

Contextes et compréhensions de l'éducation à l'orientation

Bernard Desclaux

Introduction

Il y a des interprétations, des compréhensions très diverses de l'éducation à l'orientation. Nous proposerons ici quelques éléments explicatifs concernant le contexte de l'élaboration de cette circulaire avant d'en proposer notre propre lecture.

Les idées développées proviennent du travail réalisé dans le cadre de l'animation de l'équipe de formateurs " éducation à l'orientation " de l'académie de Versailles, ainsi que des occasions qui m'ont été proposées de réfléchir à cette question au cours de différents stages et réunions de présentation de l'EAO au sein de l'académie et hors de l'académie.

Après une présentation et une lecture de la circulaire concernant les collèges, Nous nous interrogerons sur les contextes de son élaboration : contexte scolaire tout d'abord en ressituant cette circulaire dans une histoire du système ; contextes politiques ensuite, contextes sociologiques, et enfin contextes de l'évolution du travail. Aucun à lui seul explique la formulation de cette circulaire, mais tous permettent d'en éclairer les différentes facettes et surtout les différentes compréhensions.

Nous proposerons ensuite notre conception.

Quelques mots sur la formation mise en oeuvre dans l'académie de Versailles.

Enfin quelques mots pour conclure vers ... une patience et en même temps une implication, nécessaires toutes les deux.

CONTEXTES ET COMPRÉHENSIONS DE L'ÉDUCATION À L'ORIENTATION	1
Introduction	1
Présentation de la circulaire	3
Un rappel de la circulaire	3
Les lectures d'un texte administratif	3
L'éducation à l'orientation dans le contexte du Nouveau collège	6
L'application dans les académies	6
Le contexte scolaire de cette circulaire	8
Un rappel des textes officiels depuis le milieu des années 80	8
L'évolution de l'orientation scolaire	9
Quelques contextes politiques : Patronat français, Europe et OCDE	14
Les préoccupations du patronat français : l'UIMM	14
L'évolution générale des moyens dans les pays de Communauté européenne	15
Les conceptions de l'OCDE, l'enquête d'opinion.	15
Contexte social : l'individu et l'adolescent	16
La scolarisation de la totalité de la population adolescente.	16
L'individu sans appartenance	16
La construction de l'identité " professionnelle "	17
L'insertion à la sortie du système	18
L'avenir du travail	19
Les mutations du travail	19
Des conséquences pour la formation initiale	21
Compréhension binaire et compréhension ternaire de l'EAO	22
Encore un peu d'histoire de l'orientation	22
Repères dans les textes, circulaires et commentaires	25
Vers une conception ternaire	26
Quelques résistances historiques	30
L'organisation de la formation à Versailles	31
Les évolutions	32
Le temps nécessaire pour des modifications profondes.	32
Le rôle du COP et des CIO	32
Annexes	33

Présentation de la circulaire

Un rappel de la circulaire

Cette circulaire, du moins celle portant sur le collège, présente les objectifs de l'éducation à l'orientation puis les acteurs de la mise en oeuvre. Sa lecture révèle plusieurs ambiguïtés que l'on peut rapidement formuler :

- une utilisation conjointe des termes de compétence et de connaissance comme s'il s'agissaient d'équivalents ;
- une absence de formulation claire de la finalité de cette éducation ;
- une absence de précision concernant les " moyens ".

Comme on pouvait s'y attendre dès la parution de cette circulaire, les lectures et interprétations sur le terrain furent fort diverses, et même pourrait-on dire contradictoires.

Qu'est-ce qui est vraiment nouveau dans cette circulaire ? Quels sont certains éléments problématiques ?

Les lectures d'un texte administratif

Le compromis, ou l'illusion de l'auteur unique

La nature du texte administratif est d'être en général un compromis. Un texte est souvent le reflet de tensions, de combats entre des positions différentes et parfois contradictoires.

En 1985, lors de la rédaction des nouveaux programmes du collège, un annexe concernant l'orientation et le rôle des enseignants au niveau de leur discipline est rédigée. Cette annexe n'est pas publiée en même temps que le corps du programme. Celui-ci est paru avant le départ en vacances, alors que l'annexe est publiée en septembre. Il faudra attendre une publication en livre de poche pour voir les deux parties rassemblées. Cette annexe fut rédigée par un IEN-IO en poste au bureau de l'orientation au Ministère, alors que les programmes des disciplines sont validés par les IGEN.

La circulaire de 96 a été précédée d'une autre circulaire concernant la période de l'expérimentation de la classe de cinquième. Il ne s'agissait pas d'éducation à l'orientation, mais de séquence de connaissance des métiers et d'éducation aux choix. Cette dénomination posait problème sûrement déjà par la complexité de son expression, mais aussi pour d'autres raisons : désignation de deux objets de nature différentes (connaissance et compétence, déjà), séquence induisait une " localisation " dans le temps scolaire, le terme d'éducation aux choix risquait de provoquer une confusion avec une méthode existante sur le marché (l'EDC). Finalement c'est le terme " éducation à l'orientation " qui fut retenu. Il serait bien intéressant d'en connaître les raisons.

Mais pour cette circulaire se pose également la question de son auteur. Pour cette fois, il s'agissait d'un IGEN, M. Ricaud-Dussarget. Il existe deux IGEN " Vie scolaire " dans le corps des IGEN dont M. Ricaud-Dussarget. Depuis plusieurs années le poste d'IGEN Orientation a été supprimé, mais l'un des deux postes est occupé par une personne ayant fait sa carrière dans l'orientation, l'autre provenant d'une des disciplines. A cette époque l'IGEN provenant de l'orientation était M. J. Sénécat (remplacé aujourd'hui par M. R. Denquin). Pourquoi avoir confié à l'IGEN " non-orientation " la rédaction de cette circulaire ? Et qui en avait décidé ainsi ? On peut penser que ce choix a été interprété défavorablement par les personnels d'orientation, sans doute de manière inconsciente : un texte concernant un changement de perspective de l'orientation défendu par un IGEN " qui n'est pas de chez nous " ne peut que renforcer l'idée que le ministère n'a plus de " projet pour nous ". A l'opposé, est-ce que ce choix a permis un rapprochement entre discipline et orientation ? On peut dire oui au niveau

du projet de la circulaire, mais semble-t-il pas au niveau de sa rédaction, puisqu'elle s'est faite en dehors de l'élaboration des programmes des disciplines, exactement comme pour l'annexe de 85.

La nature interprétative du texte

Quelle que soit sa nature, un texte est toujours objet d'interprétations de la part de ses lecteurs. L'interprétation est une combinaison de deux éléments : ce que le lecteur comprend compte tenu de son système de représentation et l'intention qu'il projette sur l'émetteur du texte.

La complexité de notre système administratif scolaire, renforcée par deux transformations relativement récentes, la déconcentration et la régionalisation, fait que les acteurs locaux (à tous les étages du système) ont de plus en plus de marges de manoeuvre pour interpréter et donc comprendre différemment le texte. Les systèmes d'actions locaux se différencient alors de plus en plus.

Mais de plus cette circulaire enjoint les acteurs à prendre une part active dans l'élaboration et du contenu et des formes de l'éducation à l'orientation.

Les points de vue temporels

Un texte administratif peut toujours être lu à partir de deux points de vue.

On peut le lire comme un texte qui "légitime" l'existant. Dans une conception du pouvoir, on considère que la loi ne précède pas les faits, mais elle légitime, elle rend visible ce qui se déroulait à la périphérie, c'est le dernier moment dans une transformation d'une organisation, c'est ce qui termine la diffusion d'un changement. Le pouvoir ne vient pas d'en haut.

Et puis il y a aussi la lecture du texte comme ouverture d'un nouvel espace d'actions à inventer, à organiser. Le texte est dans ce cas, nécessairement "flou", indéterminé, voire ambigu. Il crée un nouveau champ d'actions sans précisément en définir totalement les contours. Ce sont les acteurs qui vont en quelque sorte inventer, à la périphérie de nouveaux changements, qui à leur tour vont se diffuser, et seront l'objet un peu plus tard d'un nouveau texte de légitimation.

Le point d'orgue

Une lecture possible de l'EAO, c'est au fond de considérer que c'est le point d'orgue d'une conception de l'orientation qui c'est développée à partir des années cinquante. L'école ayant à réaliser le *salle boulot du tri social* (François Dubet), un problème central se pose, c'est le traitement de la culpabilité des acteurs qui doivent la mettre en oeuvre. La conception de l'orientation scolaire basée sur le principe de la liberté de choix du sujet permet de disculper les acteurs. L'EAO peut être interpréter comme le dernier effort de l'institution dans ce sens. Le sujet, grâce à l'institution elle-même, va être la source du tri qu'il va s'appliquer à lui-même. Il y a bien sûr de cela dans l'EAO, et l'un des risques bien sûr, est la radicalisation de cette lecture qui peut être la source de conflits violents au sein des établissements et dans le système scolaire.

Dans cette lecture, il faut comprendre que l'EAO a pour finalité l'orientation scolaire. Nous sommes dans la prolongation, dans la perfection de l'existant.

Un nouvel espace

Mon hypothèse est qu'il y a ouverture d'un nouveau champ de conception de l'aide à l'orientation, que je présenterais plus tard dans l'exposé, mais qui consiste à prendre au sérieux le mot " éducation ". On verra çà plus loin dans l'exposé.

L'un des problèmes vient du fait que en France, le même terme, " orientation " désigne deux objets radicalement différents. L'orientation désigne le processus de pilotage de toute personne. C'est à la fois, le développement, la construction de cette compétence, et sa réalisation, sa performance. C'est un des sens de ce terme. Un deuxième sens est propre au système scolaire français, puisqu'il désigne le processus qui traite la gestion de la population scolaire. Toute institution qui traite de l'humain (école, hôpital, armée...) doit organiser les parcours des personnes. Une institution transforme des individus de manière différentielle. Elle doit à la fois gérer ces différences et les légitimer au yeux à la fois des acteurs et des personnes traitées. Il doit y avoir des règles du parcours, qui soient " partagées " par les acteurs et les individus traités. Les procédures d'orientation dans le système scolaire, c'est cela. Dans le terme d'éducation à l'orientation, la question se pose alors de l'interprétation du mot orientation.

Au fond sur le versant " point d'orgue ", on a deux positions extrêmes qui s'appuient sur les deux versants traditionnel du mot orientation.

L'éducation à l'orientation en tant que " préparation " à la procédure.

C'est actuellement l'interprétation la plus massive que l'on peut rencontrer. Elle génère d'ailleurs des attitudes opposées.

Celle que l'on rencontre le plus dans les établissements scolaires lors des stages par exemple. Il s'agit au fond de faciliter l'orientation scolaire, de faire en sorte que la demande corresponde aux possibilités

- possibilité des compétences personnelles du jeunes, auto-évaluation...
- possibilité d'affectation...

Eviter les conflits, c'est le leitmotiv que nous entendons, faire comprendre, faire accepter...

Déculpabiliser les enseignants ... Nous allons assister à un développement massif de la persuasion, de la manipulation. Au fond le sujet va internaliser sa totale responsabilité dans ce qui lui arrive.

Il y a un versant positif qui pourrait être conçu, que nous n'entendons pas :

- plus les personnes comprennent le fonctionnement, et mieux elles s'en prémunissent.
- mais même cet argument de la libération est parfois critiqué puisque cette libération de la personne est une fausse libération (la réalité de l'affectation par exemple), ou bien encore considérer que cette libération n'est qu'une forme du libéralisme

L'éducation à l'orientation en tant que développement de la personne

C'est l'idée ici du développement du projet personnel de l'élève. Dans ce cas l'Institution ne ferait que " répondre " à la demande élaborée par le jeune. C'est une des lectures de la Loi d'orientation de l'éducation nationale.

Bien sûr les critiques portent sur deux aspects :

- intervenir sur le développement du projet (multiplicité des intervenants... difficultés des coordinations des acteurs...) est illusoire, voire dangereux... Par exemple de discours de Françoise Barriaud
- il sera impossible à l'institution de répondre réellement à la demande, et donc il y aura manipulation... retour à la première conception de l'orientation, le poids de la procédure...

L'éducation à l'orientation dans le contexte du Nouveau collège

Objectif ou moyen ?

Il me semble que dans une certaine mesure, l'éducation à l'orientation est utilisée comme un levier de changement des pratiques et des attitudes.

Outre l'interprétation que je présenterais ci-après sur l'éducation à l'orientation en tant que nouveau champ, nouvelle mission pour le système de formation, il me semble qu'il y a au moins trois changements qui sont associés à l'EAO.

Et c'est pourquoi comme dans tout changement, moment de changement les choses sont complexes, à la fois conditions et leviers de changement...

L'éducation devient la mission essentielle par rapport à la transmission de savoir... C'est un thème fortement discuté dans le milieu enseignants et bien au delà. Quelle est la/les missions de l'Ecole... Il y a donc des questions sur les missions et sur les modalités, autrement dit sur les formes pédagogiques... et notamment sur les pédagogies actives, sur les formes de regroupements des élèves... La classe, le groupe, l'individuel...

Lié à ce point, il y a la définition du métier d'enseignant. Contenu, limite... définition du temps de travail... Penser à la circulaire sur les missions du professeurs. Penser à la réorganisation du dispositif de formation, fusion de l'IUFM et de la MAFPEN;

Enfin dernier thème de changement, celui du fonctionnement du système et de l'établissement. Attribution de plus en plus de pouvoir organisationnel au local. Mais ce qui suppose de nouveaux modalités de fonctionnement, et d'élaboration des prises de décisions au niveau de l'établissement (entre autre, car cf. La circulaire de rentrée, à propos de la " nouvelle conception " du projet, l'aspect " contractuel ").

Peut-on courir après deux lièvres ?

L'éducation à l'orientation a été introduite en même temps que les parcours diversifiés. Sur le terrain on a vu que les choix de préoccupations la plus part du temps ont été pour les parcours, les IA, ainsi que les chefs d'établissement, plus le fait de l'obligation et la liberté...

L'application dans les académies

Les remarques qui suivent sont entre autre issues de la synthèse ministérielle publiée le 30 avril 98.

