universités, etc.) susceptibles de contribuer activement à l'orientation des élèves de son établissement. Il est donc l'enseignant référent pour l'orientation au sein de l'établissement et à ce titre l'interlocuteur privilégié des acteurs extérieurs, notamment l'Agence locale pour l'emploi qui dispose de personnels spécialisés dans le conseil et le suivi des élèves du secondaire (et des étudiants du supérieur) qui se déplacent dans les établissements pour participer et animer des journées/soirées d'information organisées pour les parents et les élèves, à l'initiative de la direction de l'établissement, ou par des parents d'élèves et/ou des élèves. Des visites d'une Agence locale pour l'emploi, avec des séances d'entraînement aux entretiens de recrutement pour les futurs sortants, peuvent être organisées. L'agence peut proposer également des tests psychologiques aux jeunes qui souhaitent en passer. En concertation avec l'enseignant référent, elle peut orienter/aider les jeunes dans la recherche d'un stage (jusqu'à 3 semaines) prévu en principe en fin de parcours scolaire. Elle est également en charge du suivi des jeunes à la recherche d'une place d'apprentissage après l'obtention du diplôme de fin d'études secondaires générales.

Pour les jeunes bacheliers visant à s'engager dans un cursus de l'enseignement supérieur, les établissements scolaires préparant au baccalauréat peuvent signer une convention avec des établissements d'enseignement supérieur situés à proximité. Cette convention peut prévoir des dispositifs très divers selon l'établissement du supérieur et selon les disciplines représentées au sein

de l'université. La quasi-totalité des établissements du supérieur ont développé depuis une quinzaine d'années des modalités de sensibilisation des lycéens dès la classe de première ou de terminale aux études supérieures afin de faciliter la transition lycée-enseignement supérieur. Cela va de la traditionnelle « journée portes ouvertes », à la possibilité d'une présence des élèves dès 16 ans pendant quelques jours à l'université pour assister à certains enseignements, jusqu'à l'inscription parallèle à l'université d'élèves de première et de terminale avec validation de certains enseignements en vue d'une inscription définitive dans le cursus après l'obtention du baccalauréat. Ce sont surtout les sciences de l'ingénieur et les sciences formelles qui ont développé des initiatives allant dans ce sens.

L'évolution du cadre conceptuel et institutionnel de l'orientation des jeunes du secondaire depuis une quinzaine d'années doit être analysée à l'aune de l'évolution de la demande d'éducation de la part des jeunes et de leurs familles, de la demande de qualification du marché du travail, de l'évolution démographique en Allemagne et, de façon générale, des mutations sociétales auxquelles l'Allemagne est soumise tout comme les autres pays d'un niveau de développement politique, économique et social comparable. Parmi les défis majeurs qui peuvent être identifiés pour l'orientation des jeunes en Allemagne, on peut citer :

- l'évolution de la structure du système éducatif reposant traditionnellement sur une séparation très nette au niveau de l'enseignement secondaire entre des parcours longs (8 ou 9 ans) qui mènent au baccalauréat et ceux – plus courts – qui préparent plutôt à une entrée dans une formation professionnelle non universitaire, essentiellement dans le système dual (apprentissage à l'allemande) qui reste la voie « royale » pour obtenir une qualification professionnelle non-universitaire (55 % des jeunes d'une classe d'âge passent actuellement par l'apprentissage, ils étaient 70 % dans les années 1980. La tendance est à l'allongement des études secondaires avec une augmentation du taux de bacheliers : il était autour de 35% d'une classe d'âge dans les années 1970, il est d'environ 55% (tous types de baccalauréats confondus) actuellement avec cependant de forts écarts d'un Land à l'autre ;
- l'évolution de la demande d'éducation des jeunes affecte directement le rapport entre les formations professionnelles non universitaires et les formations universitaires et, par conséquent, l'articulation entre système éducatif, système de formation et marché du travail. Depuis le début des années 2010, le nombre de primo-inscrits dans l'enseignement supérieur est en forte hausse, certaines années il dépasse même légèrement le nombre de jeunes qui commencent une formation professionnelle (non universitaire) dans le système dual (quelque 520000 nouveaux contrats d'apprentissage ont été signés en 2017). Dans un contexte persistant d'une natalité relativement faible depuis longtemps, les entreprises allemandes, et notamment les PME traditionnellement très engagées dans le système de l'apprentissage et qui représentent l'un des facteurs-clés de la croissance et de la compétitivité de l'économie allemande, ont de plus en plus de mal –avec de fortes disparités selon le secteur d'activité et le Land– à trouver des candidats aptes à remplir les conditions pour les places d'apprentissage qu'elles proposent (570000 en 2017). Les acteurs du système dual mettent donc en garde contre les conséquences néfastes pour la compétitivité de l'économie allemande d'une académisation effrénée (*Akademisierungswahn*) de la formation des jeunes, et ce d'autant plus que le taux d'échec dans l'enseignement supérieur reste très

élevé, avec 30% de sortants sans diplôme de bachelor (avec des taux plus élevés en sciences et notamment en sciences de l'ingénieur). Ils demandent aux responsables de l'orientation de contribuer plus activement à améliorer l'image de la formation professionnelle non universitaire auprès des jeunes.

COMMENT UN OUTIL CARTOGRAPHIQUE DE SUIVI ET DE COMMUNICATION PERMET-IL D'ÉLARGIR L'ACCÈS À PLUS D'ÉTUDIANTS ET À DES ÉTUDIANTS PLUS DIVERS ?



John Storan, University of East London, Royaume-Uni

I. Contexte - Deux exemples utilisant une variété d'outils testés.

Toujours dans une démarche d'étendre la participation à l'enseignement supérieur, le *Higher education funding council for England* (HEFCE) a mis en place un programme baptisé NNCO (National Networks for Collaborative Outreach (Réseaux nationaux de communication concertée)) qui vise explicitement à encourager un plus grand nombre de jeunes à rejoindre l'enseignement supérieur. Le but de ce programme est de proposer une approche coordonnée à l'échelle nationale pour travailler avec les établissements scolaires, les *colleges* et les établissements d'enseignement supérieur à la mise en place de guichets uniques pour informer les enseignants et tout autre acteur sur les actions d'information dans leur région, ainsi que pour fournir des conseils généraux sur le passage vers l'enseignement supérieur. Le programme concerne environ 4 300 écoles secondaires et 200 universités et *colleges* en Angleterre.



L'University of East London et l'University College London ont mené un projet de recherche de deux ans pour soutenir le travail de ce programme ainsi que d'autres NNCO et guichets uniques intéressés, ou d'institutions membres travaillant dans l'est de Londres – Reaching East. Parallèlement, l'université de Greenwich finance un projet de cartographie à l'échelle de Londres - Reaching London.

Ces projets de recherche s'appuient en grande partie sur le travail de recherche sur l'élargissement de la participation entrepris par Continuum par le passé, notamment des projets axés sur l'est de Londres. En 2008/9, le HEFCE a mandaté Continuum pour mener un projet sur les faibles taux de participation des jeunes de Barking et de Dagenham, ce qui a permis de brosser un tableau riche et complexe des processus sociaux, économiques et culturels sous-jacents. Ce cycle de recherche vient compléter un travail géographiquement ciblé visant directement à encourager un engagement à plus long terme de l'enseignement supérieur dans les quartiers à faible participation et le développement de modèles de pratique transférables en matière de communication.

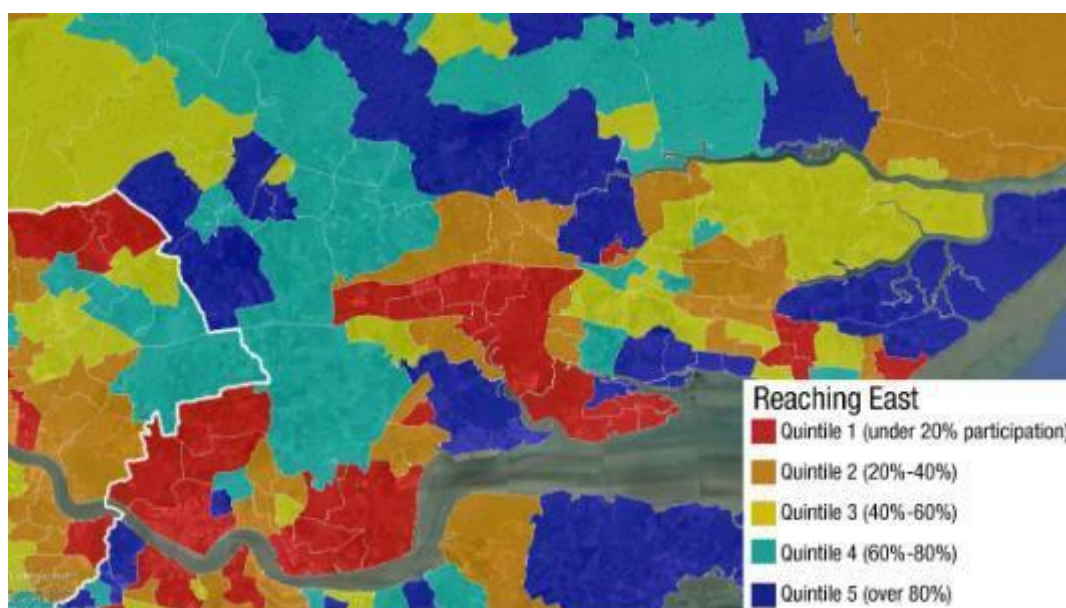
II. L'est de Londres

D'après les données POLAR, l'est de Londres compte parmi les zones qui affichent les taux de participation des jeunes à l'enseignement supérieur les plus faibles du pays. La carte ci-dessous montre que la majeure partie de l'est de Londres figure dans les quintiles inférieurs s'agissant de la participation des jeunes à l'enseignement supérieur. À ce titre, nous estimons qu'il est impératif de comprendre les tendances de l'action d'information et de mieux comprendre comment cela peut (ou non) influencer sur les tendances de la participation.

Londres : Barking et Dagenham, Bexley, Greenwich, Lewisham, Hackney, Havering, Newham, Redbridge, Tower Hamlets, Waltham Forest.

Essex : Thurrock, Basildon, Brentwood, Castle Point, Southend on Sea.

