

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.*, 2003¹) : 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 Gernes, 2013²) 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

¹ CADIN, L., BENDER, A.F., SAINT-GINIEZ, V. (2003), *Carrières nomades, les enseignements d'une comparaison internationale*, Paris, Vuibert.

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

important est à mener sur : d'une part, l'inscription des compétences transversales et leur objet dans 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/ chef 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 inexplicée. 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 jeunes³.

La recherche de Guyon et Huillery (2016)⁴, 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

³ 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 ».

⁴ GUYON, N., & HUILLERY, E. (2016). Biased Aspirations and Social Inequality at School: Evidence from French Teenagers. LIEPP Working paper.

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 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.