On pourrait s'interroger tout d'abord sur les acteurs principaux. Qui s'est emparé du problème au niveau des rectorats. La synthèse faite par le ministère est basée sur la remontée d'un questionnaire envoyé aux CSAIO. Dix huit ont répondu dans le

temps imparti. Il semble donc que les CSAIO ont été chargés, ou se sont investis “ naturellement ” dans ce créneau. Très peu de rectorats ont engagés notamment les IPR des disciplines (il faut signaler Lille qui vient de publier des documents ronéotés issus de groupes de travail avec des IPR). On ne signale nulle part l’IPR “ Vie scolaire ”.

Cette situation signale un problème qui se posera sans doute de plus en plus dans l’avenir : les réformes, ou les modifications proposées par le ministère reposent de plus en plus sur une “ entrée établissement ”, c’est au niveau de l’établissement que la manière de mettre en oeuvre se jouera. Or le rectorat n’a pas dans son organisation de “ responsable ” de cette entrée. Une réorganisation à la suite du rapport de Claude Pair permettra peut-être d’envisager un tel dispositif.

Au niveau des Inspection académique il faut remarquer que les inspecteurs se sont peu impliqués personnellement dans l’affaire. Une autre préoccupation s’imposait : la mise en oeuvre des parcours diversifiés. Le ministère lui-même a montré cette hiérarchie d’intérêt lors des visio-conférences qu’il a organisé : pas un mot de l’éducation à l’orientation.

L’organisation du compte rendu de la synthèse ministérielle comporte les parties suivantes. Nous avons reproduit en annexe deux parties.

- Le pilotage

- La formation

- L’évolution des pratiques (voir en annexe)

- Les conséquences de cette évolution des pratiques

- Les interrogations induites par cette évolution des pratiques (voir en annexe)

Les styles d’implications des académies ont été différentes, l’accent mis sur la formation ou sur la diffusion de “ méthodes ” varie selon les académies. Il faut rajouter que sur cette question des méthodes, d’autres organismes étaient également intéressés. Des éditeurs, des organismes supports de méthodologies ont chercher à entrer dans les établissements. Certaines académies ont facilité ou non cette démarche. Les régions ont également plus ou moins participé au financement des supports méthodologiques et parfois de la formation qui était liée. Enfin des organisations patronales, telle que la célèbre UIMM ont “ soutenu ” cette orientation méthodologique. Certaines académies, dont l’académie de Versailles ont refusé cette intromission d’organismes extérieurs à l’éducation nationale dans le champ pédagogique. Mais il y a là bien sûr un enjeu important pour tous. La proposition d’une “ méthodologie ” toute faite, prête à l’emploi, et dont la mise en oeuvre au fond repose sur une personne (un conseiller d’orientation-psychologue, ou un enseignant volontaire) est très pratique pour éviter toute modification plus profonde pourtant réclamée par l’éducation à l’orientation.

Le contexte scolaire de cette circulaire

Un rappel des textes officiels depuis le milieu des années 80

Cette relation entre orientation et éducation commence à apparaître dans les textes ministériels au cours du ministère Savary à la suite de la première réflexion sur les collèges menée par Legrand. C'était la première fois qu'une proposition de réflexion à la base était proposée. Le rôle d'éducateur de l'enseignant y fut avancé par Legrand et grande partie rejeté par les enseignants. C'est dans d'une lettre de rentrée concernant les collèges que Savary indiqua pour la première fois que l'une des missions du collège, en plus de l'enseignement, était l'éducation aux choix d'orientation pour toute la vie.

Programme et instructions des classes de collègue : l'orientation: Arrêté du 14/11/85.

On y retrouve les grandes lignes qui font les textes d'aujourd'hui.

“ 3 objectifs principaux sont à retenir:

1. fonder l'aide individuelle à l'orientation sur les connaissances générales de l'environnement économique, du monde du travail et des activités professionnelles.
2. Etablir un programme d'activités spécifiques centré sur la préparation des choix d'orientation.
3. Favoriser la mise en relation du travail et des résultats scolaires avec l'orientation dans un processus d'aide individuelle. ”

Ce texte était situé en annexe des programmes et de ce fait peut-être, est resté marginal. Les conseillers d'orientation ont commencé à travailler dans une nouvelle perspective du projet personnel.

Loi d'orientation sur l'Education de juillet 1989. + décret 1990

C'est dans ce texte qu'apparaît la notion de *projet*.

“ les élèves et les étudiants élaborent leur projet d'orientation, scolaire universitaire et professionnel en fonction de leurs aspirations et de leurs capacités avec l'aide des parents, des enseignants, des personnels d'orientation et des professionnels compétents. Les administrations concernées, les collectivités territoriales, les entreprises et les associations y contribuent. ”

On y voit apparaître aussi le terme de *processus d'élaboration*.

Ce texte place l'élève au centre du système éducatif. Il développe aussi la notion de droit au conseil et à l'information (ce qui interroge sur le devoir de l'institution scolaire à cet égard).

Elle fixe des objectifs en terme de chiffres (80% au niveau bac, 100% de qualifiés...)

Avis du Conseil national des programmes juin 1991: Il préconise la mise en place du TSO à tous les niveaux (collège, lycée, LP). il donne les grandes lignes de contenu de ces TSO pour chaque cycle. Ce ne sont que des préconisations.

Circulaire sur le rôle du PP. dans les collèges et lycées. 21 janvier 1993. Il instaure le PP. à tous les niveaux et définit précisément son rôle et ses fonctions, notamment en ce qui concerne l'orientation.. il définit ses relations avec les autres membres de l'équipe éducative.

Loi “ quinquennale ” 21 décembre 1993.

Dans l'article 54, on y voit l'obligation pour l'institution d'offrir pour chaque jeune une formation professionnelle.

Cet article complète et précise les objectifs de la loi de 89.

Le Nouveau Contrat pour l'Ecole, Septembre 1994

“ La préparation à l'orientation devient une *mission à part entière* de l'école. Elle trouve sa place dans les horaires dès la 5ème. ”

La mission d'information revient à l'ensemble de l'équipe éducative et non seulement au PP et au COP.

Séquences périodiques de réflexion sur les métiers et éducation aux choix

Les CIO et les COP se recentrent sur cette activité.

7 articles concernent l'orientation dans le Nouveau Contrat pour l'Ecole.

Note du 3 juillet 1995: Organisation de l'expérimentation des séquences de réflexion sur les métiers et sur l'éducation aux choix en classe de 5ème. Liée à une note plus générale sur les objectifs pour l'information et l'orientation au collège. Insiste sur " la démarche collective, cohérente et progressive de toute l'équipe éducative ..."

C'est un texte qui approche l'élève en tant que *jeune* ayant des *compétences* à acquérir à l'école.

On parle *d'éducation aux choix*.

Circulaire sur la mise en oeuvre de l'expérimentation sur l'éducation à l'orientation au collège 5 septembre 1996.

On y retrouve les grandes lignes du texte précédent avec toutefois des nuances

On introduit le terme *d'éducation à l'orientation*.

On élargit la notion de séquences de réflexion: *séquences spécifiques, intégration* dans les disciplines; *l'entretien* individuel a bien sa place dans ce processus.

On notera que le terme de projet n'est plus employé. On utilise davantage le terme de *choix*, en y associant *compétences, connaissances, transversalité*.

Ce texte insiste également sur la nécessité de *donner du sens* aux disciplines et plus généralement à l'école.

Elle définit le *rôle* de chacun des acteurs.

L'évolution de l'orientation scolaire

Pour comprendre ce qui se passe, il faut élargir la notion d'orientation scolaire à celle plus générale de gestion des parcours individuels dans le système scolaire. Quels sont les moments ou les types de décisions dans ce parcours ? Depuis une quinzaine d'années des modifications profondes ont eu lieu, et d'autres apparaissent mieux aujourd'hui. Il semblait qu'un B.O. sur l'orientation était en préparation.

Etre ou ne pas être dedans (dans l'école) ?

-l'interdiction de la vie active en tant que décision d'un conseil de classe (1982) ;

- la mission d'insertion. Responsabilité du suivi des élèves sortis du système scolaire.

- l'exclusion. Les réglementations du conseil de discipline sont maintenues et des pratiques de " prévention " sont développées...

Donc perte d'un pouvoir clair et simple de décision, et incertitude sur l'état de rupture. De plus en plus de jeunes " restent " dans le système plus longtemps (taux d'accès au bac) et en même temps de plus en plus en sortent contre leur gré.

Les choix de filières ?

Il n'y a plus que trois moments avec des statuts très différents :

- fin de troisième, fin du collège, c'est la bifurcation, l'un des moments du tri (Dubet). Le tri scolaire officiel est reporté à la fin du collège entraînant une perte de tout tri

officiel au cours du parcours scolaire du collège (sentiment de perte du pouvoir pédagogique des enseignants).

- fin de la seconde : quel bac ?

Les élèves engagés en seconde ne peuvent en être exclus (l'impossibilité de la décision BEP). Dans la réforme des lycées, théoriquement, n'importe quelle seconde permet de faire n'importe quel bac. Mais il y a encore une résistance à cette conception.

- fin de terminale

Il s'agit d'une décision personnelle sans encadrement de procédure. Il y a quelques avis sur les dossiers pour les CPGE, BTS... Le bac est un droit à l'entrée à l'Université. C'est le seul cas peut-on dire où un diplôme donne le droit à poursuite, où le critère sur lequel l'orientation repose est le plus " objectif ".

Le choix de l'établissement ?

- assouplissement du secteur scolaire (la règle égalitaire, les dérogations, les assouplissements officiels, les commissions d'entrée en 6ème, les arrangements...). Mais ces arrangements sont utilisés par ceux qui savent s'en servir.

- public vs privé. Rappel des manifestations sous le ministère Savary et sa chute. Maintenir le degré de liberté (l'enseignement libre).

- affectation. L'affectation " automatique ", par l'informatisation, permet à la fois l'objectivité et l'" équité ", mais aussi de faire des choix politiques... Malgré cette perfection (qui sera encore plus performante avec le nouveau logiciel PAM) on observe des pratiques sélectives par les établissements d'accueil (entretiens et autres), ainsi qu'un " bougé " de l'affectation en septembre (perfection de l'affectation de juin, erreurs d'orientation, zone de pouvoir pour les établissements d'accueil...).

- montée de la concurrence entre les établissements, y compris publics par la baisse de la démographie.

La " digestion " pédagogique :

- D'une logique des filières, et du redoublement, à une logique des dispositifs pédagogiques. Au collège, le nouveau collège. Les tentatives en Lycées (les modules..., l'articulation secondes/ les bacs.

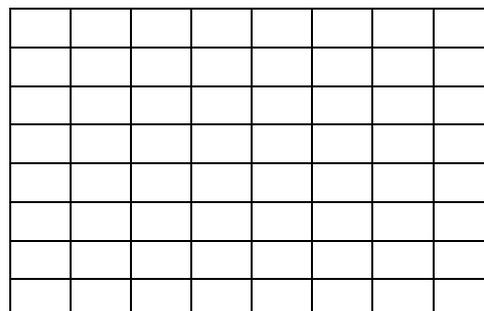
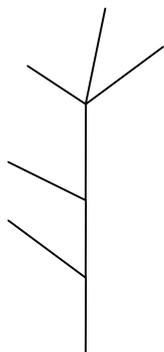
- L'établissement comme unité de traitement. Le collège intégrateur (des SEGPA, des handicapés). Le lycée rassemblant le général, le technologique et le professionnel.

Mais qui est responsable de l'orientation ?

Lors de la conférence introductive au congrès de l'ACOPF tenu à Caen en septembre 98, et dont le thème était " Qui est responsable de l'orientation ? ", M. Jacques Sénecat a indiqué que le ministère lui avait commandé un rapport à propos des procédures d'orientation, et en particulier faut-il donner tout le pouvoir de décision aux parents ? Il faut rappeler que ce principe est inscrit dans la loi de 89. Il nous a précisé qu'il n'était plus favorable à ce principe, précisément pour des raisons démocratiques. Les moins favorisés sont aussi les moins informés, et peut-être, peut-on rajouter, les plus facilement manipulables. C'est donc pour des raisons de protection des plus faibles que le principe du maintien du pouvoir au sein de l'institution est conservé !

De l'organisation en arbre à l'organisation en treillis

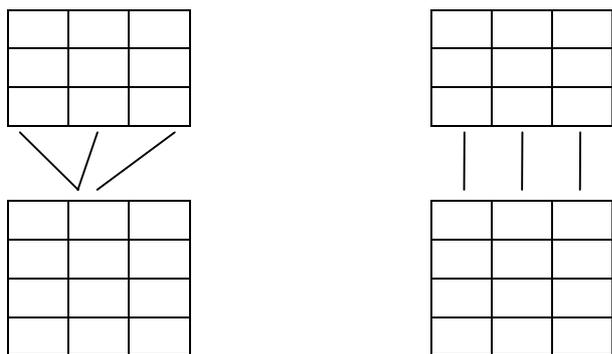
Notre système jusqu'au tournant des années 80 était organisé selon le principe d'une arborescence, une voie montante, et des bifurcations vers des diplômes professionnelles débouchant vers la vie professionnelle. Ce système s'est transformé petit à petit selon le principe du treillis : il n'y a plus de sortie, il y a toujours une voie de poursuite scolaire possible, au moins sur le papier...



Mais notre secondaire est encore organisé en deux éléments distincts : le collège et " le " lycée. La question aujourd'hui porte sur la fonction sociale du collège. A-t-il une fonction de justification du tri social opéré par la répartition entre les entrant en lycée professionnels et les entrant en lycée ? Ou bien a-t-il une fonction d'école fondamentale ? Depuis cinquante ans la question de pose, la création du " collège unique " butte sur cette interrogation.

L'absence de choix concernant cette question explique les difficultés de mise en oeuvre du " nouveau collège ". La fonction de répartition maintenue à la fin de la troisième pèse sur tout le collège. Au fond les filières au cours du collège permettent de justifier la répartition en fin de parcours, les " chemins " précédent justifie leur prolongement dans des destins scolaires différents, sans interventions brutales au cours de la troisième. Cette fonction d'apaisement de la filière explique la résistance face à toutes les tentatives depuis plusieurs années de les faire disparaître.

