



# Une orientation scolaire a-t-elle un sens ?

Juin 2009

inspection académique  
Sarthe



éducation  
nationale  
enseignement  
supérieur  
recherche

Une orientation scolaire a-t-elle un sens ?

**Une orientation scolaire  
a-t-elle un sens ?**

Une orientation scolaire a-t-elle un sens ?

## Une orientation scolaire a-t-elle un sens ?

### ***Dans quoi sommes-nous ?***

Nous avons choisi, ici, d'entrer dans cette question du sens de l'orientation par *l'orientation scolaire d'abord*, sans omettre évidemment le fait que l'orientation, en France, a toujours été scolaire *et* professionnelle, depuis son émergence dans les années 1922-1928 jusqu'à aujourd'hui. À preuve *Des femmes et des hommes au travail, enjeux pratiques de la découverte professionnelle*, EduSarthe (août 2007).

1949 : 5% d'une génération obtient le Bac en France.

1969 : 20% d'une génération atteint le Bac en France [cf. Bac technologique délivré à dater de 1970].

2009 : 64% d'une génération atteint *un* Bac en France [cf. Bac professionnel délivré à partir de 1987].

On n'est plus dans le même paysage qu'il y a 60 ans. C'est aujourd'hui à *l'école d'abord* que, pour les jeunes Français et Françaises, se joue leur orientation.

### ***Sur quoi travaillons-nous ?***

Jean Guichard : « *la question posée à chaque personne est la suivante : quelle formation choisir compte tenu de mes résultats scolaires, de l'architecture et des procédures explicites et implicites de répartition des élèves dans le dispositif scolaire, et des attentes personnelles et familiales relatives à une future insertion sociale et professionnelle ?* » (2006)

### ***Avec qui construire une orientation ?***

Avec les professeurs, bien sûr, mais seulement avec eux ? En déléguant cette mission aux organisations professionnelles, aux officines privées, à la Toile ? Et les parents, peut-on s'en passer ? Comment, au service des adolescents et des jeunes adultes, construire un *vivre ensemble*, un *apprendre ensemble* en orientation entre professionnels de d'orientation – dont on ne saurait se passer ni en faire trop facilement des boucs émissaires –, professionnels de l'enseignement et de l'éducation, professionnels du monde économique et social, et parents d'élèves ? Sur ces derniers, on peut rappeler que c'est seulement après 1968 qu'ils acquièrent droit de cité dans les conseils de classe – ou, du moins, leurs représentants – et qu'il fallut attendre 1989 pour que la loi d'orientation sur l'éducation stipule, dans son article 8, que « *le droit au conseil en orientation et à l'information sur les enseignements et les professions fait partie du droit à l'éducation* ». Et que « *le choix de l'orientation est la responsabilité de la famille ou de l'élève, quand celui-ci est majeur* ». Ainsi essaiera-t-on de montrer que l'orientation, c'est l'affaire de tous, et... de quelques-uns. ■

Une orientation scolaire a-t-elle un sens ?

## SOMMAIRE

	Pages
Une orientation scolaire a-t-elle un sens ? .....	5
Sommaire .....	7
Propos d'ouverture, par <i>Philippe Vincent, chef du service académique de l'information et de l'orientation, rectorat, académie de Nantes</i> .....	9
<b>CONFÉRENCES</b>	
<b>Le collégien et le lycéen : images et représentations de l'orientation</b> <i>par Bernadette Dumora, maître de conférences</i> .....	13-28
<b>Quel sens pour l'orientation ?</b> <b>Pour une approche clinique de l'orientation scolaire et professionnelle</b> <i>par Nicole Baudouin, docteure en psychologie</i> .....	29-36
<b>Le débat avec Bernadette Dumora et Nicole Baudouin</b> .....	37-38
<b>Table ronde : L'orientation scolaire entre pairs et experts</b> .....	39-46
<i>avec Stéphane Lepron (MEDEF Pays-de-la-Loire), Isabelle Offredi (bureau départemental FCPE), Danielle Pourtier (présidente ACOP-France), Philippe Samson (principal clg A.Fournier Le Mans) et Xavier Vinet (adjoint DAFPIC, rectorat, Nantes)</i>	
<b>ATELIERS</b>	
<b>Atelier 1. L'entretien d'orientation et les professeurs</b> <i>avec Nicole Baudouin, INETOP Paris</i> .....	49-54
<b>Atelier 2. Les parents et l'orientation</b> <b>Du rendez-vous manqué à la nécessaire cohabitation</b> <i>avec Pierre Madiot, professeur de lettres</i> .....	55-60
<b>Atelier 3. Du projet d'orientation à l'université au projet d'orientation au lycée</b> <i>avec Anne Désert, maître de conférence, université du Maine</i> .....	61-66
<b>Atelier 4. Parcours de découverte des métiers et des formations,</b> <b>Option découverte professionnelle : pour tous ? sur quoi ? avec qui ?</b> <i>avec Éric Bonnesoeur, directeur CIO Saumur et Alain Trichereau, conseiller d'orientation psychologue, CIO Château-Gontier</i> .....	67-74
<b>Atelier 5. Internet et orientation</b> <i>avec Jean-François Castell, conseiller d'orientation-psychologue CIO Nantes-Nord, chargé de mission informatique auprès des CIO</i> .....	75-82
<b>Atelier 6. Changer le conseil de classe</b> <i>avec Jacques Vauloup, inspecteur chargé d'information et d'orientation, académie de Nantes</i> .....	83-92
<b>Bonus et compléments</b> .....	93-110
<b>Bibliographie, ressources, sitographie</b> .....	105-110
<b>Publications de l'inspection académique de la Sarthe</b> <i>Domaines : Orientation, insertion, pédagogie, adaptation et intégration, handicap</i> .....	111
<b>Remerciements, gratitude</b> .....	112
<b>Glossaire</b> .....	113
<b>Historique des journées d'études Sarthe</b> .....	115-116

Une orientation scolaire a-t-elle un sens ?

## Une question porteuse de sens

par Philippe Vincent  
Chef du service académique de l'information et de l'orientation  
Rectorat, académie de Nantes

Je suis heureux d'ouvrir la cinquième édition du cycle de journées d'études et de formation ouvert par l'inspection académique de la Sarthe en 2005 avec *Lycéens décrocheurs, raccrocheurs d'école*, puis *Scolariser tous les enfants et adolescents handicapés, utopie ou réalité ?* (avril 2006), *Des femmes et des hommes au travail, enjeux et pratiques de la découverte professionnelle* (mars 2007), *Violences à l'école : prévenir, agir contre* (mars 2008). Thématiques majeures, transversales, nécessitant pour les traiter une collaboration, une synergie de l'ensemble des acteurs du système éducatif.

Il en va de même pour la question qui nous est posée aujourd'hui : « Une orientation scolaire a-t-elle un sens ? ». Il ne m'appartient pas, dès ce début de matinée, d'y apporter une réponse – des intervenants de grande qualité nous aideront à le faire –, mais de souligner combien, au moment où la présidence française de l'Union européenne a donné lieu à une résolution sur l'orientation, où les réformes en cours à l'Éducation nationale affirment la place centrale que doit tenir l'orientation des élèves, et au moment même où l'élaboration d'un nouveau projet académique, *Cap 2105*, place « l'information, l'orientation, la qualification et l'insertion » au cœur du projet, cette question est en elle-même porteuse de sens.

Porteuse de sens, d'abord, pour les jeunes eux-mêmes, qui sont amenés à évoluer et se positionner dans un monde en mouvement, chargé de complexité et d'incertitudes, à y faire des choix, et qui expriment parfois vivre leur parcours comme un enfermement plutôt qu'une ouverture de leurs horizons.

Porteuse de sens car, au delà de la période de scolarité, les parcours sont émaillés de plus en plus de ruptures et de « zones de transition » : quels jalons pose-t-on, dès la période scolaire, pour y faire face ?

Porteuse de sens au regard des indicateurs de réussite scolaire, avec en particulier des taux de réussite aux examens qui battent chaque année des records, mais, en contrepoint, une problématique du décrochage scolaire qui reste d'une actualité brûlante.

Porteuse de sens, au moment où les comportements des jeunes pour l'accès à l'information ont fortement évolué, avec notamment l'usage massif de l'Internet.

Porteuse de sens, car au moment de la mise en place des *parcours de découverte des métiers et des formations* (2008), elle interroge sur la construction et la cohérence des actions mises en place tout au long de la scolarité, et sur l'espace-temps qui leur est dédié.

Porteuse de sens, aussi, dans un paysage où l'orientation devient un enjeu de société qui amène aux portes des établissements scolaires des organismes marchands qui proposent leurs services aux jeunes et à leurs familles.

Porteuse de sens, donc, pour chacun des acteurs de l'orientation réunis aujourd'hui, au premier rang desquels se trouvent les conseillers d'orientation psychologues, les directeurs de CIO, mais aussi les équipes éducatives et les chefs d'établissements, tous attachés à remplir leur mission, au sein du service public, dans les établissements scolaires et les centres d'information et d'orientation.

Depuis des décennies, le service public d'orientation poursuit son action, s'attachant, au-delà des difficultés parfois rencontrées, à aider chaque jeune, dans sa singularité, à construire son projet personnel et professionnel. Plus que jamais, en particulier en cette période difficile, et face aux attentes fortes exprimées par la société, la part de tous reste nécessaire, chacun apportant sa contribution avec sa spécificité professionnelle, dans un esprit de complémentarité et de synergie.

De façon concrète, il est aujourd'hui indispensable que la contractualisation ou la mise en œuvre de « projets communs », « contrats d'objectifs » ou « engagements réciproques » CIO-établissements, déjà largement engagée, devienne systématique ; que des partenariats soient construits avec le monde socio-économique, dans toute sa richesse et sa diversité ; et que le dialogue avec les jeunes et les familles soit encore renforcé.

Cette journée est une de ces occasions de dialogue, de réflexion commune, pour continuer à construire ensemble une réponse adaptée, aboutissement d'une fertilisation croisée qui s'appuie sur l'expérience et la perception de chaque acteur, et, en premier lieu, celles des jeunes eux mêmes.

Je remercie tout particulièrement, en notre nom à tous, Bernadette Dumora et Nicole Baudouin pour avoir accepté de nous faire partager leur expérience et le fruit de leurs travaux. Merci également aux participants à la table ronde de fin de matinée, pour ces regards croisés qu'ils ont accepté de nous livrer, aux animateurs des ateliers de cet après-midi, qui feront, je n'en doute pas, émerger le meilleur de chacun des participants, ainsi qu'à tous ceux qui se sont employés à l'organisation et à la réussite de cette journée.

Je ne doute pas, que, comme les journées d'études précédentes, celle-ci sera l'objet d'échanges riches et fructueux pour lesquels, je le sais, votre *bon sens*, votre *sixième sens* et bien entendu votre *sens de l'orientation* sont d'ores et déjà en éveil. ■

Une orientation scolaire a-t-elle un sens ?

**CONFÉRENCES**

Une orientation scolaire a-t-elle un sens ?

## Le collégien et le lycéen : images et représentations de l'orientation

par *Bernadette Dumora*

« Mettre le constructivisme au coeur des pratiques du conseil constitue une position épistémologique à l'opposé du postulat d'immanence qui sous-tendait les modèles traditionnels de la psychologie de l'orientation. On a en effet fonctionné longtemps dans l'orientation comme s'il y avait un déjà-là des préférences pour l'avenir professionnel, un for intérieur pulsionnel qu'il s'agirait en quelque sorte de faire émerger sous la forme idéale d'une intention ou d'un projet, d'en découvrir par exemple les lignes grâce à des questionnaires d'intérêts ou des tests de personnalité, voire grâce à des exercices d'exploration et de cristallisation, ou de découvrir une correspondance optimale des aptitudes d'un sujet et des exigences d'un emploi par des tests adéquats. La référence au constructivisme change radicalement ce point de vue : l'intention n'est pas à découvrir mais à construire, à créer ».

### Résumé

En s'appuyant sur plusieurs recherches longitudinales conduites auprès d'adolescents collégiens et lycéens, l'auteure développe les concepts de *réflexivité* et de *constructivisme*. Les modèles anciens d'appariement (psychométrie) ou de développement de carrière ont montré, d'après elle, leurs limites dans un monde où montent les incertitudes. Les processus mentaux à l'œuvre chez l'adolescent évoluent du *syncrétisme* à *l'analyse*, et à la *méta-réflexion*. Des exemples sont donnés à voir. L'entretien de conseil a pour but, par conséquent, de repérer, de cartographier ces processus mentaux par lesquels le sujet « se fait soi » (cf. Guichard, 2004).

### La conférencière

Bernadette Dumora est maître de conférences en psychologie (adolescence et orientation), et chercheuse associée au laboratoire de psychologie de l'orientation (INETOP/CNAM Paris). Ses recherches sont centrées sur les processus psychologiques du développement des intentions d'orientation chez les adolescents et les jeunes adultes, et sur les théories actuelles contextuelles et constructivistes du conseil.

Elle a écrit de nombreux articles qui font autorité. Notamment :

. *La dynamique vocationnelle chez l'adolescent de collègue, continuités et ruptures*, L'orientation scolaire et professionnelle (1990), vol.19, n°2, p. 111-127

. *Les mécanismes implicites dans la décision en orientation*, avec Lannegrand L., Cahiers internationaux de psychologie sociale (1996), vol. 30, p. 37-57

. *Les intentions d'orientation et leur argumentation*, avec Lannegrand L., L'orientation scolaire et professionnelle (2001), vol. 30, p. 148-165

. *L'imaginaire professionnel des jeunes adolescents*, Carrièreologie (2002), vol. 8, n°3, <http://www.carrierologie.uqam.ca>

. *Perspectives constructivistes pour le conseil en orientation*, Questions d'orientation (2008), n°4, p. 47-60

. *Perspectives constructivistes et constructionnistes de l'identité*, avec Boy T., L'orientation scolaire et professionnelle (2008), vol. 37, n°3, p. 347-386

**Mots-clés** : réflexivité – constructivisme – représentations de l'adolescent – entretien de conseil

---

Pour inscrire mon propos dans la question de cette journée d'études – Une orientation scolaire a-t-elle un sens ? – je dois dire que je la comprends de deux façons différentes :

Une orientation scolaire a-t-elle un sens dans le contexte actuel de notre société, de notre monde du travail et des transitions école-emploi au début du 21<sup>ème</sup> siècle ? Formulée ainsi, la question renvoie au lien entre l'orientation *scolaire* et l'orientation et l'insertion professionnelles *ultérieures*. Quelle est la nature de ce lien ? Sur ce sujet complexe, on peut observer deux positions simplistes : dans l'une persistent l'illusion de l'adéquation entre école et emploi et

l'attachement à la construction d'un projet professionnel à long terme devant en amont désigner les choix scolaires pertinents – c'est ce qu'on appelle la « bonne forme » du schème moyen-fin – ; dans l'autre, tout aussi illusoire est la conviction d'un accomplissement personnel et professionnel indépendamment des contraintes contextuelles du système scolaire et social et de l'économie. On interrogera donc, dans un premier point, les répercussions de l'évolution actuelle de la société et du monde du travail sur la façon de penser aujourd'hui l'orientation scolaire et de lui donner du sens.

Deuxième façon de comprendre la question de cette journée : une orientation scolaire a-t-elle un sens étant donné qu'elle s'adresse spécifiquement à des adolescents ? Il s'agit de considérer ici les aspects psychologiques du conseil en orientation et, plus précisément, d'examiner les concepts qui dominent aujourd'hui la psychologie du conseil, mais aussi leur pertinence et leurs limites pour le conseil auprès d'adolescents.

### **Une transformation accélérée du monde du travail**

Pour comprendre l'évolution actuelle, on peut s'appuyer sur le foisonnement voire l'explosion des analyses sociologiques, économiques et philosophiques relatives au monde du travail et, plus largement, à la société d'aujourd'hui. Je ne citerai que quelques références :

► *une référence économique : une description très éclairante de l'évolution du monde du travail par Daniel Cohen (2006)*, dont voici un aperçu :

Le développement technologique vertigineux des micro-processeurs et de l'Internet (3<sup>ème</sup> révolution industrielle, selon D. Cohen) explique l'opacité des emplois et leur imprévisibilité quasi totale pour le futur.

La tertiarisation déséquilibre la trame logique conception-fabrication-commercialisation au détriment de la fabrication de l'objet, quel qu'il soit, qui devient souvent inessentielle et peut même être délocalisée ou sous-traitée, donc moins visible, et au profit de la conception et de la commercialisation dont les tâches, parce qu'immatérielles, deviennent de plus en plus difficiles à se représenter.

Avec cette évolution du monde du travail, les carrières elles-mêmes deviennent imprévisibles, évolutives et faites de courtes étapes réactives aux contraintes ou aux opportunités de l'environnement.

Les trajectoires scolaires et de formation professionnelle se sont diversifiées et complexifiées, les transitions entre les formations et les emplois multipliées et dé-standardisées.

► *une référence sociologique : Jean-François Germe (2009)*

Germe souligne le caractère normatif mais contradictoire de deux logiques qui semblent s'imposer en ce début du 21<sup>ème</sup> siècle : d'un côté, la logique de la « flexibilité » (des entreprises, du marché et *in fine* des individus) nécessaire pour s'adapter à la demande et à l'évolution technologique qui débouche sur un accroissement de l'incertitude ; et, du côté de l'individu, la logique du « projet », de l'autonomie, et de la capacité à gérer ses compétences, dont il est

souhaité qu'elle gouverne l'action et les choix des individus en matière de formation et d'emploi. Bien que la notion charrie paradoxes et ambiguïtés (entre autres : Boutinet, 1993, 2009 ; Young, Valach & Collin, 1996), le projet reste bien « l'injonction sacrée » selon les termes de Martuccelli (2002), aussi bien dans l'école que dans l'entreprise.

► **une référence psychologique : c'est la très belle Dernière Leçon donnée par Jean-Pierre Boutinet à l'Université catholique d'Angers (2009)** dont voici un court extrait :

*« En l'espace d'une ou deux générations, nous sommes passés à une tout autre société qui efface les préoccupations autour de la production sans les faire disparaître pour donner toute sa place au paradigme de la communication. C'est aussi celle des nouvelles temporalités dominantes du présentisme liées à la nouvelle civilisation communicationnelle, temporalités de l'immédiateté, de l'urgence, du court termisme, de l'effacement de l'idée d'avenir ».*

► **une référence philosophique : c'est la conception de notre modernité, selon Zygmunt Bauman (2001).**

La nouvelle modernité est marquée par de profondes transformations des institutions (famille, travail, religion, état, éducation, etc.) : c'est une « modernité liquide, fluide, changeante et dérégulée ». Les conditions d'action changent avant même que les façons d'agir se consolident sous la forme d'habitudes et de routines déterminées, elles vieillissent avec rapidité et sont déjà obsolètes avant même que les individus aient la possibilité d'en prendre conscience. Si auparavant la « modernité solide » était régie par le rêve d'un sujet stable qui garantissait la continuité du moi dans le temps et les diverses situations de la vie, la modernité liquide privilégie la plasticité, la fluidité des engagements et des représentations, la flexibilité du sujet, une « identité liquide » en quelque sorte.

Face à l'évolution de la société et à la transformation du monde du travail ainsi résumées en quelques mots – incertitude croissante, moindre visibilité, transformation des temporalités, exigences simultanées de plasticité et d'autonomie –, les praticiens et les chercheurs en orientation, dans un assez large consensus, prennent conscience de l'obsolescence des modèles existants du conseil et notamment des deux grands paradigmes précédents fondés sur la stabilité des sujets et la prévisibilité des carrières (l'appariement et la psychométrie – 1<sup>ère</sup> moitié du 20<sup>ème</sup> siècle – et le développement de carrière, en gros 2<sup>ème</sup> moitié du 20<sup>ème</sup>) : ni la rationalité abstraite des schèmes moyens-fins (des moyens de formation ou d'orientation pour atteindre des fins d'accomplissement professionnel de soi à long terme) qui constituait l'objectif des pratiques d'aide à l'orientation, ni l'ordre hiérarchique et séquentiel des tâches d'appariement entre le soi et l'environnement qui ordonnait la plupart des programmes d'intervention éducative dans le dernier quart du 20<sup>ème</sup> siècle ne répondent plus aux problématiques de l'orientation. Ces approches traditionnelles du conseil apparaissent aujourd'hui réductrices, décontextualisées et inadaptées face aux enjeux actuels de l'aide à des individus en développement dans un monde du travail en changement dans lequel l'incertitude, la non linéarité et les transitions caractérisent désormais les vies actuelles.

Dans un assez large consensus également, on en vient donc désormais à une conception de la consultation de conseil en orientation comme une rencontre, nécessairement répétée, devant aider le sujet – l’adolescent certes, mais aussi l’adulte tout au long de sa vie – à faire face aux multiples transitions qu’il doit affronter au cours de sa vie personnelle et professionnelle. Au-delà de l’aide que le conseil peut toujours apporter pour des choix ponctuels, les finalités du conseil en orientation résident plus fondamentalement dans l’aide à la construction de soi du sujet, de son autonomie, de son identité : on considère désormais le conseil comme un travail avec le consultant sur ses attitudes et sur ses façons de considérer la tâche « s’orienter ». On parle volontiers aujourd’hui d’accompagnement, de médiation, de modèles et de pratiques constructivistes, de gestion de soi, etc. Certes, il faudrait de plus longs développements pour clarifier et distinguer ces concepts, leurs filiations théoriques et leurs implications pratiques. Et notamment réfléchir aux proximités entre ces conceptions constructivistes et les conceptions éducatives de l’orientation (Activation du développement vocationnel et personnel, éducation des choix, éducation à l’orientation, etc.) du dernier quart de siècle.

Pour examiner les concepts dominants aujourd’hui, je reprendrai à mon compte, en le réinterprétant, le tableau de l’évolution des modèles de la psychologie de l’orientation de Guichard et Huteau (2006) :

**Tableau 1. Évolution des modèles de la psychologie, d’après Guichard et Huteau (2006)**

<b>Le monde du travail</b>	<b>Conceptions théoriques du sujet qui s’oriente</b>	<b>Concepts-clés de l’orientation et slogans...</b>
<p><b>1<sup>ère</sup> moitié du 20<sup>ème</sup> siècle</b> Fordisme, taylorisme</p>	<p><b>Un sujet stable ayant des aptitudes</b></p>	<p><i>Chacun à sa juste place</i> <i>Psychométrie</i> <i>Diagnostic/Pronostic</i></p>
<p><b>2<sup>ème</sup> moitié du 20<sup>ème</sup> siècle</b> Problématiques nouvelles : Compétences Carrière Complexification Mondialisation</p>	<p><b>Un sujet en développement</b>  <b>Un sujet dynamique inséré dans des contextes</b></p>	<p><i>À chacun son projet</i> <i>Être le sujet de son orientation</i> <i>Éducation des choix</i></p>
<p><b>Au début du 21<sup>ème</sup> siècle</b> Incertitude Imprévisibilité Fluidité Adaptabilité Abstraction Virtualisation Tertiarisation Mondialisation Précarisation, etc.</p>	<p><b>Un sujet incertain ? (Ehrenberg, 1999)</b>  <b>Un adulte immature ? (Boutinet)</b></p>	<p><i>Construction de soi</i> <i>Réflexivité</i>  <i>Accompagnement ?</i> <i>Médiation ?</i></p>

## Les concepts de la psychologie du conseil aujourd'hui

Dans un travail collectif (Dumora B., Aisenson D., Aisenson G., Cohen-Scali V. & Pouyaud, 2008 ; Dumora B. & Boy T., 2008 a et 2008 b), nous avons analysé un certain nombre de travaux francophones et anglophones sur la psychologie de l'identité et du conseil et dégagé les concepts dominants. Je n'évoquerai que deux de ces concepts : *réflexivité* et *constructivisme*, non synonymes certes, mais articulés.

*La réflexivité est une réflexion au second degré sur les contenus mentaux* (préférences, sentiments, émotions, représentations, images, formes identitaires, etc.) qui permet un décalage de la pensée par rapport à des évidences, à des stéréotypes, à ce qui nous est imposé du dehors, au suivisme, au goût des autres, à l'opinion publique ou majoritaire, ou aux normes ambiantes etc. La réflexivité est un décalage constructif et critique. Et c'est de ce décalage et de ce sens critique que peut procéder la construction de soi.

Car, pour le *constructivisme, posture d'abord épistémologique*, la réalité n'est pas immédiatement connaissable, mais construite par le sujet humain. Le postulat est ici que l'auto-réflexivité et le dialogue réflexif construisent le soi. Le sens critique et la construction de soi sont donc en quelque sorte l'objectif et l'aboutissement du travail réflexif, qu'il soit intime, personnel, ou bien sollicité au cours de la rencontre de conseil.

### ► *Réflexivité et construction de soi en sociologie*

Paradoxalement, c'est avec la sociologie que l'on comprend le mieux l'intérêt de ces concepts pour le conseil. En effet, après Bourdieu, elle a lentement évolué vers une sociologie du Sujet, passant d'une conception de l'individu comme simple *reflet* de ses appartenances (*l'habitus*) à une conception du Sujet capable de *réflexivité* pour une « invention de soi » (Kaufmann, 2007a et 2007b). Successivement, les modèles sociologiques majeurs de ces quarante dernières années ont fait de plus en plus de place à cette notion de réflexivité. En sociologie, la réflexivité signe donc l'avènement possible d'un sujet, non entièrement déterminé par ses appartenances sociales et par ses déterminismes : la réflexivité est la condition même de son émancipation.

Faisons un résumé vertigineux de l'apparition du concept de réflexivité du sujet en sociologie. Pour Bourdieu (1980, 1993), l'identité du sujet n'est que l'incorporation des dispositions en fonction de ses positions dans le champ. Mais Bourdieu admet aussi, plus tardivement dans son œuvre, le désajustement et la prise de conscience du désajustement, c'est-à-dire l'amorce de la réflexivité (in *La Misère du Monde*, 1993). Avec Berger et Luckmann (1986), l'identité ou la construction de soi émergent de la dissonance contemporaine entre les différents rôles à assumer et de la possibilité de prise de conscience de cette dissonance, et donc de distance réflexive critique. Pour Touraine (1992, 1995), théoricien d'une sociologie du Sujet, la subjectivation est une interrogation identitaire, une activité critique et une recherche de distance

réflexive à soi. Cette interrogation permet de « *se décaler pour s'affranchir* ». Chez Dubet (1995), le « *quant à soi* » empêche le Sujet d'être seulement sa position dans les divers groupes d'appartenance et « *le Je est une mise à distance* ». C'est chez Dubar (1991, 1998, 2000) que l'identité et la construction de soi sont véritablement les concepts centraux : les formes identitaires sont des formes symboliques, langagières, dans lesquelles l'individu se raconte, s'invente, se fantasme, s'explique, s'interroge. Le travail de décentration et de décalage consiste en une transaction entre l'identité pour soi et l'identité pour autrui : ce sont des images inséparables, confrontées, aménagées, enrichies. Pour Dubar, on se construit par le récit pour soi ou pour l'autre de ses pratiques, de ses formes identitaires anticipées, désirées, rejetées, idéalisées, imposées, impossibles, rêvées ou imitées. Quant à Kaufmann (2007a, 2007b), il publie deux ouvrages aux titres explicites (*Ego et l'invention de Soi : pour une sociologie de l'individu*, et *L'invention de soi, une théorie de l'identité*). La construction identitaire est un travail permanent de réflexivité. La pensée personnelle est un travail fictionnel qui raconte, imagine, invente, idéalise, revisite, teste sur le mode virtuel, critique ou falsifie le récit de soi. Et *Ego* doit désormais s'inventer par sa réflexivité. Enfin, pour Giddens (1990, 1994), dans notre « *modernité réflexive ou réfléchie* », le self n'est pas un donné, mais un produit d'une action réflexive du sujet sur lui-même.