Le choix de ces arrondissements et districts particuliers est justifié lorsque l'on examine la carte de la participation des jeunes du HEFCE. Il s'agit des zones où la participation est la plus faible, indiquées en rouge, orange et jaune comme l'arc de non-participation commençant dans l'est de Londres et s'étendant vers l'est le long de la Tamise.



Source : Higher education funding council for England

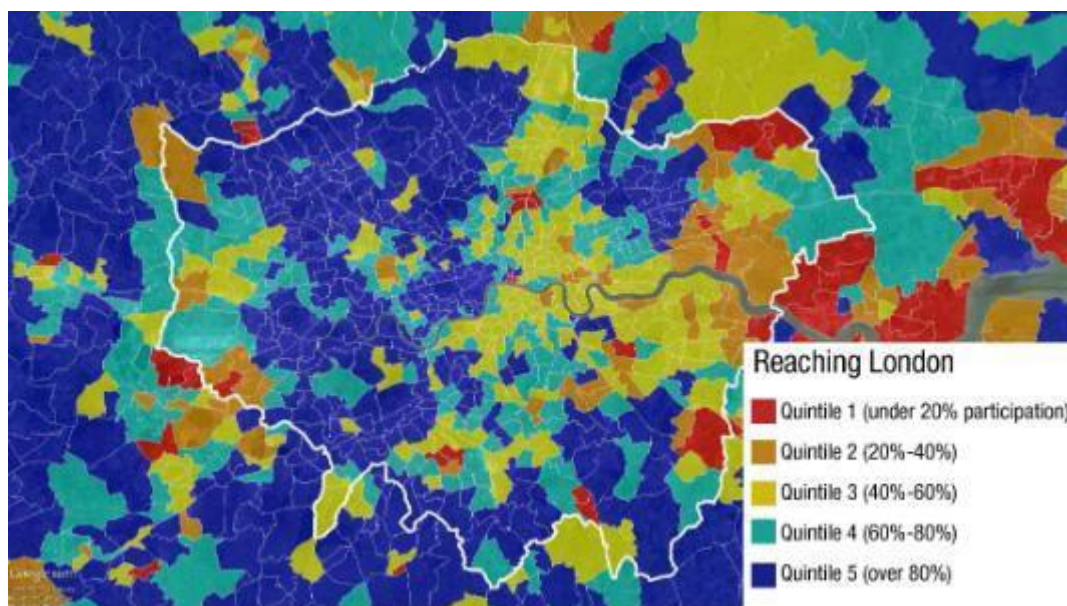
III. Reaching London

Ce projet a été conçu pour être mené parallèlement au projet Reaching East, pour lequel cette méthodologie particulière a été développée. Continuum se réjouit de pouvoir englober tous les arrondissements de Londres dans cette recherche (Reaching London) pour améliorer la compréhension et l'analyse de l'action d'information dans la capitale. Si l'on examine les taux de participation des jeunes à l'enseignement supérieur pour l'ensemble de Londres, il ressort clairement de la carte ci-dessous que, en plus de l'arc de faible participation à l'est, il y a de grandes poches de

faible participation dans la capitale, en particulier au nord-est, au sud de la Tamise et dans la grande banlieue ouest.

IV. Objectifs de la recherche

Les objectifs et les questions de la recherche ont été définis dans le but de contribuer à l'important travail des NNCO et des guichets uniques. Il s'agit de développer une approche collaborative pour la mise en œuvre d'actions d'information à Londres ; d'aider à coordonner la mise en œuvre de l'action d'information ; de faciliter la communication d'informations exactes au secteur sur l'action d'information et ses impacts potentiels.



Source : Higher education funding council for England

À ce titre, les objectifs de recherche pour le projet sont les suivants :

- Cartographier le type et la fréquence de l'action d'information dans l'arc de faible participation de l'Est de Londres et pour l'ensemble de la capitale, en particulier dans les zones à faible participation de l'extrême ouest.
- Établir une base de données de cette action avec des coordonnées utiles à partager avec notre NNCCO et d'autres.
- Examiner le rôle des *colleges* en particulier et considérer les établissements d'enseignement post-obligatoire comme un cas d'étude particulier puisqu'ils sont (potentiellement) à la fois des sources d'informations et des bénéficiaires des actions d'information.
- Examiner ces actions dans le but de dégager des tendances susceptibles de contribuer aux taux de participation localement (arrondissement ou circonscription), y compris en utilisant des ensembles de données comme les données HESA et POLAR.
- Établir des liens possibles entre les taux de participation, la communication et la destination des jeunes apprenants.
- Procéder à une analyse des écarts afin d'identifier les « zones blanches » où aucune action d'information n'est menée
- Analyser les besoins afin d'identifier les endroits où un travail d'information serait potentiellement bénéfique.

- Conduire une analyse des capacités afin d'aider les *colleges*, les écoles et autres institutions à mettre en œuvre des actions d'information plus adaptées, plus efficaces ou simplement plus étendues au profit des apprenants dans l'Est de Londres.
- Formuler une série de recommandations pour aider les écoles, les *colleges* et les autres établissements et intervenants à tirer le meilleur parti de l'action d'information.
- Élaborer une boîte à outils pour faciliter la participation des *colleges* et des écoles à des actions d'information adaptées et aider les écoles à définir une façon de déterminer leur propre contribution en matière de communication.
- Organiser quatre ateliers fournissant un lieu où les intervenants peuvent se retrouver afin de collaborer et servir de « service de rencontre » afin de faciliter la mise en œuvre d'actions d'information. Ces ateliers seront également utiles pour la formation continue des enseignants, directeurs d'école et autres membres du personnel concernés.

V. Méthodologie

Le programme de recherche nécessite une approche méthodologique mixte, incluant la collecte et l'analyse de données à la fois qualitatives et quantitatives. Les méthodologies spécifiques pour les différentes tâches sont détaillées ci-après.

1. Cartographie

Dans un premier temps, une recherche documentaire permettra d'établir une base de données des écoles, *colleges* et organisations non gouvernementales en rapport avec des établissements d'enseignement supérieur (établissements d'enseignement supérieur et établissements d'enseignement post-obligatoire) qui proposent des actions d'information conçues pour promouvoir l'implication de l'enseignement supérieur dans la zone géographique. Cela sera complété par des activités identifiées par le NNOC Linking London (et toute activité sera aussi remontée au NNOC Linking London et à d'autres) dont les membres peuvent opérer dans la zone. Un grand nombre d'accords d'accès sera également examiné pour y trouver des activités, et des organisations non gouvernementales seront également identifiées si elles participent à un travail d'information de ce type. Malgré la portée limitée des NNCO et guichets uniques aux écoles secondaires et *colleges*, cette recherche sera plus large afin d'inclure les prestataires privés, des écoles libres et des organisations non gouvernementales, donnant ainsi une image plus complète de l'activité.

Ensuite, cette partie de la recherche établira un contact avec les *colleges*, écoles et autres établissements, et une enquête en ligne sera utilisée pour cartographier les tendances de l'activité dans la zone géographique qui nous intéressait.

L'exercice de cartographie vise à déterminer le type et la fréquence des activités, ainsi que l'identification de l'auteur de l'activité d'information, mais son but n'est pas ici d'aborder les questions de qualité ou d'efficacité.

En plus de ce qui précède, notre méthodologie de cartographie prendra en considération la méthodologie utilisée pour le HEAT (*Higher Education Access Tracker*). Il s'agit d'un projet collaboratif financé par le HEFCE qui aide les établissements d'enseignement supérieur à suivre les étudiants qui ont participé à des actions d'information. Nous harmoniserons les méthodologies afin

de pouvoir contribuer aux données HEAT en termes de suivi et de ciblage des apprenants dans la zone géographique qui nous intéresse.

2. Interrogation des données

Cette partie du projet de recherche vise à établir des liens possibles entre les tendances de mise en œuvre d'actions d'information et la participation. Nous examinerons ici les données HESA, HEFCE et d'autres ensembles de données pour chacun des arrondissements et districts de la zone géographique étudiée. Il est prévu que cette partie du projet de recherche soit itérative. Nous pourrions ainsi formuler des questions de recherche spécifiques pour l'interrogation des données qui proviendront de certains résultats préliminaires de l'exercice de cartographie.

3. Principaux domaines d'intérêt

La phase d'interrogation des données permet de dégager des domaines d'intérêt particuliers, ce qui est particulièrement important pour le secteur à l'heure actuelle. Plus précisément, cela comprendra la participation des élèves de 6^e année aux actions d'information ainsi que l'action d'information basée sur les établissements d'enseignement post-obligatoire (à la fois en tant que prestataires et clients), car cela présente un intérêt particulier pour le NNCO dont nous sommes une institution membre. Par ailleurs, nous examinerons la mise en œuvre des activités d'information basées sur les STEM (en particulier pour les apprenantes), les enfants pris en charge et leur accès aux activités d'information, et nous examinerons bien sûr les questions plus habituelles du genre, de l'appartenance ethnique, de la classe sociale, de l'accès géographique, du handicap et autres problèmes démographiques.

4. Analyse des lacunes, des besoins et de la capacité - Reaching East

La deuxième phase du projet consistera principalement en une analyse des lacunes, des besoins et des capacités. Après avoir terminé l'exercice de cartographie et l'interrogation des données de la première phase, nous avons réalisé ces analyses par le biais d'entretiens et d'enquêtes auprès du personnel des écoles et d'autres organisations participant à des actions d'information. Cela a permis de déterminer là où il y a des lacunes dans l'organisation d'activités d'information, où il est nécessaire d'intensifier les efforts ou de procéder autrement et où la capacité peut être renforcée au niveau local.

Ensuite, il a été formulé dans le rapport final un certain nombre de recommandations à l'intention des *colleges*, des écoles et des établissements d'enseignement supérieur/post-obligatoire qui fournissent des informations. Ces recommandations et les enseignements tirés de l'exercice de cartographie seront synthétisés dans une boîte à outils destinée aux écoles, aux acteurs des actions d'information et aux autres parties prenantes ; elle les aidera à tirer le meilleur parti de leur implication en la matière. La boîte à outils fournira également des outils aux *colleges* et aux écoles pour les aider à déterminer leur propre implication en matière de communication, leur fournissant ainsi une approche plus cohérente de leur propre profil d'implication qu'ils pourraient utiliser pour les relations publiques et à d'autres fins. Cela les motivera également à réfléchir aux activités de communication qu'ils mènent, et aux résultats de ces activités. Finalement, les apprenants de la

région en tireront un bénéfice, car l'ensemble des activités sera fourni de manière plus cohérente et adaptée.