Le dernier effet de cette résistance va se montrer dans la constitution des deux classes de troisième, qu'on ne sait d'ailleurs pas très bien dénommer.



C'est pour cette raison que nous faisons l'hypothèse que la seule manière de résoudre ce problème consiste à retirer la fonction "trieuse" au collège et à l'attribuer au lycée. C'est pourquoi nous utilisons le singulier plus haut à propos du lycée, et nous pensons que la prochaine étape de structuration du système est sans doute le lycée unique. Certains éléments de cette étape sont déjà visibles :

- regroupement physique des sections professionnelles dans les lycées (les lycées généraux et technologiques ont déjà été fusionnés) ;
- amoindrissement de la valeur " professionnelle " du BEP ;
- expérience des BEP en un an ;
- présentation des BEP comme première étape vers le bac pro.

La seconde de détermination imaginée par Christian Beullac et mise en oeuvre par Savary était une première étape dans cette transformation. Mais là encore on a vu les résistances. Au fond jusque là, le Lycée n'avait aucune fonction de tri, puisqu'il recevait les élèves " pré-trié " et déjà répartis entre les différentes filières des bac et cela dès le niveau des secondes. En créant la seconde de détermination, on introduisait ce tri au sein du lycée. La résistance a trouvé là aussi une manière très simple : reconstituer des classes homogènes autour du choix des options en annulant ainsi la détermination en cours de seconde. Le choix antérieur des option va servir de justification à la répartition à l'issue de la seconde. Depuis, toutes les réformes du lycée ont butée sur cette question de gestion des élèves. La dernière qui réaffirme que le choix des options ne préjuge en rien du choix du type de bac est battue en brèche notamment pour ce qui concerne l'orientation vers les formations technologiques industrielles. Nous verrons comment la prochaine sera encore détournée. Mais gageons que l'évolution de l'articulation BEP/bac professionnel et la création de la première expérimentale à l'issue de la seconde préfigure cette recomposition du lycée autour de l'articulation d'une seconde de détermination suivie de trois grandes voies de formations : la voie générale, la voie technologique et la voie professionnelle.

La question du positionnement du CAP dans le parcours sera sans doute résolu en le plaçant en position de " récupération " des élèves les plus faibles du collège (AS, insertion, SEGPA), avec des formes diverses de réalisation sous forme scolaire ou sous forme d'apprentissage.

Un résumé sur ce point

On peut résumer les évolutions autour de trois " problèmes " que tous les personnels ont à gérer.

- la sûreté pédagogique n'existe plus. Sentiment de perte de pouvoir (le pouvoir-décision s'est transformé en expertise-conseil). Sentiment de perte de référence évaluative, les solutions pédagogiques sont locales et sont à "inventer".

- développement du choix, du dialogue, du relationnel.

Nous ne sommes plus dans un fonctionnement autoritaire, mais négocié. Ceci suppose le développement des occasions de rencontres. Nécessité de développer des compétences relationnelles (l'entretien, l'écoute). L'enseignant devient de plus en plus un professionnel amené à s'engager vis-à-vis du public. Sa protection formelle tombe.

- de nouvelles activités au sein du pédagogique vont se développer introduisant les enseignants sur d'autres registres que celui du disciplinaire strict :

- l'information ;
- le développement du projet personnel ;
- l'éducation à l'orientation.

Quelques contextes politiques : Patronat français, Europe et OCDE

Jusqu'à présent, il s'agissait de prendre en compte les éléments d'évolution concernant le contexte institutionnel de l'éducation nationale elle-même. Nous allons maintenant examiner quelques autres éléments institutionnels extérieurs à elle, mais qui interviennent plus ou moins en son sein.

Les préoccupations du patronat français : l'UIMM

Ce qui sera développé ici le doit beaucoup au travail de synthèse réalisé par Claudine Penguilly dans le cadre d'un mémoire pour l'obtention du Diplôme d'Etat de Conseiller d'orientation-psychologue (septembre 1998, INETOP).

Depuis plusieurs années, l'UIMM (organisation patronale des industries métallurgiques et minières) se préoccupe d'éducation à l'orientation pour différentes raisons. D'une part une "mauvaise image" des métiers de ce secteurs repousse beaucoup de candidats, et des problèmes de recrutement se font jour, d'autre part les modalités d'articulation de la relation formation initiale/emploi, basée jusqu'à présent essentiellement sur le diplôme, vont évoluer très rapidement d'après l'UIMM, et les personnes devront développer de plus en plus une culture du "mouvement" alors que jusqu'à présent la valeur "stabilité" prônait.

Par rapport à ces "problèmes", les dirigeants de l'UIMM ont découvert la méthodologie développée par l'association Trouver/Créer, et à partir de là ont développé toute une série de contacts auprès du Ministère de l'éducation nationale, et également auprès des Régions, afin de développer des partenariats pour expérimenter, au collège, au lycée et en Université, des utilisations de cette méthodologie.

On peut relever quelques moments de ce processus :

- des rencontres au sommet entre lors d'opérations publiques entre l'UIMM et les ministres de l'éducation nationale à partir de 1991. En mars 93, l'UIMM invite 1500 industriels et 4000 principaux de collège à rencontrer au Palais des Congrès à Paris, le Premier ministre, M. Balladur, et le ministre de l'éducation nationale, M. Bayrou. C'était la première fois d'un ministre de l'éducation nationale rencontrait en nombre les principaux de collège ! Et c'est en septembre que M. Bayrou lancera les premiers éléments qui deviendront "le Nouveau Contrat pour l'Ecole". La notion d'éducation au choix puis d'éducation à l'orientation y apparaîtrait.

- toujours dans cette période, l'UIMM va développer une campagne de partenariat pour développer les stages en entreprises pour les collégiens.

- et à partir de 1994, l'UIMM financera des actions d'éducation au choix dans les collèges en s'appuyant sur l'association Trouver/Créer.

L'UIMM développe également des actions de mêmes type vers les Universités en association avec le ministère, ainsi que vers les Lycées.

L'hésitation concernant la dénomination, mais sans doute également le flou laissé pour ce qui concerne la finalité, doivent être sans doute interprétés comme des trace de débats au sein du ministère sur le suivisme ou la distinction qu'il fallait

montrer vis-à-vis des déclarations de l'UIMM qui étaient perçues comme des attaques en règle contre l'Education nationale.

L'évolution générale des moyens dans les pays de Communauté européenne

Partout en Europe, trois moyens ont été utilisés (voir en annexe le tableau des moyens de l'orientation scolaire dans les Etats-Membres de l'Union Européenne) :

- développement de services externes aux établissements
- développement de personnels internes aux établissements
- développement de programmes intégrés aux cursus des élèves.

En France, on a eu :

- un développement très fort du premier thème au cours des années 70, les CIO, puis à partir des années 80, en même temps une stagnation des CIO et un développement d'autres structures externes à l'EN : PAIO, ML...
- depuis le milieu des années 80 un développement et maintenant une généralisation du rôle de professeur principal.
- depuis le milieu des années 80, une tentative d'intégration de l'orientation dans l'enseignement : le programme du collège en 85, le Temps scolaire pour l'orientation, l'éducation à l'orientation.

Le choix semble avoir été fait au cours des années 80 de centrer l'aide à l'orientation sur l'établissement après avoir développé les services extérieurs. Tentative d'une politique volontariste d'aide.

Du côté des moyens mis en oeuvre en interne de l'éducation nationale, ce qui semble aussi important de remarquer, c'est la posture officiellement réclamée : c'est une position de " service " qui répond à des droits des personnes. Dans le discours officiel qui se développe depuis une quinzaine d'année, il y a une tentative de modifier la position de l'Ecole, de la faire passer du modèle l'institution à celui du service.

Les conceptions de l'OCDE, l'enquête d'opinion.

L'OCDE a une fonction de conseil auprès des gouvernements.

Son hypothèse prospective repose sur une double assertion :

- nous allons vers une société de savoir ;
- dans laquelle l'apprentissage tout au long de la vie s'imposera à tous.

Parmi les conséquences il y a entre autre la conception d'une école moyenne pour tous. Cette école moyenne correspond à notre collège. Cela suppose une redéfinition des missions éducatives de cet élément du système éducatif. C'est dans ce cadre que l'OCDE développe la notion de compétences transdisciplinaires.

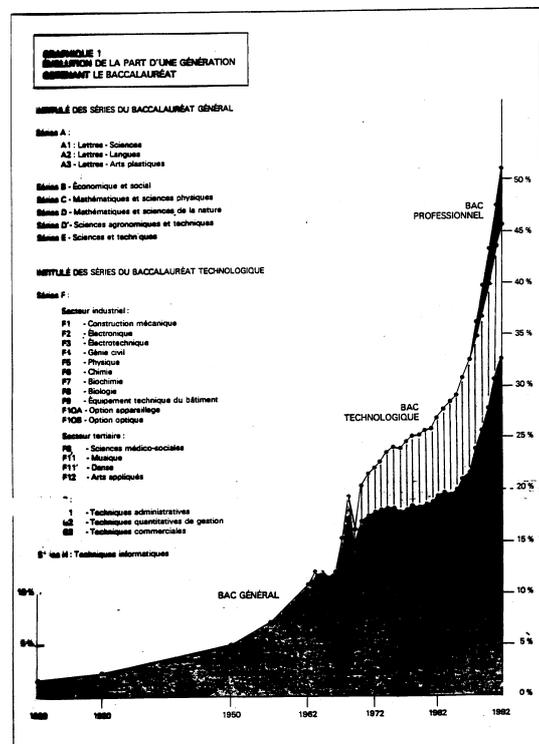
Une enquête auprès du public dans 12 pays de l'OCDE a été réalisée. " Les résultats montrent que le public juge certes important que les écoles enseignent des matières spécifiques aux élèves (...). Mais il attache une importance plus grande encore à des qualités telles que la confiance en soi, les qualifications et les connaissances requises pour l'obtention d'un emploi, et l'aptitude à vivre dans une société où évoluent des personnes d'origines différentes. Il considère que les écoles ont aussi pour tâche d'inculquer ces qualités aux élèves. ". (Un plus large extrait se trouve en annexe)

Contexte social : l'individu et l'adolescent

La scolarisation de la totalité de la population adolescente.

Ce siècle a produit une révolution dans la production de la société. La courbe du taux d'une génération obtenant le bac montre bien ce qui s'est passé. On peut affirmer qu'aujourd'hui la quasi totalité d'une génération passe par le lycée, qu'il soit " général ", " technologique " ou " professionnel ". Ce qui veut dire que le temps de l'adolescence est pour tous également le temps de la scolarisation.

Marthe Casa-Bianca, Michèle Thauvel-Richard, Paul Esquieu : " Notre école vue du bac ", in Education et Formation, DEP, 1993, 35, n° 3.



L'individu sans appartenance

En 1968, Gérard Mendel signe un livre (La révolte contre le père) dans lequel qu'il construit les bases d'une socianalyse. Avant que la " révolte " n'éclate dans le monde occidental, Mendel décrivait la psychologie de la jeunesse comme le résultat de l'éducation faite par les deux générations précédentes qui avaient provoqué ou qui n'avait pas su éviter les deux guerres mondiales. La figure du père en sortait notamment particulièrement affaibli. Ce qui expliquait, d'après Mendel cette éducation favorisant l'expression et évitant l'autorité. On peut comprendre que de ce point de vue, en France, la cinquième république avec la figure de de Gaulle ait été particulièrement ambiguë : l'exercice de l'autorité était maintenu, mais déplacée vers l'état.

Un peu plus tard, Gérard Mendel écrit un livre intitulé 54 millions d'individus sans appartenance, dans lequel il poursuit cette analyse en montrant que les grands principes

d'appartenances qui permettent à chacun de se "justifier", d'expliquer sa trajectoire sociale, sont tombés, et que chacun est d'une certaine manière libre et responsable de son histoire. Nous sommes "obligés d'être libre : Plus la société se désinstitutionnalise, plus le sujet est défini de façon héroïque, plus il doit produire à la fois son action et le sens de sa vie. Plus il gagne en liberté, plus il perd en solidité et en certitudes...", écrivent *F. Dubet et D. Martuccelli : Dans quelle société vivons-nous ? Seuil, 1998.*

Cette citation peut être commentée à plusieurs niveaux :

- la société se désinstitutionnalise. On constate un passage des institutions aux services, de l'imposition à l'accord. Le principe général devient "être au service de".
- ce qui est dit du sujet ou de l'individu, l'est aussi de ce qui se passe dans notre système scolaire. La déconcentration, le projet d'établissement, les programmes, les horaires, l'organisation, sont renvoyés pour leur détermination au local, celui de l'établissement...

La revue Sciences Humaines vient de publier un numéro avec un dossier intitulé : L'individu en quête de soi. Jean-Pierre Boutinet y publie un article "L'adulte immature". Il reprend ce thème de l'absence d'ancrage, de responsabilité et "de montée des volontarismes à travers notamment le mythe du projet au sein d'un environnement mouvant et imprévisible." (p. 23). Mais il conclut son article par une autre piste de réflexion. Après avoir pointé les modifications concernant le temps de l'adolescence et de la retraite, il conclut : "Un tel escamotage nous amène alors à envisager le cycle de vie de façon paradoxale sur le mode d'une dichotomie faite d'une jeunesse adolescente se prolongeant indéfiniment, et d'un vieillissement de plus en plus précoce risquant de transformer notre société en une société gérontocratique. Si un tel scénario se renforçait dans les prochaines décennies au-delà des caprices démographiques, la vie adulte en serait réduite à devenir un passage plus ou moins flou, plus ou moins rapide entre deux états, c'est-à-dire le contraire de ce qu'elle fut auparavant." (p. 25).

La construction de l'identité "professionnelle"

Les sociologues jusqu'à présent considèrent qu'une large part de la construction de l'identité sociale depuis un siècle se fait à partir du travail et particulièrement du métier (au moins pour la moitié de l'humanité de nos sociétés occidentales...). Trois éléments allaient dans ce sens jusqu'à présent.