#### ► **Réflexivité et construction de soi en psychologie**

La réflexivité est la réflexion de la pensée sur elle-même : le préfixe « re- » indique un retour du sujet sur l'objet, par lequel le sujet se tourne vers ses propres opérations pour les soumettre à une analyse critique. C'est une réflexion au second degré, une pensée du sujet sur sa propre pensée, sur ses sentiments, ses représentations, ses images, une opération sur des opérations, une mise en relation de relations.

C'est Piaget qui a le mieux formulé ce qu'est la réflexivité dans la construction de l'intelligence. Il en fait la condition de l'accès à la pensée abstraite, formelle et au raisonnement scientifique. Bruner (2002) parle aussi de réflexivité dans le cadre de la construction de soi : auto-réflexivité et dialogue réflexif construisent le *self*. D'une part, il conçoit le *self* comme le produit de l'histoire et des situations dans lesquelles se trouve la personne et, d'autre part, comme le produit de la réflexivité humaine, cette capacité à nous retourner vers le passé et à modifier le présent à la lumière du passé, ou le passé à la lumière du présent. Pour Gergen (1999/2001), le *self* est un récit de soi permanent et notre capacité à restituer cette expérience de soi en termes de récits est un outil pour fabriquer de la signification. Par le récit que nous en faisons, nous pouvons reconceptualiser le passé et, par notre capacité à trouver des alternatives, fabriquer d'autres manières d'être, d'agir ou de lutter. Le *self* est donc une construction et l'injonction de Gergen à la réflexivité est censée conduire à l'émancipation, à l'enrichissement et à la transformation, et générer des alternatives. La construction identitaire est affaire de relations, donc de mots, de tournures, de conversations et de récits de soi au sein d'un groupe d'appartenance. L'« auto-réflexivité », réflexion sur sa propre réflexion, sur sa

pensée, sur son sentiment même de soi – dont Gergen fait le pré-requis de nombreuses pratiques thérapeutiques ou éducatives – est au centre des propositions constructivistes pour les pratiques du conseil en orientation.

► **Réflexivité et constructivisme en psychologie de l'orientation**

Disons d'emblée que mettre le constructivisme au coeur des pratiques du conseil constitue une position épistémologique à l'opposé du postulat d'immanence qui sous-tendait les modèles traditionnels de la psychologie de l'orientation. On a en effet fonctionné longtemps dans l'orientation comme s'il y avait un « déjà-là » des préférences pour l'avenir professionnel, un « for intérieur » pulsionnel qu'il s'agirait en quelque sorte de faire émerger sous la forme idéale d'une intention ou d'un projet (d'en découvrir par exemple les lignes grâce à des questionnaires d'intérêts ou des tests de personnalité, voire grâce à des exercices d'exploration et de cristallisation, ou de découvrir une correspondance optimale des aptitudes d'un sujet et des exigences d'un emploi par des tests adéquats). La référence au constructivisme change radicalement ce point de vue : l'intention n'est pas à découvrir mais à construire, à créer, et c'est le langage de l'intention qui fait prendre forme à cette intention. Le langage ne peut être considéré comme un reflet fidèle d'une entité intentionnelle ou représentative qui serait déjà là telle quelle, et qu'il s'agirait seulement de faire émerger. Il n'est pas second par rapport à l'intention, il en est constitutif, il la configure en même temps qu'il la dévoile. L'entretien constructiviste consiste alors à solliciter le langage de l'intention (l'énoncé des préférences et des intentions) mais aussi et surtout la réflexivité : en psychologie de l'orientation, la réflexivité désigne donc le repérage, l'énoncé et l'analyse critique, distanciée, des *contenus* (préférences, choix, décisions, intentions, rêves, représentations...), des *opérations* que le sujet effectue sur ces contenus, des *émotions et des affects* qu'il éprouve en les évoquant, des *relations* qu'il entretient à leur sujet avec autrui, etc. C'est donc bien un levier possible pour un décalage critique et constructif, et mobilisateur d'énergie. Il ne s'agit plus seulement de retrouver du sens à ses expériences passées, mais bien de prendre vis-à-vis d'elles une position et une distance critiques : il s'agit de « *se décaler pour s'affranchir* », pour reprendre le mot de Touraine. C'est une volonté consciente de construction de son expérience personnelle et de ses relations aux autres et la parole sur soi est conçue comme une libération ou une émancipation. Ci-dessous, on souligne l'apport conceptuel de différents auteurs actuels en psychologie de l'orientation :

Ainsi, selon Berzonsky (1993), « *les individus jouent un rôle, tant dans la construction de ce qu'ils pensent être que de la "réalité" dans laquelle ils vivent. Ce sont les interprétations personnelles des expériences et non les événements en eux-mêmes qui constituent la réalité d'une personne* ». Kurtines (1993) souligne la nécessité d'être capable de créativité et de jugement critique pour faire face aux choix et aux décisions. L'identité critique est ainsi un sens de soi co-construit dans l'interaction individu-société, constamment réévalué par la réflexion et l'argumentation, et dont les choix et leurs conséquences sont constamment sous le contrôle du sens de la responsabilité et de l'intégrité de l'individu. Pour Campbell et Ungar (2004), le

conseil consiste à aider l'individu à acquérir d'autres mots pour se raconter et donc pour se penser autrement, susciter d'autres analyses du contexte. Il s'agit de « *faire raconter les histoires* » : ce que le sujet pense de lui, ce qu'il pense qu'on pense de lui, de ses forces et ses faiblesses, l'histoire préférée pour son avenir, ce que serait une histoire peu satisfaisante, ce que serait renoncer à l'histoire satisfaisante, les mots qui sont utilisés par lui et par les autres pour parler de son avenir, les mots qu'il aimerait utiliser ou entendre utiliser. Pour Guichard (2004), « *Se faire soi* » - les termes eux-mêmes désignent bien le point de vue constructiviste - consiste à organiser la vision que l'on se fait du monde, de soi-même et des multiples formes identitaires que génèrent les différents contextes sociaux dans lesquels on vit : le système des cadres cognitifs identitaires constitue la représentation intériorisée par l'individu de cette offre identitaire, en fonction de son histoire personnelle et sociale et de la place qu'il occupe. Au cours des interactions notamment dialogiques, et des réflexions sur soi – également dialogiques mais d'une autre façon –, la construction de soi, processus dynamique essentiel de l'individu, se cristallise dans certaines formes identitaires. De cette élaboration constructiviste découlent logiquement l'objectif et la méthode de l'entretien de conseil. L'objectif est de repérer (de « cartographier » selon Guichard, 2008) les contenus mentaux, c'est-à-dire ces formes identitaires passées, présentes ou anticipées, souhaitées, rejetées, imposées, « affublées », idéalisées, rêvées, partagées etc. dans lesquelles le consultant s'imagine et se définit. Cette cartographie de formes identitaires subjectives apparaît nécessaire pour qu'un travail d'anticipation, de sélection, d'évaluation et donc de décision puisse avoir lieu. Du point de vue méthodologique, ce repérage et ce travail critique nécessitent l'engagement du consultant dans un processus réflexif au cours des situations d'interlocution, soit de dialogue en tête à tête dans le cas de l'entretien individuel, soit de discussion lors de réunions de groupe, d'éducation à l'orientation pour les adolescents par exemple.

### **La réflexivité chez les adolescents**

Demandons-nous maintenant ce qu'apportent les recherches à une meilleure connaissance des processus réflexifs à l'adolescence. Je partirai d'une synthèse d'un ensemble de recherches longitudinales que j'ai effectuées, seule ou en équipe avec de jeunes chercheurs : auprès de collégiens, de lycéens et d'étudiants reçus en entretiens individuels standardisés et enregistrés, réitérés chaque année auprès des mêmes sujets dans chacune des trois recherches longitudinales conduites (Dumora, 1990, 2000 ; Dumora et al, 1995, 1997).

#### **► *Le tableau développemental : recherches en collège et lycée***

Le tableau synthétique du développement « vocationnel » [cf. tableau 2, p. 21] décrit l'évolution des processus mentaux et des représentations professionnelles des adolescents. Les catégories sont construites à partir d'analyses textuelles et de comparaisons intra et interindividuelles qu'il n'est pas possible ici d'explicitier davantage. Pour chaque catégorie de

processus mental (les différentes colonnes), le progrès dans le temps (d'une ligne à l'autre, de haut en bas) fait évoluer la pensée des modalités les plus concrètes, les plus figurées et les plus simples, vers des représentations et des raisonnements de plus en plus abstraits et formels, au sens que Piaget donne à ce terme. Si on résume les observations effectuées auprès *des groupes (comparaisons interindividuelles)*, on obtient un modèle qu'on peut considérer comme développemental, avec ses progrès catégorisables en stades ; mais si, au cours de ces recherches longitudinales, on s'intéresse à l'évolution des contenus et des processus mentaux chez *un même individu (comparaisons intra-individuelles)*, on peut alors observer des progressions, des régressions, des hésitations, des décisions subites ou même l'absence de préférences et de motivations, problèmes qu'affrontent quotidiennement les conseillers psychologues.

**Tableau 2. Évolution des processus mentaux et des représentations professionnelles des adolescents (Dumora, 2009)**

<i>Représentation des professions</i>	<i>Réflexion comparative</i>	<i>Réflexion probabiliste</i>
Perception syncrétique	Tautologique	Magique
Imagée : collections, scripts et scènes	Métaphorique	Prédictive
Propositionnelle	Métonymique	Prévisionnelle
Fonctionnelle	Tensionnelle	Stratégique
<b><i>Méta-réflexion</i></b>		
Appréciation manichéenne des contenus imagés		
Possibilité de nuances et de pluralité des perspectives Hiérarchisation et justification des préférences		
Réflexion sur les processus et sur les relations		
Réflexion sur les processus, sur les influences extérieures, sur les stéréotypes, sur les effets des appartenances		

De façon globale donc, chez le très jeune adolescent, la compréhension du monde est simpliste, manichéenne, schématique, réductrice : la perception des professions est syncrétique et focalisée sur ce qui se voit, les gestes professionnels et les situations les plus visibles. Ce n'est que très progressivement que l'adolescent peut saisir les fonctions sociales des professions. La préférence est d'abord une simple participation fusionnelle ou une identification globale et syncrétique à un personnage professionnel familier ou médiatique. L'argumentation de l'intention est d'une grande pauvreté sémantique, plus atomisée qu'articulée, et, la plupart du temps, elle tourne court lorsqu'on demande à l'adolescent de s'expliquer. Puis, peu à peu, au cours des années, le travail mental de réflexion sur soi et sur la profession dépasse ce niveau de non argumentation et construit un rapprochement maladroit qui délimite une sorte d'intersection de qualités communes entre le soi et l'image du professionnel. Enfin, progressivement, la méta-réflexion permet de prendre ses distances par rapport à ses motivations antérieures et de les désigner comme des fictions ou des croyances immatures, ou comme les préférences des autres.

Les adolescents conçoivent progressivement le doute, l'hypothèse et le raisonnement hypothético-déductif dans l'argumentation de leurs choix. De la certitude magique et de l'affirmation péremptoire chez les plus jeunes, la réflexion probabiliste progresse globalement vers une confrontation de plus en plus organisée entre les compétences exigées par les professions ou les formations et les auto-évaluations. Mais, à y regarder de plus près, donc dans les comparaisons intra-individuelles, on observe que cette progression n'est pas uniforme dans toutes les catégories, que le synchronisme est même tout à fait relatif, et que quelquefois les lycéens les plus âgés, voire les étudiants de notre troisième étude longitudinale, ont du mal à produire des raisonnements organisés, à ordonner des hiérarchies de préférences ou à établir des stratégies d'orientation. Les entretiens de recherche font apparaître cette matière mentale toujours très compliquée, mélange de préférences ou de fictions professionnelles, de hiérarchies scolaires et d'évaluations de soi, d'intentions soudaines, d'illusions résistantes, d'évidences familiales, ou de « pannes » de motivation, voire de rejet. Il va sans dire que l'âge, la proximité des échéances institutionnelles et les appartenances familiales et de groupes-classes sont les facteurs majeurs d'influence sur cette matière (Dumora, 2000). C'est dire combien la question est complexe, tous les individus ne semblant pas en mesure, en même temps et au même degré, d'affronter l'exigence sociale actuelle de l'autonomie et de la construction de soi.

Quant aux contenus des préférences, ces études montrent que l'imaginaire professionnel des adolescents est souvent un imaginaire... sans imagination, puisqu'il converge de façon grégaire vers les mythes d'une classe d'âge et l'adhésion stéréotypée à des figures, notamment médiatiques (Dumora, 1998). Malgré l'évolution des rôles sociaux des hommes et des femmes, l'imaginaire des filles reste ainsi longtemps focalisé sur les métiers de la séduction féminine, de l'enfance et de l'humanitaire. Le conformisme de ces fictions professionnelles des jeunes adolescents cède toutefois la place à un deuxième registre, stratégique et scolaire qui se met en place lors de la découverte du sérieux de la question d'orientation, de son enjeu et de la hiérarchie des formations. Car l'école procède à une sorte d'assignation de place et tout adolescent découvre, au fur et à mesure de la scolarité, que son orientation va dépendre de ses compétences, mesurées le plus souvent à travers des performances scolaires, plus ou moins étroitement bien sûr, et plus ou moins précocement. L'adolescent découvre ainsi que son goût, ses préférences, ses intérêts, sa personnalité, ses penchants, ne jouent que dans une certaine « zone » qui, elle, est déterminée d'abord par ses performances. Alors que jusqu'ici tout lui apparaissait possible, il prend conscience de ce qui est probable pour lui.

► ***La réflexivité dans l'entretien de conseil avec l'adolescent***

Dans une perspective constructiviste, il s'agit de solliciter chez l'adolescent la capacité à se décentrer et à « observer », comme de l'extérieur, les images des métiers, des gestes et des personnages professionnels, les « figures » du travail sur les objets, les scènes et les scripts de ses représentations, c'est-à-dire tout ce qui fait la matière mentale forcément figurative de son imaginaire professionnel. Il s'agit aussi de solliciter l'expression des images et des

représentations de soi présentes, passées ou anticipées, celles que l'adolescent a de lui-même, mais aussi celles que les autres personnes significatives peuvent avoir de lui, celles de l'adolescent qu'il est, qu'il aimerait être, ou du professionnel qu'il rêve d'être ou qu'il rejette, etc. C'est ce que Guichard nomme « *la cartographie des formes identitaires* » (2008). La réflexivité peut alors se révéler un formidable outil de décentration, de décalage de soi et de sens critique, par rapport aux déterminismes et aux influences extérieures, à l'évidence des idées toutes faites, aux stéréotypes, aux conceptions, injonctions et formes identitaires que projette l'entourage sur le sujet. Ce qui signifie qu'il ne s'agit pas seulement de travailler sur les aspects cognitifs des représentations professionnelles mais aussi sur les aspects relationnels, affectifs et émotionnels liés aux intentions d'orientation. C'est bien dans un tel travail du conseil (« travail » au sens psychologique fort du terme) que prend tout son sens l'orientation scolaire. C'est ainsi en tout cas qu'elle peut favoriser le « travail » d'implication de soi et d'autonomisation de l'adolescent – ce qui est bien le propre de cette période de la vie, sa tâche essentielle – et qui peut commencer effectivement par la réflexion sur soi lors de ces premiers choix scolaires et d'orientation au sortir de l'enfance.

### **Trois exemples pour conclure....**

Je donnerai trois exemples illustrant l'évolution de l'argumentation et la spécificité de la méta-réflexion au cours de l'adolescence. Les différents énoncés sont des extraits d'entretiens échelonnés dans le temps, mais juxtaposés ici pour les besoins de la présentation.

#### ***1<sup>er</sup> énoncé. Fille, 12 ans, niveau perception synchrétique :***

*Parce que je me suis occupée de ma petite soeur, je préfère ça qu'institutrice parce qu'ils sont plus petits, c'est des bébés carrément / parce que c'est mon rêve, puéricultrice, parce que c'est celle qui s'occupe d'enfants, s'occuper des tout-petits, c'est ça, quoi, les bébés par exemple ou les enfants très jeunes, oui, dans les maternités, m'occuper des bébés / j'aime aussi à l'école maternelle, les petits, je ne sais pas pourquoi, parce qu'ils peuvent pas se débrouiller tout seuls, il faut être très doux avec eux, parce que j'adore, quoi, parce que je vois ça comme un rêve oui, j'adore m'en occuper, je me vois très bien .*

L'énoncé de cette collégienne, qui parle de la profession de puéricultrice sans être toutefois concernée par un problème immédiat d'orientation, est très pauvre, quasiment tautologique, sans véritable réflexion ni méta-réflexion, donc sans distance, et dans le registre fusionnel de l'image et de la participation. Ce qui ne signifie aucunement que cet énoncé manque de sens ou de conviction. Il est plus probablement à classer dans le registre des mythes de la classe d'âge des très jeunes adolescentes dont on a vu de très nombreux exemples dans notre recherche.

**2<sup>ème</sup> énoncé. Fille, 17 ans, niveau analytique :**

*C'est qu'il y a en même temps l'affectif dans la relation, elle a un rôle important de conseil mais technique aussi, je voudrais travailler dans un organisme où on a des contacts avec les familles démunies, le rôle est plus d'enseignant / c'est ça qui me plairait, l'attraction pour les enfants peut-être aussi, mais c'est surtout qu'on doit sentir le réconfort qu'on apporte, c'est technique et relationnel, il faut avoir toutes les qualités en même temps, c'est exigeant, c'est bien, c'est à la fois de la médecine, de l'enseignement aux mères, du relationnel avec l'équipe et les aides-soignantes, les pères aussi j'imagine, c'est complet, je ne sais pas vraiment l'expliquer / par exemple avec les familles démunies, le rôle est plus complet, et moi, je n'ai pas envie de faire un métier étriqué, de renoncer à quelque chose que j'aime aujourd'hui, il y a un moment où on prend conscience que c'est ça. Pour moi, c'est ça, quoi. C'est pas du dévouement ça, c'est pas bonne sœur quoi, c'est technique quand même, oui et relationnel, c'est un idéal, c'est sûrement pas toujours idéal quand même....*

Le deuxième énoncé, déjà plus riche et nuancé, amorçant la méta-réflexion, est celui d'une lycéenne de 1<sup>ère</sup>, non concernée immédiatement par l'orientation mais qui y réfléchit, sollicitée par le chercheur.

**3<sup>ème</sup> énoncé. Fille, 18 ans, niveau méta-réflexif :**

*Alors, entre ma mère qui me dit de faire orthodontiste... pour les femmes, on peut gérer ses horaires, pas d'urgences et c'est un métier où on gagne bien sa vie, etc. Mon père, lui, il me dit : une petite école d'ingénieurs, parce que je sais bien que je ne peux pas faire une grande, bon, alors il me fait miroiter, tu iras passer un an aux Etats-Unis pour te former, faire un MBA ou autre, et moi dans tout ça... Mon grand-père, il me dit : si tu veux faire médecine, tu peux passer par Santé navale, c'est un excellent moyen parce qu'il paraît qu'on prépare très bien le concours de 1<sup>ère</sup> année.*

*Mon grand-père, il se propose même de me préparer au concours de Santé navale. Je tire au sort ou quoi entre les trois ? Mais alors moi dans tout ça, l'idéal féminin de ma mère ? Je sais ce que ça me fait quand elle me dit ça : orthodontiste mais c'est comme institutrice pour elle, tous les soirs à la maison, ça m'horripile à l'avance, et si ça m'horripile, je ne peux même pas regarder ça en face. C'est ça, quoi, c'est la façon dont elle veut que je fasse finalement comme elle, elle est pharmacienne !*

*Mon grand-père : assurer le concours de médecine, oui, c'est la sagesse finalement. Je sais plus quoi faire, je me sens coincée par les gens qui me le disent. Ma mère c'est clair. Avec mon père, je peux voir ce que ça veut dire sans me faire avoir. Mon grand-père, je comprends bien et j'essaie de voir. Mais moi, mon idéal, il n'est pas tellement là pour le moment ! Moi, ce serait plutôt genre année tranquille, voyager, je ne pourrai pas concilier tout de toutes façons, je me*

*vois mieux finalement en médecine et après je verrai, et même une spécialisation aux Etats-Unis pourquoi pas. Mais orthodontiste, j'en ai eu plein la bouche pendant cinq ans, ma mère ça l'a fait rêver pas moi...*

*Mon père, bon, l'international et l'ouverture, les facs américaines, ça assure, là, je rêve plutôt, alors si je compare, là ça m'horripile pas, ça. Ou plutôt, ça me fait voir encore plus orthodontiste... Enfin, c'est pas orthodontiste, c'est les arguments de ma mère, quoi.*

*Comment choisir ? D'un côté, j'adore les maths et je suis bonne, donc je me vois faire des études genre ingénieur, classe prépa. Mais le métier lui-même, ça me dit pas tellement. Bon, médecine, c'est le contraire: huit ans pour des études qui ne me plaisent pas trop, biolo, biolo, biolo... Mais le métier, c'est vraiment ce que je sais que je veux faire. Médecine pour moi, il y a pas mieux, c'est ça, oui, vraiment. Mais en même temps abandonner les maths, qu'est-ce que je trouve dommage !*

L'exemple de M. illustre remarquablement ce que peut être une réflexivité très aiguisée dans une « cartographie des formes identitaires ». Il s'agit d'une élève de terminale, inquiète quant à elle par le choix qu'elle doit effectuer rapidement. La réflexivité de M. porte sur les contenus comparés de ses préférences d'études et de profession, mais surtout sur les processus cognitifs et affectifs qui les influencent, et c'est en cela que sa méta-réflexion est très aiguisée. Car elle évoque les rapports avec les personnes de l'entourage, elle repère, compare et critique leurs critères, leurs stéréotypes, leurs modèles implicites, leurs raisonnements et leurs contradictions. Elle formule ses propres hésitations, ses critères, ses difficultés à ordonner et évaluer les influences extérieures, etc. Si elle n'a pas les termes savants pour désigner ces discours parentaux, elle en fait une description qui ne manque ni de saveur, ni de distance critique. L'énoncé de M., analytique, riche et nuancé, en un mot méta-réflexif, n'appelle finalement qu'un accompagnement de l'examen des coûts et des avantages comparés des solutions envisagées.

Cet exemple nous conduit à deux remarques conclusives :

Premièrement. Au-delà de cette rencontre avec M. et de ce qu'elle suggère en creux – l'aide à la recherche d'informations plus précises et de comparaison des solutions –, il va sans dire que le travail du conseil se déploie nécessairement sur fond de savoirs très affûtés, très puissants et très actuels sur le monde du travail, sur les opportunités de formations, d'emplois, de passerelles, sur les organismes d'aide à l'insertion et à l'orientation – à tous les niveaux, du local à l'international –, et avec l'aide des techniques les plus sophistiquées de l'information, de l'informatique et de la communication. Et si le geste professionnel du conseil est une sollicitation de la réflexion et de la réflexivité sur les images et formes identitaires de soi, il s'accompagne aussi de soutien et de recherche conjointe et active de solutions d'accomplissement ou de rechange.

Deuxièmement. Les praticiens du conseil ne manqueront pas d'observer qu'un tel niveau de méta-réflexion est bien rare, y compris chez des étudiants plus âgés, et que M. est dans un environnement familial informé et stimulant, même si les « projets » des uns et des autres dans la famille semblent difficilement conciliables pour la jeune fille. Mais dans des populations socialement défavorisées ou chez des élèves en grande difficulté scolaire stigmatisés par des évaluations négatives, l'absence de motivation, voire l'absence d'espoir, génère les plus grandes difficultés du conseil. C'est pourtant lorsqu'il s'agit de travailler avec les adolescents peu ou pas stimulés, peu ou pas informés par leur environnement familial, que l'orientation scolaire prend tout son sens psychologique et trouve toute sa justification, si besoin est de la justifier ! Ce qui n'est pas facile pour autant...

Qu'apportent de nouveau les concepts de réflexivité et de constructivisme à la *professionnalité* du conseil en orientation ? J'entends par *professionnalité* l'ensemble des savoirs sociologiques, psychologiques et psychosociaux, aussi bien que des méthodes et des techniques d'animation de petits groupes, ou des techniques d'entretien individuel, etc. – tout ce que la psychologie de l'orientation a élaboré depuis des décennies –. Ce qu'apportent à cette professionnalité les modèles constructivistes actuels, c'est la systématisme de la centration sur la sollicitation du sujet – adolescent ou adulte – pour qu'il « se décale » par rapport à ses propres discours, ses récits de soi, ses perceptions ou ses images de lui-même. C'est-à-dire qu'il prenne conscience que la façon dont il se perçoit et dont il perçoit le monde, celui de l'école ou celui des professions par exemple, est tributaire du contexte dans lequel il se situe et des discours qui y sont tenus, et donc à relativiser cette perception. Ceci est d'autant plus important que, lorsqu'il est en difficulté, le point de vue de l'adolescent risque de se rigidifier dans le manichéisme le plus appauvrissant. Et ceci souvent faute de mots, d'analyse, de capacités de relativiser et de situations d'écoute par d'autres. Le conseiller peut justement lui apporter d'autres mots, des capacités d'analyse et des moments d'écoute. Il peut l'amener à repérer, expliciter et nommer différentes contraintes personnelles ou contextuelles (problèmes financiers, handicaps, préjugés, stéréotypes, croyances, modes, désirabilité sociale) et à prendre conscience de la façon dont ces contraintes peuvent limiter la façon dont il peut ou pourrait se projeter dans l'avenir. Il peut être amené à prendre conscience qu'une profession donnée – ou un comportement, une décision, une orientation, ou encore une expérience sociale – peut être considérée différemment par sa famille, par ses pairs et par lui-même, selon les moments. Il s'agit donc d'élargir le répertoire de mots de l'adolescent, de multiplier les points de vue possibles et de l'amener à prendre conscience de ce qu'il privilégie dans les réponses qu'il donne, ou dans sa façon d'envisager le futur.