Cette présentation a pour but de donner un aperçu de la boîte à outils et du rapport final, ainsi que d'inviter les établissements d'enseignement supérieur, les *colleges*, les écoles et autres à réfléchir sur la façon dont ils peuvent améliorer la mise en œuvre et l'accueil des actions d'information auprès des apprenants dans l'Est de Londres. Les séminaires de recherche contribueront également à intégrer le travail des NNCO et des guichets uniques et à assurer la pérennité de l'ensemble du projet financé par le HEFCE.

COMMENT COORDONNER AU NIVEAU NATIONAL LES ACTEURS LOCAUX DE L'ORIENTATION ?



Daniel Reumiller, CDOU, Suisse

I. Introduction

L'orientation professionnelle, universitaire et de carrière (OPUC) a une tradition d'environ 100 ans en Suisse. Cependant, en raison de la structure fédérale prononcée de la Suisse, avec ses vingt-six cantons qui jouissent d'une grande autonomie dans certains domaines, et du fait que la base juridique de l'orientation professionnelle est principalement réglementée au niveau cantonal, il n'existe pas de modèle uniforme de coopération entre les différents acteurs impliqués dans l'orientation professionnelle en Suisse. Chaque canton a donc son propre modèle. En outre, les différentes régions linguistiques ont des plans d'études différents, ce qui signifie que les conditions cadres pour l'orientation professionnelle varient également. Néanmoins, les modèles se ressemblent dans les grandes lignes.

II. Le système éducatif suisse

La formation professionnelle est d'une importance capitale dans le système éducatif suisse³⁰. Environ 65 % des jeunes en Suisse suivent une formation professionnelle initiale³¹, la plupart dans le cadre d'un apprentissage d'une durée de deux à quatre ans. Les jeunes ont le choix entre environ 250 professions différentes. La formation professionnelle commence généralement à l'âge de 15 ou 16 ans après 11 ans de scolarité obligatoire (y compris deux ans d'école maternelle); le choix du métier a donc lieu à l'âge de 13-15 ans. L'orientation professionnelle se concentre sur les trois dernières années scolaires. Environ 35 % des jeunes achèvent un gymnase (équivalent du lycée) ou une école de culture générale après la scolarité obligatoire. Dans leur cas, le processus d'orientation professionnelle à l'école obligatoire se limite au choix du type d'école, alors que le choix effectif des études a lieu à l'âge de 17-18 ans pendant le gymnase ou l'école de culture générale.

Les explications qui suivent concernent principalement l'orientation professionnelle dans le cadre de la scolarité obligatoire et non la préparation au choix des études au gymnase ou dans une école de culture générale.

³⁰ Pour plus d'informations sur le système éducatif suisse, voir aussi: <https://www.sbf.admin.ch/sbf/fr/home/bildung/l-espace-suisse-de-formation/das-duale-system.html>

³¹ Source : <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/education-science/indicateurs-formation/systeme-formation-suisse/themes/diplomes/diplomes-degre-secondaire.html>

III. Orientation professionnelle : bases juridiques et fonctionnement du système au niveau inter-cantonal et fédéral

1. Bases juridiques

La base juridique au niveau fédéral se limite aux articles 49 à 51 de la loi fédérale sur la formation professionnelle (LFPr), qui stipule que l'orientation professionnelle, universitaire et de carrière soutient les jeunes et les adultes dans leur choix de carrière en leur fournissant des informations et des conseils et qu'elle relève de la compétence des cantons. En outre, la loi stipule que les conseillers en orientation professionnelle doivent disposer d'une formation reconnue par la Confédération. Cette réglementation laisse aux cantons une grande liberté pour adapter les prestations d'orientation professionnelle aux besoins régionaux spécifiques, mais elle pose également divers défis (voir aussi le point 8).

2. Coordination intercantonale

L'orientation professionnelle étant du ressort des cantons, il n'y a qu'une coordination au niveau intercantonal. Celle-ci a lieu au sein des structures de la CDIP, la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, qui est responsable de la coordination des questions d'instruction publique entre les cantons et à laquelle appartiennent différentes sous-conférences. L'une d'entre elles est la CDOPU (Conférence Suisse des directrices et directeurs de l'orientation professionnelle, universitaire et de carrière)³² qui assume les tâches suivantes:

- assurer la coopération et la coordination intercantonale en matière d'orientation professionnelle, universitaire et de carrière;
- initiation et coordination de projets supra-cantonaux;
- coopération et échange avec d'autres acteurs du système éducatif au niveau national;
- soutien de la CDIP pour la formulation de recommandations à l'intention des services cantonaux d'orientation professionnelle, universitaire et de carrière;
- promotion du développement de l'orientation professionnelle, universitaire et de carrière;
- participation à la coopération internationale en matière d'orientation professionnelle, universitaire et de carrière.

Les organes de la CDOPU sont l'Assemblée générale (tous les directrices et directeurs des services cantonaux de l'orientation professionnelle, universitaire et de carrière) et le Comité de direction, composé de cinq à sept membres de la CDOPU. Le CDOPU dispose également d'un bureau composé du secrétaire général (0.2 postes à plein temps) et du secrétariat (0.2 postes à plein temps).

L'une des réalisations les plus importantes de la CDOPU est la création du CSFO (Centre suisse de services Formation professionnelle / Orientation professionnelle, universitaire et de carrière), qui fournit notamment le site Internet orientation.ch³³ - le portail officiel d'information de l'orientation professionnelle, universitaire et de carrière. La CDOPU est financée par la Confédération et les cantons, qui la contrôlent conjointement. Le CSFO organise également des cours de formation continue pour les conseillers d'orientation professionnelle, d'études et de carrière dans les cantons.

3. Financement

L'orientation professionnelle est financée exclusivement par les cantons. La Confédération ne participe qu'au financement du CSFO.

³² voir www.cdopu.ch

³³ www.orientation.ch

4. Fonction de la Confédération

Comme mentionné sous le point 3.1, l'orientation professionnelle, universitaire et de carrière relève de la compétence des cantons. Les tâches de la Confédération dans le domaine de l'orientation professionnelle sont assurées par le Secrétariat d'Etat à la formation, à la recherche et à l'innovation (SEFRI) et se limitent essentiellement aux domaines suivants:

- Accréditation des programmes d'études pour les conseillères et conseillers d'orientation professionnelle, universitaire et de carrière.
- Cofinancement et contrôle du CSFO (Centre suisse de services Formation professionnelle / Orientation professionnelle, universitaire et de carrière).

5. Exigences pour les conseillères et les conseillers d'orientation professionnelle, universitaire et de carrière

Pour travailler en tant que conseillère ou conseiller d'orientation professionnelle, universitaire et de carrière dans un office cantonal, un diplôme reconnu par la Confédération est nécessaire. Il s'agit d'un diplôme post-universitaire qui peut être obtenu dans quatre universités ou hautes écoles spécialisées et qui exige habituellement un diplôme tertiaire dans les domaines de la psychologie, des sciences de l'éducation ou des sciences sociales.

IV. Le plan d'études

Comme nous l'avons déjà mentionné précédemment, il n'existe pas de système uniforme d'orientation professionnelle en Suisse. En tout état de cause, le choix de la profession se fonde sur le plan d'études (« *Lehrplan 21* » pour les cantons germanophones, plan d'études romand (PER) pour les cantons francophones, piano di studio pour le Tessin). Selon le « *Lehrplan 21* », l'orientation professionnelle a lieu pendant le troisième cycle de l'école obligatoire, c'est-à-dire dans les années scolaires 9 à 11 (donc à l'âge de 13-15 ans). Le plan d'études précise les objectifs en matière de compétences à atteindre dans le domaine de l'orientation professionnelle ; les cantons ont toutefois beaucoup de liberté dans la manière dont ces compétences doivent être enseignées. Dans certains cantons, par exemple, les compétences en orientation professionnelle sont enseignées dans le cadre d'autres domaines (allemand, économie, travail et économie familiale, etc.), tandis que d'autres cantons ont créé une branche distincte pour l'orientation professionnelle.

V. Interactions entre les acteurs à l'exemple du canton de Berne

Dans les explications qui suivent, l'interaction entre les acteurs au niveau cantonal sera illustrée par l'exemple du canton de Berne. Avec environ un million d'habitants, il s'agit du deuxième plus grand canton de Suisse ; en tant que canton bilingue (allemand/français), il est également exemplaire à certains égards pour les régions germanophones et francophones.