Tout d'abord, pour la majorité, le temps de la jeunesse était le temps de l'entrée dans la vie professionnelle, après l'école il y avait le temps de l'apprentissage sous des formes différentes, la rémunération de ce travail était remise aux parents, puis le service national marquait une première rupture et pour beaucoup un dépaysement physique, l'installation après le mariage n'intervenait qu'après. Antoine Prost a bien rappelé ce mode social d'insertion qui s'opposait au mode "bourgeois", dans lequel le temps de la jeunesse et au-delà se poursuivait en études et diverses expériences encouragées par la famille.

Ensuite on peut dire que l'évolution technologique était encore suffisamment lente pour ne pas modifier fondamentalement la nature pratique d'un métier. Un métier appris est un métier stable.

Enfin la mobilité sociale était particulièrement étroite. Il faut rappeler que l'objectif de l'école de la république de Jules Ferry n'est pas de transformer la société, mais de la reproduire pour l'essentiel, et de favoriser une promotion à la marge nécessaire à l'évolution de la société moderne.

On sait que ces trois points ont été largement modifiés, et que le métier paraît de plus en plus difficilement être l'objet suffisamment permanent pour permettre une construction d'identité. Lorsque l'IUMM utilise la formule de "culture du mouvement", elle désigne ce phénomène. Ce n'est plus la constance, la continuité, l'identité, la stabilité... qui sont les

valeurs à inculquer aux générations actuelles en formation. Il faut rappeler que ces mêmes valeurs ne sont pas “ naturelles ”. Si l'on reprend l'histoire de l'école au XIX ème siècle et celle de l'industrialisation, on peut considérer qu'il s'agit pour l'essentiel de “ discipliner la classe ouvrière ”. L'inculcation de la “ morale ” à l'école n'était pas simplement une manière de contre balancer la religion. De même l'histoire notamment des cités minières et industrielles précisément mise en valeur par Lion Murard et Patrick Zylberman, montre que la disciplinarisation fut une lutte, et que ces mêmes valeurs tant décriées par l'UIMM d'aujourd'hui furent inculquées très difficilement par les anciens maîtres des forges !

Une autre piste sera sans doute à suivre, elle vient d'être ouverte par un livre remarquable de Claude Dubar et Pierre Tripier, Sociologie des professions. Si les professions étaient, ou sont encore, des objets sociaux stables c'est le résultat de la confrontation de différents points de vue d'acteurs, mais eux-mêmes “ adossés ” à une certaine stabilité et permanence. Comment cette notion de profession va-t-elle évoluer elle-même dans ce nouveau paysage ?

L'insertion à la sortie du système

Jusque dans les années cinquante, la question de la fréquentation scolaire est une préoccupation majeure. C'est la lutte pour l'application de l'obligation de la scolarité. Même si la loi de 1889 n'imposait pas la scolarisation mais l'instruction (donc y compris au sein de la famille par un précepteur par exemple), toute la logique administrative et sociale s'est construite autour de l'idée de l'obligation scolaire. A partir des années cinquante, avec la reconstruction après la guerre et l'évolution technologique, la scolarisation devient au contraire en enjeu pour les famille, et c'est la notion d'échec scolaire qui va prendre le devant de la scène. Au tournant des années 80 avec la crise économique et les prémisse de l'emballement de l'évolution technologique, c'est désormais la question de l'insertion des jeunes qui prime. Depuis maintenant vingt ans c'est constituée à l'issue de la période scolaire une nouvelle période, un sas, qui est à la fois un temps, mais aussi un ensemble d'organisations, d'organismes, de dispositifs et même de législation, entre ce temps de la formation initiale et le temps de l'insertion stable. Les études européennes portant sur cette période la font aller jusqu'à l'âge de trente ans.

En France, Chantal Nicole-Drancourt a commencé à développer une approche originale de ce processus. Nous nous permettons de citer les derniers paragraphe du “ Que sais-je ? ” :

“ Derrière toutes ces questions c'est tout le contexte de lecture du social qui se pose.

La crise de l'emploi et la crise du travail participent à l'éclatement des cadres intégrateurs et des pratiques qui s'y rattachent (fonctionnement du marché de l'emploi, évolution et reconnaissance des qualifications, affaiblissement des processus de socialisation, etc.). Dans ce contexte de déclin du plein-emploi, de développement de la précarité, et de persistance du chômage on ne doit plus penser le travail dans son principe unificateur mais dans les variations de son contenu. Avec ce changement de perspective apparaît alors un *continuun* qui va du pôle de la “ désaffiliation sociale ” au pôle de l'intégration professionnelle en passant par une multitude de situations intermédiaires (voire alternatives quand le “ provisoire ” s'éternise). Sur ce continuum, les différentes situations sont non hiérarchisables, non “ logiques ” du point de vue d'un processus de socialisation et d'insertion classique. Une autre logique domine, celle qui se rapporte à la cohérence des itinéraires de chacun.

La mise en évidence de ce continuum oblige alors à casser de multiples références traditionnelles basées sur les oppositions travail marchand/travail non marchand, travail productif/travail improductif pour penser l'idée d'activité et de non-activité. De même, elle oblige à ne pas établir de hiérarchie entre socialisation professionnelle et socialisation “ tout court ” : tout un programme pour éviter l'insertion des meilleurs sur des espaces

professionnels hypertrophiés au profit de l'intégration pour tous dans une diversité d'espaces d'activité.

Les jeunes, par leurs pratiques et leurs stratégies d'adaptation aux situations d'incertitude jouent un rôle central dans ce processus de redéfinition. Par leur capacité à se mobiliser dans la précarité, à s'en servir dans la gestion de leurs contraintes, à l'utiliser pour se protéger, à construire des espaces intermédiaires générateurs d'identités et de socialisations transitionnelles, les jeunes annoncent des transformations d'avenir profondes. De ce point de vue, l'insertion juvénile est un véritable " laboratoire social " pour l'étude du changement social. "

Chantal Nicole-Drancourt et Laurence Rouleau-Berger : L'insertion des jeunes en France, Que sais-je ? PUF, 1995, pp. 124-125

Dernièrement le Céreq a publié une enquête sur l'insertion des jeunes et le temps de la scolarisation. Vous trouverez en annexe le compte rendu paru Dans la Lettre du Monde de l'Education. Plusieurs choses semblent maintenant installées : un temps très long de période scolaire (le temps moyens étant de 19 ans), et une dissociation de plus en plus importante entre la nature de la formation et la nature de l'insertion.

L'avenir du travail

Les mutations du travail

La question générale : l'école sert à préparer l'insertion sociale du membre d'une société. Cette insertion aujourd'hui se fait sur la capacité détenue par l'individu de rentrer sur le marché du travail. Il faut rajouter que en un demi siècle cette conception a été généralisée à la totalité de la population scolaire, garçon et fille, comme nous l'avons vu.

Quelle est nature de cette évolution ? C'est une crise passagère qui ne remet pas en cause le modèle général du travail dans nos sociétés occidentale, ou bien c'est une mutation ? Beaucoup pensent désormais que nous sommes sur une mutation. Une mutation qui concerne beaucoup de choses.

Nous ne ferons pas ici un exposé détaillé, mais simplement nous listerons quelques thèmes qui composent cette évolution.

La quantité du travail. Pour le moment les " solutions " sont de deux types :

- le chômage (certains travaillent d'autres non) ;
- la répartition du travail entre les âges de la vie, entrée tardive et sortie précoce...

Le modèle contractuel, est en train de se modifier :

- par rapport au temps (CDI et CDD)
- par rapport à la relation, contrat de travail ou contrat commercial ;
- l'avenir des sociétés d'intérim.
- Le rapport " Le travail dans vingt ans " Commissariat général au Plan.

Le contenu du travail est en extrême évolution rapide du aux évolutions technologiques, ce qui pose plusieurs problèmes :

- reconversion, formation continue, nécessairement répétitive pour tous ;
- interrogation sur la relation formation initiale et l'activité professionnelle.

L'organisation des entreprises évolue dans plusieurs directions :

- centration sur le " métier "
- réduction de la taille de " l'unité de travail "
- le contenu abstrait du travail lié aux nouvelles technologies de communication, va interroger le modèle de l'entreprise en tant que lieu de regroupement nécessaire de personnes

L'organisation du travail et du fonctionnement

- la notion de service, la généralisation de l'importance de la qualité (champ de concurrence extrême) ;
- la transformation de l'organisation taylorienne en organisation basée sur des petits groupes non permanent dans le temps ; et la polyvalence ou la capacité à collaborer ;
- l'évolution de la fonction des cadres (de la transmission des informations et des ordres, à une fonction l'animation et de formation).

L'interrogation de la formation continue.

- Doit-elle être basée sur le modèle promotionnel individuel ou sur un modèle de la société cognitive (nouveau concept qui est en train de s'élaborer) ? Le développement ne doit reposer que sur des démarches individuelle ou sur une organisation du collectif ?
- Le thème de l'employabilité. Est-elle là aussi de la seule responsabilité de la personne, du travailleur, ou aussi de la responsabilité de l'entreprise ?

Le modèle de la protection sociale est aussi en train d'évoluer.

- la sécurité sociale
- le droit au travail
- la montée de l'assurance personnelle
- le contrat d'activité...

Il y a donc une profonde modification du rapport au travail pour le dire plus simplement qui mettra plus ou moins en jeu la personne elle-même selon que nous irons vers un modèle politique d'ultra-libéralisme, ou d'accompagnement-protection du social, sur lequel le modèle français reposait.

Des conséquences pour la formation initiale

L'orientation tout au long de la vie

On peut dégager quelques interrogations massives concernant l'avenir.

L'expression " l'orientation tout au long de la vie ", résume en partie les types de problèmes que les jeunes rencontreront dans l'avenir. Ce ne sera pas " seulement " des questions d'orientation qui se renouvelleront sans cesse, mais aussi des problèmes d'insertion, insertion dans une nouvelle entreprise, insertion dans une nouvelle forme d'emploi, insertion dans une nouvelle équipe, etc. La France a inventé la formation continue, il faudrait qu'elle invente maintenant " l'insertion continue ", car c'est à cela que chacun sera confronté.

Trois types de conséquences pour le système

Si on réfléchit sur les conséquences pour l'éducation, on peut repérer trois zones de conséquences :

- concernant la formation à finalité professionnelle. Les compétences " utiles " ne sont pas que " professionnelles ", toutes une série de compétences " personnelles " sont réclamées. Bien sûr la personne doit être capable de travailler " individuellement ", mais il y aura de plus en plus de situation de travail d'équipe. La forme pédagogique actuelle développe essentiellement l'individualisme, et très peu la collaboration...

- concernant la conception de l'orientation. La conception sous-jacente, chez les adultes, et dans le fonctionnement de l'école, est celle du choix, du choix sérieux, fait en connaissance de cause, choix qui engage pour longtemps, qui suppose d'avoir une idée très claire et juste de ce que l'on veut, et de choisir le bon chemin qui y mènera. En terme de contenu, on a la bonne formation, le bon diplôme, la bonne entreprise, le bon contrat... Tout ceci suppose un univers des plus stable, ce qui n'est pas la caractéristique de celui qui émerge aujourd'hui... Autrement dit, le nouveau modèle de l'orientation serait plutôt celui de la saisie des opportunités.

- concernant d'une manière générale la mission de l'éducation. L'école cherche à produire quel type de membre d'une société ? Pour l'école de Jules Ferry, il semble clair que le projet social soit essentiellement un projet de la reproduction de la structure, avec petite extraction. L'école de l'après-guerre avec la réforme Haby inclue, c'est l'école de la mobilité sociale. Elle modifie la structure et notamment développe la classe moyenne. Mais c'est aussi l'école qui " justifie " la répartition sociale. D'une certaine manière, l'école jusqu'à présent s'est battue contre le déterminisme social. Or il semble que le fait caractéristique majeur soit que les contraintes sociale qui étayaient les individus soient en décomposition. Le rôle de l'école serait donc plutôt de " construire " des individus capables de construire, négocier du lien social, de la règle sociale.

On perçoit bien que ces thèmes touchent à tous les aspects de la vie scolaires (contenus pédagogiques, formes pédagogiques, organisation de la vie scolaire, orientation, etc...).

Compréhension binaire et compréhension ternaire de l'EAO

Encore un peu d'histoire de l'orientation

Proposons trois périodes pendant lesquelles, l'orientation est rapprochée d'une thématique particulière :

- orientation et mérite scolaire ;
- orientation et choix ;
- orientation et éducation.

Orientation et mérite scolaire

Jusque là la répartition se fait pour l'essentiel sur la base de la structure sociale. Globalement les adultes décident : les familles, les chefs d'établissement. Cette étape s'est développée à partir de 1936, et pour l'essentiel avec la réforme Berthoin avait consisté à relier décision d'orientation et résultats scolaires.

Structure de l'étape :

- une phase d'exploration . 1936 ou 1937, le ministre Jean Zay introduit les classes de sixième expérimentale. C'est la première fois qu'apparaît la notion d'observation pédagogique, organisée collectivement, et débouchant sur une prise de décision collective de poursuite ou de non poursuite de la scolarité.

- Une phase de diffusion idéologique. Le Plan Langevain-Wallon, jamais réalisé, mais qui a fonctionné comme modèle mythique jusque dans les années 80, dans lequel la notion d'observation est centrale, et qui fonde le parcours scolaire de l'élève sur ses mérites scolaires.

- Une phase d'institution administrative. La réforme Berthoin qui institue ce principe dans le fonctionnement des établissements, conseil de classe et premières procédures d'orientation organisée réglementairement.

Orientation et choix

Dans les années 70, l'approche étaient essentiellement " informative " et " administrative ". Il s'agissait de fonder la conception du choix d'orientation du côté des personnes.

Trois raisons historiques à cette conception du choix d'orientation sont repérables.

- Après 68, la décision administrative, autoritaire, même " fondée " sur la " science " (les tests entre autre, l'évaluation des notes, le " savoir " des enseignants) ne pouvait plus assurer le fonctionnement démocratique de l'orientation (la répartition sociale).