Autrement dit, il ne s'agit plus seulement de trouver du sens à ses expériences et d'en faire émerger une intention d'orientation comme si ces choses allaient de soi – on risque fort alors de rester dans une logique reproductive –, mais bien de prendre vis-à-vis d'elles une position et une distance critiques pour une logique émancipatrice. On pourrait presque dire qu'une position constructiviste suppose aussi, dans certains cas, un certain travail de déconstruction... ■

## Bibliographie

- Bauman, Z. (2001). *The Individualized Society*. Oxford: Polity Press.
- Berger, P.-L., & Luckmann, T. (1986). *La construction sociale de la réalité*. Paris : Méridiens-Klincksieck.
- Berzonsky, M.-D. (1993). A constructivist view of ego development: People as postpositivist self-theorists. In J. Kroger (Ed.), *Discussion on ego identity*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Minuit.
- Bourdieu, P. (dir.). (1993), *La misère du monde*. Paris : Seuil.
- Boutinet, J.-P. (1993) *Anthropologie du projet*, Paris : PUF
- Boutinet, J.-P. (2009). *Dernière Leçon de Jean-Pierre Boutinet*, 24 janvier 2009. Université d'Angers.
- Bruner, J. (2002). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?* Paris: Retz.
- Campbell, C., & Ungar, M. (2004). Constructing a life that works: Part 1, Blending postmodern family therapy and career counseling. *The Career Development Quarterly*, 53, 16-27.
- Campbell, C., & Ungar, M. (2004). Constructing a life that works: Part 2, An approach to practice. *The Career Development Quarterly*, 53, 28-40.
- Cohen, D. (2006). *Trois leçons sur la société post-industrielle*. Paris : Seuil, La République des Idées.
- Dubar, C. (1991). *La Socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.
- Dubar, C. (1998). Identité professionnelle et récits d'insertion. Pour une approche socio-sémantique des constructions identitaires. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 27, 95-104.
- Dubar, C. (2000). *La crise des identités : l'interprétation d'une mutation*. Paris : PUF.
- Dubet, F. (1995). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil
- Dumora B. (1990). La dynamique vocationnelle chez les adolescents de collège : continuité et ruptures. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 19, 2, 111-127.
- Dumora, B., Gontier, C., Lannegrand, L., Pujol, J.-C. (1995). Les étudiants en Psychologie : de l'histoire scolaire au projet universitaire. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 24, 2, 135-156.
- Dumora B., Gontier C., Lannegrand L., Pujol J.-C., Vontron A.-M. (1997). Expérience étudiante et déterminismes scolaires. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 26, 3, 389-414.
- Dumora, B. (1998). L'imaginaire professionnel des jeunes adolescents. *Carriérologie*, 7, 1 et 2, 3-32.
- Dumora B (2000). *Les intentions d'orientation. Aspects développementaux et psychosociaux*. Habilitation à diriger des recherches. Laboratoire de Psychologie de l'orientation, CNAM, INETOP, Paris.
- Dumora, B. (2007). *Images et raisonnements dans l'évolution des intentions d'orientation : observations longitudinales, éclairages théoriques*. Université de Liège. Colloque : 16 mars 2007.
- Dumora B. & Boy, T. (2008). Les perspectives constructivistes et constructionnistes de l'identité. 1<sup>ère</sup> partie. Constructivisme et constructionnisme : fondements théoriques. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 3, 37.
- Dumora B. & Boy, T. (2008). Les perspectives constructivistes et constructionnistes de l'identité. 2<sup>ème</sup> partie. Modèles constructivistes et constructionnistes et psychologie du conseil. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 3, 37.
- Dumora, B., Aisenson, D., Aisenson, G., Cohen-Scali, V. & Pouyaud, J. (2008). Les perspectives contextuelles de l'identité. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 3, 37.
- Eyrenberg A. (1999), *L'individu incertain*, Hachette Pluriel, 351 p.
- Gergen, K.-G. (1999/2001). *Le constructionnisme social*. Une introduction. Paris : Delachaux et Niestlé
- Germe J.-F. (2009), *Projet professionnel et incertitude sur le marché du travail*, Revista de sociologia, CNAM, Barcelona, 10 p.
- Giddens, A. (1990/1994). *Les conséquences de la modernité*. Paris: L'Harmattan.
- Guichard, J. & Huteau, M. (2006). *Psychologie de l'orientation*. Paris : Dunod
- Guichard, J. (2004). Se faire soi. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 33, 4, 499-533.
- Guichard, J. (2008) Proposition d'un schéma d'entretien constructiviste de conseil en orientation (*life designing counseling*) pour des adolescents ou de jeunes adultes. *L'Orientation Scolaire et professionnelle*, 3, 37.
- Kaufmann, J.-C. (2001/2007a). *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*. Paris : Hachette.
- Kaufmann, J.-C. (2004/2007b). *Ego. Pour une sociologie de l'individu*. Paris : Hachette.
- Kurtines, W.-M. (1993). *The Role of Values in Psychology and Human Development*. John Wiley & Sons.
- Martuccelli, D. (2002). *Grammaires de l'individu*. Paris : Gallimard.
- Touraine, A. (1992). *Critique de la modernité*. Paris : Fayard.
- Touraine, A. (1995). La formation du sujet. In F. Dubet & M. Wieviorka (dir.). (1995). *Penser le sujet. Autour de l'œuvre d'Alain Touraine. Colloque de Cerisy*. Paris : Fayard.
- Vygotski, L. (1934/1997). *Pensée et langage*. Paris : La dispute/SNEDIT.
- Young, R.-A., Valach, L. & Collin, A. (1996). A contextual explanation of career. In D. Brown, L. Brooks et al. (dir.), *Career choice and development* (3<sup>ème</sup> édition)

Une orientation scolaire a-t-elle un sens ?

## **Quel sens pour l'orientation ? Pour une approche clinique de l'orientation scolaire et professionnelle**

*par Nicole Baudouin*

*« Est-ce possible de prendre une orientation quand on ne sait pas soi-même où se situer, quand on ne sait pas qui on est, quand on est dans une phase de remaniements identificatoires, moment d'élaboration d'une nouvelle image de soi ? »*

*« On s'oriente le plus souvent en méconnaissance de cause »*

### **Résumé**

L'auteure se place ici du côté de l'orientation-accompagnement et non de celle de l'orientation-répartition. L'orientation scolaire est une question posée la plupart du temps à des adolescents en pleine confusion identitaire, en profonds remaniements identificatoires. S'orienter, c'est savoir qui on est et où on va sans savoir où aller. Combien, en définitive, choisissent une orientation pour un secteur qu'ils disent ne pas aimer ? Pour comprendre, il faut entendre les motivations inconscientes, les enjeux oedipiens et rivalités fraternelles. En entretien avec l'adolescent, le sens ne se donne pas, il est à construire. C'est de se dire, d'être écoutée entendu-e que les événements passés, présents et futurs de la vie, et l'orientation en est un, prennent sens.

### **La conférencière**

Nicole Baudouin est docteure en psychologie, directrice de CIO, chargée d'enseignement et de recherches à l'INETOP-CNAM Paris, responsable de la formation à l'entretien et de l'enseignement de psychologie clinique. Thème de l'intervention : *Le sens de l'orientation, une approche clinique de l'orientation scolaire et professionnelle*.

Parmi ses publications récentes :

. *Le sens de l'orientation, une approche clinique de l'orientation scolaire et professionnelle*, L'Harmattan, 2008.

. *À l'adolescence, construire son avenir : quels enjeux ? Choisir s'orienter, est-ce renoncer ?* Conférence en ligne, ESEN, Poitiers, 12-01-2009

<http://www.esen.education.fr/fr/ressources-par-type/conferences-en-ligne>

**Mots-clés** : entretien clinique – écoute – psychologie de l'adolescent

---

Si l'orientation a un sens, quel est-il ? Est-il univoque selon le point de vue que l'on adopte, selon la place que l'on occupe ? Se place-t-on du côté du politique ou de celui des personnes qui ont à s'orienter ? Pour le politique, l'orientation est le plus souvent réduite à une question d'adéquation entre la formation et l'emploi, et relève de ce que Jean Guichard définit par les termes d'*orientation-répartition* qu'il oppose à ceux d'*orientation-accompagnement* (Education n° 4, 1997). Même si l'on ne peut nier que, depuis son origine, l'orientation a pour mission de viser à l'insertion professionnelle, elle consiste aussi à « *guider les individus dans le choix de leur*

*profession, de telle manière qu'ils soient capables de l'exercer et qu'ils soient satisfaits... »* (H. Piéron, 1928). Outre la tâche qui revient au politique d'assurer l'orientation-répartition, qui dépendra du contexte socio-économique et des orientations politiques adoptées, l'orientation est aussi l'affaire de ceux qui ont à s'orienter et des professionnels qui peuvent les y aider en les accompagnant. Alors la question de l'orientation relève bien plus de déterminants psychiques, et le sens qu'elle prendra pour chacun ne va pas de soi. Peut-être alors s'agit-il pour les professionnels de l'orientation d'aider à mettre au jour ce sens, si toutefois on partage cette idée que comprendre ce qui relève des enjeux psychiques à l'œuvre dans les choix d'orientation donne du pouvoir à celui qui a à s'y engager. Vous aurez compris que je me place du côté des professionnels de l'orientation, et non de celui du politique. Je me propose d'évoquer ici la question des enjeux psychiques inconscients qui sont à l'œuvre dans les problématiques de choix d'orientation, et celle du sens que ceux-ci peuvent prendre, réinscrits dans l'histoire de la personne venue consulter.

Si on se réfère à un dictionnaire courant de la langue française, la première définition qu'on trouve au verbe orienter c'est *s'élancer hors de*, puis *naître*. S'orienter consiste à déterminer la place qu'on occupe par rapport à des repères, mais aussi diriger son activité, deux acceptions qui nous semblent liées puisqu'il semble difficile en effet de définir une direction si l'on n'est pas en mesure d'identifier d'abord où l'on est. Se déterminer par rapport à leur avenir, c'est pourtant le plus souvent ce que l'on demande aux adolescents, alors que, par définition, ils sont dans la confusion de leur présent.

### **S'orienter, c'est savoir où on est et qui on est pour savoir où aller**

Est-ce possible de prendre une orientation quand on ne sait pas soi-même où se situer, quand on ne sait pas qui on est, quand on est dans une phase de remaniements identificatoires, moment d'élaboration d'une nouvelle image de soi ? De même que Kant, à propos de l'orientation dans l'espace (*Que signifie s'orienter dans la pensée ?*) dit qu'elle n'est possible qu'au moyen d'un sentiment subjectif, qui trouve sa source dans la sensibilité et non dans des repères objectifs extérieurs, on peut soutenir qu'il n'est d'orientation pour un adolescent qu'à s'enraciner dans le sentiment qu'il a de lui-même. S'orienter, c'est savoir où on est et qui on est pour savoir où aller, question identitaire s'il en est. Or, précisément, l'adolescent est aux prises avec une nouvelle image de lui, ce qui fait dire à O. Mannoni que, comme les oiseaux, les humains muent. « *Au moment de l'adolescence, leurs plumes sont des plumes empruntées, et on dit*

*souvent que l'adolescent qui commence à perdre ses anciennes identifications, prend l'air emprunté* » (in *La crise d'adolescence*, Denoël, 1992, p. 35). Pour l'adolescent, la question du devenir s'impose de l'intérieur comme de l'extérieur. La contrainte intérieure, c'est d'abord la contrainte du somato-psychique. À la nécessité de changer qu'impose en premier lieu le corps s'ajoute, aux paliers d'orientation, ce qu'on pourrait appeler la demande sociale. C'est en effet au moment où la question du devenir de soi envahit le sujet adolescent que la réalité sociale lui impose de questionner son devenir professionnel ou scolaire. À la contrainte des mouvements pulsionnels nouveaux liés à la puberté, qui imposent un questionnement et un nécessaire réaménagement de ce qu'il était, vient s'ajouter, pour l'adolescent, la contrainte extérieure faite des injonctions de l'école, de la famille, de la société, injonctions à interroger ce qu'il veut devenir, dans quelle profession il veut s'engager. L'enjeu est alors de « *se séparer du monde familial et familial pour s'affirmer dans le monde encore étranger des adultes* » (J.-J. Rassial, *L'adolescent et le psychanalyste*). Pour l'adolescent, s'engager dans cette voie nouvelle va dépendre de la solidité de son moi. Or, actuellement, le narcissisme est d'autant plus mis à l'épreuve que le cadre familial et social est moins contraignant, alors que nul ne peut échapper à l'injonction de faire des choix d'orientation. Certes, l'injonction peut enfermer l'adolescent dans ce qu'on veut pour lui, mais le « fais ce que tu veux », de certains parents enclins à une éducation dite libérale le prive de repères.

### **Comme si le chemin était tracé d'avance...**

Au final, comment l'adolescent, plus ou moins fragilisé du fait même de la transition qu'il a à opérer, du pas qu'il a à franchir, du changement qu'il a à vivre tant sur le plan strictement subjectif que social, peut-il affronter l'orientation au sens où l'orientation, comme le dit J. Guichard, fût-elle scolaire ou professionnelle, résonne toujours comme orientation de son existence ? En choisissant une voie plutôt qu'une autre, nombre d'adolescents ont l'impression de s'engager pour la vie, et peut-être surtout de se fourvoyer. Quel conseiller d'orientation-psychologue n'a pas entendu cette peur de se tromper qui habite les adolescents, qui les conduit à demander à l'oracle pour quoi ils sont faits ? Comme si le chemin était tracé d'avance... Je pense que, comme moi, vous entendez ces questions lourdes d'angoisse, angoisse de l'inconnu qui cherche apaisement dans les paroles que prononcerait l'oracle. Ces demandes reposent sur l'idée d'un destin qui leur serait réservé, comme si tout était déterminé avant d'être vécu et qu'il n'y aurait plus qu'à suivre les préceptes d'une puissance à laquelle se subordonner. À l'adolescence, cette puissance invoquée ne serait-elle pas le substitut de l'autorité parentale à laquelle, enfant, on se soumet, mais aussi qui protège ? Serait-il possible

que le conseiller d'orientation-psychologue, mis en position d'oracle, prédise l'avenir et libère d'une certaine façon du souci de choisir ? Répondrait-on que, le plus souvent, il n'en serait rien, entendu aussi longtemps que la réponse ne ferait pas sens pour celui à qui elle est adressée ? Combien, et c'est ce qui m'a le plus interrogée, choisissent finalement une orientation pour un secteur qu'ils disaient ne pas aimer ? J'ai souvent évoqué le cas de cette jeune fille qui, dans l'embarras du choix, finit par s'engager dans la même voie que sa sœur, qu'elle disait ne surtout pas vouloir suivre ; je me rappelle aussi le choix que fit Manon de s'inscrire en biologie alors qu'elle rêvait de faire du théâtre. Quel sens ont ces orientations qui mettent en question l'idée qu'on choisirait en fonction de ses intérêts ? Choix qui certes interrogent par rapport à ce qu'elles disaient aimer, et qui n'en étaient pas moins motivés, mais par des motivations inconscientes.

### **Comment pourrais-je réussir alors qu'elle est bien plus forte que moi ?**

Comment comprendre qu'on choisisse la même voie que sa sœur tout en s'en défendant, ou une voie proche de celle du père alors que les intérêts avoués s'y opposent ? Enjeux œdipiens et rivalité fraternelle se laissent entrevoir au détour d'un récit, parfois d'une simple phrase qui semble anodine : « *comment pourrai-je réussir alors qu'elle est bien plus forte que moi ?* » dit Cécile choisissant de faire médecine comme sa sœur alors qu'elle affirme ne pas vouloir soigner mais qu'elle préférerait écrire, faire du journalisme. Quel sens a l'orientation que choisit finalement Manon de s'inscrire en biologie alors qu'elle dit vouloir faire du théâtre, et que son père rêvait qu'elle fasse comme lui médecine ? À l'adolescence se rejouent en effet des questions œdipiennes qui auront un impact dans les choix d'orientation, même si, au moment des choix, leur sens échappe le plus souvent à celui qui les fait. Combien d'adultes enfin témoignent de l'aveuglement dans lequel ils étaient quand, adolescents, ils ont eu à choisir une orientation qui se révéla après coup dénuée de sens mais qui, pour autant, relevait de motivations certes inconscientes, mais non moins réelles ? Je veux dire par là que, *le plus souvent, on choisit en méconnaissance de cause*, mais cependant pas par hasard, même si l'on ne sait rien de ce qui a motivé tel ou tel choix. Tel est l'un des enseignements du mythe d'Œdipe : le choix que fait Œdipe de fuir sa terre d'origine pour échapper à son destin l'engage en fait dans la voie qu'il croyait fuir, faute de percevoir le sens des paroles de l'oracle. Le choix qu'a fait M. P. alors qu'il venait d'avoir le bac lui apparaît maintenant insensé alors qu'à l'époque, il s'était imposé comme une évidence. À revenir sur l'histoire de ce premier choix, il peut renouer les fils qui l'y ont conduit, comme si le sens ne pouvait apparaître qu'après coup pour peu

qu'on se prête à mettre en paroles l'histoire qui l'y a conduit. Ainsi est-ce le plus souvent à reconstruire son passé que peut se construire l'avenir, et l'orientation, s'inscrire dans l'histoire singulière de chacun. Le sens de l'orientation n'est pas donné a priori, autre manière de dire que les motivations conscientes d'un choix n'en épuisent pas le sens. « *La motivation consciente, dit Freud, ne s'étend pas à toutes nos décisions motrices... mais ce qui reste non motivé d'un côté reçoit ses motifs d'une autre source, de l'inconscient...* » (*Psychopathologie de la vie quotidienne*).

### **On choisit en méconnaissance de cause**

Le sens de l'orientation se révèle à s'inscrire dans l'histoire de la personne, histoire qui se tisse dans la parole adressée à l'autre au cours d'un entretien. « *Un véritable entretien me fait accéder à des pensées dont je ne me savais, dont je n'étais pas capable, et je me sens suivi quelquefois dans un chemin inconnu de moi-même et que mon discours, relancé par autrui, est en train de frayer pour moi* » (Merleau Ponty, *Le visible et l'invisible*, Tel Gallimard, 1988). Le sens ne se donne pas d'emblée, il est à construire. Peut-être d'ailleurs est-ce de se laisser surprendre que du sens peut se dévoiler ou que, dans l'ouverture qu'offre l'écoute, peut se glisser un sens jusque là enfoui. C'est ce qu'Estelle m'a donné à entendre de façon si limpide que j'en ai été en effet surprise.

**Estelle** semble avoir les idées claires sur ce qu'elle veut faire, bien qu'elle soit surprise par l'idée nouvelle qu'elle a pour son orientation. Elle dit avoir besoin de se familiariser avec cette idée avant de choisir vraiment, car elle lui paraît étrange par rapport à son parcours et craint de se fourvoyer : elle pense maintenant faire de la couture alors qu'elle est élève dans une classe préparatoire littéraire : « *vous allez être surprise, me dit-elle d'entrée de jeu, je suis en hypokhâgne et je voudrais abandonner pour faire de la couture, coudre vraiment, ajoute-t-elle, pas styliste.* » Il n'est pas courant en effet qu'une élève d'un lycée parisien prestigieux veuille le quitter pour s'engager dans l'apprentissage d'un métier manuel peu valorisé. Mais c'est elle surtout qui est surprise, comme si cette idée nouvelle arrivait, impromptue, et qu'elle ne pouvait pas seule la faire sienne, faute d'y trouver un sens. Elle ne peut pas si vite renoncer à ce qui avait jusqu'alors tant de prix. « *Je suis partagée, dit-elle, je me sens double* » ; elle se demande comment rassembler ce qui lui apparaît comme deux parties d'elle, la couture et la culture, comme si l'une et l'autre s'excluaient. L'enquête sur ce que sera l'avenir impose le retour en arrière, et de revenir sur le chemin parcouru en en faisant le récit. Estelle était une élève brillante dans son lycée du Nord dont elle est

originaires, et ce fut alors une évidence pour elle d'emprunter, après le baccalauréat, la voie d'une classe préparatoire. Et puis « *c'était valorisant pour moi d'être acceptée dans un grand lycée, et j'ai fait ça aussi pour me prouver que j'étais bien* ». Cependant, elle est déçue, pas tant par ses résultats pourtant insuffisants, que par le manque d'activité manuelle et l'enfermement dans ce qu'elle appelle « *des études carcan* », - j'entends alors « *études écran* » - ; mais tout cela, elle le découvre. Elle comprend maintenant l'investissement qu'elle a mis dans les études comme une manière d'être « une bonne fille », de répondre aux attentes de sa mère, institutrice. Mais « *maintenant, je me sens de plus en plus loin de ça, d'eux, c'est peut-être pour cette raison que je ne me donne pas les moyens de passer en khâgne* ».

Elle est fille unique et a été, à ses dires, très proche de sa mère. Elle ressent maintenant le besoin de s'en séparer parce que « *c'est étouffant, j'aimerais qu'elle soit moins centrée sur moi* ». Son père, lui, est moins présent, et elle n'a pas connu la même proximité avec lui. Alors, faire de la couture, est-ce le « moyen » qu'elle trouve pour s'éloigner ? Comment négocier ce virage ? Enfant, elle cousait avec sa mère, elle-même habile en la matière. Au fur et à mesure de l'entretien, ce qui apparaissait si étrange prend de plus en plus forme. Faire de la couture, héritage de sa mère, n'est-ce pas aussi lui rester fidèle sans se trahir elle-même puisqu'elle aime ça ? Faire de la couture, c'est couper, mais aussi rassembler à l'aide de fils, et mettre en forme. Petit à petit va se dessiner le projet de devenir costumière de spectacle, projet réunissant son goût pour la culture et son goût pour la couture. Elle semble trouver là une certaine cohérence, échappant ainsi à ce sentiment d'être partagée, double, trouvant du même coup l'orientation à prendre. L'enquête, pour Estelle, a consisté à rassembler les éléments de son histoire, à faire des liens qui lui permettent de s'engager dans une voie qui fasse sens pour elle, suivant en cela le précepte que Voltaire met dans la bouche du pauvre diable :

« Il faut s'instruire et se sonder soi-même,  
S'interroger, ne rien croire que soi,  
Que son instinct, bien savoir ce qu'on aime,  
Et, sans chercher des conseils superflus,  
Prendre l'état qui vous plaira le plus ».

Voltaire, *Le pauvre diable, Satires*,  
cité par J. Schlanger, in *La vocation*

Ce travail de relecture du passé qu'a pu faire Estelle lors de l'unique rencontre que nous avons eue, est apparu comme un travail de construction, de liaison d'éléments de son histoire, restés disparates. D'être reliés lors de la mise en mots, ils prirent un sens qui permettait que l'avenir s'inscrive dans l'histoire passée. « *Le passé enfin reconnu* (dit R. Zygouris, Revue Française de Psychanalyse N° 14) *cesse d'envahir le présent et... peut enfin naître le projet.* ».

C'est de se dire, d'être écoutée et entendue que procède le tissage des fils de son histoire, que les événements de la vie – et l'orientation en est un – prennent sens.

Pour **Dominique**, l'accompagnement a été beaucoup plus long et chaotique. Mais il s'est encore agi, au cours des entretiens que nous avons, de me mettre à l'écoute, dans l'espoir que se sentir écoutée lui permettrait de dire, de mettre au jour ce qui était impensé, de faire des liens entre des éléments jusqu'alors disparates de son histoire. Le jour où je la reçus, à sa demande, avec son père avec qui elle avait renoué des liens rompus lors du divorce de ses parents, elle finit par décider d'entreprendre des études d'éducatrice spécialisée, après avoir voulu faire du droit ; son père est éducateur à la protection judiciaire de la jeunesse.

### **Laisser le temps pour qu'émerge un projet**

Aider à ce que l'orientation prenne sens, ce serait écouter ce qu'il en est du désir de chacun, de telle sorte que chacun puisse faire sien ce qu'on a fait de lui pour que les différents facteurs sociaux, historiques, voire constitutionnels qui font de chacun ce qu'il est, prennent un sens pour lui et l'engagent dans une orientation qu'il puisse revendiquer comme sienne. Écouter, accompagner l'autre sur les chemins qu'il se risque à emprunter pour qu'ils prennent sens à ses yeux et dans son histoire, tel pourrait alors être notre travail. Ouvrir un espace, espace transitionnel peut-être, « *aire intermédiaire d'expérience à laquelle contribue simultanément la réalité intérieure et la vie extérieure* » (Winnicott, *Jeu et réalité*) où puisse se faire un travail d'élaboration. Laisser un temps de jachère pour qu'émerge un projet qui s'enracine dans une histoire et qui soit au carrefour de la réalité sociale et de la réalité psychique, tel m'apparaît la tâche qui revient au conseiller à qui est adressée une demande d'orientation. Permettre à l'autre de se dire pour qu'il trouve ses propres réponses car, en orientation comme en thérapie, « *c'est le patient, et le patient seul, qui détient les réponses* » (ibid.)

L'écoute oblige non seulement à la patience, mais elle nécessite en outre de s'interroger sur ce qu'on entend puisqu'aussi bien on écoute avec ce qu'on est, autre manière de dire qu'il n'y a pas d'écoute neutre.

C'est dire que l'entretien engage autant le professionnel que le consultant, chacun de sa place. Délaisser donc la place de l'oracle ou de l'expert qui sait pour l'autre ne va pas sans un travail d'analyse de sa propre pratique, au cours de laquelle peuvent être mis au jour les enjeux transférentiels d'une part et, d'autre part, le rapport à l'institution dans laquelle nous travaillons.

Aider à l'inscription de son orientation dans son histoire pour qu'elle fasse sens, aider à signer son passé pour assurer l'avenir, comme le préconise P. Gutton, c'est aller bien au-delà d'un simple travail d'information auquel le politique voudrait réduire les questions d'orientation.

Ainsi, peut-on l'espérer, le sens de l'orientation s'en trouvera-t-il enrichi, mais toujours à construire parce que toujours à défendre. ■

## **Débat avec les intervenantes** **Bernadette Dumora et Nicole Beaudouin**

### **Bernadette Dumora**

Peut-on éviter ce long discours, cette longue coïncidence entre un monde économique, qui a ses exigences, et le monde scolaire qui a les siennes propres ? On est à l'interface, on le sent tous les jours dans l'orientation, professeurs ou parents, entre le monde du travail qui a ses exigences, ses normes, ses besoins, et... »  
(coupée par Danielle Pourtier, en salle).

**Danielle Pourtier**, directrice CIO Médiacom  
Paris, présidente ACOP-France

On nage actuellement dans les normes européennes... Elles pèsent de plus en plus.

**Nelly Olliveau**, conseillère d'orientation-psychologue, CIO Le Mans Centre

Je voudrais parler de l'insertion des jeunes handicapés, qui interpelle, dans ses aspects psychologiques, les conseillers d'orientation-psychologues, et demande du temps... Je me sens coincée parfois entre des pressions légitimes de la part des parents, qui sont souvent eux-mêmes empêtrés dans des difficultés sociales, et la nécessité de donner des espaces aux personnes.

### **Nicole Beaudouin**

C'est le sort de tous les conseillers d'orientation-psychologues. Il y a certes des secteurs où c'est plus difficile que dans d'autres. Je dirai même que c'est la spécificité de tout psychologue. On est toujours au fond dans *une espèce d'entre-deux* : entre la demande des personnes et la demande des institutions au sens large. On n'a pas d'autre moyen de faire que d'essayer de voir ce qu'est notre identité. Je crois beaucoup aussi que c'est lorsqu'on travaille *ensemble* [NDLR : dit avec *insistance*], de manière *réfléchie*, *réflexive*, que peut-être on peut essayer de grignoter sur notre

malaise... Du coup, l'analyse des pratiques professionnelles est une nécessité à établir entre professionnels de la psychologie de l'orientation.

**Eric Bonnesoeur**, directeur CIO Saumur

Je pense que la liaison entre l'orientation et le scolaire ne se fait pas seulement du côté des *résultats* scolaires, mais aussi relève de ce que sont les élèves, où ils sont arrivés. Ce qui m'a un peu gêné dans vos interventions, c'est que vous avez parlé d'hypokhâgne, de médecin, etc. alors que les conseillers sont en face de fils d'ouvriers, de ruraux modestes. Ces enfants n'arrivent pas à faire ce travail de réflexivité que vous décrivez. Ils ne savent pas où ils sont, ne se connaissent pas. Ils ont une image totalement dévalorisée d'eux-mêmes. L'école leur renvoie cette dévalorisation, et on ne peut se mettre en projet si on n'a pas une image positive de soi. Comment arriver à cette réflexivité souhaitable avec une population scolaire en difficulté ?

### **Bernadette Dumora**

Je pense que le travail ne diffère pas avec les différentes catégories de jeunes. Cela passe parfois à un autre niveau, mais cela ne diffère pas fondamentalement. Je pense qu'avec l'équation *élève en échec = élève incapable de réfléchir*, on globalise trop l'échec. Ce n'est pas vrai. En conseil, à condition bien sûr qu'il y ait de la confiance, de l'écoute, une attitude bienveillante, on peut faire prendre conscience aux enfants en difficulté jusqu'aux conditions mêmes qui ont fait naître leurs difficultés, on peut aller jusque là. J'ai certes travaillé avec les élèves d'hypokhâgne, qui n'avaient pas tellement besoin de moi, mais j'ai été aussi conseillère

dans d'autres contextes où j'ai rencontré beaucoup d'enfants en difficulté. Et avec ces enfants, on peut faire exactement ce même travail, y compris dans des lieux où c'est difficile de capter l'attention de ces adolescents. *À l'école, c'est rare qu'on donne la parole sur soi aux adolescents [NDLR : la conférencière insiste sur ces propos].* Quand ils découvrent qu'on peut prendre la parole sur soi dans un lieu bienveillant et neutre, c'est très formateur pour eux, pour le conseiller aussi.