Les plans d'études définissent les compétences qui doivent être enseignées dans le contexte de l'orientation professionnelle, mais pas les interactions entre les acteurs impliqués. Différents cantons ont défini des concepts à cette fin. Dans le canton de Berne, le "Concept-cadre cantonal pour la préparation au choix professionnel" (actuellement en cours de révision)³⁴ définit les différents

³⁴Source :

http://www.biz.erz.be.ch/biz_erz/fr/index/biz_start_wahl/biz_start_wahl/Berufswahlvorbereitung/lehrpersonen_schulleitungen/rahmenkonzept.html

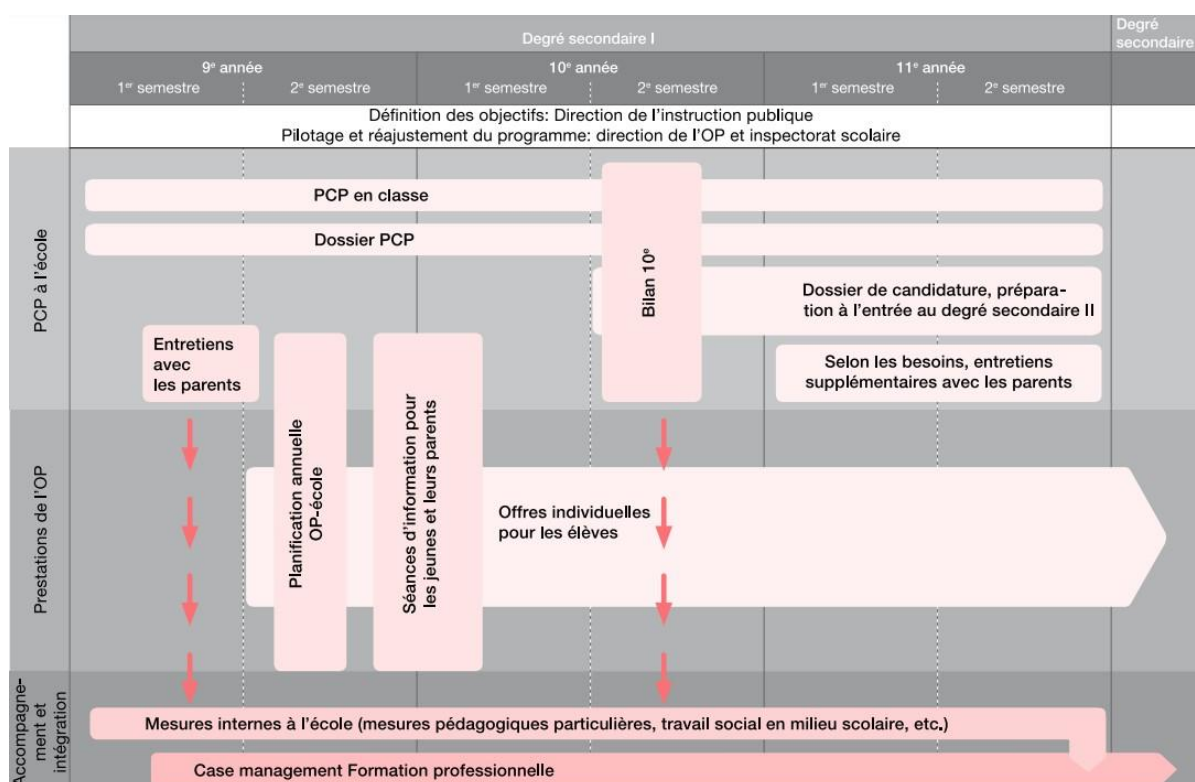
acteurs et leurs rôles dans le cadre de l'orientation professionnelle. Ces rôles correspondent en grande partie à ceux définis dans les autres cantons.

6. Orientation professionnelle pendant la scolarité obligatoire : niveau stratégique

La Direction de l'instruction publique du canton de Berne est responsable du concept-cadre pour la préparation au choix professionnel. Selon ce concept-cadre, outre les jeunes et leurs parents, l'école, le service cantonal de l'orientation professionnelle, universitaire et de carrière (OPUC) et le case management formation professionnelle (CMFP) sont impliqués dans la mise en œuvre de l'orientation professionnelle, l'école étant du ressort de l'Office cantonal de l'enseignement préscolaire et obligatoire (OECO), tandis que l'OPUC et le CMFP dépendent de l'Office cantonal de l'enseignement secondaire du 2e degré et de la formation professionnelle (OSP)³⁵. Une coordination étroite entre les deux offices est donc nécessaire pour que l'orientation professionnelle puisse se dérouler avec le niveau de qualité souhaitée.

7. Orientation professionnelle pendant la scolarité obligatoire : niveau opérationnel

Au niveau opérationnel, la préparation au choix professionnel est basée sur le modèle de coopération de Jungo et Egloff³⁶, selon lequel les jeunes sont soutenus par les parents, l'école, l'orientation professionnelle et l'économie. Dans le concept-cadre pour la préparation au choix professionnel les responsabilités de l'école, de l'orientation professionnelle et de du case management formation professionnelle (CMFP / Accompagnement et intégration) sont définies comme suit :



Source :

http://www.biz.erz.be.ch/biz_erz/fr/index/biz_start_wahl/biz_start_wahl/Berufswahlvorbereitung/lehrpersonen_schulleitungen/rahmenkonzept.html, p. 6

³⁵ Dans certains cantons, l'OPUC est organisée comme un office distinct, au même niveau que l'office de l'enseignement obligatoire et que l'office de la formation professionnelle.

³⁶ Voir https://www.berufswahltagbuch.ch/_file/116/elternheft-franzoesisch-170705.pdf, page 3

- *L'école* : Sur la base du concept-cadre de préparation au choix professionnel, l'école définit le concept de préparation au choix professionnel de l'école, qui doit être mis en œuvre par les enseignants pendant les années scolaires 9 à 11.
- *Les enseignants et enseignantes* : Le maître ou la maîtresse de classe met en œuvre le concept de l'école dans sa classe. Il / elle a donc la responsabilité de préparer les élèves à leurs choix de carrière. Il / elle est soutenu-e par un-e conseiller-ère en orientation professionnelle de l'OPUC. L'enseignant-e doit se sentir responsable de veiller à ce que chaque élève trouve une solution de raccordement sous la forme d'un contrat d'apprentissage pour la formation professionnelle initiale, voire d'une admission dans un gymnase ou dans une école de culture générale³⁷.
- *Le service cantonal de l'orientation professionnelle, universitaire et de carrière (OPUC)* : L'OPUC a une position neutre, apporte un soutien professionnel aux enseignant-e-s et informe et conseille les jeunes et leurs parents en complément à la préparation au choix professionnel qui a lieu à l'école. Les prestations de l'orientation professionnelle comprennent :
 - des séances d'information pour les classes et les parents sur le système éducatif suisse et les différentes possibilités de formation.
 - des centres d'information pour l'auto-information sur les professions et la formation.
 - des entretiens brefs dans les centres d'information pour clarifier des questions spécifiques.
 - des conseils (généralement entre une et quatre séances individuelles) pour l'évaluation des intérêts, des aptitudes et du potentiel.
 - des offres complémentaires pour les jeunes ayant un besoin accru d'accompagnement : ateliers de préparation d'un dossier de postulation pour une place d'apprentissage, préparation aux tests d'aptitude en entreprise, accompagnement des jeunes dans leur recherche d'une place apprentissage, etc.
- *Le case management formation professionnelle (CMFP)*: Le CMFP est subordonné à l'OPUC et accompagne les jeunes en difficulté sur une plus longue période, si certains critères sont remplis, dans le but d'assurer le choix professionnel, de trouver une place d'apprentissage et, si nécessaire, d'apporter un soutien supplémentaire pendant la formation³⁸.
- *Le service d'aiguillage* : Le service d'aiguillage, également subordonné à l'OPUC, entre en jeu lorsqu'il existe un risque que les jeunes ne trouvent pas de solution de raccordement sous la forme d'un apprentissage ou d'une autre école (gymnase, école de culture générale) après la fin de leur scolarité obligatoire. Dans de tels cas, le service d'aiguillage sert de médiateur en vue de trouver une place dans une solution transitoire cantonale (en générale une année de préparation professionnelle APP).
- *D'autres acteurs importants dans le contexte de l'orientation professionnelle sont (non exhaustif)* :
 - Surveillance scolaire (subordonnée à l'office cantonal de l'enseignement préscolaire et obligatoire OECO): l'une de ses tâches consiste à superviser la qualité de l'orientation professionnelle dans les écoles.
 - Entreprises formatrices : elles fournissent des informations sur leurs places d'apprentissage lors de différentes manifestations comme p.ex. le salon des métiers de Berne, et proposent généralement aux jeunes un stage d'observation d'une durée d'un à trois jours pendant lesquels ils peuvent explorer une profession.

³⁷ Dans certains cantons (surtout dans la partie francophone de la Suisse) la préparation au choix professionnel est directement enseignée par un conseiller / une conseillère d'orientation professionnelle.

³⁸ Le CMFP n'existe pas dans tous les cantons; dans certains cantons le CMFP ne dépend pas du service de l'orientation professionnelle, universitaire et de carrière (OPUC)

VI. Préparation au choix des études au niveau secondaire supérieur (gymnase, école de culture générale)

Le choix des études pour les étudiant-e-s au gymnase et à l'école de culture générale suit la même approche qu'à l'école obligatoire : les professeur-e-s de classe sont responsables du processus de choix d'études universitaires (ou du choix d'un autre type de formation) et sont soutenus par l'OPUC avec des prestations d'information et de conseils. Cependant, les tâches sont moins clairement définies en raison des grandes différences entre chaque type d'écoles et de formations.

VII. Indicateurs pour la gouvernance de l'orientation professionnelle

La Suisse ne dispose pas d'un système uniforme d'indicateurs pour l'orientation professionnelle. L'un des objectifs de la politique de l'éducation en Suisse est que 95 % de tous les jeunes obtiennent un diplôme de niveau secondaire II (formation professionnelle initiale, maturité gymnasiale, diplôme d'une école de culture générale).

Dans le canton de Berne, les indicateurs suivants sont utilisés pour mesurer l'efficacité de l'orientation professionnelle :

- Proportion d'élèves qui commencent une formation certifiante (formation professionnelle initiale, gymnase, école de culture générale) immédiatement après la fin de la scolarité obligatoire.
- Proportion d'élèves fréquentant une solution transitoire cantonale (p.ex. année de préparation professionnelle APP).
- Satisfaction des écoles en ce qui concerne les prestations du service de l'orientation professionnelle, universitaire et de carrière.
- Taux de réussite du *case management formations professionnelles CMFP*.