- La mobilité sociale, nécessaire au développement économique réclamait une nouvelle répartition dans la structure sociale des hiérarchies professionnelles : développement des cadres technologiques et du tertiaire. Jusque là, la mobilité sociale avait été alimentée en grande partie par la promotion, la carrière personnelle.

- Enfin il était nécessaire de pouvoir contrôler les flux scolaires et ceux de formation professionnelle dans un moment d'extension extrêmement rapide de la scolarisation.

Plusieurs choses se sont alors développées :

- l'organisation administrative de l'orientation et de l'affectation ; recherchant un contrôle et une prévision ;
- les procédures d'orientation, instituant une répartition des responsabilités dans la " fabrication de la décision d'orientation " entre différents acteurs, demandeurs/décideurs ;
- un champ d'information, avec :
 - des acteurs (C.O. , PP), et un lieu : le CIO qui doit accueillir tout public, et non plus recevoir sur rendez-vous comme dans les Centre public d'orientation scolaire et professionnel...) ;
 - un organisme officiel de production de support d'information (l'ONISEP, après le BUS) ;
 - puis un champ économique (revue, livres, presse).

Selon les conceptions personnelles on dira qu'il s'agissait de briser la reproduction sociale ou de faciliter la mobilité sociale...

Une orientation basée sur une conception de l'homme volontaire

On se trouve alors sur une conception de l'homme volontaire, c'est le développement de la recherche de la motivation, finalement pas très éloignée de l'ancienne conception de la vocation, puis des aptitudes.

Mais dans une situation de choix, une personne rencontre deux types de difficultés :

- dans l'ordre du pouvoir (complexité, moyens économiques. Sont limitant..) ; la réforme recherchait une démocratisation ;
- dans l'ordre du savoir, elle ne sait pas ce qui existe (filiales scolaires, professions...). L'information est conçue comme " libératrice " du carcan des représentations sociales.

On est toujours dans une conception de l'appariement entre trois objets.

Dans cette conception, on a entre autre une représentation de l'humain plutôt stable. L'apport attribué à l'institution, à l'école, c'est d'informer sur l'existant, l'existant des possibilités de formation, l'existant des métiers et des professions. On a donc présumés trois objets relativement stables, les caractéristiques de la personnes, les formations professionnelles, les professions. La stabilité est réclamée dans cette conception de l'orientation, puisque le choix, l'engagement aujourd'hui dans une formation est justifiée par l'adéquation entre les motivations d'aujourd'hui, et la représentation actuelle de la profession.

Cette conception encore actuelle est caractérisée par :

- une conception linéaire et ordonnée (on choisi, on décide avant de faire, de se former, de travailler,
- le choix est basé sur une adéquation entre les motivations et les caractéristiques de la profession),
- ce choix est éclairé, rationnel (information la plus parfaite sur soi et sur l'environnement),
- enfin ce choix est engageant (le choix d'aujourd'hui permettra de réaliser dans le futur).

Orientation et éducation

Cette conception se trouve en difficulté depuis plusieurs années par la montée des incertitudes concernant les évolutions dans toute une série de champs qui ont des effets sur le travail, les professions, l'emploi. Ou plutôt, on pourrait dire à l'inverse qu'une certitude s'installe aujourd'hui. Elle concerne le fait que la stabilité et la permanence sont mortes. Les évolutions vont poursuivre leurs accélérations entraînant un monde marqué par les modifications constantes dans les domaines qui nous intéressent.

Ceci suppose que la conception sociale de l'orientation sur laquelle nous fonctionnons tous va devoir évoluer aussi très fortement.

Nous avons donc pour l'essentiel un rapprochement entre information et orientation.

Depuis le milieu des années 80 on observe un rapprochement du terme d'orientation avec celui d'éducation.

Trois expressions

Le rapprochement des termes d'éducation et d'orientation a produit au moins trois expressions :

- une approche éducative de l'orientation ;
- une éducation des choix
- une éducation à l'orientation.

Je propose de tenter une distinction entre ces trois formulations, proches, mais qui entretiennent des confusions

Une approche éducative de l'orientation.

L'un des axes de compréhension de cette expression renvoie à l'histoire de l'orientation en France, qui pour l'essentiel s'est développée autour de trois rapports au sujet :

- une conception du sujet " objet ", passif, se pliant à la science et à l'autorité, c'est l'orientation professionnelle, l'utilisation des tests, la conception médicale de l'orientation (diagnostic-pronostic) ;
- une conception du sujet " décideur ", rationnel, ayant besoin du maximum d'informations (aussi bien sur lui, que sur l'environnement des formations et des professions...) ; il suffit de lui apporter le maximum d'informations pertinentes ;
- une conception du sujet " acteur ". C'est dans ce cadre que s'inscrit l'approche éducative de l'orientation. Le sujet doit être considéré comme partie prenante dans l'élaboration de ce dont il a besoin. Il ne peut y avoir une imposition extérieure, qu'elle soit décisionnelle ou informative. Le sujet construit et se construit.

L'approche éducative désigne donc plutôt *la forme de la relation* entre le sujet et l'aidant, le professionnel de l'orientation.

L'éducation des choix.

Elle désigne par contre *une méthode*, une méthode labellisée pour certains, issue de la méthodologie québécoise mise au point par les tenants de l'ADVP (l'activation du

développement vocationnel et personnel). Mais elle peut désigner plus généralement toute méthodologie visant le perfectionnement de la compétence à choisir, en particulier son orientation. Il s'agit d'apprendre à " bien " décider, donc une approche compétence, mais qui la plupart du temps est utilisée pour résoudre des problèmes d'orientation, et c'est l'observation de la " performance " qui est utilisée le plus souvent pour l'évaluation de la méthode.

L'éducation à l'orientation

Dans les textes du ministère, l'éducation à l'orientation recouvre ces deux acceptions, mais semble proposer aussi une troisième accentuation qui concerne l'objectif. Dans les deux conceptions précédentes, on pourrait dire que l'objectif est essentiellement " performatif ". Il s'agit d'aider le sujet à agir, à décider dans le présent. Dans l'éducation à l'orientation, il s'agit à la fois d'acquérir des compétences (et non pas d'exercer une performance), et surtout que le modèle du pilotage soit modifié (insistance sur le travail concernant les représentations).

Pour résumer on peut repérer trois étapes :

- une étape de déconstruction de la répartition sociale reposant sur la position sociale et la reproduction simple, par le développement de l'école comme processus prenant en charge cette répartition, et assumant la justification sur la base du mérite scolaire.
- une deuxième étape consistant à faire en sorte que cette répartition soit acceptée par le sujet lui-même, en développant sa capacité à choisir, et en basant la pertinence du choix sur l'information (sur le monde extérieur, profession et formation, mais aussi sur l'idée d'une connaissance claire de soi.
- enfin une troisième étape qui s'ébauche aujourd'hui. C'est l'affirmation que l'école a une responsabilité dans la préparation des personnes à gérer la manière dont ils s'orienteront plus tard et tout au long de leur vie.

Conclusion

Nous sommes dans une période de transformations ou de mutation des formes de travail qui n'est pas terminée. Elle touche aussi au rapport au travail et à l'orientation des personnes. Le modèle social de l'orientation en sera modifié. L'éducation à l'orientation chercherait à faciliter la transformation du modèle actuel, en tout cas chercherait à ce que les nouvelles générations puissent l'élaborer et le vivre sans trop de difficultés alors que ce modèle se trouve sur bien des points en total opposition avec le modèle social actuel.

Repères dans les textes, circulaires et commentaires

Circulaire du collège

Dans une nouvelle démarche pour l'orientation au collège.

" Cette préparation impose une démarche éducative personnalisée, les choix d'orientation s'inscrivant désormais dans un contexte général évolutif et parfois difficile à appréhender : système de formation aux articulations complexes et variées, monde professionnel en mutation rapide. "

Entretien dans le B.O.

Paul Ricault-Dussarget est l'Inspecteur général Vie Scolaire chargé du dossier au Ministère de l'éducation nationale.

“ Il faut dire en premier lieu que la conception de l'orientation a beaucoup évolué. D'une manière sommaire, on peut estimer qu'en quelques années nous sommes passés d'une vision déterministe à une approche éducative. On pensait pouvoir définir naguère, avec des outils qu'on croyait fiables, le “ profil ” de l'élève et faire un pronostic de son avenir scolaire et social. Cette vision correspondait d'ailleurs à une période relativement stable de l'histoire économique et sociale. Ce n'est plus le cas aujourd'hui, l'avenir est incertain et peu prévisible. ”

Conférence

“ La conception de l'orientation dans le fonctionnement du système éducatif a profondément évolué depuis trente ans. Nous sommes passés d'une conception déterministe à une approche éducative de l'orientation. Il y a là un renversement à 180 degrés qui est tout à fait fondamental. J'insiste car tout le monde n'en a peut-être pas pris vraiment conscience. Du reste nous trouvons des relents, des strates des conceptions initiales dans les comportements que l'on peut observer aujourd'hui chez tout un chacun. Ces conceptions étaient fondées sur la croyance, naïve, qu'il était possible de déceler les aptitudes des élèves, de pronostiquer le type d'études que l'enfant pouvait faire et le métier qui lui conviendrait le mieux à partir d'observations et de tests. Cette conception très scientifique, très positiviste, allait de pair avec une conception de la régulation des flux. On déterminait des profils d'élèves, des profils de postes de travail avec leurs exigences et l'on pouvait ainsi mettre chacun dans sa case. Après une grande période de transition que les plus âgés d'entre nous ont vécu, nous avons abouti à une conception opposée qui est l'approche éducative de l'orientation.

Dans la mesure où nous sommes amenés à préparer les jeunes à vivre dans un monde où les maître mots sont mobilité, adaptation, adaptabilité, précarité, responsabilité etc..., le concept d'orientation se transforme totalement : il s'agit d'armer les jeunes pour qu'ils soient capables tout au long de leur vie de faire les choix qui leur conviendront le mieux, les choix les plus réalistes, les plus adaptés à la situation et à ce qu'ils sont. ”

Paul Ricault-Dussarget, Actes du deuxième séminaire académique, Académie de Créteil, 8-9 octobre 1996.

Il s'agit donc bien d'une préparation des jeunes par rapport à l'avenir et non de résoudre la question de l'orientation scolaire.

Vers une conception ternaire

Jean Guichard, à partir de sa conférence au congrès de l'ACOP-F tenu à Pau, a produit un discours critique à propos de l'éducation à l'orientation qui a reçu un écho important dans le milieu des conseillers d'orientation-psychologues. Cette critique s'appuie sur un modèle binaire de l'orientation qui analyse sa fonction autour de deux utilités sociale : la répartition et le développement. Nous proposons un autre modèle basé sur une analyse ternaire de l'orientation résumé dans “ le schéma problématique ” en annexe. Nous en ferons quelques commentaires.

“ Cet exemple manifeste le problème fondamental que pose le jeu sur les mots “ éducation à l'orientation ” : sa finalité est-elle d'amener l'élève à reconnaître comme bien fondées les règles de fonctionnement d'un système qui lui assigne une certaine position ? Ou, au contraire, s'agit-il de lui permettre de prendre une position personnelle face à cette assignation (dont on l'aide à analyser les tenants et les aboutissants) ? ” (J. Guichard, p. 35). Au fond le choix de l'interprétation de l'éducation à l'orientation proposé par Jean Guichard est assez simple : préférez vous manipuler ou libérer ? Premier niveau d'interprétation, mais avec le fond de l'institution mauvaise, libération réelle ne peut qu'être impossible. Un partisan de l'éducation à l'orientation ne peut-être donc qu'un cynique ou un

naïf (dangereux bien sûr). Bien sûr les conseillers ne peuvent se reconnaître dans cette proposition et ne peuvent donc pas “ défendre ” l'éducation à l'orientation !

Reprenons la lecture de Jean Guichard, elle opère une fermeture toute simple : la notion d'orientation ne peut être entendue que dans son rapport à l'orientation scolaire, celle réalisée au sein du système scolaire. Même l'idée de projet est rabattue sur l'horizon de la décision d'orientation scolaire.

Nous proposons une toute autre lecture de l'orientation.

Les circulaires instituant l'éducation à l'orientation participent d'un processus de transformation institutionnel qui consiste à distinguer trois finalités fortement confondues jusqu'à présent. Ce processus a été engagé il y a une dizaine d'années, notamment lors de la loi de 1989. Ces finalités commencent à être très distinctes. Bien sûr ces moments de transformations institutionnelles correspondent à des tensions fortes. Le consensus permis par la fusion des trois finalités est alors de moins en moins possible.

Ces trois finalités sont :

- le fonctionnement institutionnel
- le droit de la personne à son développement
- la fonction sociale

Le fonctionnement Institutionnel

Cela concerne le fonctionnement de toute institution qui “ traite de l'humain ”. C'est-à-dire toute institution qui conduit les personnes d'un statut à un autre, selon des parcours possibles suffisamment prévus, et surtout selon certaines règles concernant les prises de décision.

L'un des problèmes est que ces règles doivent être mises en oeuvre par des acteurs de l'institution et par les personnes qui sont “ objet ” de ces décisions. Pour une large part, ces règles doivent apparaître comme légitimes, justes, et pertinentes. En France, et pour certains segments de l'institution école, il y a eu une formalisation de ces règles. Il s'agit des procédures d'orientation et d'affectation. Ces règles ont une histoire, elles ont subi des évolutions, et il y en aura sans doute d'autres.

Au fur et à mesure qu'elles se sont constituées, on peut dire globalement que l'on est passé d'une décision imposée à une décision négociée et que l'on a assisté à une répartition de la responsabilité entre les acteurs de l'institution et les utilisateurs. Dans ce mouvement il y a eu affaiblissement de l'aspect institutionnel de l'école au profit d'un aspect “ service ”, ce qui provoque un débat depuis plusieurs années.