### **Nicole Beaudouin**

Je partage ce que vient de dire Bernadette Dumora. Si on veut aider chaque élève, y compris « les élèves en difficulté », je pense que la première posture qu'on a à avoir pour véritablement les amener à réfléchir, c'est d'avoir confiance en eux. Très souvent, on dit, on pense : « *il faut établir la confiance dans l'entretien, dans le conseil* ». Mais on ne pense jamais vraiment à faire confiance à celui qui vient demander quelque chose... On pense créer un petit climat sympathique, et cela suffirait... Pourquoi est-ce important de réussir à se mettre dans cette posture de *faire confiance* à celui qui vient vous demander quelque chose ? *Faire confiance*, cela veut dire qu'on le juge capable de réfléchir ; je crois qu'on peut y arriver, qu'on doit y arriver.

### **Danielle Pourtier** (*en salle*)

Quelquefois, il ne vient pas demander !

### **Nicole Beaudouin**

Bien sûr... Et quelquefois, on nous les envoie... Mais y compris lorsqu'on nous les envoie et qu'ils viennent, je pense qu'il y a quelque chose à faire.

### **Bernadette Dumora**

À chaque fois que je rencontre les conseillers d'orientation-psychologues, je leur dis toujours la même chose. C'est absolument frappant : quand on va dans les universités étrangères [NDLR : la conférencière insiste là-dessus] et qu'on rencontre les conseillers étrangers, et je suis allée dans beaucoup de pays au monde, quasiment nulle part je n'ai trouvé un pays où le conseiller ait moins confiance en lui et en sa professionnalité qu'ici en France.

C'est vrai que les discours sur nous sont d'une démobilité épouvantable, et c'est insupportable. Mais il faudrait faire quelque chose pour la lisibilité. On a des savoir faire, des savoirs, une professionnalité, les contours d'une profession, on a un territoire à nous.

Alors oui, il est forcément inconfortable, car il est entre l'école et l'emploi, entre l'individu et la société, et ce, dans un monde extrêmement complexe.

Mais je crois qu'on reste trop là, les bras ballants, à se battre et à réagir défensivement aux différentes attaques qui nous sont formulées.

« On ne voit pas le conseiller »...

« On a été mal orienté »...

Tous ces discours, interrogeons-les, et *n'ayons pas peur* de montrer ce qui nous spécifie, et quels sont nos apports véritables.

■

### Table ronde : l'orientation scolaire entre pairs et experts

À l'heure où l'orientation est présentée comme une gestion individuelle des transitions professionnelles qu'une personne aura à assumer tout au long des différents âges de la vie, ou tout bonnement comme un ajustement mécaniste entre des flux de formés et les besoins de l'économie et des entreprises, une orientation *scolaire* a-t-elle un sens ?

France, 1949 : 5% d'une génération au baccalauréat. Âge moyen de sortie du système éducatif : 14 ans.

France, 2009 : 64% d'une génération atteint le niveau du baccalauréat. À 20 ans, 52% des jeunes sont encore scolarisés.

Source : Repères et références statistiques 2008, MEN, septembre 2008.

En 60 ans, soit trois générations, du fait de la démocratisation ou, plus exactement, de la massification scolaire, la donne a changé. Alors que, pendant longtemps, l'orientation s'était jouée dans les familles, hors de l'école, elle se construit désormais, pour la quasi-totalité d'une classe d'âge, d'abord à l'école. Avant toute chose, avant même de commencer à se projeter dans des situations sociales et professionnelles qui paraissent, à un moment donné, lui convenir, chaque enfant est condamné à réussir à l'école. Car l'échec scolaire, en France, aujourd'hui, est synonyme de stigmatisation, de relégation, d'orientation subie, de décrochage, voire d'exclusion.

Très vite, au collège, l'élève apprendra que certaines disciplines comptent plus que d'autres pour « le passage » ou l'orientation... De manière répétée à différents moments de leur scolarité au collège, au lycée, au lycée professionnel, dans l'enseignement supérieur, le collégien, le lycéen auront à faire des choix qui pourront leur paraître bien anodins et presque insignifiants au départ (1 option, 1 langue vivante ou ancienne) mais qui, très vite, marqueront soit des ouvertures, soit des fermetures ultérieures.

Peut-on réduire l'orientation à un simple ajustement, à une illusoire adéquation entre la formation et l'emploi ? Que peut l'école pour développer la réussite de tous les élèves et, chez chacun d'entre eux, une estime de soi (et des autres), un sentiment d'efficacité sans lesquels aucune projection de soi, aucun projet ne sont possibles ? Comment l'école doit-elle s'y prendre pour conjuguer la réussite scolaire de tous et la construction réflexive et critique de savoirs opérants sur les métiers environnants actuels... et futurs, sans en oublier les aspects subjectifs et sociaux ? Est-il bien raisonnable d'exiger des jeunes générations tant de capacités d'anticipation quand l'heure est au court-termisme et au sacre du présent ?

Enfin, avec qui travailler en orientation à l'école, au collège, au lycée, à l'université ? Avec les professeurs, bien sûr ; mais seulement avec eux ? En déléguant cette mission aux entreprises et aux organisations professionnelles, aux officines privées, ou à la Toile ? Et les parents, peut-on s'en passer ? Comment bâtir durablement des pratiques réflexives et socialisantes (Schön 1999, Perrenoud 2001, Vauloup 2009) ? Comment, au fond, au service des adolescents et des jeunes adultes, construire un *vivre ensemble*, un *apprendre ensemble* en orientation entre les professionnels de l'orientation, dont on ne saurait se passer, les professionnels de l'éducation et de l'enseignement, les professionnels du monde économique et social, et les parents d'élèves ? Avec qui travailler en orientation ? Avec quels groupes, quelles organisations, quelles institutions, quelles fédérations ? Peut-on se passer des conseillers d'orientation-psychologues, des CIO et de leur spécificité ? Comment construire une orientation scolaire (et professionnelle) entre professionnels et non professionnels de l'orientation ?

**L'animateur :** « *Quelle image vous vient à l'esprit à propos de l'orientation scolaire ?* »

**Isabelle Offredi**, mère de quatre enfants scolarisés de la 3<sup>ème</sup> à la licence, membre du bureau départemental FCPE.

L'orientation évoque pour moi un sujet abordé souvent et une source de tension potentielle, et parfois bien réelle, entre les espoirs et les représentations des parents, et les enfants qui, parfois, n'ont pas les mêmes évidemment. Un sujet crucial entre parents et enfants dans la période de l'adolescence.

**Danielle Poutier**, directrice CIO Médiacom Paris, présidente ACOP-France.

Remarque personnelle : j'ai trois enfants, et partage le point de vue d'Isabelle Offredi. Le CIO Médiacom, que je dirige à Paris Montparnasse, travaille avec la Cité des métiers de la Villette, et accueille de plus en plus de jeunes adultes. C'est, pour moi, une excellente manière de parler des CIO aux politiques, qui semblent dire toujours que les conseillers ne connaissent pas les métiers et que l'expertise des métiers, c'est indispensable. Je voudrais d'ailleurs savoir quel professionnel pourrait connaître parfaitement tous les métiers... Une orientation doit se faire en équipe, car les enfants sont des élèves, mais aussi de futurs citoyens. Les entreprises, les parents, les enseignants ont évidemment leur mot à dire.

Mais je pense qu'il doit y avoir une relation privilégiée avec le conseiller d'orientation-psychologue, car les parents ne sont pas forcément les mieux placés pour parler d'orientation avec leurs enfants. Pour autant, il est pourtant fondamental que les parents aient une discussion avec leurs enfants. Je pense que ces parents insérés dans la vie qui disent : « *oh, moi, je laisse mes enfants choisir* », ou « *je laisse mes enfants décider par eux-mêmes* », ne leur facilitent pas forcément la tâche... Il faut aider l'enfant à s'orienter, sinon l'enfant vit cette grande liberté qu'on lui donne comme de l'indifférence.

**Stéphane Lepron**, MEDEF Pays-de-la-Loire

Je travaille au MEDEF Pays-de-la-Loire, où j'ai particulièrement en charge les questions relatives à la formation, qu'elle soit initiale, continue, professionnelle, ou de l'enseignement supérieur, et la question des compétences.

J'ai une formation initiale de psychologue clinicien, et ai exercé quelques années auprès de l'administration pénitentiaire ; ceci pour montrer que nul n'est parfait [...], et qu'il y a un relativisme en orientation.

**Xavier Vinet**, inspecteur chargé d'information et d'orientation, adjoint DAFPIC, rectorat, académie de Nantes

Depuis septembre 2008, j'exerce la mission de chargé des relations éducation-économie au rectorat de l'académie de Nantes.

J'ai travaillé auparavant dans les domaines de l'orientation, de la formation continue, et plus récemment en tant qu'adjoint à la délégation régionale de l'ONISEP.

Pour moi, l'orientation, en général, c'est l'affaire de tous, de tous les partenaires, et notamment, les entreprises, parce qu'en effet, je suis persuadé qu'on a beaucoup à apprendre du travail en collaboration avec nos partenaires du monde économique.

L'orientation est aussi une orientation tout au long de la vie, car les choix qui sont faits aujourd'hui ne sont pas définitifs ; l'enfant, à l'école, est une première étape de sa carrière, qui va se prolonger.

À nous à donner aux individus en formation initiale un maximum de chances, d'atouts, pour ensuite se donner, le moment venu, des moyens de faire des choix de carrière car ils seront, on le sait bien, amenés à en faire de nombreux autres dans leur évolution personnelle et professionnelle.

**Philippe Samson**, *principal collègue Alain Fournier, Le Mans*

Une image à propos de l'orientation ? Une première image personnelle très forte, au propre et au figuré... [NDLR : P. Samson a été auparavant directeur de CIO et conseiller d'orientation-psychologue]. Une deuxième image, relative au collègue Alain Fournier, collègue ZEP (ou Ambition réussite) : pourquoi l'orientation est-elle à la fois quotidiennement et symboliquement reliée à cette notion de réussite ?

Être en établissement « ambition réussite » sans penser à l'orientation des élèves, mais surtout à leur va-lo-ri-sation [NDLR : dit avec insistance] me semblerait totalement impossible. Pour moi, la première des réussites en orientation est la réussite scolaire.

**L'animateur** : « *Pourriez-vous illustrer par un exemple, par une action, ce qu'il faudrait, d'après vous, développer ou accentuer ?* »

**Isabelle Offredi**. Je pense que certains parents ressentent difficilement que, parfois, l'orientation, c'est l'orientation par l'échec : soit on passe et on retarde le moment où on doit faire des choix, soit on considère par exemple que l'élève n'a pas le niveau pour être admis en 2GT, et, à ce moment-là, il va devoir se positionner beaucoup plus tôt sur une orientation à teneur pré-professionnelle. Le bon élève, l'assez bon élève vont pouvoir se donner beaucoup plus de temps pour mûrir, alors que celui qui est plus en difficulté va devoir faire un choix plus vite ; c'est là l'un des problèmes. Alors, qu'est-ce qui fonctionne bien ? J'ai l'impression qu'Internet est un outil très pratique pour un lycéen, un grand adolescent, un étudiant qui veulent se renseigner, s'orienter. Il peut aller sur les sites d'écoles, de lycées, d'universités qui l'intéressent, poser des questions, obtenir des réponses. J'ai l'impression que c'est un outil pratique pour se faire une idée. Par ailleurs, je pense qu'il faut développer encore les dispositifs et possibilités de réorientation. J'ai vu en effet des jeunes en difficulté, orientés (malgré eux) du fait d'un choix par défaut ou opéré par autrui et non par eux, ne pas se plaire dans une spécialité professionnelle. Et puis, à partir du moment où ils ont pu faire autre

chose, qui leur a convenu, à partir du moment où ils ont aimé ce qu'ils faisaient, tout s'est bien passé, et les résultats ont été meilleurs.

**Danielle Pourtier**. Je voudrais revenir sur l'Internet et l'orientation. Dans mon CIO (CIO Médiacom, Paris, 169 Bd du Montparnasse), il y a beaucoup de jeunes qui arrivent au CIO... Internet, c'est un peu comme les logiciels d'aide à l'orientation : ça fonctionne bien si c'est accompagné. Très souvent, on se rend compte que les jeunes ne savent pas quoi faire de ces informations qui sortent. Trop souvent, on ne sait pas d'où ça vient... Il y a des brochures d'écoles qui sont bien faites, mais certaines écoles en sont totalement privées, et on ne voit pas du tout ce que c'est... Très souvent, ces jeunes sont un peu démunis.

Mais quand on parle des actions que font les conseillers d'orientation-psychologues et qui marchent bien, très souvent ce sont des actions pour des élèves en difficulté. Je me rappelle, lorsque j'étais en Picardie, d'actions contre l'absentéisme et le décrochage. Et souvent, c'est le cas aussi à la Cité des métiers de la Villette.

La Cité des métiers est une plate-forme tripartenaire, ce qui permet de dire au délégué interministériel à l'orientation que ce n'est pas un guichet unique, auquel on a tendance parfois à la réduire. Une plate-forme multipartenaire, avec le Pôle Emploi (ANPE-ASSEDIC), le CNED, l'AFPA, les CIO et l'ONISEP. Quand les jeunes réalisent des bilans d'orientation sur logiciel sans accompagnement, cela ne sert à rien. S'il n'y a personne pour les guider, ils regardent trois ou quatre choses, sont attirés par le côté magique des résultats, et ils s'en vont comme ils étaient venus... Et pour les séances de découverte professionnelle 3h (en 3<sup>ème</sup>), nous travaillons beaucoup, à la Villette, avec les entreprises et les organisations professionnelles.

**Stéphane Lepron (MEDEF)**. En préalable, je souhaite indiquer qu'il n'appartient pas aux entreprises de réaliser le travail d'accompagnement, mais à l'école. Je pense par contre que nous pouvons être contributeurs, si l'on considère que l'orientation est un processus qui doit favoriser l'intégration en milieu professionnel, on peut

légitimement penser que les entreprises et les organisations professionnelles doivent être présentes dans le processus. Nous avons évoqué le rôle des images, de l'Internet, et leur limite.

Il y a un moment où les images, le discours doivent être incarnés. C'est le rôle des milieux professionnels d'incarner ce qu'est le milieu du travail, ce que sont les métiers. Incarner en trois dimensions ce que sont les milieux professionnels. Mais aussi actualiser les connaissances, les représentations que peuvent en avoir l'école, les professeurs, les jeunes.

Ce qu'on a souhaité au MEDEF, dans le cadre de la « Découverte professionnelle » notamment, c'est de permettre aux personnes qu'on appelle « vecteurs d'information » d'actualiser leurs représentations. Le MEDEF a mis en place, dans 3 départements (44, 49, 72), des actions à la fois de formation et d'immersion en entreprise, qui sont consacrées principalement aux conseillers d'orientation-psychologues et aux professeurs principaux, de classe de 3<sup>ème</sup> notamment.

Quand un professionnel s'exprime, il faut dépasser le stade de l'incantation, et découvrir les choses dans leur réalité. C'est un moment (1 semaine en entreprise) proposé aux stagiaires, en négociation avec le chef d'entreprise, sans figures imposées mais uniquement en figures libres, pour y découvrir ce que vous y souhaitez [NDLR : de 2001 à 2009, ce dispositif a accueilli en Sarthe 135 stagiaires, dont un nombre significatif de conseillers d'orientation-psychologues et de directeurs de CIO].

Plus généralement, je pense qu'en matière d'orientation, il faut éviter l'entre-soi, qui est certes pratique, confortable, et qui intellectuellement, permet de rester dans une configuration assez rassurante...

Je suis désolé d'employer une image un peu éculée, mais il y a vraiment nécessité de construire des passerelles, surtout pas de dresser des murs.

Dresser des passerelles dans le cadre d'un processus qui implique que l'on bouge en termes de lieux et de temps. Par conséquent, je pense que les acteurs concernés doivent être à la fois ouverts et coopérants.

### **Xavier Vinet.**

J'ai beaucoup apprécié la citation d'Alain Touraine [« *Se décaler pour s'affranchir* » in Critique de la modernité, 1992, Fayard]. Je trouve que c'est une image tout à fait forte, et qui résume bien le travail que vous faites tous, vous, les spécialistes de l'orientation, professeurs, chefs d'établissement et parents d'élèves, car on sait bien que chacun, dans la chaîne d'accompagnement auprès des jeunes aujourd'hui, a son rôle, sa partition à jouer.

Ce qui me semble patent dans cette académie, c'est le foisonnement des initiatives qui peuvent exister aux différents niveaux académique, départemental et local. Par exemple, la mise en place de la découverte professionnelle au collège [NDLR : à la rentrée scolaire 2005] a boosté ces partenariats avec les entreprises, a permis des illustrations extérieures à ce qui se passe dans les collèges.

Les établissements scolaires ont probablement compris qu'au-delà des images, se décaler pour s'affranchir, c'est faire découvrir aux jeunes des mondes qu'ils ne connaissent pas, et dépasser les clichés qu'on a dans la tête. Ce lien entre éducation et économie est largement engagé.

Il nous faut continuer à faire vivre ce lien, et surtout au lycée. Si l'on veut donner un sens à l'orientation, et notamment à l'orientation scolaire, on doit la mettre en perspective avec quelque chose qui a à voir avec l'insertion et l'environnement économique.

Alors qu'au collège il y a foisonnement d'initiatives, je pense toutefois qu'au lycée, on a encore du travail à faire, car on y raisonne beaucoup plus sur la notion de réussite au baccalauréat. On a, au lycée, un gros travail d'ouverture à faire sur les environnements économiques et sociaux.

Mais, globalement, beaucoup d'initiatives ont été prises, et on voit bien qu'entre entreprises et établissements scolaires, il y a beaucoup de choses en commun, d'expériences à partager. Je suis optimiste et engagé dans cette volonté de rapprochement, tout en considérant que chacun, là où il est, a sa place à tenir.

**L'animateur :** « *En quoi les Comités locaux éducation-économie, que souhaite mettre en place le recteur dans l'académie de Nantes (cf. circulaire rectorale du 13 février 2009), peuvent-ils contribuer à accentuer ce nécessaire rapprochement ?* »

**Xavier Vinet.** A l'instar de ce qui existait préalablement dans certaines académies, le recteur a souhaité mettre en place, de préférence au niveau des Bassins d'éducation et de formation, et peut-être même au niveau du département, une instance assez souple constituée de responsables éducatifs, d'acteurs économiques, de parents d'élèves, d'acteurs publics (Pôle emploi). L'idée sous-jacente est que le lien entre l'éducation et l'économie est certes transversal, comme nous l'avons vu, mais aussi territorial. Il s'agit de prendre en compte plus encore le rôle du territoire local dans l'évolution de la carte des formations, l'orientation et l'information, les visites d'entreprises, l'insertion des jeunes. Trouver des ponts entre ces différents acteurs, dégager des synergies qui leur permettent d'aller plus loin.

**L'animateur, s'adressant à Philippe Samson :** « *Le premier problème, dans un collège ambition-réussite, n'est-il pas, plutôt que de créer des liens éducation-économie, de construire, pour chaque élève, une estime de soi suffisamment forte qui lui permette d'avancer, de se projeter ?* »

**Philippe Samson.** La priorité *absolue*, pour chaque élève qui rentre au collège, c'est de grandir dans son estime de soi. La plupart d'entre eux arrivent en effet au collège démunis de cette possibilité. Pour cela, il nous faut construire des dispositifs qui permettent aux élèves de réussir scolairement – c'est essentiel –, mais aussi de s'exprimer autrement. C'est d'abord créer des dispositifs, quels qu'ils soient, dans lesquels les élèves réussissent. C'est un peu la méthode Coué. Si on commence par se dire : « *les élèves ne vont pas réussir* » ou : « *cela va être très dur pour eux* », ou encore : « *ils vont échouer* », on n'avance pas d'un pouce. Le collège Alain

Fournier (Le Mans) met en œuvre des dispositifs différenciés comportant des aspects strictement scolaires, mais aussi des aspects non scolaires. Cela va de l'atelier de pratique artistique (Arts plastiques) à l'atelier de pratique théâtrale en passant par les activités sportives.

Mais aussi un dispositif de prévention de la violence appelé « Parlons tabou », un travail sur l'adaptation en 6<sup>ème</sup> (qu'est-ce qui va, ou ne va pas ? Comment chacun regarde l'autre ? Comment peut-on essayer que les classes aient le sens collectif du travail ?).

Cette année, avec la principale-adjointe et la conseillère d'orientation-psychologue, nous avons initialisé des *Parcours de la découverte des métiers et des formations*. Par exemple, il y a quelques jours, j'ai accompagné un groupe d'élèves du collège au lycée Montesquieu du Mans, qualifié habituellement ici comme « *un établissement de riches* » ou « *un établissement de bourges* » (*sic*). Ils sont sortis du lycée avec une idée un petit peu différente... Le but, c'est d'ouvrir les têtes et les esprits sur les formations, et, pourquoi pas, sur les métiers ; les rassurer par rapport à leur valeur. Quand on a 6/20 de moyenne et qu'on vous répète à longueur de journée que « *vous êtes nuls* », cela devient beaucoup plus compliqué de s'orienter positivement, de se rassurer sur sa propre valeur...

Nous sommes frileux, peut-être très en retard sur un point essentiel. Pendant très longtemps, nos politiques nous indiquaient qu'il y avait de l'emploi dans certains secteurs, et qu'on n'arrivait pas à y mettre les gens...

Si cela avait été aussi simple, il y a longtemps que ceci aurait été résolu ! Analyser comment les métiers évoluent et changent, c'est important, mais la brochure ONISEP, c'est comme le guide de voyage, ça ne remplace pas l'expérience même du métier, du voyage. En laissant à chacun leur place, entreprises, enseignants, parents d'élèves – qui ont un rôle et un poids considérables –, il nous faut permettre à chaque élève de réaliser des expériences significatives en établissement de formation, en entreprise, afin que, le moment venu, il soit en situation de choisir en connaissance de cause.

**Danielle Pourtier.** Je crois qu'il ne faut négliger l'angoisse, l'anxiété, voire la terreur des parents d'élèves devant l'orientation... Très souvent, quand on leur dit que ça ne se fera pas tout seul, ou que la ligne ne sera pas forcément toute droite de l'intention initiale à l'arrivée du parcours, que l'enfant ou l'adolescent pourra bifurquer, ajuster le tir, prendre des détours, beaucoup de parents sont légitimement inquiets. Quand on leur dit : « *il faut faire ça !* », ce n'est pas en fait qu'ils ne veulent pas, mais ils ont peur d'être figés dans une voie unique d'où il sera difficile de sortir ensuite.

**Lydie Garnier** (*conseillère d'orientation-psychologue, CIO Angers*). Les métiers sont de plus en plus invisibles pour les élèves. Je pense par exemple à l'informatique, souvent citée. Comment les entreprises intègrent-elles cette donnée ?

**Stéphane Lepron.** Je partage le constat : les métiers sont de moins en moins visibles. De ce fait, il y a nécessité d'un grand engagement de la part des entreprises, et d'ouverture de la part des milieux éducatifs, pour que les métiers soient le mieux possible *incarnés*. Les jeunes ont tendance à avoir d'assez bonnes représentations des métiers qui leur plaisent, et une méconnaissance des métiers qui ne leur plaisent pas. C'est normal, au fond... Tout le monde ne pourra pas travailler dans le sport, le loisir, le culturel ou l'humanitaire. Il y a un nombre important de métiers qui sont totalement méconnus. Il y a un gros travail à faire là-dessus. L'entreprise doit ouvrir ses portes pour montrer en grandeur réelle ce qui s'y passe, et nous observons un mouvement positif en ce sens dans les entreprises. Dans certains cas, il peut y avoir des contraintes en matière de sécurité, ce qui peut restreindre le champ. Après, il incombe à chaque organisation professionnelle de montrer ce qu'elle est, comment elle évolue... Il faut reconnaître, par exemple, que le secteur Bâtiment TP a fait un énorme effort de communication : depuis 2 ans, on refuse des candidats « maçon » dans la filière de l'apprentissage [NDLR : *idem en LP*]. Cette

progression d'attractivité aurait été carrément unimaginable à penser il y a cinq ans... Cette profession a énormément évolué en termes de conditions de travail, de rémunération, de conventions collectives.

Beaucoup d'autres secteurs professionnels feraient bien d'en prendre de la graine... Sur des métiers plus neufs, comme l'informatique, métiers peu structurés, c'est visiblement un peu plus compliqué.

**Xavier Vinet** (*adjoint DAFPIC, rectorat*)

A l'ONISEP, on a beaucoup travaillé sur l'image des métiers, au travers notamment de clips métiers visibles sur <http://www.meformer.org>.

Sur différents sites Internet, on a pléthore de clips métiers et d'images-métiers, mais on n'a pas beaucoup de travail conduit sur *comment les ados lisent-ils ces clips, comment ils se les approprient... Ne font-ils que zapper ?*

Il y aurait vraiment un travail à réaliser de la part des enseignants sur : *comment recueillir de l'information, comment la traiter, comment se l'approprier afin de l'utiliser au mieux ensuite ?*

C'est le problème que rencontrent les conseillers d'orientation-psychologues en entretien : aider à traiter l'information, à la hiérarchiser, c'est là que les services d'orientation et l'enseignement peuvent apporter une réelle plus-value, ce que ne donnent pas les sites Internet.

On met à disposition des jeunes et des familles de nombreuses images, notamment sur le BTP et l'industrie. Mais on a un vrai problème de lisibilité des métiers du tertiaire : là, c'est plus compliqué à les montrer, à les faire parler.

**Thierry Bigot de Morogues** (*conseiller d'orientation-psychologue, CIO La Ferté-Bernard*).

Est-ce qu'il est vraiment possible d'agir efficacement dans le contexte actuel ? Sur le terrain, nombre de familles et donc de jeunes en situation précaire sont dans l'impossibilité de réfléchir un tant soi peu sereinement à leur orientation. Quant à agir... Quoi qu'on fasse, et avec la meilleure bonne volonté du monde, ne risque-t-on pas de rater notre coup ?

**Stéphane Lepron.** L'orientation n'a pas pour but d'aboutir à une adéquation parfaite entre les orientés et les besoins économiques. On en est tous revenus... Il y a 6-9 mois, au niveau régional, nous avions un gros projet appelé *6000 compétences pour l'Estuaire de la Loire*, et l'on avait parié pourvoir 6000 recrutements dans le bassin d'emploi de Saint Nazaire dans les mois qui suivraient. Ça a mobilisé beaucoup de monde sur place... Mais aujourd'hui, du fait de la récession économique de l'automne 2008, tout cela est évidemment totalement remis en question.

On avait pensé à un plan offensif : on est contraints de mettre en place un plan défensif. Face à la crise, qu'est-ce qu'on peut faire ? Plus l'avenir est incertain, mieux il faut s'y préparer, construire l'orientation tout au long de la vie.

Pour moi, l'orientation n'est vraiment pas réductible à une décision au temps T. C'est un esprit qui a été formé à être en veille sur son environnement, à être en capacité de traiter l'information, à développer des démarches d'exploration et de curiosité, ce qui fait qu'il est en capacité à la fois de gérer des opportunités et de prendre des risques.

C'est là où on est dans un *processus éducatif* et non dans un *processus décisionnel* uniquement. Et, c'est ce qui fait, me semble-t-il, la grandeur de votre mission : ce n'est pas d'orienter les jeunes, mais de faire en sorte que les jeunes puissent s'orienter. Ensuite, la conjoncture fait qu'à certains moments, le choix est plus ouvert, et qu'à d'autres, il l'est moins. Dans le cadre des différents dispositifs qui ont été créés entre les partenaires sociaux (formation – DIF – orientation – VAE, etc.), il s'agit de faire en sorte que chacun, certes avec une part de libre-arbitre, certes avec une part de déterminisme, soit libre de construire son propre parcours professionnel.