VIII. Défis particuliers dans le domaine de l'orientation et des solutions professionnelles

- Bien que l'objectif de la politique de l'éducation, selon lequel 95% des jeunes obtiennent un diplôme de niveau secondaire II, ait été atteint dans la plupart des cantons, l'orientation professionnelle doit faire face à différents défis. Quatre d'entre eux sont brièvement décrits ci-dessous:
- Décisions stéréotypées en matière de formation : en Suisse, les décisions de formation sont encore très fortement influencées par certains stéréotypes (métiers typiquement masculins ou féminins, choix de formation en fonction du milieu social, etc.). Les nouvelles approches tentent de sensibiliser les parents et les enfants aux aspects de l'orientation professionnelle à un stade très précoce ou avant l'orientation professionnelle proprement dite.
- Début du choix de carrière : les jeunes qui optent pour une formation professionnelle initiale doivent faire leur choix très tôt (14 à 15 ans). En raison du développement des jeunes, les résiliations de contrats d'apprentissage sont relativement fréquentes. C'est pourquoi, dans le contexte de l'orientation professionnelle, nous nous efforçons de promouvoir de plus en plus les compétences en matière de gestion de carrière afin que l'accent ne soit pas mis trop tôt sur la décision proprement dite.
- En Suisse, en raison de la compétence quasiment exclusive des cantons en matière d'orientation professionnelle, cette dernière se caractérise par de très petites structures à haut degré d'autonomie. Cela peut être un avantage lorsqu'il s'agit de mettre en oeuvre de nouveaux développements. En même temps, une stratégie intercantonale fait largement défaut et les développements cantonaux sont difficiles à coordonner. Bien que cette tâche relève en principe de la CDOPU (voir section 5.2), elle ne dispose pas des structures appropriées pour le faire avec l'efficacité nécessaire. La question de savoir dans quelle

mesure une stratégie commune et une coordination nationale plus importante sont nécessaires est donc actuellement à l'étude. D'autant plus que le Secrétariat d'Etat à la formation, à la recherche et à l'innovation SEFRI est responsable de la gestion de la formation professionnelle en Suisse et reconnaît de plus en plus le rôle important de l'orientation professionnelle dans le soutien des stratégies de formation professionnelle.

- A l'avenir, la numérisation croissante posera des défis majeurs pour l'orientation professionnelle, universitaire et de carrière. La question se pose de savoir dans quelle mesure la structure fédérale de l'orientation professionnelle, universitaire et de carrière sera adaptée pour relever ces défis.

COMMENT FORMER LES PROFESSIONNELS DE L'ORIENTATION ?



Bo Klindt Poulsen, Aarhus University, Denmark

I. Comment peut-on évaluer la réforme de l'orientation de 2004 au Danemark ?

Depuis les années 1970, le système éducatif danois comprend globalement trois niveaux d'enseignement :

- L'école à vocation générale (niveaux 0-9/10, âge 6-15/16)
- L'école post-obligatoire, soit l'enseignement et la formation professionnels (EFP) soit l'école secondaire de deuxième cycle (3-4 ans)
- L'enseignement supérieur (2, 3½ ou 5 ans)

À chaque niveau, chaque établissement possède ses propres professionnels de l'orientation, lesquels travaillent dans un cadre et selon une législation distincts, ce qui constitue (au moins) 25 systèmes d'orientation différents. Il n'existait aucune formation centralisée à l'orientation professionnelle. À la place, la formation de base des professionnels de l'orientation s'effectuait au niveau local avec (au moins) 21 cours très différents et souvent très courts en dehors du système éducatif officiel.

Lors du passage à l'an 2000, cette jungle des systèmes de l'orientation a suscité un intérêt politique. Deux rapports centraux ont plaidé en faveur d'un changement fondamental dans l'orientation professionnelle au Danemark : d'une part, un rapport national du ministère de l'Éducation de 2001 sur l'« orientation intersectorielle » et, d'autre part, une note de présentation du pays de l'OCDE de 2002 sur les politiques en matière d'orientation professionnelle au Danemark.

Les deux rapports soulignaient le besoin de professionnalisation à travers la centralisation, l'impartialité et la formation, suggéraient un renforcement de l'orientation spécifique et mettaient l'accent sur le rôle de l'orientation dans la réduction des décrochages scolaires. Les transitions entre niveaux d'enseignement étaient considérées comme particulièrement essentielles dans la poursuite de ces objectifs.

Par conséquent, le parlement danois a voté en 2003 la toute première loi centrale sur l'orientation professionnelle, entrée en vigueur en 2004. Ses aspects les plus importants et de plus large portée étaient :

- La création de centres municipaux d'orientation pour la jeunesse, axés sur la transition de l'école à vocation générale vers l'EFP ou l'école secondaire de deuxième cycle, indépendants des écoles et autres établissements, avec des professionnels de l'orientation à plein-temps
- La création de centres régionaux d'orientation, axés sur la transition de l'école post-obligatoire vers l'enseignement supérieur, indépendants des écoles et autres établissements, avec des professionnels de l'orientation à plein-temps

- La mise en place d'un portail national en ligne sur l'offre complète d'enseignement public et les professions au Danemark, ug.dk (UddannelsesGuiden (Le guide de l'éducation))
- La mise en place de deux niveaux de formation à l'orientation publique dans le cadre de la formation continue, un cursus diplômant en orientation scolaire et professionnelle (60 ECTS) dans de hautes écoles et un programme de Master en orientation à l'université d'Aarhus.

La réforme de 2014 a fait évoluer l'orientation professionnelle publique au Danemark tant dans son contenu que sur sa forme. De plus, elle a ouvert la voie à encore davantage de changements au cours des 15 années qui ont suivi. En 2010, un troisième acteur central dans le domaine de l'orientation professionnelle dans les écoles a vu le jour, l'unité nationale eVejledning (orientation en ligne). En lien avec le portail national en ligne, UddannelsesGuiden (Le Guide de l'éducation), l'unité eVejledning, qui dépend du ministère de l'Éducation, propose depuis 2011 des services d'orientation par chat, e-mail, téléphone et entretiens en ligne. Le service d'orientation eVejledning s'adresse à tous les citoyens, quel que soit leur âge. La mise en place du service eVejledning visait essentiellement à libérer du temps pour les centres d'orientation municipaux et régionaux afin que ceux-ci puissent se concentrer plus précisément sur les jeunes à risque ou présentant des besoins spécifiques.

Les deux dernières réformes sur l'orientation ont été votées en 2018, prévoyant deux parcours très différents pour les deux centres d'orientation centraux, les centres municipaux et les centres régionaux. Les centres d'orientation régionaux, animés jusqu'alors par des acteurs régionaux (le plus souvent des établissements publics d'enseignement supérieur) dans le cadre de marchés publics de quatre ans, ont été repris par le ministère de l'Enseignement supérieur et un responsable national des centres régionaux vient d'être nommé.

Par ailleurs, la nouvelle législation a dissous les centres municipaux d'orientation pour la jeunesse, laissant aux municipalités le choix d'organiser elles-mêmes leurs efforts en faveur des jeunes à risque. Dans certaines municipalités, les centres d'orientation pour la jeunesse seront maintenus tels que nous les connaissons, et dans d'autres municipalités, de nouvelles structures et organisations sont en train d'être mises en place, mais tous auront pour nouvel axe la coopération pluridisciplinaire.

L'objectif politique de mener 95 % d'une cohorte de jeunes à faire des études post-obligatoires complètes (soit l'enseignement secondaire de deuxième cycle soit l'EFT) 25 ans après la 9e, et 60 % d'une cohorte de jeunes à faire des études supérieures complètes a permis d'obtenir des repères importants pour mesurer l'effet de la (des) réforme(s) de l'orientation. En 2015, les objectifs avaient (presque) été atteints, les prévisions indiquant que 92 % du groupe de jeunes qui finissent la 9e iraient jusqu'au bout de leur éducation post-obligatoire, et 61 % feraient des études supérieures complètes.

Ces objectifs n'ont toutefois pas été sans poser problème en tant qu'outils de gestion politique. La réalisation apparente des objectifs masque le fait qu'au cours des 15 dernières années, le Danemark a connu une forte diminution du nombre de demandes d'inscription dans les établissements d'EFP et une popularité similaire de l'enseignement secondaire de deuxième cycle. En 2016 et 2017, à peine 18,5 % des jeunes de 9e et 10e se sont inscrits à un programme d'EFP, alors que 74 % environ se sont inscrits dans un établissement secondaire de deuxième cycle. Les chiffres de 2018 montrent une

légère augmentation des inscriptions dans l'EFP (atteignant 19,4 %) et une diminution correspondante des inscriptions dans le secondaire de deuxième cycle (atteignant 73,1 %). Par ailleurs, le nombre d'abandons dans les programmes d'EFP reste assez élevé.

Les prévisions indiquent une pénurie de 70 000 travailleurs qualifiés au Danemark en 2025, si cette tendance ne s'inverse pas.

Sur le plan politique, l'orientation dans les dernières années de l'école obligatoire et à la transition entre l'école et l'enseignement post-obligatoire a été considérée comme un point essentiel pour atteindre les objectifs d'éducation, d'abord les 95 %, et, ces dernières années, pour répondre au besoin en main-d'œuvre qualifiée. Le dernier point a tout particulièrement été un point politique central de critique à l'égard des institutions et des acteurs de l'orientation et, au cours des cinq dernières années, les centres municipaux d'orientation pour la jeunesse ont subi d'importantes coupes budgétaires et, comme décrit plus haut, une réforme qui a complètement modifié la structure organisationnelle et reconfié certaines des tâches des centres d'orientation pour la jeunesse aux écoles, comme avant 2004. Le postulat politique semble être que le système d'orientation tel qu'il a été façonné au cours des 15 dernières années n'est pas en mesure de relever les défis du pays en matière de main-d'œuvre.

L'histoire du système d'orientation danois depuis 2004 pourrait donc se résumer à deux pas en avant et (au moins) un pas en arrière.

II. Dans quelle mesure la formation pour les professionnels de l'orientation a-t-elle été touchée ?

Alors que le cadre politique et organisationnel de l'orientation est soumis à pression au Danemark, nous avons assisté ces 15 dernières années à une forte professionnalisation dans le domaine de l'orientation. Comme nous l'avons dit, la réforme de 2004 a conduit à la centralisation des institutions et de l'enseignement. Si, avant la réforme, les conseillers d'orientation étaient souvent seuls dans leur école, les nouveaux centres d'orientation ont créé un environnement et une identité professionnels, notamment parce que la plupart des conseillers sont passés de conseillers à temps partiel (et enseignants à temps partiel) à conseillers à temps plein. Le développement des centres d'orientation s'est articulé autour de concepts tels que le partage des connaissances, la supervision collégiale, les groupes d'échange d'expériences et forums similaires de réflexion professionnelle qui ont été intégrés aux processus de développement de la qualité des centres.