On peut percevoir dans cette évolution :

- une réduction du champ de la décision formelle réduite à la décision concernant “ la voie d'orientation ”, au profit de la “ liberté de choix ” concernant les options ? lesquelles prennent une grande importance dans la négociation locale. En apparence les règles formelles se compliquent et se précisent, mais sur un champ de plus en plus restreint, ouvrant des zones de négociations entre les acteurs et les utilisateurs et donc des sources de conflits, et ceci en dehors de la fonction “ contenance ” des règles institutionnelles. En effet toute règle institutionnelle est à la fois imposition et protection. Elles opèrent une protection pour les acteurs en étant extérieures à eux

elles contiennent, elle balisent le champ de la puissance des acteurs, elles les protègent de leur tendance à et des risques de la toute puissance.

- un accroissement et un déplacement des responsabilités et de l'engagement des personnes. Le chef d'établissement doit explicitement " décider " en dehors du temps du conseil de classe, après que le conseil de classe a formulé une proposition. Cela va modifier l'équilibre qui s'était établi. Jusqu'ici, la protection des acteurs s'était construite autour du phénomène de la décision collective : elle permet à la fois de participer à la décision et de ne pas en subir individuellement le poids de la responsabilité. Cette nouvelle distribution de la responsabilité n'est pas encore " jouée ", mais on a vu qu'il a fallu plusieurs années avant que la présence des représentants de parent d'élèves et des élèves ne soient à peu près acceptée...

- par contre on constate une irresponsabilité qui s'accroît du côté du " placement ", du côté de l'affectation. La généralisation de l'utilisation de l'informatique pour gérer l'affectation aussi bien dans le secondaire que dans le supérieur a, au contraire, pour effet une disparition du rôle du jugement. Lié au fait qu'en France c'est le système antérieur qui décide du passage vers le système postérieur, cette montée de " l'automatisme " de l'affectation rencontre diverses stratégies de contournement. Chaque spécialité sur-demandée cherche à établir un système de sélection préalable (tel que les entretiens), ou bien des rencontres dissuasives (appelées périodes d'orientation, en université entre autre).

Le droit de la personne à son développement

Depuis une dizaine d'années se constitue un nouveau champ, celui du droit des personnes. L'évolution des procédures d'orientation, les procédures d'appel, l'article 8 de la loi de 89, le statut de psychologue des COP, mais aussi en dehors de l'école, le droit au bilan de compétence, dessine un nouveau champ. L'Etat fait fonctionner les institutions mais il doit aussi protéger la personne de tout abus de pouvoir et rendre possible la satisfaction d'un besoin profondément humain : être responsable de soi. Cela suppose que l'aide proposée échappe à l'écueil de la manipulation par la voie de la persuasion. C'est toute la problématique du conseil.

Autrement dit, l'Etat reconnaît aux personnes la légitimité de ne pas subir l'hégémonie éventuelle de ses institutions. Il reconnaît que ses institutions ne peuvent pas se substituer aux individus pour résoudre leurs problèmes ou satisfaire leurs besoins.

Mais si le conseil doit être indépendant du fonctionnement institutionnel qui produit la décision à laquelle la personne est soumise, comment le rendre acceptable et objectif ?

La loi d'orientation de l'éducation nationale de 1989 a introduit une nouvelle mission dans l'école, celle de participer au développement de la personne. La célèbre formule " mettre l'élève au centre du système " qui la résume est encore très brocardée. Elle a été à la fois reçue comme une évidence et une révolution. C'était une évidence que de rappeler que l'école, son organisation, son but, sa raison d'être est l'élève, et donc elle pouvait même être reçue comme une provocation par certains. Pour d'autres au contraire et parfois les mêmes, cette formule représentait une révolution car elle remettait la conception institutionnelle de l'école au profit d'une conception de service : l'école doit tout faire pour répondre au désir, au besoin de l'élève... Entre ces deux conceptions, caricaturales toutes deux, il y a une conception qui reste sans doute institutionnelle, dans laquelle il est rappelé qu'il s'agit bien d'une " mission " qui a pour objet non pas " la réponse au désir ", mais le développement maximal de chaque personne. Bien sûr cette " disposition " de l'école présente de grandes difficultés de mise en oeuvre, d'évaluation de ce qui est possible pour chacun. Mais ces

difficultés ne sont pas plus grandes que celles qui relèvent de la décision d'imposer tel ou tel savoir, telle ou telle orientation.

La fonction sociale

On a l'habitude de considérer que la fonction sociale de l'école est la transmission du savoir. Ce n'est pas sa fonction, mais l'un des moyens utilisés pour exercer sa fonction sociale qui est de former les citoyens. C'est l'obligation de la scolarité opérée au cours du XIX^{ème} siècle dans les pays occidentaux qui a ainsi modifié la mission de l'école. L'obligation la plaçait comme un élément central dans le dispositif éducatif de la société au côté de la famille. Cette place au côté de la famille pour les uns, rivale pour les autres, est toujours objet de débats.

Qu'est-ce qu'être citoyen ? Ce siècle a transformé profondément la réponse. En son début, la structure de la société était encore très stable, et la part de l'autonomie de l'individu dans la définition de sa place sociale était extrêmement faible. Il s'agissait d'une société de la reproduction. L'école de Jules Ferry a commencé à modifier cet état, et la mobilité sociale s'est accrue avec le rôle de plus en plus important de l'école (préparation aux concours de fonctionnaires, attribution de diplômes hiérarchisés, formation professionnelle particulièrement après la seconde guerre mondiale). La mobilité sociale, professionnelle et promotionnelle a marqué ce siècle. Mais cette progression a tendance à s'atténuer voire à disparaître. La société actuelle, pour l'essentiel de ses membres, n'offre guère de possibilité de mobilité sociale promotionnelle. On assiste même parfois à des situations inverses, les enfants ayant des positions sociales inférieures à celles des parents.

Autrement dit, le fonctionnement de l'orientation scolaire et professionnelle était jusqu'à présent globalement en harmonie avec le modèle social de l'orientation : c'était la formation initiale qui assurait l'insertion. L'orientation, c'était bien choisir pour longtemps. On perçoit que ce modèle ne fonctionne plus, et que la part de l'individu dans la définition, dans l'obtention, dans le maintien de sa place sociale sera de plus en plus importante. Il y aura des combats pour établir de nouvelles formes de protections sociales, mais on voit bien que même dans ce champ, la part individuelle sera importante (sécurité sociale/mutuelle, retraite par répartition/retraite par capitalisation, un recours au judiciaire de plus en plus important pour les indemnisations suite à des "accidents"). Cela relève du politique et du syndical. En revanche la préparation des futurs citoyens relève de la fonction éducative et donc aussi - mais pas seulement - de l'école. Si donc l'individu doit s'orienter tout au long de la vie, c'est à l'école républicaine de l'y préparer car c'est l'une des compétences que devra posséder tout membre de cette société en cours de construction.

Cette préparation, c'est l'éducation à l'orientation.

Les champs de tension

La difficulté éprouvée aujourd'hui par les membres de l'éducation nationale, est due à la confusion encore actuelle entre ces trois finalités.

Nous avons déjà vu les effets de cette confusion dans l'utilisation du Temps scolaire pour l'orientation (TSO). Dans la plus part des cas, le TSO a été mis en place en classe de troisième ; ce temps étant attribué au professeur principal. Dès lors, la finalité éducative s'est trouvée gommée au profit de la fonction "persuasive" liée nécessairement au fonctionnement des procédures d'orientation. Etant responsable du "bon" fonctionnement des procédures, il est normal que le professeur principal en fasse la finalité première de ce temps qui lui est donné pour exercer son rôle de professeur principal.

Tous les acteurs subissent la pression des contraintes liées au fonctionnement de l'institution. L'une de ces contraintes concerne l'orientation scolaire, et personne au sein du système ne peut s'y soustraire. L'occasion d'éviter cette contrainte qui fonctionne comme un piège est à saisir impérativement : l'éducation à l'orientation avec ses finalités à très long terme en offre l'occasion. Ses acteurs doivent en prendre pleinement conscience.

Le schéma proposé de ces trois finalités permet de se représenter les tensions entre ces trois pôles. Notre conception repose en effet non pas sur le remplacement de ce qui se faisait "avant" par l'éducation à l'orientation. Notre point de vue est que les trois finalités doivent être poursuivies, mais que les actions doivent être soigneusement distinguées pour éviter toute confusion. Mais ces distinctions ne vont pas de soit, elles supposent que l'on ait bien repéré les tensions qui relient ces trois pôles.

Notamment le rapport au temps en partagé pour ces trois finalités, mais il ne s'agit pas du même rapport. Dans le champ des procédures, le temps est un temps défini par l'institution, non "négociable", ses étapes s'imposent, il est chronologique, il contient les actes qui doivent s'y dérouler. Dans le projet personnel, dans le développement de la personne, le temps est "personnel", il est au fond différent pour chacun. Dans son aspect programmatique, le temps du projet est métrique, il est calculable, mais dans son aspect vision, il est articulé autour d'une catégorisation simple : aujourd'hui et "lorsque le projet sera réalisé". Concernant le temps de l'éducation à l'orientation, on peut dire pour commencer qu'il est de l'ordre de celui du projet, du développement, mais il faut rajouter sans doute que ce temps est surtout objet de réflexion. C'est la réflexion sur ces différents temps qui a un effet éducatif.

Dans les procédures, comme dans le projet, il y a un moment de décision. Ici il faut insister sur le fait que les critères sont différents. On pourrait dire qu'il y a une tension entre justice et justesse du côté des procédures, et entre possible et désirable du côté du projet. Si la justice tire du côté de l'impersonnel, la justesse recherche l'adéquation à la personne, le possible introduit l'incorporation des contraintes, et le désirable ce qu'il y a de plus personnel. Ces deux pôles sont donc très dépendants l'un de l'autre et en même temps en opposition.

Le pôle éducatif est également en tension avec les deux autres. Il n'est pas tourné vers la performance immédiate, mais vers l'acquisition de compétences et qui seront à mettre en oeuvre plus tard. Entre la procédure et l'éducatif existe également une tension dans l'objectif. La procédure recherche une décision différenciante même si la procédure s'applique à tous. Dans l'éducatif, l'objectif est commun, il est visé "pour tous".

Ces trois finalités fonctionnent donc sur des logiques différentes, avec des exigences différentes, avec des "matériaux mentaux" différents, et en même temps, elles participent toutes trois à la construction de chacun, aux côtés d'autres apports.

Quelques résistances historiques

Développé lors de l'atelier tenu à l'ACOP-F au Mans en septembre 98.

L'organisation de la formation à Versailles

Dès les premières réflexions concernant la mise en oeuvre de l'éducation à l'orientation, l'idée de formation a été centrale. Nous ne pensions pas qu'il soit possible de simplement énoncer ce qu'il "fallait faire" et demander de le faire par une circulaire académique. Il nous semblait également impossible de proposer une méthode particulière déjà existante, ou d'en construire une. Nous étions très conscients dès le début des difficultés qui se poseraient.

Aussi une équipe de formateurs fut constituée immédiatement. Elle a participé à la fois à la conception de la circulaire académique et à l'offre de formation. Nous avons également fait le choix d'une équipe de conseillers d'orientation-psychologues, pensant ainsi obtenir une plus grande cohérence. Enfin cette équipe de formateurs a tout de suite pris beaucoup de temps pour travailler et élaborer en commun du matériel, des manières de faire, des documents d'animation, grâce aux décharges obtenues de la MAFPEN.

Vous trouverez le détail du stage dit de district que nous proposons sur le site académique consacré à l'éducation à l'orientation. Ce stage qui prend en charge deux équipes de deux établissements, les COP qui y travaillent ainsi que le directeur du CIO. Nous animons également un stage, à inscription individuelle pour les personnels d'orientation, axé plus sur la fonction de conseiller technique, ainsi qu'un stage pour l'équipe d'un CIO.

Un document décrivant le fonctionnement du stage de district a été publié en interne et diffusé dans les CIO de l'académie. Il sera mis en ligne et téléchargeable.

L'équipe a écrit également un document "Avis de coup de vent sur l'orientation, Cap vers l'éducation". Il est publié par la DRONISEP de Versailles.

Enfin, comme nous le disions plus haut, un site web consacré à l'éducation à l'orientation sera rattaché à la page du SAIO de Versailles (www.ac-versailles.fr/services/saiogrio/default.htm).

Les évolutions

Le temps nécessaire pour des modifications profondes.

Nous sommes au début (il a fallu plus de quarante ans pour mettre en place les procédures, et encore...).

Pessimiste et optimiste. Des hauts et des bas, l'équilibriste de Watzlawicks.

- Les conditions de fonctionnement des établissements.
 - décentralisation et déconcentration ;
 - projet d'établissement ;
 - la construction locale de la formation ; (les programmes objectifs/contenus) ;
 - cf. Derouet ;
- La réflexion sur l'orientation (Sénécat).
 - Le projet de réflexion sur l'orientation scolaire sous la totale responsabilité des familles ou des élèves.
- Hypothèses sur l'évolution du travail des personnels.

Le rôle du COP et des CIO

- pour l'essentiel : conseiller technique (/EAO)
- le CIO, comme soutien du/des COP
- quelle offre de service ? Vers qui ?

Annexes

L'évolution des pratiques

L'organisation de l'éducation à l'orientation correspond le plus souvent à l'attribution d'un temps spécifique : *le temps, scolaire pour l'information et l'orientation* (TSO) qui prend des formes différentes, allant de une heure quinzaine par demi-groupes à dix huit heures annuelles pour permettre des regroupements d'horaire consacrés à des temps forts du programme (cf Amiens, Grenoble, Orléans- Tours*). Le TSO est sous la responsabilité du professeur principal et/ou du COP.

Une deuxième tendance tend à se dégager, sans encore se généraliser : des enseignants consacrent quelques heures de leur discipline à l'EAO. Les professeurs de français, de technologie, d'histoire géographie sont les plus fréquemment concernés, à un degré moindre les professeurs de mathématiques et de sciences de la vie et de la terre.