**Philippe Samson.** La question à traiter est celle de la primauté de l'économie sur l'ensemble du système. Quand l'emploi n'était pas rare, comme au XIX<sup>ème</sup> siècle, période où chacun était employé dans des tâches de soumission et de domination, d'exploitation, la société marchait-elle mieux ? Je n'en suis pas certain... On parle beaucoup *d'insertion*

*professionnelle*. On pourrait parler un peu *d'insertion sociale, d'insertion... affective*. À savoir l'insertion dans une société dans laquelle on se sent en confiance... La confiance en soi qu'on devrait installer dans chaque individu... Et l'école est la première à devoir être capable de faire confiance en l'individu. Sinon l'individu, mais aussi la société, en paieront les pots cassés. La confiance est essentielle [NDLR : dit en insistant]. La conjoncture est présente certes, mais même si on trouve 1 emploi stable pour 2 ans, c'est bien, mais est-ce que cela seul va résoudre toutes les problématiques personnelles d'orientation ? La crise économique est un élément bien sûr aggravant, mais on ne doit pas trop s'y arrêter. Laissons aux mondes financier et économique la résolution de cette difficulté, et, par notre action de citoyens plus que par la grâce de l'institution, œuvrons bien sûr en ce sens, à notre place.

**Xavier Vinet.** Je suis très frappé de voir aujourd'hui combien les jeunes qui nous sont confiés, les collégiens, lycéens ou étudiants, ont besoin *de donner du sens à ce qu'ils font*. On a un vrai travail à construire ensemble sur « Comment donner du sens ? »... Comment permettre aux jeunes de trouver eux-mêmes leur voie dans ce monde qui peut leur paraître hostile à maints égards, mais qui les autorisera à saisir des opportunités. À nous à les entraîner à cela, à l'école.

**Danielle Pourtier.** Bien sûr que l'orientation a un sens. Sinon, nous ne serions pas là... Il faut permettre aux jeunes de dépasser la méfiance qu'ils ont parfois à l'égard des entreprises. Les jeunes ne sont pas une marchandise, un kleenex prêt à être jeté... Il faut les aider à donner du sens à leur scolarité, à ce qu'ils se sentent des êtres à part entière.

**Isabelle Offredi.** Je crois que les jeunes savent, et ils nous le renvoient, qu'ils ne feront pas le même métier toute leur vie, que le métier auquel ils vont se préparer n'existera peut-être plus lorsqu'ils y auront accès... Il faut, par conséquent, que *les jeunes se forment*, qu'ils acquièrent des compétences, des savoir-faire, une confiance en eux. Qu'ils apprennent aussi à s'orienter, à rebondir. ■

Une orientation scolaire a-t-elle un sens ?

Une orientation scolaire a-t-elle un sens ?

**ATELIERS**

Une orientation scolaire a-t-elle un sens ?

## Atelier 1

### L'entretien d'orientation et les professeurs

*« Si l'on ne choisit pas en connaissance de cause et que le parcours professionnel prend des chemins détournés, que, partant, on ne peut rien dire de l'avenir, attachons-nous alors à accompagner pas à pas le chemin en train de se faire, accompagnons les projets qui s'élaborent, les choix et les renoncements qui se font, pour qu'ils prennent sens dans l'histoire du sujet ».*

Nicole Baudouin (2008)

#### Problématique

Les circulaires dites de rentrée scolaire du 4-4-2008 et du 21-05-2009 prévoient que les professeurs principaux de 3<sup>ème</sup>, 1<sup>ère</sup> et terminale réalisent, « avec l'appui des conseillers d'orientation-psychologues », des « entretiens personnalisés au bénéfice de tous les élèves ». Elles indiquent que la participation des parents doit y être systématiquement recherchée. Mais de quoi s'agit-il ? De quel entretien parle-t-on ? Quelles sont les limites entre *écoute de l'enfant*, *entretien psychologique*, *entretien de conseil*, *entretien d'orientation*, et *entretien personnalisé* ? Que se joue-t-il là ? À quelles conditions l'adolescent, le jeune adulte peuvent-ils y trouver toute leur place ? Sont-elles bien toujours présentes ? Quelles sont les compétences et les précautions requises pour éviter toute manipulation ? Peut-on imaginer que l'entretien d'orientation avec l'enfant, l'adolescent ou l'adulte pourrait avoir du sens si les adultes censés l'assurer n'étaient pas formés... à l'entretien ?

**Intervenante :** Nicole Baudouin, INETOP-CNAM Paris. Voir aussi : Baudouin N., *Quel sens pour l'orientation ? Pour une approche clinique de l'orientation scolaire et professionnelle*, conférence pp. 29-36, et débat avec Dumora B., pp. 37-38.

**Modération, secrétariat :** Nadège Mudès, directrice CIO Sablé/S., Martial Nivet, directeur CIO Le Mans sud.

---

#### Le contexte

La circulaire du 14-12-2006 (Ministère de l'éducation nationale) institue, ou plus exactement généralise, l'entretien individuel d'orientation en classe de troisième :

*« Il a été décidé de mettre en place, au bénéfice de tous les élèves de troisième, un entretien d'orientation auquel les familles pourront assister [...] ».*

**Objectifs :** *faire le point sur l'étape actuelle du parcours de formation de l'élève et envisager ses projets de poursuite d'études en examinant tout le champ des possibles [...].*

**Conduits par les professeurs principaux** *en associant, le cas échéant, selon une répartition qui sera jugée appropriée, les conseillers d'orientation-psychologues et les autres membres de l'équipe éducative, ces entretiens permettront une meilleure connaissance réciproque des souhaits de l'élève et de sa famille d'une part et des conditions scolaires de réussite d'autre part. [...] Les modalités pratiques de cet entretien, en particulier leur modulation selon les situations individuelles, sont à déterminer au niveau de chaque établissement ».*

La circulaire du 11-7-2008 sur le *parcours de découverte des métiers et des formations* étend aux classes de première et terminales de lycée le principe de *l'entretien personnalisé d'orientation*. Les professeurs principaux sont les premiers acteurs désignés dans ce dispositif, cela ne va pas sans questions sur la façon d'envisager cet entretien : *Bilan d'étape ? Entretien conseil ?* Quelle complémentarité avec les conseillers d'orientation-psychologues ? Comment délimiter les rôles de chacun ? Comment organiser cet entretien ?

### Illustration 1

#### Entretien d'orientation en classes de 3<sup>ème</sup>, 1<sup>ère</sup> générale ou technologique

Source : Procédures d'orientation, d'affectation et d'insertion  
EduSarthe, IA Sarthe, mars 2009, pages 31-32

#### Généralisation d'un dispositif préexistant

En 3<sup>ème</sup>, les entretiens d'orientation sont proposés depuis longtemps à tous les élèves. La plupart en bénéficient, certains même plusieurs fois dans l'année ; d'autres ne profitent pas de cette possibilité. C'est prioritairement à ceux-ci que ce dispositif sera destiné ainsi qu'à leurs parents. Depuis la rentrée 2008, il s'applique également aux élèves de 1<sup>ère</sup> générale ou technologique.

#### Public concerné

- *bénéficiaires* : les élèves de 3<sup>ème</sup> générale, 3<sup>ème</sup> d'insertion, 3<sup>ème</sup> DP6 (découverte professionnelle 6h) accompagnés de leurs parents ; les élèves de 1<sup>ère</sup> générale ou technologique.

- *opérateurs* : les professeurs principaux et les conseillers d'orientation-psychologues (*ces derniers ont une compétence psychologique indispensable, une expérience reconnue en matière d'entretien et d'écoute, et un positionnement adapté ; leur présence est incontournable dans ce dispositif*).

Ce dialogue d'étape école-élève-famille autour du projet d'orientation scolaire ou professionnelle de l'adolescent de 15-16 ans comporte deux aspects qui en font son intérêt :

- *pratique* : apporter des informations ; mettre l'enfant et ses parents en situation de se les approprier ;

- *régulateur* : faciliter la communication élève-famille-école, prendre en compte des éléments scolaires et non scolaires, proposer un ajustement ou une évolution dans les démarches.

#### Attitudes à éviter en entretien

*Ces attitudes constituent un manque de reconnaissance d'autrui ; elles le maintiennent en état de dépendance : la décision (se substituer à l'autre pour lui indiquer ce qu'il doit faire) ; l'évaluation (au sens de porter un jugement de valeur sur une idée, une opinion, une intention ; mais à favoriser si elle est recherchée de la valeur, une mise en valeur) ; l'autorité (au sens de faire pression, d'exercer un pouvoir, à distinguer de permettre à l'autre de s'autoriser à, de devenir l'auteur de ses démarches, de ses analyses et de ses choix).*

#### Attitudes à privilégier

*Ces attitudes introduisent un rapport à l'autre où nous le reconnaissons capable d'autonomie dans l'analyse de sa situation, dans ses démarches, et dans ses choix : l'analyse plurielle (rechercher avec le sujet des compléments d'information ; à distinguer de l'inquisition, qui est à proscrire) ; l'information (donner une information idoine que l'interlocuteur décidera d'utiliser ou non ; à distinguer de la surcharge documentaire, qui est à bannir) ; la compréhension (s'efforcer de percevoir et même de ressentir comme autrui ; le lui manifester en réexprimant de manière authentique et bien clairement l'essence même de ce qu'il vient d'exprimer afin qu'il en prenne conscience et qu'il puisse progresser par lui-même).*

#### Des procédures d'orientation fondées sur le dialogue

*« La qualité des échanges d'information avec les élèves et leur famille, dans le déroulement des procédures, conditionne fortement la manière dont les élèves prendront une part active dans leur choix d'orientation. Tout doit être fait pour que l'élève soit acteur de son évaluation et de son orientation. C'est une forme de citoyenneté que d'apprendre à se connaître et à assumer ses choix. A partir de la classe de 4<sup>ème</sup>, l'élève pourra être convié à participer à son conseil de classe » (circulaire n°98-119 du 2-06-1998, B.O n° 11 du 11-06-1998).*

#### Individualiser et personnaliser la découverte professionnelle

*« Le module 6 heures de la découverte professionnelle se caractérise par les attentes spécifiques des élèves [...]. Il se fonde [...] sur une approche individualisée, permettant : de partir des besoins des élèves : des bilans personnels réguliers visant à faire prendre conscience de ces besoins, mais aussi de mettre en évidence les acquis sur lesquels il est possible de s'appuyer pour progresser et à faire le lien avec le projet personnel ; [...] d'accompagner les élèves dans la construction de leur projet d'orientation » (B.O n°11 du 17-03-2005).*

#### Place des parents et de la communauté éducative dans l'élaboration, par l'élève, de son projet

*« Les élèves élaborent leur projet d'orientation scolaire et professionnelle avec l'aide des parents, des enseignants, des personnels d'orientation et des autres professionnels compétents ». Art. 23, Loi n°2005-380 du 23-04-2005*

*« Le dialogue avec les parents d'élèves est fondé sur une reconnaissance mutuelle des compétences et des missions des uns et des autres (le professionnalisme des enseignants dans le cadre de leurs fonctions, les responsabilités éducatives des parents) ainsi que sur le souci commun du respect de la personnalité de l'élève ». C. n°2006-137 du 25-08-2006*

***Point de vue de l'intervenante (Nicole Baudouin)***

Qu'est-ce que l'entretien ? Quelle place pour les enseignants ?

**L'entretien conseil**

C'est aider le sujet à mettre en lien des éléments épars, qui sont conscients ou dans l'ombre (inconscients). L'instauration d'un lien se construit par un échange de parole. Cela implique la subjectivité de celui qui mène l'entretien, et celle du consultant.

**L'entretien d'orientation**

L'orientation c'est, pour le jeune, une anticipation d'un projet, et notamment d'un projet de vie. Aider en entretien, c'est amener l'autre à trouver en lui des éléments de réponse à ce qu'il est en train de vivre.

**La posture du meneur d'entretien**

Adopter une position d'accompagnateur : respecter la liberté du consultant (même si on n'est pas d'accord avec ses choix).

Ne pas être dans la position de toute puissance de celui qui sait pour l'autre.

Être conscient du contexte social, des déterminants psychiques du sujet.

Être convaincu que le sujet est capable de réfléchir, quelles que soient ses difficultés à s'exprimer. Lui prêter ses mots au besoin (reformulation, miroir). Certains arrivent en position de demande, d'autres non mais à partir du moment où le consultant est venu, c'est qu'un travail est possible avec lui.

L'entretien doit être non directif, mais structuré. Éviter le jeu des questions/réponses, qui n'amène pas l'autre à réfléchir.

L'entretien n'est pas une simple discussion, mais une co-construction.

**Un entretien peut-il être mené par un enseignant ?**

Enseignants et conseillers d'orientation-psychologues peuvent mener des entretiens, mais ne le feront pas de la même manière. Dans la formation d'enseignants à l'entretien, Nicole Baudouin intervient principalement sur *l'écoute*, qui constitue une posture non spontanée, mais qui s'apprend.

**Illustration 2**

*« Si l'on ne choisit pas en connaissance de cause et que le parcours professionnel prend des chemins détournés, que, partant, on ne peut rien dire de l'avenir, attachons-nous alors à accompagner pas à pas le chemin en train de se faire, accompagnons les projets qui s'élaborent, les choix et les renoncements qui se font, pour qu'ils prennent sens dans l'histoire du sujet ».*

Nicole Baudouin (2008), *Le sens de l'orientation*, L'Harmattan, 218 p.

***Discussion - échange***

Un constat : Les professeurs principaux (notamment en 3<sup>ème</sup> et seconde) n'ont pas attendu les circulaires pour mener des entretiens d'orientation avec les élèves et leurs familles ; c'est toutefois moins vrai à certains niveaux de la scolarité (1<sup>ère</sup>, terminales).

Risques et dérives possibles :

L'entretien qui se focalise sur la question de l'information, sans les compétences pour y répondre. Le professeur peut-il se départir de son rôle d'évaluateur pour créer un vrai espace de liberté au moment de l'entretien ? La posture de « neutralité bienveillante » est-elle possible pour le professeur ? Ne gomme-t-on pas les spécificités des professionnels qui interviennent pour aider l'élève à se déterminer ?

Volonté politique de mieux responsabiliser les professeurs ou bien de préparer le transfert progressif de l'activité des conseillers d'orientation-psychologues vers les professeurs principaux ?

La nécessaire complémentarité ne signifie pas équivalence ou interchangeabilité des rôles.

Fort consensus sur la nécessité de définir précisément la place et le rôle de chacun des professionnels intervenant autour de l'entretien.

Par exemple, le professeur réalise un bilan d'étape ou entretien de situation afin d'aider le jeune à se situer dans sa démarche personnelle, il l'aide à se situer scolairement et passe le relais au conseiller d'orientation-psychologue pour un *entretien-conseil*, ou pour des besoins d'information approfondie.

Cette réflexion collective doit être conduite au début de chaque année dans le cadre du projet d'orientation, sous la responsabilité du chef d'établissement. La nécessaire formalisation qui en découle constituera un guide d'action lisible pour tous les membres de l'équipe éducative. ■

### Illustration 3

#### **Plan académique de formation des personnels de l'éducation nationale Formation de proximité (2 établissements) 2008-2009 – Académie de Nantes Libellé de la formation : Entretien pour l'orientation active en première**

**Établissements concernés :** LYCÉE POLYVALENT LÉONARD DE VINCI 85603 MONTAIGU CEDEX ;  
LYCÉE FRANCOIS TRUFFAUT 85300 CHALLANS

#### **Objectifs pédagogiques**

Être capable, pour un professeur, de conduire un entretien d'orientation avec des élèves et/ou leur famille.

Définir les différents types d'entretiens et leurs modalités.

Elargir les représentations sur l'entretien en fonction des rôles des différents acteurs de l'établissement.

Améliorer la réussite et l'ambition de tous les élèves dans leur parcours d'orientation et d'insertion.

Partir des situations professionnelles des professeurs. Les analyser collectivement.

**Durée : 2 jours** [NDLR : la durée de 2 jours est un strict minimum].

**N stagiaires : 12 à 15 stagiaires maximum**

**N formateurs : binôme**

*La participation à la formation, même partielle, des conseillers d'orientation-psychologues des lycées et du CIO référents est vivement sollicitée par les formateurs, dès la phase de négociation préalable, jusqu'au bilan et au passage de témoin à l'issue du stage. Elle est l'une des conditions majeures de sa réussite.*

#### **Contenus retenus après négociation avec l'équipe de l'établissement**

Outils des enseignants pour mieux appréhender l'entretien : construire un guide, un cadre communs.

Analyser la posture de l'écouter dans l'entretien.

Identifier les obstacles à la communication.

Mise en place d'outils communs permettant de mieux appréhender l'entretien.

Développer une stratégie de valorisation, de facilitation à la réussite dans l'entretien.

Permettre une meilleure lisibilité de l'entretien au sein de l'établissement en fonction des rôles des différents intervenants.

Etablir du sens dans la lisibilité amont et aval de son parcours par l'élève.

#### **Types d'activités**

Les journées de formation sont organisées sous différentes formes d'activités en fonction des objectifs de la journée. Mise en ateliers : questionnement et analyse sur la représentation de l'entretien. Analyse de pratique professionnelle, grille de lecture. Appropriation d'outils pour mieux appréhender l'entretien. Construction d'un guide au sein de l'établissement.

#### **Indicateurs d'évaluation prévus**

Restitution au chef d'établissement et à la directrice du CIO.

Evaluation de la formation par les stagiaires (questionnaire) et le formateur (compte rendu).

Suivi des actions en lien avec le chef d'établissement et l'équipe éducative.

**Illustration 4**  
**Schéma d'entretien constructiviste**  
**par Jean Guichard**

« Que pourrais-je bien faire plus tard ? »  
« Que veux-je faire de ma vie ? »  
« Comment y parvenir ? »

Source : Guichard J. (2008), Proposition d'un schéma d'entretien constructiviste de conseil en orientation (life designing counseling) pour de jeunes adolescents ou de jeunes adultes, rev. OSP, vol. 37, n°3, p.414.

► **Bibliographie, sources**

- Andréani F., Lartigue P. (2006), *L'orientation des élèves, ou comment concilier son caractère individuel et sa dimension sociale*, Armand Colin, 222 p.
- Arfouilloux J.-C. (1978), *L'entretien avec l'enfant*, éd. Privat, 208 p.
- Baudouin N. (2008), *Le sens de l'orientation, une approche clinique de l'orientation scolaire et professionnelle*, L'Harmattan, 218 p.
- Baudouin N. (2009), *À l'adolescence, construire son avenir : quels enjeux ? Choisir, s'orienter : est-ce renoncer ?* Conférence visible sur <http://www.esen.education.fr> Téléchargeable sur MP3 (46 mn)
- Bénony H., Chahraoui (2005), *L'entretien clinique*, Dunod, 126 p.
- Birraux M. (1993), *Je ne sais pas ce que je veux faire plus tard*, Casterman, L'école des parents
- Boutinet J.-P. (1993), *Psychologie des conduites à projet*, PUF, Que sais-je, 128 p.
- Chiland C. (1983), *L'entretien clinique*, PUF, 176 p.
- De Hennezel M. (2009), *La sagesse d'une psychologue*, L'œil Neuf éditions, 106 p.
- Dumora B. (2009), *Le collégien et le lycéen : images et représentations de l'orientation*, in *Une orientation scolaire a-t-elle un sens ?* EduSarthe, Inspection académique, Le Mans
- Francequin G. (2004), *Pour une approche biographique en orientation*, Ed. Qui plus est
- Glissant E. (2009), *Philosophie de la relation*, Gallimard, NRF, 157 p.
- Guichard J., Huteau M. (2006), *Psychologie de l'orientation*, Dunod, 2<sup>ème</sup> édition, 408 p.
- Lhotellier A. (2001), *Tenir conseil, délibérer pour agir*, Éd. Seli Arslan, 254 p.
- Remermier C. (1995), dir., *Les projets des jeunes, une question d'identité*, ADAPT-SNES
- Rogers C. (1966), *Le développement de la personne*, Dunod
- Ronzeau M. (2006), *L'orientation, un avenir pour chacun*, éd. Yves Michel
- Thiéry-Rivoire B. (1996), *Quand Saraï devient Sarah. Adolescents, questions d'orientation, problèmes d'identité*, Editions Érès

Une orientation scolaire a-t-elle un sens ?

## Atelier 2

### Les parents et l'orientation

#### Du rendez-vous manqué à la nécessaire cohabitation

*« Ce que l'on est en droit d'attendre, c'est que les parents soient aussi exigeants vis-à-vis des politiques et des enseignants qu'ils doivent l'être vis-à-vis d'eux-mêmes et de leurs enfants. L'école a sans doute la société qu'elle mérite, mais nous avons tous, parents et enseignants, l'école que nous avons laissé faire... »*

Pierre Madiot (2008)

#### Problématique

Depuis le début des années 1970, les parents ont acquis à l'école une place qu'ils n'avaient pas auparavant. En orientation notamment, ils bénéficient d'un véritable droit au conseil en orientation, et « *le choix de l'orientation est de la responsabilité de la famille ou de l'élève quand celui-ci est majeur* » [art. 8, loi n°89-486 du 10-07-1989]. Les parents ou leurs représentants assistent de droit aux commissions d'appel, aux conseils de classe et aux commissions d'affectation (représentants des parents). Mais comment fonctionne l'orientation ? L'école publique ne risque-t-elle pas de renforcer les inégalités entre les *happy few*, parents rusés et surinformés grâce à leurs réseaux, et les autres, totalement démunis ? Comment réconcilier les parents qui en sont les plus éloignés avec l'école [cf. circulaire sur le rôle et la place des parents à l'école, BO n°31, du 31-08-2006] ? Comment peut-on donner de l'appétence et de l'ambition scolaires aux enfants quand le système éducatif semble abscons à nombre de leurs parents ?

**Intervenant :** Pierre Madiot, professeur de lettres, ancien rédacteur en chef des Cahiers pédagogiques ; auteur de l'ouvrage : *L'école enfin expliquée aux parents (et aux autres)*, Stock, 2008.

**Modération, secrétariat :** Delphine Germain, conseillère d'orientation-psychologue et Lyliane Ziad, directrice de Centre d'information et d'orientation, CIO La Ferté-Bernard.

---

### Rappel historique, par Pierre Madiot

#### *Séparation de l'école et la famille*

Jusqu'à la fin du 19<sup>ème</sup> siècle, le maître d'école était dépendant de la rétribution que lui accordaient les parents. « *En 1881 et 1882, l'instauration de l'enseignement gratuit, laïque et obligatoire transforme l'instituteur en fonctionnaire rétribué par l'État et non plus par les familles fortunées et, surtout le place sous les autorités académiques* ». Il devient un notable porteur des valeurs nationales et républicaines, qui a pour mission de combattre l'obscurantisme, les préjugés populaires et les particularismes locaux. Ainsi l'école primaire se construit vis-à-vis des familles des milieux populaires dans une sorte de rapport d'autorité qui entre en concurrence avec le pouvoir des notables locaux, mais conteste aussi souvent les principes et usages transmis par la tradition.

Il s'agit d'éduquer l'enfant, de l'élever au-dessus de son état naturel : *e-ducere*, c'est-à-dire conduire l'enfant *hors* du contexte où il a vécu ses premières années, loin donc de la famille. Méfiance donc à l'égard de la famille, exclue de façon plus ou moins explicite de l'institution scolaire.

### ***Démocratisation de l'école et retour des parents***

À partir de 1959, la prolongation de la scolarité jusqu'à 16 ans, puis l'instauration du collège unique (Haby, 1975) vont transformer l'attente des parents vis-à-vis de l'école. La distance qui s'était installée entre parents et école était justifiée par l'idée qu'il ne servait à rien d'espérer pour son enfant plus que ce à quoi le destinait son appartenance sociale. Le maître d'école était seul habilité à faire accéder les meilleurs élèves au primaire supérieur ou au lycée grâce aux quelques bourses consenties par l'État.

À partir du moment où tous les élèves sont entrés au collège et ont eu accès au lycée (général, technologique ou professionnel), les parents ont eu à exprimer des choix. En 1969, les parents sont entrés dans les *conseils de classe* et ont revendiqué le partage des responsabilités dans le processus d'orientation. On assiste à une institutionnalisation de leur représentation à tous les niveaux du système. Dès 1975, la loi Haby précise leur participation à la communauté scolaire, met en place les *comités de parents* dans les écoles, les *conseils d'établissements* dans les lycées, mais le rôle des parents reste vague.

En 1985 sont créés les *conseils d'administration* et *conseils d'école* où siègent les parents.

#### **Illustration 1**

##### **L'école enfin expliquée aux parents (et aux autres)**

**Par Pierre Madiot, avec les enseignants du CRAP-Cahiers pédagogiques – Ed. Stock, 2008**

Cet ouvrage n'est pas un recueil de recettes à l'usage de Papa et Maman angoissés. C'est autrement ambitieux et intéressant. Un collectif de professeurs a décidé de rendre l'école compréhensible et d'inviter ceux dont les enfants sont scolarisés à pénétrer l'institution, à la regarder fonctionner - bien ou mal -, à saisir sa logique et ses absurdités, ses réussites et ses difficultés. Les auteurs se sont appuyés sur l'histoire de l'école, car c'est en connaissant les décisions politiques d'une époque passée qu'on comprend comment les objectifs et les méthodes sont nés et ont évolué ; comment, dès l'origine, cette école a été inégalitaire, puis a tenté de s'ouvrir.

Alors et alors seulement, on est libre d'entrer dans le vif du sujet : ce qui a changé et ce qui n'a pas changé ; la façon dont on orientait hier et dont on oriente aujourd'hui ; le rôle et la valeur des notes, des appréciations, des bulletins, des conseils de classe. La hiérarchie des filières et des types d'enseignement. Loin des querelles partisans, des formules toutes faites, on découvre le comment et le pourquoi des mathématiques, les chemins de la lecture, de l'orthographe, les recherches en matière d'apprentissage, les raisons de l'échec et de la réussite.

##### **PREMIÈRE PARTIE : COMMENT FONCTIONNE L'ÉCOLE**

1. Ni tout à fait la même ni tout à fait une autre.
2. Du bulletin trimestriel au bac
3. Ceux qui passent et ceux qu'on oriente
4. Éduquer et punir
5. Une école, une « équipe » et des parents

##### **DEUXIÈME PARTIE : COMMENT ON APPREND À L'ÉCOLE**

1. Tu feras des maths, mon fils
2. Lire : comme si c'était aussi simple !
3. Comment l'orthographe vient aux enfants ?
4. L'EPS, une discipline pas comme les autres
5. Le jeu : rien de plus sérieux !
6. L'école peut-elle se passer de l'Internet ?
7. L'intelligence, est-ce que ça s'apprend ?
8. Inverser la spirale de l'échec

##### **TROISIÈME PARTIE : COMMENT PÈSENT LES CHOIX POLITIQUES**

1. La culture passe-t-elle par l'école ?
  2. À la recherche d'un savoir commun
  3. En ZEP, des écoles comme les autres ?
  4. La voie royale et la voie professionnelle
  5. Les choix pédagogiques sont-ils des choix politiques ?
- Épilogue. Ce que l'on est en droit d'attendre

La loi d'orientation du 10-7-1989 associe les parents aux délibérations qui ont pour objet de gérer l'établissement et d'élaborer le projet pédagogique et éducatif. Elle rappelle le droit de chaque parent aux informations qui concernent la scolarité de son enfant. Leur participation ne doit pas rester formelle. Elle dépend de la manière dont les conseils où ils siègent acceptent, ou non, de leur accorder la place et le rôle qui leur reviennent. Toutefois, la crédibilité de leur parole est tributaire de leur représentativité.

La qualité des relations dépend aussi de la façon dont les rencontres, au cours desquelles les uns et les autres apportent des éléments de compréhension sur le travail et l'attitude des enfants-élèves, sont organisées.