Jusqu'à ce qu'elle soit modifiée en 2018, la loi précisait que les conseillers des centres d'orientation municipaux ou régionaux devaient être titulaires d'un diplôme ou d'un master en orientation (60 ECTS, cadre de qualification 6 et 7) ou qualifications similaires.

Les deux programmes d'études ont été mis en place respectivement dans des hautes écoles à travers le pays et à l'université d'Aarhus (master en orientation). Le cursus diplômant est régi par un règlement national, et les différents prestataires se rencontrent régulièrement pour en coordonner le contenu et la forme. Par ailleurs, chaque cursus diplômant dispose d'un panel de référence composé de membres représentant les professionnels de l'orientation. On y discute des défis réels et

des évolutions de l'orientation ainsi que des potentiels et des lacunes du cursus diplômant du point de vue de la profession.

Au cours des premières années qui ont suivi la réforme de 2004, la plupart des étudiants du cursus diplômant provenaient des centres d'orientation pour la jeunesse municipaux et régionaux. En effet, les conseillers devaient répondre aux exigences de formation de la nouvelle loi sur l'orientation. Depuis ces dernières années, les étudiants proviennent d'horizons plus différents (services de l'emploi, syndicats, établissements d'EFPP, établissements secondaires de 2e cycle, enseignement supérieur, associations de logement locatif, prisons, services RH d'entreprises, etc.) À bien des égards, cela reflète la situation actuelle au Danemark, 1) où l'orientation n'est pas une profession « stable » ou protégée, mais pratiquée dans de nombreux endroits, 2) où l'orientation est davantage considérée comme une coopération entre de nombreux acteurs différents, et 3) où (pratiquement) toutes les personnes qui travaillent dans ce domaine au Danemark possèdent une autre profession ou formation de base.

Le programme de master en orientation, par ailleurs, n'est proposé qu'à l'université d'Aarhus (en tant que formation continue uniquement), et il est davantage axé sur la recherche et la production de connaissances dans le domaine de l'orientation. De nombreux diplômés occupent des postes de spécialistes de l'orientation (par ex. dans les centres d'orientation) ou de développeurs d'orientation. Nombreux sont les conférenciers des hautes écoles responsables du cursus diplômant à être titulaires d'un master en orientation.

Nous mentionnerons ici deux difficultés fréquemment rencontrées dans la formation à l'orientation, puisqu'elles sont communes aux diplômés du programme diplômant et à ceux du programme de master.

1. Les diplômés disent toujours éprouver des difficultés à mettre en pratique les connaissances et les compétences acquises dans le cadre de leur formation. Dans certaines institutions d'orientation, l'obtention du niveau de formation requis n'est autre qu'une exigence bureaucratique, qui est facilement mentionnée dans des rapports de qualité, et les managers et collègues des diplômés ne s'intéressent pas à ce que les diplômés ont appris et à la façon dont ils peuvent contribuer au développement de leur organisation. De nouvelles initiatives prises par plusieurs hautes écoles proposant un cursus diplômant portent sur le dialogue avec les responsables d'organismes d'orientation sur les résultats potentiels d'une formation à l'orientation pour l'ensemble de l'organisation, et sur l'offre de cours, journées thématiques et de services de conseil axés sur l'apprentissage organisationnel.
2. En lien étroit avec la difficulté indiquée ci-dessus, la frustration des étudiants de ne pouvoir offrir un service d'orientation tel qu'ils l'ont appris pendant leur formation en raison des exigences bureaucratiques de la direction et des priorités politiques.

III. Quels sont les effets observés sur l'orientation dans les écoles et sur le parcours des élèves ?

La réforme de 2004 et les réformes suivantes exigent un degré élevé de coopération entre les établissements scolaires et les centres d'orientation pour la jeunesse (et, pour le niveau d'enseignement suivant, entre les établissements secondaires de 2e cycle et les centres d'orientation régionaux). Dans certains établissements, cette coopération a été facile à mettre en place et la relation professionnelle entre les enseignants et les professionnels de l'orientation est bonne. Dans d'autres établissements, cette coopération reste très difficile, même après 15 ans, et les professionnels de l'orientation se sentent plutôt marginalisés au sein de l'établissement, sans réelle coopération professionnelle.

Les conditions varient d'une école à l'autre, en fonction des priorités des directeurs et des autorités scolaires locales. Dans une récente thèse de doctorat, Randi Skovhus montre les différents modes de coopération entre enseignants et les professionnels de l'orientation ainsi que les conséquences sur la perception des étudiants d'une orientation pertinente en milieu scolaire.

Ces dernières années, des établissements scolaires et municipalités ont participé à des projets de recherche et développement visant à rapprocher le contenu des matières enseignées des activités d'orientation. Dans une certaine mesure, cela a également été une priorité politique, notamment de Local Government Denmark (une organisation politique pour les municipalités) et du syndicat des enseignants danois (qui compte également de nombreux professionnels de l'orientation dans les centres d'orientation pour la jeunesse).

Cependant, les coupes sombres dont ont fait l'objet les centres municipaux d'orientation pour la jeunesse et une réforme de l'école (en 2013/2014) qui confie aux enseignants la responsabilité première de l'éducation à l'orientation, sans prévoir de moyens pour la mise à niveau de leurs compétences dans ce domaine, freinent constamment la mise en place d'une coopération satisfaisante, significative et cohérente.

Comme indiqué dans la première partie, le parcours des élèves a beaucoup évolué au cours des 15 dernières années, avec une forte augmentation du nombre d'inscriptions dans les établissements secondaires de 2e cycle dans la majeure partie du pays. Le parcours des étudiants est considérablement influencé par les enjeux sociétaux tels que le discours sur le choix de la « bonne » formation du premier coup ; privilégier la sécurité à la prise de risques ; l'apprentissage tout au long de la vie et le plan de carrière ; la crainte des départs naturels en cas de choix d'un parcours d'EFP et plus encore la crainte de perdre son emploi en raison de la délocalisation ou d'une main-d'œuvre étrangère moins chère ; et la prédominance générale des savoirs par rapport au savoir-faire.

Les efforts portent ainsi depuis ces dernières années sur l'élargissement de la perspective éducative et professionnelle des élèves et de leurs parents afin de redonner un attrait aux cursus d'EFP et aux carrières dans l'artisanat. Cela implique le développement des compétences des enseignants et des professionnels de l'orientation au moyen de cours, de projets d'apprentissage pratique et de recherche active et d'autres activités, avec un axe sur l'apprentissage de l'orientation et la coopération professionnelle.

IV. Bibliographie

- Aftale om bedre veje til uddannelse og job [Agreement on better ways to education and job]*. (2017). Regeringen + alle andre partier [The Government + all other parties in parliament] <https://uvm.dk/-/media/filer/uvm/i-fokus/fgu/171115-fgu-aftaletekst.pdf>
- Aftale om bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser [Agreement on better and more attractive VET]*. (2013). Regeringen + de fleste andre partier [The Government + most other parties in Parliament]. <https://uvm.dk/-/media/filer/uvm/udd/erhverv/pdf14/feb/140224-enderlig-aftaletekst-25-2-2014.pdf?la=da>
- EVA [Danish Evaluation Institute] (2007). *Vejledning om valg af uddannelse og erhverv [Guidance on educational and vocational choice]*. København: EVA. https://www.eva.dk/sites/eva/files/2017-07/vejledning_om_valg_af_uddannelse_og_erhverv.pdf
- EVA [Danish Evaluation Institute] (2016). *Efterskolernes vejledning [Guidance in continuation schools]*. København: EVA. <https://www.eva.dk/grundskole/efterskolernes-vejledning>
- EVA [Danish Evaluation Institute] (2018). *Unge oplevelse af uddannelsesvalg og vejledning i 9. klasse [How do young people experience educational choice and guidance in grade 9]*. København: EVA. <https://www.eva.dk/grundskole/unges-oplevelse-uddannelsesvalg-vejledning-9-klasse>
- Flere unge i uddannelse og job [More young people in education and job]*. (2009) Regeringen + Socialdemokratiet, Dansk Folkeparti, Det radikale Venstre [The Government + The Socialdemocratic Party, Danish People's Party, The socialliberal party]. <https://uvm.dk/-/media/filer/uvm/udd/erhverv/pdf09/091118-aftale-flere-unge-uddannelse-job-ny.pdf?la=da>
- Poulsen, B. K., Thomsen, R., Buhl, R., & Hagmayer, I. A. (2016). *Udsyn i udskolingen. [Insights and outlooks – career learning in the final years of compulsory school]*. Kbh.: KL & DLF.
- Poulsen, B. K., Skovhus, R. B., & Thomsen, R. (2018). Widening opportunities for career guidance: research circles and social justice. In T. Hooley, R. G. Sultana, & R. Thomsen (eds.). *Career guidance for social justice: contesting neoliberalism*, Vol. 1, London & New York: Routledge, Routledge Studies in Education, Neoliberalism, and Marxism, Routledge, Nr. 16, s. 211-225.
- Rambøll Management. (2009). *Evaluering af Ungdommens Uddannelsesvejledning København [Evaluation of Youth Guidance Centre Copenhagen]*. København: Københavns Kommune. https://www.kk.dk/sites/default/files/edoc_old_format/Boerne-%20og%20Ungdomsudvalget/11-03-2009%2014.00.00/Referat/13-03-2009%2010.23.44/4362510.PDF
- Skovhus, R.B. (2018). *Vejledning. Valg og læring [Career guidance. Choice and learning]*. Aarhus: Trykværket.
- Uddannelses- og Forskningsministeriet [Ministry of Higher Education and Research]. (2017). *Uddannelses- og forskningspolitisk redegørelse [Review on Educational and Research Policy]*. https://ufm.dk/publikationer/2017/filer/ufm_ufr.pdf
- Undervisningsministeriet [Ministry of Education]. (2018). *Notat om tilmelding til ungdomsuddannelse 2018 [Note on enrolment for post-compulsory education 2018]* <https://uvm.dk/-/media/filer/uvm/adm/pdf18/mar/180321-notat-tilmelding-til-ungdomsuddannelse-2018.pdf?la=da>

QUELLES PERSPECTIVES POUR L'ÉDUCATION À L'ORIENTATION ?

QUELLES PERSPECTIVES POUR L'ÉDUCATION À L'ORIENTATION ?