Les approches sont variées mais il semble que trois méthodes soient favorisées :

- la mise en place d'un programme annuel où les enseignants, selon leurs compétences propres, participent, avec ou sans le COP, à chacun des axes : savoir s'évaluer, réaliser une démarche documentaire, chercher le sens de la discipline et de l'école par rapport au monde du travail, apprendre à communiquer, découvrir des métiers ou l'entreprise (cf Aix-Marseille, Bordeaux, Orléans-Tours, Nantes, Reims, Strasbourg., Toulouse*);

- la conception d'un programme pluridisciplinaire (un même thème est abordé dans la plupart des matières enseignées de façon que l'élève ait une approche plurielle et cohérente de ce thème). Dans ce cas la différence avec les anciens projets d'activité éducative (PAE) n'est pas toujours très nette (cf Créteil, Dijon*);

- l'intégration dans les disciplines d'éléments de la culture de l'orientation (approche historique des repères sociaux, transformations de l'économie, évolution des métiers ...).C'est notamment le cas dans des établissements des académies d'Aix-Marseille et Nancy-Metz* par exemple.

Les interrogations

- Modification des professions des acteurs ;
- Problème du temps (essentiellement pour la préparation-concertation)
- Les risques :
 - une action spécialisée pour les élèves en difficulté qui deviendrait de ce fait un outil de gestion des flux ;
 - une discipline à part entière et non une démarche transversale ;
 - le travail sur les représentation positive de soi pourrait devenir le moyen de faire accepter à un élève les choix de formation d'une équipe pédagogique.

Tableau 1.
Les moyens de l'orientation scolaire dans les Etats-Membres
de l'Union Européenne

Pays	Centre d'orientation ext. établissements	Enseignants- Conseillers l'établissement	Orientation comme programme d'études
Autriche	X	X	X
Allemagne		X	X
Danemark		X	X
Espagne	X	X	X
Finlande	X	X	X
France	X		
Grèce		X	X
Irlande		X	X
Italie	X	X (1er cycle seconda)	X (1er cycle seconda)
Luxembourg	X		X
Pays-Bas	X	X	X
Portugal		X	X
Royaume-Unis	X	X	X
Suède	X	X	X

Tableau II

La formation des enseignants-conseillers

Allemagne	formation d'enseignant complétée parfois par une formation à temps partiel de deux ans.
Grèce	pas de formation spécifique sauf quelques séminaires d'une demi-journée.
Irlande	formation d'une année à plein temps.
Italie	pas de formation spécifique sauf auprès d'agences privées ou d'organismes associatifs
Luxembourg	possibilité de cours à temps partiel au titre de la formation continue.
Pays-Bas	formation de 45 jours répartis sur deux ans.
Royaume-Uni	aucune formation spécifique ou limitée à quelques jours.

Source : Orientation scolaire et professionnelle dans la Communauté européenne. Commission Européenne 1994.

Extrait de : Jean-Michel Leclercq : L'orientation scolaire dans l'Union Européenne : choix imposés ou éducation des choix ? in Administration et éducation, revue de l'AFAE, 1/1997, pp. 113-119 (p. 119).

PRÊTS POUR L'AVENIR ?

Ces diverses affirmations indiquent que le bouleversement des fonctions sociales de l'éducation auquel nous assistons est plus que passager. La priorité accordée à ses objectifs sociaux semble en fait s'accroître au fil des ans.

Dans le cadre du projet INES, une enquête a récemment été menée dans douze pays de l'OCDE afin d'évaluer les attentes du public à l'égard de l'enseignement (OCDE, 1995d). Les résultats montrent que le public juge certes important que les écoles enseignent des matières spécifiques aux élèves (voir figure 1). Mais il attache une importance plus grande encore à des qualités telles que la confiance en soi, les qualifications et les connaissances requises pour l'obtention d'un emploi, et l'aptitude à vivre dans une société où évoluent des personnes d'origines différentes. Il considère que les écoles ont aussi pour tâche d'inculquer ces qualités aux élèves.

L'évolution des sociétés occidentales et la transformation du travail peuvent expliquer l'intérêt porté aux objectifs sociaux de l'enseignement. La structure de la société se fissure à mesure qu'augmente la diversité des cultures, des valeurs et des préférences dans les pays (Holmes, 1992). En même temps, les institutions qui préservent traditionnellement l'unité, comme la famille, luttent pour assurer leur propre survie. Il s'exerce dès lors une pression considérable sur les écoles afin qu'elles assurent l'unification de la société.

Comme la société devient de plus en plus complexe et que les technologies de l'information se développent à un rythme rapide, la nature du travail et de la vie quotidienne subit une profonde mutation. Pouvoir affronter le changement constitue en soi une qualité importante, de même qu'arriver à comprendre une quantité croissante d'informations et à résoudre un flot continu de problèmes nouveaux. Comme en outre les individus dépendent davantage des biens et des services produits par d'autres, l'aptitude à communiquer et à collaborer avec autrui devient essentielle pour le bien-être personnel et en fin de compte, pour la survie dans le monde moderne (voir OCDE, 1992a).

Il convient de souligner que les objectifs économiques de l'enseignement ne s'opposent pas à ses objectifs sociaux. Tout d'abord, les employeurs ne s'intéressent pas seulement aux résultats cognitifs ; ils accordent une place de choix aux valeurs, aux compétences et aux comportements interpersonnels (voir, par exemple, *Education Daily*, 22/2/1995). Ensuite, ce ne sont pas seulement les acquis scolaires cognitifs qui contribuent au développement économique. Beaucoup semblent reconnaître que :

“ L'enseignement et la formation favorisent la performance économique de diverses façons, qui dépassent largement la transmission des connaissances théoriques et pratiques et comprennent l'acquisition de qualités moins

- fondamentalement distincts des autres indicateurs ;
- modifiables par une intervention positive ; et
- étayés par des données qui sont accessibles et continueront probablement de l'être. ”

De toute évidence, avant qu'un indicateur ne soit mis au point et ne soit prêt à l'emploi, une somme considérable de travail doit être fournie. Il est clair aussi qu'à court terme, l'utilisation des indicateurs est fonction de la disponibilité des données et des techniques de mesure.

Qui plus est, l'élaboration d'indicateurs dans un contexte international s'avère une entreprise de taille. Si, en outre, les indicateurs semblent concerner directement ou indirectement des attitudes, ou le domaine de la famille, ou des institutions autres que l'école, de nouveaux problèmes se posent (Torney-Purta, 1994, étudie divers moyens d'aborder ce genre d'indicateurs de résultats d'ordre affectif). Un équilibre précaire doit aussi être établi entre les intentions politiques et les normes scientifiques, entre les problèmes d'idéologie et de méthodologie, entre la pertinence politique et la pure fascination, entre l'abandon de sujets ne faisant pas l'unanimité et le maintien d'un contenu suffisant. Toutes les étapes du processus, y compris les aspects courants comme le choix des items et les techniques de mesure, ont des implications politiques (Bottani et Tuijnman, 1994). En ce cas, il "est tentant de concentrer les travaux sur l'amélioration de la base scientifique des indicateurs" (*op. cit.*, p. 32). Or, l'état actuel des connaissances dans le domaine des sciences sociales ne permet pour ainsi dire jamais de disposer d'une base scientifique incontestée. En conséquence, si l'on se concentre strictement sur le travail conceptuel, on court le risque que "la publication d'un système d'indicateurs de l'enseignement [soit] indéfiniment reportée" (*ibid.*). Les controverses de nature politique ne peuvent, et ne doivent sans doute pas, être réglées uniquement à l'aide d'arguments scientifiques. Aussi a-t-il fallu, lors du lancement et de la réalisation de l'étude de faisabilité sur les CCC, trouver un juste milieu entre les possibilités dont on disposait et les objectifs futurs.

Après cet aperçu très général et avant de nous tourner vers les activités proprement dites menées au cours des diverses étapes du projet, il convient d'examiner plus particulièrement l'intérêt que présentent les compétences transdisciplinaires pour l'individu et l'ensemble de la société, et pour la politique de l'éducation.

Intérêt pour l'individu

Les compétences dites transdisciplinaires ont un impact considérable dans la vie des individus. Le rythme auquel elles sont acquises est lui aussi important, parce qu'elles sont cumulatives. En psychologie génétique, on fait valoir que la maîtrise de compétences comme celles qui sont incorporées dans le projet CCC est importante à partir de la prime adolescence. Ces compétences s'accumulent au cours des années d'enseignement secondaire, puis on commence à s'en servir au moment du passage de l'école à la vie active (c'est-à-dire au début de l'âge adulte). On considère que l'acquisition de connaissances, d'attitudes et de compétences induisant une "conduite conforme à l'intérêt collectif" réduit les comportements à risques plus tard dans la vie : alcoolisme, difficultés dans les relations interpersonnelles et chômage. Certains affirment aussi que ce type de compétences - en particulier les compétences sociales - ont un rapport avec la santé mentale. De nombreuses publications traitent par ailleurs de la formation à la vie sociale dispensée aux détenus, aux jeunes délinquants et aux toxicomanes afin de prévenir la récidive (par exemple, Bellack et Hersen, 1979; Hollin et Trower, 1986).

L'évolution technologique et l'économie postindustrielle exigent que les employés acquièrent sans cesse de nouveaux savoir-faire. Quelques années après l'obtention de leur diplôme, leurs qualifications ne répondent plus aux exigences professionnelles sur le marché du travail, de sorte qu'ils doivent prolonger leurs études et leur formation. En partie à cause de la rapidité des changements, les techniques de communication et l'aptitude à résoudre des problèmes ont pris une importance particulière. Dans un tel contexte, la flexibilité et une attitude positive à l'égard de l'apprentissage permanent sont très prisées, non seulement dans la vie professionnelle mais aussi dans la vie quotidienne.

Au cours de leur vie, les enfants sont socialisés et initiés aux secrets de la société. Certains de ces secrets ont leurs racines dans les activités et les travaux scolaires, mais beaucoup

sont révélés à la nouvelle génération par le biais de pratiques et de processus non structurés, car tout n'est pas planifié et une bonne part des acquis découle involontairement de l'apprentissage. Il arrive certes que l'école serve de cadre à ces processus, mais bien souvent d'autres intervenants importants jouent un rôle significatif à cet égard.

Ce qu'il convient de souligner ici, c'est que les connaissances, les attitudes et les aptitudes décrites sous l'appellation compétences transdisciplinaires constituent un élément vital de l'éducation et sont, dans bien des cas, décisives pour la carrière d'un individu. Dans la plupart des pays développés, le niveau de l'enseignement institutionnalisé s'est élevé considérablement, en particulier depuis vingt ans. Le besoin de travailleurs qualifiés s'est lui aussi accru, mais généralement pas au même rythme que le niveau éducatif. Par conséquent, beaucoup d'étudiants affrontent une vive concurrence sur le marché du travail, où se retrouvent nombre de leurs condisciples tout aussi qualifiés qu'eux. La maîtrise de compétences et de savoir-faire inhabituels est alors déterminante pour l'obtention d'un emploi. Dans les sociétés où le niveau d'instruction est très élevé, les compétences sociales sont au moins aussi importantes que le savoir classique acquis à l'école : elles deviennent des compétences de "survie".

Pour l'individu, l'importance attachée aux CCC est significative, et les indicateurs sont nécessaires pour vérifier leur acquisition au fil du temps.

Intérêt pour la société

Pour qu'une société puisse se maintenir et se développer, ses futurs dirigeants, gestionnaires, hommes politiques, décideurs et scientifiques doivent posséder certaines capacités. Le concept d'intelligentsia propre à l'Europe centrale fait référence à ces personnes et à leur savoir-faire. La société deviendra de plus en plus complexe dans l'avenir. Certains phénomènes comme l'innovation technologique et l'évolution des relations de travail ont une forte répercussion sur la société et les citoyens qui la composent. Pour maîtriser les problèmes sociaux, les individus devront posséder une bonne dose de créativité et de confiance en soi.

Nous avons déjà évoqué les valeurs et attitudes communes transmises par le système scolaire. Ces systèmes de valeurs étayent une fonction essentielle de l'enseignement, à savoir l'intégration de tous les membres de la société. Cette fonction d'intégration devient particulièrement importante à mesure que la société se diversifie. Dans les sociétés très développées, les citoyens auront des origines ethniques et des antécédents culturels de plus en plus variés, et on y observera de plus en plus une tendance à l'individualisme.

En même temps, l'intégration dans des entités plus larges est manifeste. Les individus sont de plus en plus enracinés dans de vastes institutions sociales et sont censés se sentir responsables d'un monde en essor constant. La télévision par satellite nous rapproche des antipodes, tandis que l'unification européenne coiffe un nombre croissant de pays et de problèmes. Dans un tel contexte, la compréhension d'autres cultures devient une nécessité absolue. Les compétences qu'implique cette compréhension sont pratiquement indispensables à la survie dans les sociétés modernes. On en arrive ainsi à s'interroger sur la notion de préparation à la vie active. Suffit-il de maîtriser certaines disciplines et de posséder un diplôme ? Ou bien d'autres qualités telles que la flexibilité, la confiance en soi et l'attitude positive à l'égard du travail sont-elles tout aussi utiles ? On appelle souvent ce type de compétences qualifications socio-normatives, par opposition aux qualifications techniques et instrumentales liées aux disciplines enseignées.

On peut espérer que les défis qu'affronte la société sont pris en considération dans les objectifs officiels de l'enseignement (voir appendice 3, p. 89) et qu'ils sont inclus - quelque

part - dans les programmes d'études. Mais on ignore encore dans une large mesure si l'enseignement atteint ces objectifs éducatifs, soit par le biais de programmes "occultes", soit par l'acquisition des CCC.

intérêt pour la politique

L'information concernant les indicateurs de compétences transdisciplinaires présente-t-elle une utilité pour la politique ? On peut avancer quatre arguments pour montrer la pertinence des indicateurs de CCC à cet égard.