La place et le rôle des parents restent tributaires d'un passé qui a écarté l'institution familiale de l'institution scolaire, et les nouvelles dispositions légales [cf. circ. 2006-137 du 31-08-2006] parviennent mal à dissiper une méfiance réciproque.

### **Synthèse des ateliers**

Il est proposé aux participants de réfléchir en petits groupes à des situations vécues.

Chaque atelier choisit *un cas d'orientation réussie et une situation problématique*, et se pose les questions suivantes :

*Quel rôle a joué la relation école-famille dans les deux cas ?*

*Quels sont les leviers à actionner ?*

*Quelles sont les actions à retenir ?*

### **Les problématiques**

#### **La coopération école-famille**

Un constat : toutes les familles ne s'impliquent pas de la même manière, des difficultés subsistent à faire venir certaines familles dans l'établissement, à rencontrer les professeurs principaux, assister aux réunions d'information, et s'impliquer dans les différentes instances.

Autre constat : la relation famille-école est plus facile quand toute l'équipe est d'accord sur l'orientation. Elle peut s'avérer difficile lorsqu'il y a obstacle ou désaccord. S'il y a accord entre tous, il ne s'agit pas forcément de coopération, mais plutôt d'absence d'obstacle.

#### **Des différences de représentations de l'école selon les familles**

Des différences entre les parents qui connaissent le système éducatif et ceux qui le connaissent mal peuvent être à l'origine d'inhibition, de réserve, de distance par rapport à l'école.

Des différences entre les parents qui attendent beaucoup – voire tout – de l'école, peu impliqués dans l'accompagnement des enfants, que ce soit au niveau scolaire et/ou de l'orientation, ou très impliqués et exigeants.

Des différences entre les parents qui ont un propre vécu négatif de l'école, et ceux qui y ont réussi et trouvé épanouissement. Les premiers ont bien souvent des difficultés à franchir les portes de l'école, le temps de l'école peut représenter un temps obligé « de l'obligation scolaire ». Mais lorsque l'enfant atteint 16 ans, certains parents acceptent ou encouragent l'abandon de l'école.

L'orientation peut aussi être source d'angoisse, rappel d'un vécu mal « digéré », ou de frustrations passées.

#### **Un décalage entre les attentes des parents et les projets de l'élève**

Des différences de représentation des différentes filières : des parents ambitieux quel que soit le niveau de l'élève, et qui n'envisagent pas la voie professionnelle ; mais aussi – et ceci est fréquent en Sarthe rurale –, des parents qui n'encouragent pas vers des études ambitieuses, se limitent à des métiers connus, qui préfèrent la voie de l'apprentissage, et font le choix d'une insertion professionnelle précoce par nécessité ou tradition.

### **Qu'entend-on par orientation réussie ?**

*Orientation réussie* pour qui ? L'élève, les parents, les enseignants, le conseiller d'orientation-psychologue, l'institution ? Trop de convergence ne nuit-elle pas à l'orientation ? A-t-on suffisamment exploré, dialogué, confronté les possibles ?

*Orientation réussie* à quel moment ? Au moment des vœux formulés par l'élève et la famille ?

Au moment de l'affectation : l'élève est affecté dans un établissement ? Au moment de l'insertion professionnelle : l'élève s'est-il inséré rapidement ? Sur un poste correspondant à sa formation ? Dix ans plus tard, le jeune a-t-il progressé dans l'entreprise, bénéficié de promotions et de formations ?

*Orientation réussie* quand il y a cohérence entre capacités, résultats scolaires et filière de formation ?

*Orientation réussie* quand l'élève ressent une satisfaction, un sentiment d'épanouissement ?

*Orientation réussie* quand l'élève est « en réussite » (réussite scolaire ≠ échec scolaire) ?

### **Une problématique de la mobilité**

Certaines familles limitent encore leur choix d'orientation pour des raisons géographiques, pour rester dans une zone connue, éviter l'éloignement de la famille, éviter les dépenses dues à des déplacements.

### **Des leviers à actionner**

Accueillir les parents dès l'entrée au collège et leur faire confiance, leur donner ou re-donner leur place de parents.

#### **Illustration 2**

##### **Les parents d'élèves et les processus d'orientation**

Contribution au groupe IGEN-EVS – Mai 2006 – par J. Vauloup, IEN-IO, académie Nantes

##### **10 propositions anti-frustration (PAF)**

PAF 1. Permettre aux parents d'élèves ordinaires d'assister, au moins à certains moments de la scolarité, et en plus des 2 représentants de parents statutaires, aux conseils de classe de leur enfant, au moment même où ce cas est traité. Objectif : renforcer l'engagement, la responsabilité et le dialogue parents-enfant-équipe éducative en situation.

PAF 2. Définir un statut de parent d'élève représentant de parents, et des facilités avec les employeurs du secteur privé.

PAF 3. Demander aux chefs d'établissement d'assurer par écrit et de manière systématique un compte rendu synthétique et global, classe entière, de chaque conseil de classe.

PAF 4. Rappeler l'intégration de la commission d'appel dans un continuum procédural signifiant (ce n'est pas un isolat, ni une arme anti-profs).

PAF 5. Homogénéiser le fonctionnement et la composition du conseil de classe et ceux de la commission d'appel (cf. PAF 1).

PAF 6. Assurer les familles n'ayant pas satisfaction en commission d'appel qu'elles auront un « service après-vente » véritablement personnalisé pour leur enfant à l'issue de la commission.

PAF 7. Étendre le droit à l'erreur et à des changements de scolarité en cours d'année scolaire : droit à changer d'orientation au 30/09 (J + 1 mois) et au 31/12 (J + 3 mois).

PAF 8. Instaurer un droit de suite : entretien avec chaque élève de 2de pro ou CAP dans les deux mois après son entrée en formation (à effectuer par le conseiller d'orientation-psychologue et le professeur principal).

PAF 9. Conserver une carte scolaire (assouplie) dans l'enseignement public. La supprimer serait ouvrir le Marché de l'école. Et, à ce jeu, les initiés tireraient davantage encore leur épingle du jeu, et les écoles, les collèges et lycées périphériques perdraient en mixité sociale.

PAF 10. Implanter des filières d'excellence (options rares – classes européennes – sections sports études, etc.) dans les collèges et lycées périphériques. Ainsi, renforcer leur attractivité.

Repérer les réussites de l'élève et les partager avec les parents, ne pas se focaliser uniquement sur les difficultés, l'échec scolaire. Ne pas enfermer l'élève dans des injonctions, dégager des pistes d'amélioration.

Rendre les parents actifs, parvenir à une coéducation. Ne pas négliger l'importance de croiser des regards différents sur l'élève (parents, profs, COP, CPE...).

Impliquer chacun dans son propre rôle : élève, parents, institution. Même si le dialogue est virulent, il est nécessaire et constructif.

Les informer sur le système éducatif, le déroulement des études, l'accompagnement scolaire des enfants.

Donner aux familles tous les éléments pour un choix éclairé, bien les informer sur les différentes étapes de l'orientation.

Travailler avec les élèves et leurs familles sur les représentations des filières, des métiers, des établissements lors de réunions, forums, ateliers, rencontres avec partenaires.

Développer l'ambition de toutes les familles.

*L'accueil des parents doit être organisé, formalisé : mise en place d'un protocole, d'un temps, d'un lieu, d'une procédure dans l'établissement. Les parents doivent se sentir accueillis.*

### *Des expériences « réussies »*

#### **Exemple 1. Rencontrer les parents en collège réussite (collège Alain Fournier, Le Mans, réseau ambition réussite)**

##### **Constats**

Des dérogations importantes à l'entrée en 6<sup>ème</sup> pour ne pas intégrer le collège (jusqu'à 2008 inclus, mais amélioration en 2009).

Une affluence imprévisible et souvent faible lors des rencontres (rentrée, élections au Conseil d'administration, informations sur les options, informations sur l'orientation, etc.).

Paradoxe : environ 85% des familles se présentent lors de la remise du bulletin trimestriel (rencontres parents/professeurs) du 1<sup>er</sup> trimestre.

*Le cadre de la liaison CM2/6<sup>ème</sup> est apparu comme le moment opportun pour prévoir quelques actions susceptibles de faire évoluer les constats décrits ci-dessus :*

##### **Actions**

Rencontre très tôt (novembre décembre) des parents de CM2 dans leur école pour une présentation du collège.

Invitation (février) des familles d'élèves de CM2 : rencontre(s) d'anciens élèves du collège (aux parcours différents) et des parents d'anciens élèves (en particulier ceux qui ne souhaitaient pas inscrire leur enfant au collège (affluence record en février 2009, environ 40 à 50 familles sur 60 à 70 familles potentielles).

Lors de la journée d'inscription au collège, invitation à un repas (spécialités des différents pays d'origine = 22 pays de naissance de nos élèves) confectionné par les parents du collège, avec l'appui du FSE, pour clore cette matinée portes ouvertes.

#### **Exemple 2. Rencontrer les familles en classe de 3<sup>ème</sup> dans un collège rural (collège Courtanvaux, Bessé/Braye)**

##### **Constat**

Très peu de familles présentes lors des « traditionnelles » réunions d'information sur l'orientation

**Plan d'action en direction des parents d'élèves de 3ème :**

*invitation des familles à quatre moments de l'année (CE, COP, PP, équipe enseignante)*

Mi-septembre : présenter les enjeux de l'orientation et les différentes étapes de l'orientation

Janvier : Faire le bilan de la scolarité et des projets de formation

Mars : présentation des circulaires d'orientation, du calendrier, des fiches de vœux provisoires

Mai : aider les familles à la rédaction des vœux définitifs

**Des raisons d'espérer**

L'envie, le désir de coopération école-famille existent, d'être à l'écoute des uns et des autres.

Faire confiance aux familles, aux jeunes et à leur capacité à réfléchir sur eux-mêmes.

Croire en la créativité des acteurs. ■

► **Bibliographie, Sources**

Bouveau P., Cousin O., Favre J. (2007), *L'école face aux parents. Analyse d'une pratique de médiation*, ESF Cahiers pédagogiques n°465, septembre 2008. *École et familles* <http://www.cahiers-pedagogiques.com>

Cahiers pédagogiques n°339, décembre 1995, *École et familles* <http://www.cahiers-pedagogiques.com>

Circulaire 2006-137 du 31-08-2006, *Le rôle et la place des parents à l'école*, B.O. n°31 du 31-08-2006, Ministère de l'éducation nationale.

Defrance B. (1998), *Les parents, les profs et l'école*, Paris : Syros

Dubet F. (1997), *École, familles : le malentendu*, Textuel

FCPE, Fédération des conseils de parents d'élèves des écoles publiques <http://www.fcpe.asso.fr>

Fotinos R. (2008), *Que chacun reconnaisse les compétences et les apports de l'autre*, in *Le Parisien* du 25-06-2008, <http://www.leparisien.com>

Gayet D. (1999), *C'est la faute aux parents : les familles et l'école*, Paris : Syros

Gayet D. (2000), *L'école contre les parents*, INRP

Kherroubi M., Charhon F. (2008), *Des parents dans l'école*, Erès

*Les parents et l'école*, Lettre d'information n°22, novembre 2006, INRP, 11 p. <http://www.inrp.fr/vst>

Madiot P. (2008), *L'école enfin expliquée aux parents (et aux autres)*, Stock.

Meirieu P. (2000), *L'école et les parents, la grande explication*, Plon

Migeot-Alvarado M. (2000), *La relation école-familles : peut mieux faire*, Paris : ESF

Ott L. (2004), *Travailler avec les familles. Parents-professionnels : un nouveau partage de la relation éducative*, Erès

PEEP, Parents d'élèves de l'enseignement public <http://www.peep.asso.fr>

Périer P. (2005), *École et familles populaires, sociologie d'un différend*, PUR

Rapport au ministère de l'éducation, *La place et le rôle des parents*, IGEN-IGAEN, 2006

Revue *L'école des parents*, Fédération nationale des écoles des parents et des éducateurs, <http://www.ecoledesparents.org>. Notamment : n°567, oct.-nov. 2007, *Relations famille-école : peut mieux faire !*

Robbes B. (2008), *Autorité et logiques des relations école-parents*, 8 p. in <http://www.meirieu.com>

Thin D. (1998), *Quartiers populaires. L'école et les familles*, PUL

Vauloup J. (2006), *Les parents d'élèves et les processus d'orientation*, contribution au groupe IGEN-EVS, 6 p.

Verba D. (2006), *Échec scolaire : travailler avec les familles*, Dunod

### Atelier 3

#### Du projet d'orientation à l'université au projet d'orientation au lycée

« *Il ne suffit pas de savoir, encore faut-il savoir où l'on va* ».  
<http://www.projetpro.com>

#### Problématique

Les dispositifs éducatifs et méthodologiques en orientation sont amenés à se développer aussi bien dans le secondaire que dans le supérieur. Aujourd'hui nombre d'universités ont mis en place le module *projet professionnel de l'étudiant* (PPE) dans le but de faire acquérir aux étudiants une méthode d'exploration des environnements professionnels. On peut légitimement s'interroger, cinq ans après son démarrage à l'université du Maine (2004), sur les coûts et les bénéfices de cette expérience. Comment évaluer un tel dispositif ? Faut-il aller plus loin et l'étendre à d'autres domaines du projet de l'étudiant ? Peut-on envisager sa transposition au lycée ? Si oui, à quelles conditions ?

#### Intervenante

Anne Désert, maître de conférences en physique à l'université du Maine et présidente du jury de validation des enseignements du semestre 1

**Modération, secrétariat** : Sylvie Tremblin et Dominique Grange, conseillers d'orientation-psychologues au Service universitaire d'information et d'orientation, Université du Maine, Le Mans.

---

À l'université comme au lycée, l'orientation constitue un enjeu majeur. Récemment, l'université française a souhaité introduire dans ses enseignements une réflexion autour du module *projet professionnel de l'étudiant* (PPE). Il s'agit pour l'étudiant, à partir du choix libre d'un thème, d'appliquer une méthode d'exploration des environnements professionnels.

Cet atelier a réuni une enseignante, une représentante de parents d'élèves, des chefs d'établissement et conseillers d'orientation-psychologues ; il a proposé aux participants de réfléchir, à partir de l'expérience universitaire, à la façon dont le lycée et l'université répondent aux problématiques d'orientation.

Il s'est donc agi de présenter le module *projet personnel de l'étudiant* (PPE), ce qui a constitué la plus grande partie de cet atelier, puis de réserver quelque temps aux échanges sur sa transférabilité dans l'enseignement secondaire.

Anne Désert, maître de conférences en physique à l'université du Maine et présidente du jury de validation des enseignements du semestre 1, a apporté son témoignage d'enseignante. Accompagnatrice d'un groupe d'étudiants depuis 2004, elle a fait part d'une expérience d'autant plus intéressante qu'elle a participé à la mise en place de ce module au Mans.

## Repères historiques

- 1980 : « Le DEUG Sciences, pour quoi faire ? », Université Lyon 1  
1983 : Atelier « Le métier d'étudiant » (université Laval, Québec)  
1990 : Synthèse des ateliers « Le métier d'étudiant » et « Le DEUG pour quoi faire » (U. Lyon 2)  
1997 : Module *Projet personnel et professionnel* (PPP) à l'université Lyon 2  
2004 : Démarrage du *Projet personnel et professionnel* à l'université du Maine, devenu *Projet personnel de l'étudiant* en 2007.

Au début des années 2000, à l'université du Maine, certains enseignants de sciences avaient constaté que 90% des étudiants en échec déclaraient ne pas avoir de projet professionnel. Le *module Projet personnel de l'étudiant*, déjà mis en place dans d'autres universités, leur était alors apparu comme pouvant répondre de manière pragmatique, efficace et non chronophage à leur préoccupation de proposer un accompagnement à leurs étudiants.

D'autre part, s'inspirant de la démarche scientifique, et doté d'un cadre formel très rigoureux, le *module Projet personnel de l'étudiant* ne pouvait que séduire et convaincre des universitaires. Ce module s'est donc mis en place à l'université et a progressivement été rendu obligatoire pour les étudiants lors de leur premier semestre.

### Illustration 1

#### Association Projetpro

<http://www.projetpro.com>

Depuis 2006, une quarantaine de Services communs universitaires d'information et d'orientation (SCUIO) se sont regroupés dans l'association Projetpro, qui vise à développer un module « projet professionnel de l'étudiant ».

« Il ne suffit pas de savoir, encore faut-il savoir où l'on va ». En vue de quoi entreprend-on des études ? Le baccalauréat constitue l'horizon du lycéen, celui de l'étudiant est l'emploi. Ainsi, le projet de formation de l'étudiant est conditionné par son projet professionnel, et non l'inverse. Telle est la conviction sur laquelle est fondée l'unité d'enseignement *Projet professionnel de l'étudiant* (PPE).

#### Buts du module

Promouvoir la construction de son projet professionnel par l'étudiant.

Garantir la qualité et la spécificité de cet enseignement

Rassembler, mutualiser, former les « pilotes » du Projet professionnel de l'étudiant

Rendre l'étudiant acteur de son orientation

Lui faire acquérir une méthode de recherche

Un module obligatoire, évalué, noté

#### Pourquoi les enseignants peuvent-ils intervenir dans le module PPE ?

Le rôle de l'intervenant est purement d'ordre méthodologique : rappeler les objectifs, soutenir la recherche bibliographique, encourager le questionnement pour les contacts directs, etc.

#### Origines du projet

1973. Geneviève Latreille (Lyon) propose au ministère de l'éducation nationale de créer des Services universitaires d'information et d'orientation dans les universités.

1975. Denis Pelletier (Québec) est invité à Lyon pour présenter l'*Activation du développement vocationnel et personnel* (ADVP).

1976. Naissance du groupe orientation des Services universitaires d'information et d'orientation Rhône-Alpes = incubateur d'idées.

1984. Ouverture du 1<sup>er</sup> module projet personnel de l'étudiant à l'université Claude Bernard, Lyon I

1986. Création de l'association Trouver-crée.

2009. La moitié des universités françaises ont mis en place le module *projet personnel de l'étudiant*.

**Le module *Projet personnel de l'étudiant en bref***  
*Quatre travaux dirigés de deux heures (durée totale = 10h)*

<p><b>Mise en place</b> Présentation du module Choix individuel d'un thème de recherche.</p> <p><b>TD1. Formation des groupes – Les représentations</b> Travail des groupes (<i>deux à quatre étudiants ayant choisi un même métier ou une même catégorie professionnelle</i>). Négociation pour parvenir à la formulation d'un thème commun. État individuel puis collectif des connaissances et des représentations sur le thème retenu. Présentation orale rapide (3mn) au grand groupe. Avant la séance suivante : recherche documentaire diversifiée sur le thème.</p> <p><b>TD2. Préparation de l'interview des professionnels</b> Travail des groupes et réflexion collective. Les outils à utiliser. <i>Avant le TD suivant, chaque étudiant doit réaliser au moins deux interviews de professionnels.</i></p>	<p><b>TD3. Préparation de la soutenance orale du groupe et du dossier personnel</b> L'oral – essentiel : la nouvelle perception du thème par le groupe – rédaction d'un support visuel (poster) – organisation de la prise de parole. L'écrit – la consigne : à titre personnel, mettre en perspective les sources d'information, recenser les difficultés rencontrées, évaluer l'apport méthodologique du module, considérer l'actualité de son projet professionnel.</p> <p><b>TD4. Les soutenances orales et la remise des dossiers</b> Présentation par équipe (mais interventions individuelles) à l'aide d'un poster. Après chaque présentation, échanges avec le groupe et les animateurs. A chaud, double évaluation du PPE par les étudiants.</p>
--	--

**Quels sont les bénéfices du module *Projet personnel de l'étudiant* ?**

***Pour les étudiants***

Acquérir une méthode d'exploration des environnements professionnels (tri de l'information, techniques de prise de contact et d'interview) susceptible d'être efficace dans une démarche ultérieure plus personnelle de construction ou de finalisation de projet.

Enrichir leur vision du monde professionnel en s'appuyant sur les représentations individuelles ou collectives concernant le monde des « métiers ».

Savoir travailler en groupe : organiser collectivement une tâche, rechercher un consensus, accepter d'être évalué collectivement.

Développer son réseau afin que des contacts ultérieurs puissent être facilités.

Et enfin, se voir octroyer 1,5 ECTS (*european credit transfert system*).

Rappel : l'obtention de la licence nécessite 180 ECTS.

***Pour les enseignants***

L'encadrement d'un groupe de module *projet personnel de l'étudiant* (PPE) permet un contact privilégié avec les étudiants : « *On les voit d'une autre façon.* »

Le module *Projet personnel de l'étudiant* est instructif, car il permet aux enseignants de repérer très rapidement les étudiants en échec et, donc de pouvoir leur proposer une remédiation ou un suivi personnalisé.

Cependant, certains enseignants ne souhaitent pas participer au module, principalement car ils s'interrogent sur leur légitimité à intervenir sur un terrain qu'ils considèrent comme très éloigné de leur formation ou de leur fonction d'enseignant-chercheur.

Anne Désert, maître de conférences en physique à l'université du Maine, insiste, pour sa part, sur l'aspect très scientifique de la démarche. Les démarches de vérification d'hypothèses, de formalisation sous forme de posters se retrouveront dans d'autres circonstances du cursus universitaire. Le pari est fait que les savoir-faire acquis lors de ce module pourront être transférés. L'essentiel est de proposer un accompagnement aux étudiants dès le début de leur cursus universitaire, afin qu'ils puissent le plus sereinement possible construire progressivement un projet personnel.

### Illustration 2

#### Schéma national de l'orientation et de l'insertion professionnelle (2007)

Pierre Lunel, rapport, La Documentation française [extraits]

##### **Axe 1. Qualifier tous les jeunes**

Mesure n°2. Un entretien d'orientation personnalisé pour tous en classe de 3<sup>ème</sup> et de 1<sup>ère</sup> générale, technologique et professionnelle.

Mesure n°6. Un portfolio. Tout au long de sa scolarité au collège et au lycée, les élèves tiendront un portfolio dans lequel ils inscriront les résultats de leurs découvertes du monde des métiers, des formations qui y conduisent, et leurs réflexions sur leur projet professionnel et d'études.

##### **Axe 2. Orienter activement vers l'enseignement supérieur pour l'emploi**

Mesure n°8. Ouvrir toutes les possibilités d'études à travers un dossier unique de candidatures post-Bac.

Mesure n°9. Conseil de classe d'orientation. Le conseil de classe du 2<sup>d</sup> trimestre de l'année scolaire doit être consacré à l'orientation (1<sup>ère</sup> et terminale).

Mesure n°10. Orientation active. Dès le second trimestre, le lycéen doit bénéficier d'informations précises sur la filière universitaire qu'il envisage (via le système admission post-Bac). L'université lui retourne un avis suite à son intention d'orientation.

Mesure n°16. En L1 et L2, progressivement, des stages de découverte des métiers.

### Des questions en débat

Après la présentation du module projet personnel de l'étudiant, le débat a porté sur sa transférabilité dans le secondaire. L'enseignante et le chef d'établissement ont insisté sur le fait que des expériences similaires existent déjà, mais qu'elles sont peu connues et loin d'être généralisées.

Des questions ont également été posées sur l'évaluation de ce dispositif. Évaluation très positive de la part des enseignants y participant, et plutôt positive pour les étudiants, même si l'accent a été mis sur la difficulté à évaluer l'impact du module à moyen et long terme.

Un échange a également eu lieu sur la question des *stages en entreprise*. Le module *Projet personnel de l'étudiant* permet souvent d'initier la mise en place de stages hors cursus mais avec convention de l'université. Ceux-ci sont de plus en plus souhaités par les étudiants car, en physique-chimie par exemple, les stages intégrés au cursus sont réservés à la troisième année (L3), l'étudiant étant alors considéré comme beaucoup plus opérationnel.

Enfin, des échanges plus généraux ont eu lieu sur *l'échec des étudiants en premier cycle universitaire*. Le module *Projet personnel de l'étudiant* apparaît comme un des éléments mis en place par l'université pour accompagner au mieux les jeunes bacheliers.

Si le transfert des compétences acquises dans ce module vers les autres enseignements universitaires n'est pas évident, la corrélation l'est davantage. En effet, il a été constaté qu'un étudiant ayant été capable d'appliquer les méthodes du module *projet personnel de l'étudiant* obtenait sa licence dans de bonnes conditions et ce, même si son projet personnel était encore à définir. ■

### **Illustration 3**

#### **Séquence d'observation en milieu professionnel Stage en entreprise des lycéens. Mode d'emploi (2006) IA Sarthe (IEN-IO) et groupe lycées Sarthe. [Extraits].**

- Outil 1. Pourquoi proposer aux lycéens une découverte organisée des milieux professionnels ? (Fiche accompagnateur)
- Outil 2. Comment s'y prendre ? Mode d'emploi (Fiche accompagnateur)
- Outil 3. Questionnement préalable des élèves (Fiche élève)
- Outil 4. Rechercher et trouver un stage, conseils et astuces (fiche élève)
- Outil 5. Partir en stage. Guide d'observation. Carnet de bord (portfolio)
- Outil 6. Evaluation par l'élève (fiche élève)
- Outil 7. Evaluation par les professionnels (fiche destinée aux professionnels)

#### **Extraits**

Si l'on veut que l'élève ancre son projet professionnel dans les réalités sociales, et non seulement dans des illusions enfantines, il est essentiel qu'il soit amené, pendant ses années-lycée, et non seulement dans ses années-collège, à découvrir plusieurs milieux professionnels, en y consacrant un temps significatif intégré au temps scolaire.

Cette exploration ne peut être abandonnée aux mains de l'élève seul, même si on lui reconnaît, dans ce domaine aussi, un pouvoir d'initiative et un espace de liberté. La possibilité de s'assurer a posteriori de la cohérence et de la pertinence du projet, et de la bonne intégration des expériences vécues exige une démarche méthodique et structurante que l'élève ne peut effectuer sans l'aide de la communauté éducative, et tout particulièrement des professeurs.

Tous les lycéens peuvent tirer profit de ces activités, mais il serait judicieux de les proposer en priorité aux lycéens de seconde et première.

L'accompagnement des élèves, l'organisation de leur travail, et, pour tout dire, l'efficacité même du dispositif ne sauraient dépendre prioritairement du professionnel et de l'entreprise qui acceptent de les accueillir. L'équipe pédagogique doit donner à ce projet indispensable la même valeur qu'elle donne à d'autres projets disciplinaires ou interdisciplinaires. Sans un véritable travail en équipe, l'essoufflement, la lassitude risquent de gagner le référent isolé ou le responsable désigné. L'efficacité visée de même que le maintien d'une motivation suffisante chez l'élève nécessitent l'implication des différents personnels du lycée, et l'apport conjugué de toutes les ressources du lycée.

► **Bibliographie, Sources**

Arrous J. (2006), *Élaboration et accompagnement du projet professionnel de l'étudiant*, Université de Strasbourg, 20 p.

Arrous J. (2008), *Au ministère, on accélère*, 2 p., <http://www.projetpro.com>

Coupry M. (2008), *Le projet professionnel de l'étudiant : les métiers en question*, in revue Echanger n° 83, juin 2008

Gilles D., Millaud-Collier C, Saulnier-Cazals J, Vuillermet-Cortot M.-J (2002), *Passeurs de futurs*, collection « Références », ONISEP.

Gilles D., Saulnier-Cazals J, Vuillermet-Cortot M.-J. (1994), *Socrate, le retour... Pour accompagner la réussite universitaire et professionnelle des étudiants*, Editions Septembre, Québec.

Collectif (2008), *L'orientation à l'université*, collection « Ressources – système éducatif », ONISEP.

Collectif, *L'orientation au lycée*, collection « Ressources – système éducatif », ONISEP, 2006

Galland O. (2009), *Les jeunes Français ont-ils raison d'avoir peur ?* Armand Colin, 160p.