Jean Marie de Ketele, Université Catholique de Louvain

Les rapports scientifiques et interventions d'experts lors de la conférence permettent de dégager trois grandes lignes directrices de diagnostic.

I. Une éducation à l'orientation pas encore en place dans les faits

La plupart des actions d'orientation commencent au collège, et elles sont concentrées au moment des grands paliers d'orientation (Cnesco, 2018).

Or le fait de commencer dès le primaire est un consensus très fort : la recherche montre notamment que la lutte contre les stéréotypes a peu d'efficacité lorsqu'elle est menée au moment des paliers d'orientation.

Mais ce premier point n'est pas sans soulever de nombreuses questions : que faire ? Comment le faire ? Par qui ? Qui y impliquer ? Une telle introduction au primaire, puis tout le long du cursus, de l'éducation à l'orientation demande aux acteurs en présence de réfléchir leur métier de manière différente. Des moments d'analyse de ses pratiques, à partir de situations vécues, seront donc essentiels et pourront mener à une réflexion collective.

Notons que « développer chez chaque élève une juste confiance en soi » est l'objectif n°1 du *National Core Curriculum* du système éducatif finlandais. Notons encore que ceci rejoint aussi le concept d'« universalisation de la distinction » de John Dewey, signifiant par-là que tout être humain est susceptible d'être le meilleur pour réaliser un but spécifique et, ce faisant, enrichit la collectivité en développant ses capacités distinctives.

Les familles ne sont pas assez associées tout au long du parcours

La base de l'orientation reste la famille. C'est pourquoi un travail d'accompagnement de celle-ci se révèle indispensable si l'on ne veut pas renforcer les inégalités dues aux connaissances détenues par les familles sur le système scolaire et le monde de l'emploi, mais également à l'utilisation des réseaux professionnels. Ce travail doit lui aussi se faire au long court, alors que l'enquête menée par le Cnesco montre par exemple que les familles sont extrêmement rarement sollicitées avant la 3^e.

Les compétences à s'orienter tout au long de la vie sont absentes des curriculums

L'importance des compétences transversales a été évoquée à maintes reprises. Tout d'abord, **les compétences transversales qui se révèlent essentielles dans le processus d'information, nécessaire à l'orientation :**

- rassembler de l'information
- analyser celle-ci
- la synthétiser
- l'organiser en fonction d'un objectif

- **l'utiliser pour réaliser l'objectif**

Dans le processus d'orientation, ces compétences transversales sont à exercer sur trois types d'informations : (a) sur soi ; (b) sur l'enseignement et les parcours ; (c) sur les emplois. La connaissance de soi demande des compétences spécifiques de réflexivité. Les développer doit permettre au jeune de se projeter dans l'avenir : qu'est-ce qu'il aspire à devenir, non seulement sur le plan professionnel, mais aussi sur le plan de la personne qu'il veut être et sur le plan de la société à construire et dans laquelle il voudrait vivre. La recherche de Draelants (2013) confirme l'importance de cet aspect, trop souvent négligé au sein des établissements scolaires. Il s'agit également de développer chez les élèves la compétence à prendre une décision.

Alors que Hall (2002) identifie deux volets nécessaires à l'orientation tout au long de la vie (identité et art de l'adaptation), DeFilipi & Arthur (1994) déclinent trois domaines de connaissance essentiels : *Know-how* (volonté d'évoluer et capacité à prendre des décisions), *Know why* (qui comprend la réflexivité sur son parcours et son identité mais aussi l'exploration de carrière), *Know whom* (contacts et soutiens).

Ensuite, **les compétences transversales et spécifiques liées aux emplois doivent permettre d'être stratège et de se repositionner sur un marché de l'emploi en constante évolution.** La question de l'adéquationnisme (« *The right man in the right place* », c'est-à-dire l'idée qu'une personne doit en fonction de ses capacités être guidée vers le poste auquel elle est le plus adaptée, revendiquée pendant des années comme objectif premier de l'orientation) a été évoquée, non pas pour le rejeter, mais pour le situer à sa juste place. L'adéquationnisme se justifie à court terme, à certains moments critiques de l'orientation (exemple : choix d'un BTS), mais pas à long terme suite aux mutations accélérées de la société (exemple : qui pourrait dire quelles seront les exigences des métiers suite au développement de l'intelligence artificielle ?). Les modes de carrière ont également changé (on parle de « carrières protéennes » et non plus linéaires, Halls, 1976) ou de « carrières nomades », Cadin *et al.*, 2003³⁹) : il ne s'agit plus de trouver la bonne adéquation personne/métier mais de permettre à l'individu de s'adapter constamment au cours de sa carrière. Cette adaptation est à la fois un « savoir évoluer » qui s'ajoute aux savoir-faire et savoir-être (Loufrani Fedida & Saint Germe, 2013⁴⁰) et une capacité à se réorienter constamment en fonction des opportunités et de ses aspirations. Se pose donc, à ce niveau, le problème des compétences transversales à développer en vue des emplois de demain, et cela dans un contexte de polarisation entre des métiers de haut niveau de qualification *versus* de faible niveau de qualification.

De la discussion, il ressort que les cinq compétences transversales évoquées plus haut et les objets sur lesquels les exercer devraient faire partie du curriculum prescrit, du curriculum mis en œuvre et du curriculum évalué. Or l'analyse des programmes prescrits et surtout des épreuves d'évaluation semblent démontrer leur absence. Pour développer une approche orientante qui ne soit pas déconnectée du processus d'apprentissage et qui implique réellement tous les acteurs, un travail important est à mener sur : d'une part, l'inscription des compétences transversales et leur objet dans

³⁹ CADIN, L., BENDER, A.F., SAINT-GINIEZ, V. (2003), *Carrières nomades, les enseignements d'une comparaison internationale*, Paris, Vuibert.

⁴⁰ LOUFRANI FEDIDA, S. et SAINT GERME, E. (2013) Compétences individuelles et employabilité : essai de clarification de leur articulation, @GRH, vol.2, n°7

les programmes (voir à ce sujet l'exemple du **Québec** et celui de la **Suède**) ; d'autre part, le nécessaire alignement entre ce qui est prescrit, mis en œuvre et évalué (ce dernier aspect étant particulièrement important pour changer les pratiques). Sans ce travail, il n'est guère possible de repenser de façon pertinente la formation, initiale et continue, des différents acteurs.

II. Des difficultés de coordination au niveau des établissements

Les pratiques réelles évoluent peu et ne correspondent pas au prescrit

Le rapport de Canzitu et Demeuse, mais aussi celui de Dutercq, Michaut et Troger, mettent en évidence une **assez grande convergence entre les orientations prescrites dans les textes officiels des différents pays analysés**. Ceci est également apparu dans les interventions des experts étrangers invités. Un Président de séance évoquait même des textes remontant à de nombreuses années pour rappeler que les prescrits d'hier et d'aujourd'hui se ressemblaient étrangement. Pourquoi donc les pratiques n'ont-elles pas ou si peu évolué ?

Le travail devrait donc être tourné sur le comment faire évoluer celles-ci. En termes de prescrits (la politique d'orientation déclarée), **la question n'est pas d'en écrire d'autres mais de clarifier pour les acteurs le modèle à mettre en œuvre**, en tenant compte des contextes. Trois adjectifs sont apparus de façon récurrente pour qualifier le processus d'orientation à mettre en œuvre. Il s'agit d'une approche :

- *orientante* : elle commence tôt et implique tous les acteurs tout au long de la scolarité ;
- *aspirationniste* : elle cherche à élever et diversifier les aspirations des jeunes, quant à leur parcours scolaire et professionnel ;
- *reconstructiviste* : elle tient compte de la réalité telle qu'elle est, et examine ce que le jeune veut faire et quelle société il veut créer.

Clarifier ce modèle (avec ses trois caractéristiques) veut dire aller au-delà de ces mots et faire participer les acteurs à les traduire à leur niveau de responsabilité en termes d'actions et de pratiques contextualisables et coordonnées. La démarche est donc nécessairement collective et participative. C'est à cette condition que des indicateurs de qualité, pertinents et réalistes, pourront être identifiés *par les* acteurs et *pour* les acteurs : les élèves, les enseignants, les enseignants principaux, les PsyEN (les psychologues de l'éducation nationale ; ex-CO, conseillers d'orientation), les chefs d'établissement, les partenaires externes, les responsables régionaux, les responsables nationaux. Il ne suffit pas de voir ces indicateurs inscrits dans des textes prescriptifs, il faut qu'ils soient travaillés en contexte et de façon récurrente par les acteurs concernés.

L'existence de tels indicateurs est indispensable à bien des niveaux :

- les curriculums scolaires : l'élaboration des programmes, leur implantation, les épreuves d'évaluation (importance de l'alignement) ;
- les curriculums de formation initiale pour chaque catégorie d'acteurs : enseignants, conseillers d'orientation (PsyEN), chefs d'établissements ;
- les dispositifs de formation continue de ces différents acteurs : à ce stade le travail sur les indicateurs en est une composante essentielle ;

- les actions à mener auprès des élèves : les indicateurs sont des guides pour leur préparation, leur animation et la réflexion en aval ;

l'affectation des ressources : les indicateurs servent à orienter les actions des décideurs concernés dans l'affectation des ressources pour rendre possible le travail à mener aux niveaux précités. **Les acteurs vivent des tensions sur leur rôle et sur la coordination de leurs actions**

Les rapports insistent tous sur la nécessité de conduire une « approche orientante » dans l'établissement scolaire et y impliquer tous les acteurs dans un processus cohérent ; ces mêmes rapports montrent que les prescrits de la plupart des pays vont dans ce sens, mais que la réalité sur le terrain est bien différente. Ce dernier aspect a été analysé lors de la conférence et il se dégage plusieurs aspects à prendre en compte :

- On ne peut espérer un engagement fort et efficace de la part de tous les enseignants ; nombreux sont ceux qui estiment être confrontés, en plus de leur discipline à enseigner, à des tâches de plus en plus nombreuses pour lesquelles ils n'ont pas été formés et n'ont aucune reconnaissance institutionnelle.
- Si le professeur principal et le chef d'établissement jouent des rôles importants dans l'orientation à des moments-clés, celle-ci est trop exclusivement centrée sur les notes scolaires.
- On ne peut non plus exiger l'impossible des conseillers d'orientation (PsyEN) au sein de l'établissement : ceux-ci vivent une tension très forte entre le travail avec l'élève et le travail d'animation au sein de l'établissement. Cette tension est d'autant plus vive que la norme « un PsyEN pour 2000 élèves » ne permet pas de faire un travail approfondi et suffisamment important dans l'une et l'autre des fonctions.
- Le travail des conseillers d'orientation (PsyEN) requiert de mettre à jour régulièrement leurs connaissances et compétences sur les emplois, sur les partenariats possibles, sur les réseaux professionnels de proximité, sur les tutorats étudiants possibles, sur les contacts avec les institutions supérieures d'enseignement. Leur emploi du temps rend actuellement cela difficile.
- L'engagement effectif et fort des acteurs de l'établissement est dépendant étroitement du travail d'expertise du conseiller d'orientation (PsyEN) : outre un travail au niveau du projet d'orientation de l'établissement en accord avec le chef d'établissement, il s'agit de mener des actions ponctuelles coordonnées avec les enseignants et les élèves, dont l'efficacité dépendra de leur degré de préparation, de la qualité de l'animation au sein de l'activité et du suivi exercé.