Tout d'abord, les indicateurs de CCC permettront de mettre en contraste les objectifs éducatifs énoncés avec les compétences acquises par les élèves, et les concepteurs et décideurs du secteur de l'enseignement pourront obtenir de l'information en retour. Il peut être bon ici de faire référence au projet GOALS, également entrepris par le Réseau A du projet INES, qui complète en ce sens le projet CCC. GOALS est en effet chargé de recenser les objectifs éducatifs des pays de l'OCDE à partir de relevés détaillés, et on peut espérer qu'à long terme, le projet permettra de se faire une idée plus claire des objectifs pour lesquels des indicateurs pourront être mis au point, en particulier dans le domaine des CCC (pour toute précision sur le projet GOALS, consulter Granheim et Pettersson, 1995; et Eggen-Knutsen, 1995), il sera alors possible d'englober dans le débat sur la qualité de l'enseignement certaines finalités importantes de l'enseignement non encore couvertes.

Deuxièmement, l'adéquation de l'enseignement à la vie en société fait l'objet de discussions dans de nombreux pays, notamment aux États-Unis et au Canada. *Les National Education Goals* (objectifs éducatifs nationaux) des États-Unis mettent de plus en plus l'accent sur des compétences qui ne sont liées à aucune matière spécifique, On observe des faits similaires ailleurs, par exemple en Autriche et en Norvège.

Troisièmement, lorsqu'on possède des indicateurs de CCC, on peut déterminer si l'ensemble des compétences inculquées est équilibré. Une note élevée en sciences, par exemple, est-elle assortie de notes élevées dans les indicateurs de CCC ? Ou bien - vu le peu de temps dont on dispose à l'école - fait-on des compromis en faveur soit des CCC, soit de la réussite dans certaines matières ? Si on avait des indicateurs dans les deux domaines, on pourrait examiner les programmes de manière rationnelle en vue de les harmoniser. En outre, le fait qu'on dispose uniquement de mesures liées aux matières limite généralement le débat relatif à l'impact de l'enseignement sur le marché du travail et sur les gains, ce qui conduit les politiciens et les économistes à se concentrer sur les indicateurs liés aux matières. Cette situation pourrait changer si de bons indicateurs de CCC étaient mis en place.

Enfin, il existe aussi ce qu'on peut appeler un argument de risque. Si les CCC représentent une part importante des objectifs éducatifs et si les CCC sont utiles Pour l'essor de la société et l'épanouissement des individus, il est prudent de Posséder de l'information sur la question. Autrement dit, si on considère qu'en effet les CCC sont importantes, on court le risque que leur manque n'apparaisse qu'aux étapes ultérieures de la carrière professionnelle d'un individu. Il serait donc bon d'avoir une idée de leur acquisition au cours de la scolarité. Cela suppose un suivi régulier à l'âge scolaire.

LES PREMIÈRES ANNÉES DE VIE ACTIVE : UNE ZONE DE TURBULENCES

LE MONDE - LA LETTRE DE L'ÉDUCATION

N° 259 - 1er février 1999

Aucun des jeunes interrogés en 1997 par le Céreq dans son enquête "Génération 92" (1) n'a le même itinéraire professionnel: au cours des cinq ans qui ont suivi l'obtention de leur diplôme, ces jeunes ont connu des situations extrêmement diverses.

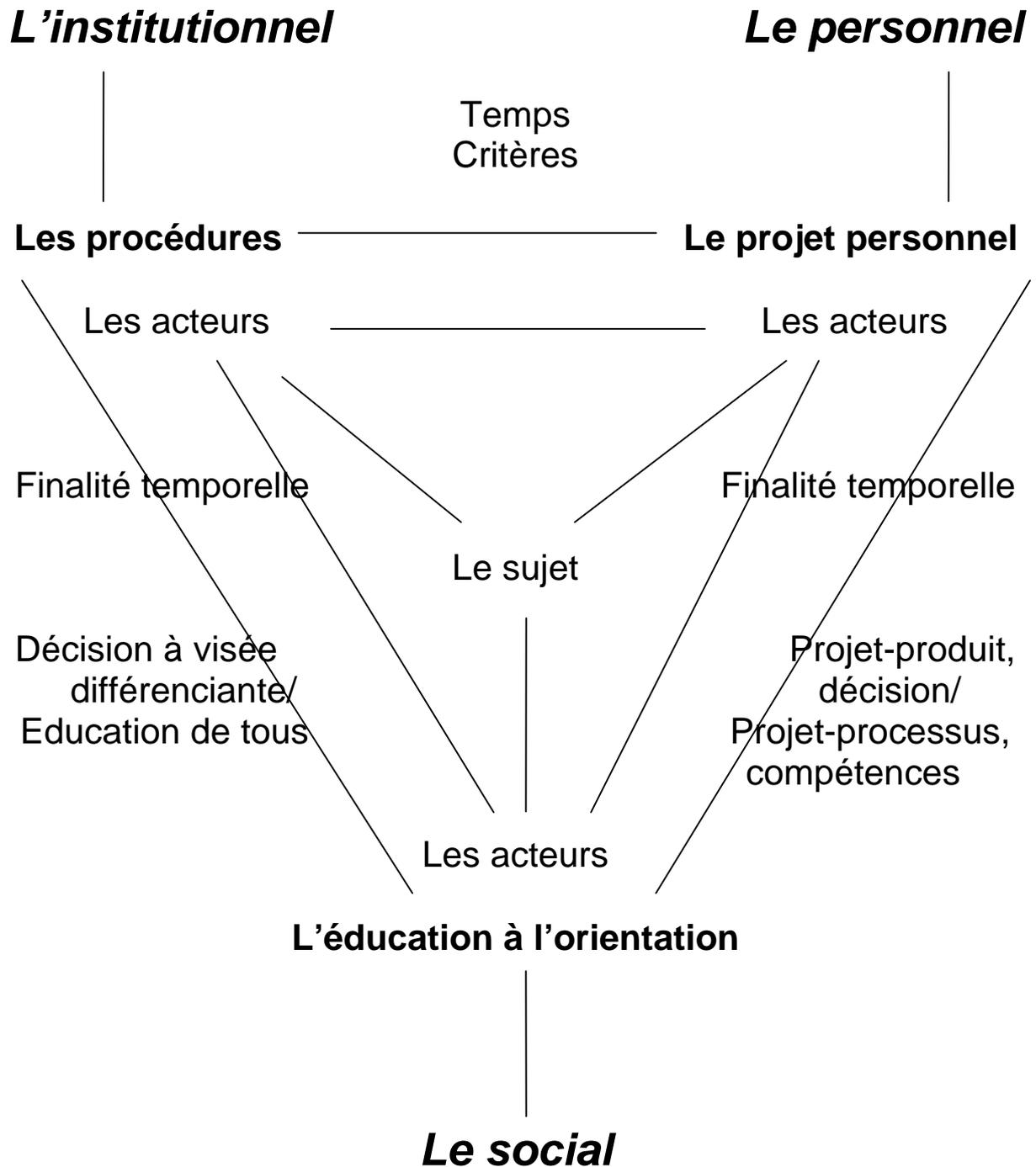
Désormais, certains vont même dans cette période vivre 19 situations différentes successives (emploi, chômage, etc.).

Le Céreq, notant pour la première fois que les sortants de niveau bac sont plus nombreux que ceux de niveau CAP BEP (un tiers de la génération 1992 est désormais diplômée du supérieur), rappelle aussi qu'en cinq ans 15 % des jeunes issus des niveaux de formation les plus bas n'ont jamais connu de situation d'emploi.

Si les durées d'emploi ne respectent pas toujours la hiérarchie des niveaux de formation, la durée du chômage continue de dépendre fortement du sexe et du niveau de diplôme. 41 % des diplômés du supérieur n'ont jamais été au chômage en cinq ans, les jeunes issus des formations bac + 2 étant ceux qui ont les durées de chômage les plus courtes. A niveau équivalent, les jeunes qui ont obtenu leur diplôme sont nettement avantagés.

(1) Enquête nationale réalisée en 1997, couvrant 530 000 jeunes sortis de formation initiale en 1992 (dont 27 000 ont été interrogés au cours d'entretiens). C'est la première enquête de cette importance réalisée par le Céreq.

Un schéma problématique



L'EDUCATION A L'ORIENTATION

Synthèse établie à partir de la Circulaire du 31 Juillet 1996 (BO n°31 Sept. 1996)

Il s'agit d'un résumé libre du contenu de la circulaire. Les extraits originaux figurent en italique.

OBJECTIFS GENERAUX

Associer à l'orientation une *nouvelle démarche éducative* visant à développer chez les élèves des *compétences* pour effectuer des *choix d'orientation* de manière *autonome* et responsable au moment où ils auront à les faire.

OBJECTIFS PEDAGOGIQUES (Compétences à acquérir)

<i>Connaissance de l'environnement économique et social, représentation des métiers</i>	<i>Connaissance des systèmes de formation</i>	<i>Construction d'une représentation positive de soi</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Connaître les grands secteurs d'activités et, pour chacun d'eux, quelques métiers qui les composent. • Utiliser une gamme variée de descripteurs pour observer et analyser une activité professionnelle • Ordonner et classer les métiers selon différents critères • Appréhender les effets des évolutions des techniques sur les activités professionnelles à travers quelques exemples • Connaître quelques données majeures de l'économie, en commençant par celles liées à l'environnement local • Connaître l'organisation, les grandes fonctions et la vie des entreprises de tailles et de natures différentes • Identifier les caractéristiques du marché de l'emploi et les conditions d'insertion par grands secteurs professionnels 	<ul style="list-style-type: none"> • Connaître le schéma général des voies de formation initiale, à temps plein, par alternance, continue. • Connaître les principaux diplômes • Connaître l'organisation et le fonctionnement des voies d'études en lycée et en lycée professionnel, et pour chacune d'entre elles, les procédures d'orientation et d'affectation correspondantes, ainsi que les compétences attendues des élèves • Connaître les ressources locales de la carte des formations 	<ul style="list-style-type: none"> • Etre capable de s'auto-évaluer en termes de compétences et de connaissances sans se limiter aux seules capacités développées dans le cadre des apprentissages scolaires (prendre conscience de ce que l'on sait faire, être capable de valoriser ses réussites et d'analyser ses échecs) • Etre capable d'identifier et de hiérarchiser ses intérêts et ses aspirations personnelles • Savoir intégrer la dimension temporelle inhérente à l'élaboration de tout projet (savoir anticiper, se projeter...) • Dans la perspective d'une prise de décision d'orientation autonome, être capable : d'évaluer une situation en termes d'avantages et d'inconvénients (savoir apprécier les difficultés, les obstacles) ; de faire des compromis ; de prévoir des solutions alternatives
Compétences et savoirs transversaux		
<ul style="list-style-type: none"> • Savoir utiliser les sources d'information et de conseil • Sélectionner des informations, en fonction de critères donnés, dans des situations de communication diverses (écrit, audiovisuel, multimédia, échanges oraux...) • Savoir s'auto-évaluer dans les domaines des méthodes de travail et des résultats scolaires • Evaluer une situation en termes d'avantages et d'inconvénients (savoir faire des compromis et savoir prévoir des solutions alternatives) • Savoir travailler en équipe • Savoir construire et utiliser des démarches d'observation 		

MODALITES D'ACTION

L'ensemble des actions concourant à l'éducation à l'orientation constitue le programme d'orientation qui est partie intégrante du projet d'établissement.

La cohérence globale s'établit entre 3 grandes modalités d'action :

Actions intégrées aux disciplines	Actions spécifiques	Conseils individualisés
<ul style="list-style-type: none"> • Développer les compétences transversales citées • Faire découvrir la place et l'impact de sa discipline dans le monde socio-professionnel pour contribuer à donner du sens aux apprentissages • Mettre en place des pratiques évaluatives valorisantes pour l'élève 	<ul style="list-style-type: none"> • Actions sur temps spécifique pour la connaissance des métiers et des formations • Séances centrées sur la connaissance de soi, l'exploration des intérêts... 	<p>Nécessité d'une phase d'individualisation. Deux acteurs principalement concernés : le professeur principal et le COP</p>

LES ACTEURS

Chef d'établissement	Conseiller d'orientation psychologue	Professeur principal	Documentaliste	Conseiller principal d'éducation	Parents d'élèves	Professeurs
<ul style="list-style-type: none"> • <i>est responsable de l'ensemble du dispositif</i> • <i>impulse les actions</i> • <i>s'appuie sur le COP en tant que conseiller technique</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>participe à l'élaboration du programme d'orientation de l'établissement</i> • <i>propose des activités spécifiques dans le cadre de la connaissance de soi, des métiers et des formations</i> • <i>conduit les entretiens permettant l'individualisation des actions</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>coordonne les actions d'éducation à l'orientation menées dans les séquences spécifiques ou à travers les différentes disciplines</i> • <i>assure la liaison entre tous les membres de l'équipe éducative et le suivi des actions</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>forme les élèves à la recherche et à l'exploitation des informations</i> • <i>travaille en collaboration avec les enseignants et le COP</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>apporte son concours par sa connaissance des élèves et de l'organisation de l'établissement</i> • <i>facilite le dialogue avec les élèves et leur famille</i> 	<p><i>Les délégués au conseil d'administration et au conseil de classe sont associés à l'élaboration et au suivi des actions</i></p>	<p>Participe, dans le cadre de sa discipline, aux objectifs transversaux ou spécifiques (voir plus haut)</p>

ELEMENTS METHODOLOGIQUES

- **Définir une progression** : aller du concret au formel, de l'exploration du milieu proche au milieu plus lointain, de l'extérieur à la connaissance de soi. Le cycle central (5^e-4^e) privilégie la découverte, l'exploration ; le cycle d'orientation (3^e) la formalisation dans la perspective d'un premier choix
- **Diversifier les chemins d'accès à l'information et placer l'élève en position d'agir** : familiariser l'élève avec les centres documentaires, les banques de données informatiques, organiser des visites d'entreprises, des rencontres avec des adultes...
- **Faire en sorte que l'élève puisse percevoir la cohérence des différentes interventions** : construire des actions en équipe, constituer un dossier individuel
- **Prendre en considération l'évolution affective et cognitive du jeune** : dans la conception des actions, dans la phase d'individualisation
- **Respecter la personnalité du jeune** : éviter les pressions en distinguant éducation à l'orientation et procédures d'affectation
- **Associer les parents au processus** : l'information sur les actions vise à l'enrichissement du dialogue et la recherche de leur implication constructive, par des rencontres avec l'équipe éducative