Huvet R. coord. (2007), *Démarches éducatives et éducation à l'orientation au lycée*. L'excellent travail des IA-IPR de l'académie de Nantes, coordonné par R. Huvet, IEN-IO, est à mettre en valeur. Il dit tout ce qu'on peut attendre d'un travail intra-disciplinaire en orientation. Disponible sur <http://www.cio85.free.fr> et sur <http://www.ac-nantes.fr>

Inspection académique Sarthe (2006), *Séquence d'observation en milieu professionnel. Stage en entreprise des lycéens, mode d'emploi*, IA Sarthe-groupe lycées Sarthe, août 2006, 17 p. Des séquences d'observation en milieu professionnel de plusieurs jours peuvent être proposées à des lycéens de seconde ou de première et ne sauraient être réservées à des activités de vacances. Guide pratique pour la mise en œuvre.

Latreille G. (1984), *Les chemins de l'orientation professionnelle. 30 ans de luttes et de recherches*, Presses universitaires de Lyon.

Loi n°2007-1199 du 10-08-2007 relative aux libertés et responsabilités des universités. L'université française est dotée d'une nouvelle mission : « l'orientation et l'insertion professionnelle ». Art.21 : Un bureau d'aide à l'insertion professionnelle est créé dans chaque université afin de diffuser les offres de stages et d'emplois, d'assister et de conseiller les étudiants dans leur recherche. Elle rédige un rapport annuel au Conseil des études et de la vie universitaire.

Lunel P. (2007), *Schéma national de l'orientation et de l'insertion professionnelle des jeunes*, rapport, La Documentation française

Revue Vie universitaire <http://www.vieuniversitaire.fr>

Notamment : n°109, octobre 2007 : L'orientation, état des lieux ; n°117, juin 2008 : L'orientation active

Tordjman P., Vinet X. (2006), coord., *Accompagner les stages de découverte en entreprise*, ONISEP.

<http://www.projetpro.com> Projetpro est une association nationale des universités (SCUIO) qui mettent en œuvre le module Projet professionnel de l'étudiant (PPE). Actualités, stages de formations de « pilotes de PPE », séminaires, ressources, réseau des pilotes.

<http://www.lyceepourtous.fr>

La mission gouvernementale de consultation sur la réforme du lycée a été lancée en janvier 2009. Son objectif est de recueillir les témoignages, attentes, aspirations et propositions des acteurs du lycée. Pour ce faire, la mission se rend dans chaque département, où une réunion, organisée dans un lycée, rassemble les professeurs et les lycéens, les équipes de vie scolaire et d'encadrement, et les parents d'élèves. Ces réunions accueillent, durant deux à trois heures, entre 70 et 200 personnes.

Dans chaque académie, la mission rencontre tous les proviseurs et les représentants des équipes d'encadrement et de vie scolaire à l'occasion de rendez-vous organisés. Enfin, au niveau national, elle consulte les organisations représentatives.

A l'issue de ses visites de terrain, la mission aura visité 100 départements sur tout le territoire national et rencontré plus de 15000 personnes. La mission a créé un site Internet. Ce site a pour objectif de donner la parole à tous ceux qui le souhaitent. La mission s'engage à prendre en compte et analyser toutes les contributions. Celles-ci nourriront les préconisations qui seront faites au gouvernement en juin 2009.

La mission de consultation est pilotée par Richard Descoings, directeur IEP Paris.

La plateforme propose des témoignages filmés dans les lycées qui ont accueilli la mission ; des vidéos enregistrées et postées par des contributeurs souhaitant s'exprimer sur la réforme du lycée ; des tribunes rédigées par les internautes ainsi que les commentaires qu'elles suscitent ; des billets rédigés très régulièrement par l'équipe de la mission et qui font le point sur les visites et les propositions qui ont été soumises.

## Atelier 4

### Parcours de découverte des métiers et des formations

#### Option Découverte professionnelle :

#### *Pour tous ? Sur quoi ? Avec qui ?*

Selon la philosophe Cynthia Fleury, le travail a un lien privilégié avec la démocratie au sens qu'il doit permettre l'émancipation et l'ascension sociale. Il est donc important de trouver un travail qui participe à cette transformation, qui construise notre lien avec la société.

*« Je vais à la découverte comme Robinson ; je finirai par connaître les environs dans le rayon où mes jambes peuvent me porter »*  
Delacroix, Journal, 1853, p. 61.

#### Problématique

Des parcours de découverte des métiers et des formations pour tous, du collège au lycée. La circulaire du 11-07-2008 [BO n° 29 du 17-7-2008] prévoit la mise en place de parcours de découverte des métiers et des formations pour tous les élèves, de la 5<sup>ème</sup> à la terminale : *« ouvrir son horizon personnel au-delà des seules représentations des métiers et des formations rencontrés dans la famille ou le quartier ; étayer son ambition individuelle par une familiarité acquise avec le système de formation ; construire des connaissances et des attitudes actives pour préparer ses choix ; acquérir les compétences “sociales et civiques” et “autonomie et initiative” du socle commun de connaissances et de compétences. Les interventions des conseillers d'orientation-psychologues sont intégrées dans le parcours de découverte des métiers et des formations »*. Où en est-on ? Comment mieux articuler le travail des collèges et celui des lycées ? Comment l'élève lui-même peut-il être mieux associé à la conception des actions que, souvent, les adultes pensent et construisent en son nom, et en avoir ainsi une vision globale et cohérente ?

Depuis la rentrée 2005, une option dite de découverte professionnelle s'est mise en place au collège (3h en classe de 3ème). À ce jour, elle est proposée dans 42 des 58 collèges sarthois. Mais si les enjeux sous-jacents énoncés dans l'arrêté du 14-02-2005 [BO n°11 du 17-03-2005] sont nettement d'ordre culturel, les travaux dirigés d'orientation mis en œuvre dans cette option n'ont-ils pas le goût de l'orientation, la couleur de l'orientation, la saveur de l'orientation ? Et qui sont ces adolescents auxquels l'option est proposée ? Quel profit en retirent-ils ? Et comment tisser une découverte professionnelle *entre* enseignants et conseillers d'orientation-psychologues ?

**Modération, secrétariat :** Eric Bonnesoeur, directeur CIO de Saumur ; Alain Trichereau, conseiller d'orientation-psychologue et formateur académique, CIO Château-Gontier.

---

Deux dispositifs sont apparus récemment et successivement dans le paysage scolaire (2005 : option découverte professionnelle ; 2008 : parcours de découverte des métiers et des formations). On convient tout d'abord de ne pas confondre ces dispositifs de découverte, d'acquisition de connaissances et de compétences avec des activités liées directement à une orientation conçue comme une élaboration progressive de choix et de décisions.

Il est évident que ces enseignements ne restent pas étrangers à la construction de projet, mais ils se limitent à la première étape que certains appellent « exploration ». Vu l'actualité plus récente et les questions afférentes de faisabilité et de mise en œuvre auxquelles ne manquent pas d'être confrontées les équipes éducatives, il a été convenu de focaliser prioritairement les échanges en atelier sur une esquisse de définition des *Parcours de découverte des métiers et des formations*. Les membres de l'atelier se sont efforcés de maintenir en permanence un lien avec l'option découverte professionnelle.

### **Objectifs du Parcours de découverte des métiers et des formations**

« Appréhender des métiers différents à tous les niveaux de qualification, relevant de plusieurs champs professionnels, en dehors de tous préjugés sexués et sociaux ».

« Découvrir les différentes fonctions des entreprises et des administrations ».

« Connaître l'ensemble des voies de formation qu'offre le système éducatif ».

On note la similitude de ces objectifs ceux de l'option (3h) et du module (6h) « découverte professionnelle » (2005). Mais des objectifs plus larges sont également communs aux deux dispositifs : élévation des niveaux de qualification : 100% au niveau V, 80% au niveau IV, 50% au niveau III ; étayer les ambitions ; éviter les abandons précoces ; renforcer les filières dont le pays a besoin ; respect du principe d'égalité des chances entre différents milieux sociaux et entre jeunes gens et jeunes filles, et refuser toute sorte de discrimination [cf. <http://www.halde.fr>].

De plus, le *Parcours de découverte des métiers et des formations* contribue à l'acquisition de compétences « sociales et civiques » ainsi qu'à celles relatives à « l'autonomie et l'initiative », piliers 6 et 7 du socle commun de compétences et connaissances. Ceci restant en lien fort avec les buts de l'option (DP3h).

#### **Illustration**

##### **Projet de cadre de référence pour la mise en œuvre du parcours de découverte des métiers et des formations. Principes de mise en œuvre. Académie de Nantes. Situation au 28-05-2009 [Extraits]**

Le *Parcours de découverte des métiers et des formations* : un processus pédagogique progressif, associant approche collective et approche individualisée, et inscrit dans le temps scolaire.

1. Élaborer un programme cohérent, construit sur trois années de scolarité, dans le cadre du conseil pédagogique de l'établissement.
2. Privilégier une pédagogie active ; favoriser l'autonomie, l'initiative et l'engagement.
3. Dégager un espace-temps. A titre indicatif : au collège, consacrer 10 jours aux *étapes-métiers* (incluant la séquence d'observation en milieu professionnel ; au lycée, instaurer un crédit-temps élève de 15h/an.
4. Diversifier les situations pour ouvrir l'horizon des élèves ; s'appuyer sur les opportunités existantes, en les intégrant dans une démarche pédagogique.
5. Établir systématiquement un *contrat* ou *projet commun* entre l'établissement scolaire et le CIO, annuel ou pluriannuel.
6. Faire du *Parcours de découverte* un élément structurant du volet ou de l'axe orientation du projet d'établissement
7. Impliquer chaque enseignant au travers de sa discipline et en interdisciplinarité.
8. Assurer la coordination des actions au sein de l'établissement et de la classe
9. Garder une trace du travail réalisé, permettre à chaque élève de constituer un livret personnel, ou webclasseur.
10. Développer, dans le cadre des bassins d'éducation et de formation, les relations entre collèges, LEGT et LP, en organisant une réflexion commune sur la mise en œuvre du *Parcours*.
11. Coordonner les actions et partenariats dans les bassins d'éducation et de formation, en lien avec les comités locaux éducation-économie. Associer des professionnels diversifiés aux actions d'information.
12. Ancrer le CIO comme acteur central et référence du bassin pour impulser la réflexion sur l'orientation des élèves la relation formation-emploi.
13. Associer les collectivités territoriales.

### **Application du *Parcours de découverte des métiers et des formations***

Si des convergences se révèlent quant aux objectifs, à la mise en œuvre et à l'application, de réelles différences apparaissent entre *Parcours de découverte* et *Option découverte professionnelle*. Certes, le *Parcours de découverte des métiers et des formations* permet de mettre en place des activités utilisées en option (DP3h), mais aussi des activités prévues par le volet « orientation » du projet d'établissement : séquences d'observation en milieu professionnel, visites in situ, rencontres avec des professionnels, carrefours des métiers, contributions des branches professionnelles, semaine école /entreprises, etc. Mais la différence fondamentale réside en ce que l'option DP3h est une option suivie par un échantillon restreint d'élèves de troisième, et gérée par 2 ou 3 enseignants. Quant à lui, le *Parcours de découverte des métiers et des formations* concerne tous les élèves de la cinquième à la terminale, et toutes les disciplines sont invitées à y contribuer.

*Remarquons au passage que ceci était déjà présent dans l'éducation à l'orientation (1996). Et, à l'instar de ce qui a été fait avec l'éducation à l'orientation, les heures de vie de classe peuvent être utilisées avec profit pour la mise en œuvre de certaines des activités liées au Parcours de découverte.*

### **Difficultés rencontrées par les équipes éducatives**

#### ***Première difficulté : des directives trop générales, pas de programme ou référentiel***

Dans le *Parcours de découverte des métiers et des formations*, il existe bien des directives :

En cinquième, l'accent est mis sur la découverte d'une large palette de métiers.

En quatrième, tout en continuant à découvrir des métiers et en liaison avec ceux-ci, on mettra en avant la découverte des différentes voies et formes de formations. Les visites d'établissements relevant de différents ministères, les rencontres avec des élèves ou étudiants sont des exemples d'activités qui permettent d'initier et de tenter de faire comprendre la notion d'*orientation tout au long de la vie*.

En troisième, la séquence d'observation en milieu professionnel concourt à l'approche positive de l'orientation, elle peut être complétée par d'autres activités relatives à la connaissance des formations, des participations à des forums, des salons, et par tout autre activité pédagogique facilitant la démarche de choix à ce niveau. L'entretien personnalisé d'orientation fait totalement partie de ce dispositif.

En seconde, la circulaire reste très vague et ne résout pas l'inquiétude des acteurs.

En première, une journée doit être organisée dans un établissement d'enseignement supérieur, (préparée, organisée et exploitée) et des entretiens personnalisés d'orientation sont à nouveau organisés.

En terminale, cette démarche doit être complétée par la mise en œuvre de l'*orientation active*.

En LP, dès la première année, des entretiens d'orientation sont organisés afin d'aider l'élève à élaborer son parcours et éviter les décrochages.

Elles restent toutefois assez générales, notamment pour les lycées, et ne rassurent sans doute pas assez les acteurs ni les chefs d'établissement qui, convaincus du bien fondé des dispositifs, restent sceptiques sur les moyens qu'ils ont de mobiliser leurs équipes.

#### ***Deuxième difficulté. Des outils à s'approprier***

Un certain nombre d'outils ont été produits, notamment ceux de l'ONISEP, distribués systématiquement dans les établissements scolaires, et d'autres qu'on peut trouver sur ETNA [NDLR : voir aussi bibliographie générale de ce dossier, pp. 105-110]. Mais il est indispensable que les acteurs se les approprient. Un accompagnement des équipes désireuses de participer à ces dispositifs doit être mis en place.

#### ***Troisième difficulté. Quelle évaluation des acquis mettre en œuvre ?***

Il est possible d'évaluer la forme (présentation, syntaxe, argumentation, etc.). Mais, sur le fond, sur la réalité des choses présentées, un enseignant qui se doit de maîtriser sa matière est-il en capacité de vérifier toutes les informations relatives aux formations, et surtout aux métiers, reproduites par ses élèves ?

Qu'est-ce qu'on évalue en option *Découverte professionnelle* ? Quels sont les critères d'évaluation mis en œuvre ? Sont-ils clairement connus des élèves ?

Ces scepticismes peuvent être néanmoins atténués par l'enthousiasme des personnels investis dans l'option DP3h, comme on l'a vu en atelier, mais la généralisation du *Parcours de découverte des métiers et des formations* a peu de chance de succès si elle ne repose que sur quelques volontaires.

### **Perspectives et ouvertures**

***Proposer des outils reste un minimum essentiel, mais il faut accompagner les équipes par les formations prévues dans la circulaire du 11 juillet 2008.*** Sans ce soutien, le dispositif risque de tourner à vide. Des activités seront proposées pour la forme sans mettre l'accent sur la préparation, l'organisation, l'exploitation permettant à l'activité d'être utile et pertinente en restant en cohérence avec les autres activités mises en places.

***La recherche de cohérence devra être le point fort du Parcours de découverte des métiers et des formations, comme il doit le rester pour l'option (DP3h).*** Il est clairement stipulé dans la circulaire que le *Parcours de découverte* doit s'appuyer sur une continuité qui donne sens à la notion de parcours selon un programme pluriannuel de 3 ans en collège et de 3 ans en lycées, sans négliger l'articulation collège/lycées.

***Le conseil pédagogique de l'établissement est saisi*** au moment de l'élaboration du parcours de découverte, lors de la préparation du volet pédagogique du projet d'établissement. Il va de soi que cette cohérence tiendra compte des activités proposées lors de l'option DP3h. Il est hors de question que cette option devienne redondante avec le *Parcours de découverte*.

***L'arrivée de la notion de Parcours de découverte des métiers et des formations peut, dans certains cas, apparaître comme de nouvelles difficultés à surmonter*** pour les équipes déjà investies, et qui vont devoir une nouvelle fois faire preuve de créativité. Toutefois, les *parcours de découverte des métiers et des formations* s'inscrivent dans la filiation de *l'éducation à l'orientation* (depuis 1996).

***Dans le second cycle, nous avons souvent constaté qu'en matière d'éducation à l'orientation, les lycées restaient le maillon faible.*** Or, ceci est profondément paradoxal, car une proportion plus large d'élèves doit faire un choix relativement précis en fin de terminale qu'en fin de collège où près des deux tiers des élèves se dirigent vers une seconde générale et technologique, classe de détermination.

***En lycée professionnel, l'idée que les choix sont déjà faits lors de l'affectation dans une spécialité professionnelle s'oppose au fait qu'un adolescent est un être en construction et en devenir.*** Plus qu'un adulte, il a le droit à l'erreur, il a le droit d'être une personne changeante, évolutive. Curieusement, cette idée tenace d'*orientation finie* à l'entrée au LP s'oppose à cette idée bien reconnue, elle, qu'est l'orientation tout au long de vie. Et l'expérience quotidienne montre qu'au lycée professionnel, de nombreux parcours initiaux bifurquent, changent, évoluent en cours de route.

***En lycée général et technologique,*** on attend de plus amples détails sur les actions à mener dans le cadre de la réforme annoncée pour la rentrée 2010. En outre, une diversification de ces actions serait une source de motivation pour que lycées généraux, technologiques et professionnels ne restent pas les parents pauvres des dispositifs d'*éducation à l'orientation*, ou des *parcours de découverte des métiers et des formations*.

***En conclusion,*** nous souhaitons que l'accompagnement des équipes engagées ou s'engageant dans les *parcours de découverte des métiers et des formations* et l'*option de découverte professionnelle* soit une réalité appuyée par une volonté forte de mise en place de ce nouveau dispositif en lien avec la généralisation de l'option DP3h. *La diminution du temps alloué à la formation des enseignants à l'orientation ne va pas dans ce sens.* ■

## Annexe 1

### **Éduquer en orientation : de quoi parle-t-on ? Bref historique des concepts [1922-2008]**

#### **Orientation professionnelle (1922)**

« Répartition aussi judicieuse que possible de la jeunesse entre les métiers et les professions » [Grand Larousse, 1922].

« Ensemble des opérations qui précèdent le placement des jeunes gens et jeunes filles dans le commerce et l'industrie qui ont pour but de révéler leurs aptitudes physiques, morales et intellectuelles » [Décret du 26-09-1922].

#### **Orientation scolaire (1960)**

« Ce qui caractérise le plus les changements du processus d'orientation, c'est l'intégration de la dimension psychopédagogique : l'observation continue des élèves en vue de leur adaptation et de leur orientation dans le second degré » [circulaire Éducation nationale, 1960]. « Tâche pédagogique consistant à guider les écoliers dans le choix des branches d'enseignement en fonction de leurs aptitudes et de leurs goûts » [Henri Piéron, 1979].

#### **Démarche de projet (années 1980-1990 en France)**

Capacité transversale qui peut se développer dans les différents domaines de la vie pédagogique ou éducative : apprentissages disciplinaires, vie scolaire, orientation. En orientation, le projet peut se décliner en projet de formation, projet professionnel, voire projet de vie. [Jean-Pierre Boutinet, *Anthropologie du projet*, 1990, et Daniel Pémarin, *Les démarches de projets personnels*, 1995].

« Les élèves et les étudiants élaborent leur projet d'orientation scolaire et professionnelle en fonction de leurs aspirations et de leurs capacités [...] » [Loi d'éducation sur l'orientation, L 89-486 du 10-07-1989, art. 8, al. 2].

« Les élèves élaborent leur projet d'orientation scolaire et professionnelle avec l'aide des parents, des enseignants, des personnels d'orientation et des autres personnels compétents » [Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, L 2005-380 du 23-4-2005, art. 23]. Depuis 2002, la mise en place du système LMD (licence-master-doctorat) a conduit à l'introduction de modules de *Projet personnel et professionnel* ou de *Projet personnel de l'étudiant* obligatoires pour les étudiants de licence.

#### **Éducation aux choix (des années 1970 à 1999, Québec)**

Ou : **Éducation aux choix de carrière**. Programme scolaire spécifique et systématiquement appliqué des années 1970 à la fin des années 1990 au Québec : cours d'orientation régulièrement assurés par des professeurs selon un programme défini. Primitivement dénommé **Activation du développement vocationnel et personnel (ADVP)**, il a été abandonné en 1999 au profit de la conception globalisante d'**École orientante** : c'est à l'intérieur même des disciplines d'enseignement, au cœur des apprentissages scolaires ordinaires que des compétences transversales doivent être développées, du pré-primaire jusqu'à la fin du second degré, et dans huit domaines de vie (santé, environnement, socialisation, etc.). En outre, du *temps additionnel* est proposé à l'élève à certains moments de sa scolarité afin de faire des expériences (stages en milieu de travail, etc.). [Pelletier D., Bujold R., Noisoux G., *Développement vocationnel et croissance personnelle*, Mac Graw Hill éditeurs, 1974]

#### **Éducation des choix (des années 1980 aux années 1990, France)**

La démarche québécoise a fait l'objet d'une transcription française dans certains programmes commerciaux appelés *Éducation des choix* ou *Travaux dirigés d'orientation*. Toutefois, en France, jusqu'en 2005, le ministère de l'éducation nationale, contrairement au Québec il y a une trentaine d'années, n'a pas souhaité créer une matière spécifique supplémentaire. Ce concept doit être réservé aux publications citées ci-dessus. Il ne peut être confondu ni avec l'*éducation aux choix*, d'origine québécoise (cf. *supra*), ni avec l'*éducation à l'orientation* (cf. *infra*).

#### **Éducation à l'orientation (1996, Éducation nationale)**

« Les élèves du collège sont amenés à construire progressivement leur premier choix de formation. Il y a donc lieu de les aider à s'y préparer. 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. [...] La capacité de chaque élève à effectuer, le moment venu, des choix reposant sur une bonne connaissance de ses goûts, de ses aptitudes, de ses aspirations et de l'environnement économique suppose la prise en compte, dans l'action pédagogique, de savoirs et de compétences dont l'acquisition fait partie intégrante des missions du collège ».[Circulaire n°96-204 du 31.07.1996 au B.O. n°31 du 5.09.1996. Circulaire n°96-230 du 1-10-1996 au B.O. n°36 du 10-10-1996].

#### **Éducation à la citoyenneté (1997, Éducation nationale)**

« Tous les enseignements portant sur le conseil en orientation ont une même finalité : aider le consultant à s'autodéterminer en mettant à distance les stéréotypes majeurs liés à sa situation présente. L'intention fondamentale est celle d'une éducation à la citoyenneté pour la démocratie du 21<sup>ème</sup> siècle ».[Jean Guichard, *INETOP Orientations*, n°9, sept. 1997].

« Apprendre la citoyenneté pour les élèves d'aujourd'hui, c'est d'abord apprendre à vivre ensemble dans l'école. [...] C'est également comprendre que la vie en société nécessite des efforts et du travail [...] C'est aussi être capable de donner le meilleur de soi-même en étant attentif aux camarades en difficulté ou handicapés ou en organisant des actions de solidarité à l'égard de personnes qui ont besoin d'aide ou de réconfort. Vivre la citoyenneté en personne responsable c'est, pour soi-même et avec les autres, savoir choisir sa conduite individuelle et collective et déterminer son comportement sur les bases d'une morale civique ».

[*Initiatives citoyennes à l'école pour apprendre à vivre ensemble*, note de service n°97-216 du 10-10-1997, B.O. n°36 du 16-10-1996]

#### **Découverte professionnelle (2005, Éducation nationale)**

**DP 3h**. « [...] Une approche du monde professionnel par une découverte des métiers [...]. Elargir et compléter la culture générale des collégiens (3<sup>ème</sup>) ». **DP 6h**. « [...] Proposé à des élèves prêts à se remobiliser autour d'un projet de formation dans les voies générale, professionnelle ou technologique ». Avec la *découverte professionnelle*, l'orientation devient pour la première fois en France une discipline d'enseignement à part entière (3h au collège, 6h au LP), mais est réservée à quelques élèves de 3<sup>ème</sup> volontaires seulement. L'option de 3h doit être proposée dans tous les collèges. En Sarthe, c'est loin d'être le cas.

#### **Parcours de découverte des métiers et des formations (2008, Éducation nationale)**

« Il s'agit pour chaque élève tout au long de ce cursus : d'appréhender des métiers différents à tous les niveaux de qualification, relevant de plusieurs champs professionnels, en dehors de tout préjugé sexué ; de découvrir les différentes fonctions des entreprises et des administrations ; de connaître l'ensemble des voies de formations que lui offre le système éducatif. »

La mise en place de *Parcours de découverte des métiers et des formations* est une démarche transversale à construire dans tous les collèges et lycées, de la 5<sup>ème</sup> à la terminale. Elle ne délimite pas une nouvelle discipline scolaire qui serait réservée à quelques-uns, mais des *étapes-métiers*, des *immersions-découvertes* en établissement de formation, des *séquences d'observation* en milieu professionnel pour tous les collégiens et lycéens. Les niveaux 4<sup>ème</sup> et 1<sup>ère</sup> doivent être mieux utilisés à cette fin. Et surtout, l'élève doit davantage percevoir la cohérence et la continuité des actions construites pour lui du collège au lycée.