La formation continue est plus efficace pour faire évoluer les pratiques d'orientation

Les besoins de formation des différents acteurs à l'approche orientante sont importants et méritent que l'on s'y attache. Tous les rapports et toutes les interventions ont mentionné la formation comme indispensable en rapport avec les points précédents, ce qui n'est guère étonnant, mais en mentionnant que celle-ci ne change les pratiques effectives qu'à certaines conditions :

- Si la formation initiale, tant des enseignants que des chefs d'établissement et des conseillers d'orientation (PsyEN), mérite d'accorder plus d'importance à la problématique de

l'orientation et aux conditions pour la rendre efficace, **c'est la formation continue qui se révèle strictement nécessaire pour changer les pratiques effectives des différents acteurs.**

- La formation continue est d'autant plus efficace qu'elle se réalise :
 - en contexte
 - par un travail partenarial (PsyEN/enseignants ; PsyEN/ hef d'établissement / enseignants spécialisés en orientation ; PsyEN /acteurs externes ...)
 - par une démarche réflexive sur les activités et projets préparés et animés

Dans ce travail de coordination, le conseiller d'orientation (PsyEN) joue un rôle capital et, pour certains aspects, le professeur principal.

III. Un poids toujours important des déterminismes

Une résistance des déterminismes liés à la classe sociale des élèves, au genre, aux territoires

La résistance des déterminismes reste très forte malgré les efforts déjà développés. Le rapport de Bressoux, Lima et Rossignol le démontre sur la base d'une analyse statistique élaborée des parcours de près de 20 000 élèves de 173 collèges. Ce rapport cherche à mettre en évidence les déterminants du choix en fin de 3^e d'une filière générale ou technologique *versus* une filière professionnelle, à chacune des 4 phases du processus d'orientation et d'affectation : (1) les intentions exprimées par les familles ; (2) les recommandations du conseil de classe ; (3) les vœux des familles ; (4) la décision de l'établissement.

Les résultats confirment ces déterminismes et leur renforcement à chaque phase du processus, ce qui induit un travail à faire auprès des familles, des conseils de classe et plus globalement au sein du territoire dans lequel se situe l'établissement. Mais le rapport montre aussi que ces déterminismes sont très fortement liés au poids de la note scolaire, ce qui nécessite d'en tenir compte dans les actions menées.

Le poids de la note scolaire dans l'orientation peut renforcer les déterminismes

Le rapport de Bressoux, Lima et Rossignol montre que la note scolaire est le facteur prédominant dans le processus d'orientation et d'affectation. Ceci est vrai à chaque phase de celui-ci et conforte les intentions et les vœux des familles.

Les analyses comparatives entre les systèmes éducatifs des différents pays, évoquées par les intervenants en plénière et particulièrement bien documentées dans le rapport de Charles et Deles, montrent que c'est particulièrement le cas en France qui présente un système particulièrement sélectif, dû à une organisation qualifiée de « tubulaire » : les élèves reçoivent tous le même programme jusqu'en fin de troisième ; une fois embarquée dans une filière, ils reçoivent tous les mêmes cours ; les retours en arrière ne sont pas permis jusqu'à la qualification finale, contrairement à d'autres pays évoqués lors de la conférence; les filières du secondaire et les parcours de l'enseignement supérieur en France sont très hiérarchisés.

Le rapport de Bressoux, Lima et Rossignol apporte des nuances intéressantes sur le poids de la note scolaire dans le processus d'orientation :

- Le pourcentage de choix en fin de 3^e de la filière GT est avant tout déterminé par la moyenne des notes scolaires de l'établissement, et non par la moyenne des notes obtenues au DNB (Diplôme national du brevet), même s'il existe une corrélation évidente entre les deux types de notes.
- Mais la moyenne des notes scolaires d'un établissement comparée à celle d'un autre établissement n'a pas la même valeur si on la confronte avec la note obtenue au DNB comme référence. Ainsi, un établissement dont la moyenne des notes scolaires est supérieure à la moyenne des notes au DNB présente en général un pourcentage plus élevé de choix de la filière GT qu'un autre établissement qui a la même moyenne des notes au DNB mais une moyenne des notes scolaires plus faibles. Il y a donc un effet établissement.
- Cet effet établissement est le plus souvent lié à un effet territoire, renforcé de plus par l'existence ou non d'une filière professionnelle au sein de l'établissement. Dans des établissements situés en territoire défavorisé et ne comprenant pas une filière professionnelle en son sein, la moyenne des notes scolaires est plus élevée que la moyenne des notes au DNB et le pourcentage de choix de la filière GT est plus élevé.
- Si le rapport note un fort effet établissement, il souligne aussi qu'une part importante de la variance inter-établissements reste inexpliquée. Ceci mérite des études complémentaires.

Ces résultats impliquent qu'un travail est nécessaire au sein des établissements pour analyser les mécanismes à l'œuvre dans le processus d'orientation, non seulement la façon dont les notes sont attribuées et déterminent la décision finale, mais aussi les facteurs contextuels qui entrent en ligne de compte. Projet d'établissement et projet d'orientation sont étroitement liés.

Les aspirations des jeunes sont fortement liées à leur origine sociale

Parallèlement aux actions conduites auprès des jeunes pour développer le sens du travail et la confiance en soi, les intervenants insistent sur la nécessité de mettre en œuvre des actions pour élever et diversifier les aspirations des jeunes. Les travaux de Donzelot montrent que « l'approche aspirationniste » développée au Royaume-Uni et en Australie a des effets d'autant plus positifs qu'elle est déployée dès le plus jeune âge et se poursuit tout au long du parcours. Canzittu et Demeuse font état des différences entre les établissements selon qu'ils sont soucieux ou non de mettre en œuvre une approche orientante centrée sur l'exploration des possibles (d'où l'importance des activités avec des acteurs externes) qui rendent possibles l'élévation et la diversification des aspirations des jeunes⁴¹.

La recherche de Guyon et Huillery (2016)⁴², évoquée dans le rapport de Bressoux, Lima et Rossignol, montre que les inégalités dans les aspirations des élèves sont dues, d'abord, à des différences dans la connaissance des filières académiques après le collège et, secondairement, à des croyances biaisées de ceux-ci concernant leur propre capacité à aller dans ces filières. Cette recherche montre aussi, quel que soit leur niveau social (favorisé ou défavorisé), qu'ils surestiment le poids de l'origine

⁴¹ Ceci est notamment fondé sur la recherche de DRAELANTS (2013) publiée dans la revue *Orientation scolaire et professionnelle* (42/1), sous le titre « L'effet établissement sur la construction des aspirations d'études supérieures ».

⁴² GUYON, N., & HUILLERY, E. (2016). Biased Aspirations and Social Inequality at School: Evidence from French Teenagers. LIEPP Working paper.

sociale dans la réussite académique future, ce qui conduit les élèves de milieu défavorisé à sous-estimer leur réussite académique future. Guyon et Huillery ajoutent que cette représentation des choses est peut-être partagée par d'autres, les parents et les enseignants en particulier.

Développer une approche aspirationniste serait donc important, mais en mettant l'accent sur deux aspects essentiels : (i) voir la réalité telle qu'elle est ; (ii) examiner ce que le jeune veut faire et quelle société il veut créer.

IV. Conclusion : dépasser les difficultés structurelles en s'inspirant des expériences dans d'autres pays

Ces rapports et interventions permettent alors de s'inspirer des comparaisons internationales, notamment en ce qui concerne la gouvernance de l'éducation à l'orientation.

Grâce à l'approche comparative, un certain nombre de difficultés structurelles ont été évoquées qui méritent réflexion :

- Organisation « tubulaire » et « hiérarchique » du système français : elle contraste avec les systèmes d'autres pays qui permettent plus de souplesse dans les parcours : retour aux études, insertion de stages, période sabbatique.
- Disparité et cumulation des finalités et des objectifs poursuivis.
- Diversité des personnels liés à l'orientation et cloisonnement des actions.
- Une « forme scolaire » très rigide et centrée trop exclusivement sur l'enseignement et pas assez sur la création d'un espace de vie, base d'une « approche orientante, aspirationniste et reconstructiviste ».
- Une gouvernance qui reste fortement « *top down* », pas assez participative ni proche des contextes de l'action.

La conférence de comparaisons internationales a permis de renforcer la prise de conscience de ces difficultés structurelles, mais aussi de la nécessité de ne pas attendre qu'elles soient entièrement levées pour agir.



 **cnesco**
conseil national
d'évaluation
du système scolaire

Carré Suffren
31-35 rue de la Fédération
75015 Paris
Tél. 01 55 55 02 09
cnesco.communication@education.gouv.fr
www.cnesco.fr

 @Cnesco  Cnesco



Membre de



Centre international d'études pédagogiques
1 avenue Léon-Journault
92318 Sèvres Cedex
Tél. 01 45 07 60 00
www.ciep.fr/contact/
www.ciep.fr

 @ciep_sevres  CIEP (page officielle)