**Éducation à l'orientation, Découverte professionnelle, Parcours de découverte des métiers et des formations (Synopsis)**

	<b>Education à l'orientation</b>	<b>Découverte professionnelle</b>	<b>Parcours de découverte des métiers et des formations</b>
<b>Date d'apparition</b>	Circulaire n°96-204 du 31 juillet 1996 (collège). Circulaire n°96-230 du 1 <sup>er</sup> octobre 1996 (lycée général et technologique)	Arrêté du 14 février 2005 B.O. n°11 du 17 mars 2005	Circulaire n°2008-092 du 11 juillet 2008 B.O. n°29 du 17 juillet 2008
<b>Définition</b>	« [...] Une démarche éducative personnalisée [...]. La capacité pour chaque élève, d'effectuer le moment venu, des choix reposant sur une bonne connaissance de ses goûts, de ses aptitudes, de ses aspirations et de l'environnement économique suppose la prise en compte, dans l'action pédagogique, de <i>savoirs</i> et de <i>compétences</i> dont l'acquisition fait partie intégrante des missions du collège »	<b>DP 3h.</b> « [...] Une approche du monde professionnel par une découverte des métiers [...]. Elargir et compléter la <i>culture générale</i> des collégiens (3 <sup>ème</sup> ) ».  <b>DP 6h.</b> « [...] Proposé à des élèves prêts à se remobiliser autour d'un <i>projet de formation</i> dans les voies générale, professionnelle ou technologique ».	« Il s'agit pour chaque élève tout au long de ce cursus : - d'appréhender des métiers différents à tous les niveaux de qualification, relevant de plusieurs champs professionnels, en dehors de tout préjugé sexué ; - de découvrir les différentes fonctions des entreprises et des administrations ; - de connaître l'ensemble des voies de formations que lui offre le système éducatif. »
<b>Mots-clés</b>	Eduquer à – Compétences et savoirs disciplinaires et transversaux – Représentation positive de soi et des autres – Représentation de l'environnement socioprofessionnel	Découverte de l'environnement économique et social (DP3) – Culture générale (DP3) – Pédagogie de projet – Projet de formation (DP6)	Parcours de découverte du collège au lycée – « Etapes-métiers » – Savoirs, pratiques et comportements
<b>Champs</b>	Construction d'une représentation positive de soi – Connaissance des environnements économiques et sociaux	Connaissance des professions, des entreprises et des organisations	Connaissance des métiers – Connaissance des entreprises et des administrations – Connaissance des formations
<b>Conditions de mise en œuvre</b>	Au collège : tous élèves de la 5 <sup>ème</sup> à la 3 <sup>ème</sup> . Au lycée général et technologique : tous élèves de la 2 <sup>de</sup> à la terminale. Pas de discipline spécifique.	Elèves volontaires de 3 <sup>ème</sup> . DP3 implantées en collège. DP6 implantées « le plus souvent » en LP ( <i>choix différents d'implantation et de dénomination selon les académies</i> ). Discipline spécifique.	Tous les élèves de la 5 <sup>ème</sup> à la terminale (collège, LP, LGT). Pas de discipline spécifique. Classes de 4 <sup>ème</sup> et de 1 <sup>ère</sup> à mieux traiter.
<b>Effets attendus chez l'élève, l'adolescent</b>	Enrichir les représentations stéréotypées.  Favoriser l'acquisition de compétences requises pour faire des choix autonomes.  Capacité à effectuer des choix en fin de collège.	<b>DP3.</b> Apporter aux élèves une meilleure connaissance des métiers, des entreprises et des organisations dans toute leur diversité. Elargir et compléter la culture générale.  <b>DP6.</b> Apporter aux élèves une connaissance du monde professionnel. Retrouver le sens d'un projet scolaire. Mesurer l'importance du choix qu'ils auront à exprimer à l'issue de la 3 <sup>ème</sup> .	Ouvrir son horizon personnel au-delà des seules représentations des métiers et des formations rencontrés dans la famille ou le quartier. Etayer son ambition individuelle par une familiarité acquise avec le système de formation. Construire des connaissances et des attitudes actives pour préparer ses choix. Acquérir les compétences "sociales et civiques" et "autonomie et initiative" du socle commun de connaissances et de compétences.
<b>Rapport aux disciplines</b>	Contenus intégrés aux disciplines Compétences transversales Contenus et séquences spécifiques	Disciplines spécifiques (DP3-DP6) Orientations pédagogiques ( <i>mais pas de référentiel stricto sensu</i> )	Contenus intégrés aux disciplines Compétences transversales Contenus et séquences spécifiques
<b>Rôle des professeurs</b>	Indispensable dans chaque discipline. Programme d'orientation obligatoirement concerté avec le CIO et inscrit au Projet d'établissement. Coordination par chaque professeur principal dans sa classe.	Equipe pédagogique pluridisciplinaire à laquelle peuvent se joindre d'autres membres de l'équipe éducative (professeur documentaliste, conseiller d'orientation psychologue, conseiller principal d'éducation).	Les enseignants de toutes les disciplines sont concernés par la mise en œuvre de ce parcours de découverte (de la 5 <sup>ème</sup> à la terminale).
<b>Rôle du CIO</b>	Directeur de CIO et conseiller d'orientation-psychologue (COP) participent, en tant que <i>conseillers techniques</i> , à l'élaboration du programme d'orientation de chaque établissement. + Activités spécifiques COP ( <i>dont l'entretien</i> )	Peu précisé dans l'arrêté du 14 février 2005 : « le conseiller d'orientation-psychologue peut se joindre à l'équipe pédagogique ». Mais le COP reste le conseiller technique de l'établissement.	« Les interventions des conseillers d'orientation-psychologues sont intégrées dans le parcours de découverte des métiers et des formations ».
<b>Nouveautés principales</b>	L'EAO est une œuvre d'essence collective. Ce qui est attendu des disciplines, du transdisciplinaire, et de la collaboration CIO-EPLE, est précisé de manière inédite.	Apparition d'une nouvelle discipline ouverte aux volontaires en 3 <sup>ème</sup>	Recherche de la cohérence et de la continuité collège ↔ lycée. Mise en exergue des niveaux 4 <sup>ème</sup> et 1 <sup>ère</sup>
<b>Partenaires</b>	Communauté éducative	Communauté éducative Organisations professionnelles	Conseil pédagogique : réflexion, formulation de propositions, évaluation des actions. Parents d'élèves associés.
<b>Effets pervers Risques induits</b>	Risque de scolarisation outrancière Risque d'émiettement Sous-développement de la démarche EAO en LGT et en LP	Risque de concentrer l'EAO en 3 <sup>ème</sup> et pour certains élèves seulement. Le travail sur la construction d'une représentation positive de soi et des autres a disparu.	Difficulté de rendre vraiment lisible la continuité indispensable du collège au lycée.
<b>Pour aller plus loin</b>	<a href="http://eduscol.education.fr/D0095/eao.htm">http://eduscol.education.fr/D0095/eao.htm</a> Éduquer en orientation, EduSarthe, 2000 Donner un second souffle à l'éducation à l'orientation dans l'académie, Nantes, 2001 800 références pour des pratiques réflexives en orientation, EduSarthe, février 2009	<a href="http://eduscol.education.fr/D0072/dp_accueil.htm">http://eduscol.education.fr/D0072/dp_accueil.htm</a> <a href="http://eduscol.education.fr/D0072/dp3h-6hvade.htm">http://eduscol.education.fr/D0072/dp3h-6hvade.htm</a> Des femmes et des hommes au travail. Enjeux et pratiques de la découverte professionnelle, EduSarthe, août 2007	<a href="http://education.gouv.fr/bo/2008/29/ME/NE0800552C.htm">http://education.gouv.fr/bo/2008/29/ME/NE0800552C.htm</a>

Source : [jacques.vauloup@ac-nantes.fr](mailto:jacques.vauloup@ac-nantes.fr) inspection académique Sarthe, le 30 mai 2009

## **Annexe 2**

### **Exemple de parcours de découverte des métiers et des formations (collège)**

#### **En cinquième**

1. Les métiers au collège (approfondissement de l'activité commencée en 6<sup>ème</sup>)  
Préparation d'un questionnaire : remue méninges / remise en forme des questions : 1 heure  
Mise en place, par les enseignants et le COP, d'un questionnaire commun à toutes les classes à partir de ce qui a été produit dans chaque classe  
Enquête des élèves : 15 jours  
Mise en commun des enquêtes / discussion : 1 heure
2. Les métiers des proches : avec le questionnaire élaboré précédemment, les élèves vont interviewer un membre de leur famille, un ami, un voisin... : une semaine  
Mise en commun des enquêtes / discussion : 1 heure
3. Initiation au site <http://www.meformer.org> Salle multimédia : 1 heure
4. Venues de professionnel (le)s au sein de la classe  
Au moins 4 par classe (agriculture, industrie, artisanat, services)  
Intervention d'1/2 heure, l'autre d'1/2 heure est réservée à des recherches au CDI sur le métier décrit

#### **En quatrième**

1. Visites de sections d'enseignement général et de sections d'enseignement technologique, de LP (BEP et Bac Pro), de LPA (y compris le BTSA), d'un CFA : 2 à 3 demi-journées  
Dans tous les cas, présence d'élèves de l'établissement visité  
Préparation :  
« Quelle image j'ai de l'établissement visité ». Elaboration d'un questionnaire en fonction du lieu visité (même procédure qu'en 5<sup>ème</sup>) : 1 heure  
Tous les élèves ne peuvent pas tout visiter : mutualiser les observations → restitution aux autres notamment avec photos : 1 heure
2. Participation au concours « L'entreprise et moi » organisé par l'association école/entreprise.
3. Enquête sur une femme célèbre (histoire, sciences et techniques, arts).

#### **En troisième**

1. Participation au forum Métiers/Formations  
Chaque élève, muni d'un questionnaire à remplir, s'informe sur le métier qui l'intéresse et sur deux autres métiers. Préparation : Elaboration d'un questionnaire (même procédure qu'en 5<sup>ème</sup>) : 1 heure
2. Préparation de la séquence d'observation en entreprise de 4 jours : adaptation du questionnaire à l'entreprise visée. Participation du COP (1/2 heure)  
Autre demi-heure : présentation des filières par le COP  
Rapport de stage (français, arts plastiques)  
Restitution orale de l'expérience : échanges par groupes de 4 (1 heure)
3. Participation à la journée thématique de l'association école/entreprise  
Sans questionnaire, les élèves doivent prendre des notes  
Restitution et échanges : 1 heure
4. Concours de validation B2I en présentant un métier de l'informatique
5. Entretien(s) personnalisé(s) d'orientation (dispositif à construire *entre* professeurs principaux et conseiller d'orientation-psychologue)

Une orientation scolaire a-t-elle un sens ?

## Atelier 5

### Internet et orientation

*« S'il est une tranche d'âge qui porte à bout de doigts la révolution numérique, c'est bien l'adolescence. De nombreuses études tendent à prouver que ces « technologies sociales » se sont trouvées, dès leur apparition, très investies par les ados. Les 13-18 ans, et maintenant les moins de 10 ans, sont équipés en téléphonie mobile et autres ordinateurs domestiques, et ils possèdent une dextérité technologique et sociale prodigieuse, quand ils ont ces outils en mains ; c'est-à-dire la plupart du temps ».*

Pascal Lardellier, Les ados dans la Toile, p.112, in Le Breton D. (2008), *Cultures adolescentes, entre turbulence et construction de soi*, Éd. Autrement.

#### Problématique

La question n'est plus désormais : « Faut-il articuler nos pratiques à l'Internet ? », mais « Comment articuler nos pratiques à la réalité de l'usage massif d'Internet ? » comme l'a exprimé avec acuité le professeur Jean Guichard, lors du colloque francilien de La Villette, Paris, le 5 octobre 2006. L'outil Internet offre de multiples possibilités, souvent sous-exploitées en orientation dans le service public : s'écrire entre conseiller d'orientation-psychologue et élève en approfondissement d'un contact antérieur en CIO ou établissement, foire aux questions, webclasseur (cyberfolio), sites intranet des établissements, conseil en ligne, blogs, etc. En janvier 2009, le ministre de l'éducation nationale a décidé d'ouvrir « un nouveau service d'aide à l'orientation par téléphone et Internet à compter de la rentrée scolaire 2009, et disponible chaque jour jusqu'à 20 h ». Que prévoit, dès maintenant, le service public de l'éducation et de l'orientation pour se mettre au diapason des usages culturels quotidiens des jeunes ?

**Intervenant :** Jean-François Castell, conseiller d'orientation-psychologue au CIO de Nantes Nord (0,50ETP) et chargé de mission académique aux technologies de l'information et de la communication pour les CIO (0,50ETP).

**Modération, secrétariat :** Jacques Vauloup, inspecteur de l'information et de l'orientation, chargé du 2<sup>nd</sup> degré à l'inspection académique de la Sarthe.

---

En France, l'Internet grand public est véritablement apparu il y a 15 ans (1994). Rappelons qu'en 1994, 3h de connexion coûtaient 140F/mois. A ce prix aujourd'hui, on est en connexion illimitée. En 1998, la France compte 800 000 abonnés à l'Internet ADSL. Le *décliv* a eu lieu avec l'arrivée de la messagerie électronique : d'un monde de *personal computers* (PC) isolés, on passa d'un coup à un monde de PC en réseaux, et ce, automatiquement. En 2006, boom de l'informatique familiale et de ses usages privatifs : 50% de la population française a un *accès* Internet. Pendant ces années, on parla de la *fracture numérique*, nettement en réduction aujourd'hui où le fait de détenir plusieurs ordinateurs en ligne à la maison est de plus en plus fréquent, tout ceci pour des tarifs de matériels et de communications de plus en plus modiques.

### Anciens et nouveaux usages de l'Internet en orientation

Pendant longtemps, l'Internet permit seulement l'accès à des bases de données informatives (avant même *l'Atlas des formations* de l'ONISEP). Et, dans les CIO, on se souvient de OUI (Onisep Universal Interface). Plus tard, on inventa les CD ROM « Itinéraires pour un métier », puis des vidéos de clips métiers, désormais en accès aisé, libre et gratuit, par exemple sur <http://www.meformer.org> ou <http://www.onisep.fr>. Nous sommes désormais entrés à grande vitesse dans une *convergence accrue* de tous les systèmes d'information et techniques vers l'Internet : sites, *espaces numériques de travail*, *blogs*, etc. Et le Web 2.0 a pris son envol.

Vers la fin des années 90, d'après J.-F. Castell, les contenus disponibles en orientation sur Internet étaient très maigres. Désormais, on y trouve tout ! Or, trouver des contenus, d'une certaine façon, c'est déjà trouver des réponses. Par exemple : des questions-réponses sur Yahoo, ouverts à tous, aux contenus très larges ; dans l'académie de Versailles, un Forum sur l'orientation (mais non modéré).

Pour l'introduction du conseil en ligne, il semble bien que cela pose davantage de problèmes aux adultes qu'aux jeunes enfants et adolescents. En effet, les jeunes générations sont coutumières d'allier en permanence le présentiel et le différé. L'instantanéité ne leur pose aucun problème d'éthique ni de faisabilité. On a testé par exemple la vision-conférence avec l'île d'Yeu (collège Les Sicardières). Les enfants jouent le jeu, spontanément, sans réserve. En effet, les jeunes ne font pas la différence entre le face-à-face présentiel, le téléphone, la messagerie électronique. Parfois même, ils font tout en même temps... Il reste que l'Internet n'a toujours pas résolu le problème de la trace, indélébile actuellement, aucune loi n'y autorisant, pour le moment, pour la personne, le *droit à l'oubli* sur le Net.

#### Illustration 1

*Parole d'une jeune adolescente internautes :*  
« Sur Internet, tu n'es pas jugée sur ton apparence »

#### Illustration 2

Quand plus de 80% des 15-24 ans sont des internautes réguliers, quotidiens, les autres supports d'information ne sont-ils pas en voie de devenir rapidement caducs ?

#### Illustration 3

Plusieurs enseignements de l'enquête « First results on the survey »  
cf. <http://www.guidanceforum.net>

- 1 – l'Internet permet d'*accéder* à un large réseau d'informations.
- 2 – l'Internet permet de *diffuser* un large réseau d'informations.
- 3 – L'Internet permet de *mieux communiquer* avec les *usagers*.
- 4 – L'Internet permet de mieux communiquer entre *collègues*.
- 5 – L'Internet permet l'accroissement de l'*auto-orientation*.

Source : L. Evangelista, consultant, chercheur, président de l'association nationale des conseillers d'orientation d'Italie. La Villette, Paris, 6-10-2006.

### **Des freins internes aux services d'orientation, ou une question de génération ?**

Une partie des freins à l'intensification du conseil en ligne ne viendrait-elle pas de la césure qu'a résumée Marc Prensky entre les *digital natives* et les *digital migrants* ? Bref, comment dépasser le conflit, ou la fracture intergénérationnelle ?

Autre frein évoqué : où se situe la limite entre la sphère professionnelle et la sphère privée ? Autrement dit, comment les professionnels peuvent-ils préserver leur vie privée ? Il est rappelé qu'on peut fermer son portable et ne pas consulter ses courriels pendant les week-ends ou les congés... En tout état de cause, il est nécessaire de clarifier les procédures, réaliser des chartes des internautes et d'inclure l'Internet dans le *Code de déontologie des psychologues* (dernière édition : 1996).

Mais encore : comment lever les ambiguïtés contenues dans la formulation à distance ? Dans la densité du texte ? On peut rétorquer que le courrier postal préexistait au courriel... Mais aussi que la messagerie électronique réhabilite l'écrit, ce qui n'est pas forcément une mauvaise chose, au temps de *l'oral-roi*, afin de mettre en forme et à distance ses affects, ses opinions, ses analyses logiques et argumentatives.

On constate également que, lorsqu'ils existent, les services de réponses aux questions mis en place par les académies « pionnières » (cf. académie d'Amiens) répondent sous 48h, et qu'ils donnent généralement satisfaction aux usagers, d'après les évaluations qui en ont été faites. C'est probablement d'ailleurs ce qui a invité le ministère de l'éducation nationale à souhaiter en généraliser l'offre : <http://www.monorientationenligne.fr>

On voit également le *réflexe Internet* jouer à plein dans le travail inédit que conduit, depuis l'hiver 2008-2009, Richard Descoings, chargé de mission par le gouvernement pour la réforme du lycée général et technologique. D'entrée de jeu, le site Internet <http://www.lyceepourtous.fr> a mis en ligne des dizaines de clips-vidéos correspondant aux interviews ou interventions de jeunes lycéens, parents d'élèves, professeurs, etc. glanées à l'occasion du tour de France des lycées par Richard Descoings. La multifonctionnalité du Net est mise à contribution avec un blog <http://blog.lyceepourtous.fr>, des fils de discussion, des forums, etc. À noter : dans les rubriques proposées sur le site, nombre d'entre elles se réfèrent de près ou de loin à l'orientation : à quoi sert le lycée ; cours et évaluation ; orientation ; voies et séries ; les métiers au lycée ; égalité des chances ; mon lycée idéal...

### **De l'Internet CIO et de l'Internet EPLE**

L'important désormais est de tisser des liens solides entre CIO et établissement scolaire autour d'Internet. Quatre illustrations sont apportées en séance :

#### ***Investir les sites des établissements scolaires***

Qu'y voit-on en effet actuellement à la rubrique « *orientation* » des sites des établissements scolaires ? 20 à 25% des sites Internet des établissements scolaires ont une rubrique « orientation ». Et souvent, dans le meilleur des cas, ils ne font qu'indiquer le nom du conseiller d'orientation-psychologue et ses coordonnées. Il nous faut désormais : y laisser l'adresse électronique des conseillers ; alimenter la rubrique : programmes, dispositifs, fiches, protocoles d'accompagnement guidé, etc.

***Ouvrir le site public de l'orientation de l'academie***

En cours de développement par le rectorat – SAIO (J.-F. Castell, R. Bourdon). Ouverture prévue : juin 2009.

***Illustration au LP Charles Cros de Sablé-sur-Sarthe (72)***

L'Internet de l'EPLÉ prévoit d'intégrer 3 rubriques :

- Techniques de recherche de stage ;
- Techniques de recherche de son orientation ;
- Techniques de recherche d'emploi (pour les terminales professionnelles)

***Le webclasser (ONISEP)***

Deux à trois classes en expérimentation actuellement par département.

**Illustration 4**  
**Conseil et orientation sur Internet, par Jacques Aubret**  
**6 points majeurs**

**1- La pluralité des modes de communication a toujours été notre fait. Elle enrichit et prolonge le face-à-face.**

**2- L'Internet s'est invité dans nos modes de communication. Ce n'est plus : comment nous situer ? Mais : comment articuler nos pratiques avec les réalités des jeunes d'aujourd'hui ?**

**3- Ces modes de communication renforcent l'utilité de l'entretien, et ne le scotomisent certainement pas.**

**4- L'utilisation de l'Internet ne peut se limiter au rapport homme-machine. C'est un espace imprégné à soi, mais aussi distant de soi ; un espace qui nous protège, mais aussi qui nous ouvre à d'autres possibles.**

**5- L'important est le mixage, le métissage du présentiel et du distanciel : soit la complémentarité entre un accompagnement en présentiel, et une interactivité internaute-conseiller où prime le cheminement de l'internaute.**

**6- L'acquisition de cette nouvelle compétence collective en construction n'est pas incompatible avec la compétence du conseiller d'orientation-psychologue, laquelle doit être revendiquée haut et fort, plus que jamais.**

Source : Colloque Conseil et orientation sur Internet  
Paris, La Villette, 5-10-2006

### Illustration 5

#### monorientationligne.fr

#### Un service personnalisé et gratuit sur internet et par téléphone

<http://www.education.gouv.fr/cid24154/monorientationligne.fr>

Un nouveau service national d'aide à l'orientation [monorientationligne.fr](http://www.education.gouv.fr/cid24154/monorientationligne.fr) est proposé en avant-première aux jeunes Picards et à leurs familles. Du lundi au vendredi, de 8h à 20h, chacun peut obtenir une réponse personnalisée de conseillers d'orientation-psychologues et d'experts de l'ONISEP au numéro Azur : 0810 012 025. Amiens est la première académie expérimentatrice. Elle sera rejointe, fin avril par les académies de Bordeaux et de Limoges.

Ce service de réponse téléphonique est complété par un service de réponse sur le site internet [monorientationligne.fr](http://www.education.gouv.fr/cid24154/monorientationligne.fr), accessible à tous les élèves et parents de France. Il propose une foire aux questions, un chat et un service de questions personnalisées par courriel.

#### Service de réponse aux questions d'orientation par téléphone

**Le numéro Azur 0810 012 025 est ouvert du lundi au vendredi de 8h à 20h.**

Cet accueil personnalisé peut :

Soit apporter une réponse grâce à des conseillers d'orientation-psychologues volontaires affectés sur la plate-forme quand la question nécessite l'intervention d'un expert.

Soit transférer l'appel au niveau académique pour des questions précises sur les lieux de formations, les affectations des élèves, les places vacantes.

#### Des relais au niveau académique

Des personnels des DRONISEP sont dédiés au renseignement téléphonique

Des conseillers d'orientation-psychologue volontaires, peuvent assurer des permanences téléphoniques pour un conseil plus précis ou proposer aux élèves de se rendre dans le CIO. Ils peuvent proposer des rendez vous dans les CIO.

Amiens est la première académie expérimentatrice. Elle sera rejointe, fin avril par les académies de Bordeaux et de Limoges. Le pilotage est assuré par le CSAIO-DRONISEP.

#### Le service WebOnisep

Le service WebOnisep est composé de :

**Une « foire aux questions »** : elle propose des réponses « type » à des interrogations récurrentes rédigées à partir des questions des internautes. [monorientationligne.fr/FAQ](http://www.education.gouv.fr/cid24154/monorientationligne.fr/FAQ)

**Un service de questions personnalisées par mail** : les internautes remplissent un formulaire de présentation et posent une question par mail. La question est traitée dans les 48 heures, voire dans les 72 heures.

[monorientationligne.fr/contact](http://www.education.gouv.fr/cid24154/monorientationligne.fr/contact)

**Un service de clavardage (« chat ») est assuré du lundi au vendredi de 13h à 20h.**

[monorientationligne.fr/tchat](http://www.education.gouv.fr/cid24154/monorientationligne.fr/tchat)

La plate-forme WebOnisep a été mise en place au premier semestre de l'année 2006.

Une plate-forme WebOnisep ouvrira à Nantes à la rentrée 2009.

Mise à jour : mai 2009

### Garder le contact avec les *digital natives*

Comme nous l'avons vu, l'Internet comporte de plus en plus de contenus, et la portée du contenu, c'est de donner des réponses. Force est de constater également que les jeunes de 15-24 ans sont devenus des accros du Net et jonglent en permanence entre présentiel et distanciel, entre instantané et différé, entre téléphone, Internet et présence directe auprès de leurs amis. Face au développement exponentiel des potentialités et des usages de la Toile, les professionnels de l'orientation du service public ne sauraient s'abriter derrière le risque de non qualité. C'est à ce prix qu'ils garderont le contact avec les nouvelles générations, en adultes, et en professionnels du « *tenir conseil* ». ■

► **Bibliographie, Sources**

Sites Internet grand public :

<http://www.mefomer.org> région Pays-de-la-Loire. Ce site est devenu, en peu de temps, une référence régionale.

<http://www.onisep.fr>

<http://www.ciosarthe.com>

<http://www.ac-nantes.fr> rectorat, académie de Nantes

<http://www.ac-nantes.fr/ia72>

Des sites de questionnement sur l'orientation :

<http://www.monorientationenligne.fr>

<http://fr.answers.yahoo.com>

[http://web2news.ac-versailles.fr/tree.php?group\\_name=ac-versailles\\_orientation](http://web2news.ac-versailles.fr/tree.php?group_name=ac-versailles_orientation)

Des univers Web 2.0 sur l'orientation :

<http://www.campusb.fr/index.php?univers=1>

<http://www.onisep.fr/equipeseucatives/chats/webclasseur/index.htm>

Des vidéos sur les métiers, façon sites collaboratifs :

<http://onisep.tv.onisep.fr/index.php>

L'interactivité sur la plateforme ONISEP :

<http://www.onisep.fr> (plan du site puis rubrique animations - chat, dé clic, podcast, quizz...).

Ascher F. (2000), *Ces événements nous échappent, feignons d'en être les organisateurs*, Ed. de l'Aube, 300p.

Boy T. (2006) (dir.), *Conseil et orientation sur Internet. Quels enjeux et pratiques pour les conseillers d'orientation-psychologues ?* Actes de la journée d'études des CIO Ile-de-France, Paris, La Villette, 5-10-2006

Cohen D., Verdier T. (2008), *La mondialisation immatérielle*, rapport, Conseil d'analyse économique, 224 p.

Hersent J.-F. (2004), *Culture des adolescents, rupture et continuité*, conférence, IUFM Rouen.

Jallaud T. (dir.), (2009), *Mon guide pour réussir à l'école. 150 sites web à explorer*, éditions Fabert, en collaboration avec le Café pédagogique. NDLR : tout bonnement remarquable !

Jonas H. (1999), *Le principe responsabilité, une éthique pour la civilisation technologique*, Flammarion, Champs, 450p.

Lardellier P. (2006), *Le pouce et la souris, Enquête sur la culture numérique des adolescents*, Ed. Fayard, 230 p.

Lhotelier A. (2001), *Tenir conseil, délibérer pour agir*, Ed. Seli Arslan

Mounet J. (2008), *Pour le développement du numérique à l'école*, rapport à la mission E-duc, ministère de l'éducation nationale, 91 p.

Pasquier D. (2005), *Cultures lycéennes, les modes d'accès des jeunes à la culture échappent aux adultes*, Ed. Autrement

Premsky M. (2001), *Digital natives, digital migrants*, From in the horizon, 6p.

Revue Carnet Psy (2007) : *L'Internet et l'émergence de nouvelles formes de subjectivité. Des souris, des écrans et des hommes*, 1<sup>ère</sup> partie, n°120, octobre 2007. Et n°121, nov.2007 : *Chantiers d'une clinique en extension*. Source : <http://www.carnetpsy.com>.

Revue Courrier international (2007) : *Révolution 2.0. Comment le Net va (encore) changer la vie*, hors-série, oct.-nov.-déc. 2007

Revue Esprit (2009) : *Homo numericus*, mars-avril 2009. Voir notamment l'article introductif de M.-O. Padis, *L'Internet et les nouveaux outils numériques*, pp. 68-72

Revue Journal des psychologues (2009), *Psychologues au téléphone*, n°267, mai 2009. <http://www.jdpsychologues.fr>

Revue L'école des parents (2009) : *Adolescents, confidences sur Internet*. Actes du Colloque de Fil santé Jeunes (oct.2008), n°577, hors-série, mars 2009. Avec Philippe Jeammet, Daniel Marcelli, Xavier Pommereau, Serge Tisseron, Jean-Claude Kaufmann, etc.

**Extraits : Du journal intime au blog. La quête des clics, par Oriane Deseilligny, MCF en sciences de l'information et de la communication, Paris 13.** Source : <http://www.ecoledesparents.org>

Si le blog, à l'origine, est sous-tendu par un véritable désir d'expression de soi, il est vite perverti par le format qu'il impose et la pression exercée pour obtenir des commentaires. Si les écritures de soi remontent à l'antiquité, le journal intime, daté, fragmenté, remonte au XVIIIe siècle, à une époque où le rapport à soi se modifie. Dans la lignée de Jean-Jacques Rousseau.

À regarder les blogs d'aujourd'hui, ces pages où s'imbriquent textes et images de soi, de ses amis, de ses groupes de musique préférés, on est bien dans la définition que propose Philippe Lejeune, le grand spécialiste du journal intime : « une série de traces datées ». Mais la similitude, pour Oriane Deseilligny, s'arrête là : le blog n'est pas un journal intime, c'est un format. Un format qui a certes puisé dans les tout premiers journaux personnels qu'on a vu apparaître en ligne, autour de 2003-2004, mais qui a surtout, en facilitant à l'extrême cette démarche, standardisé cette expression de soi.

D'ailleurs, il ne s'agit plus, selon elle, d'un discours spontané, mais d'une mise en scène de soi, contrainte de s'adapter à des outils imposés, formatés, qui induisent une uniformisation du langage et des formes d'expression. Les blogs, surtout investis par les filles, sont extrêmement faciles et rapides à construire ; du coup, les jeunes peuvent en avoir plusieurs, comme autant d'images d'eux-mêmes. Ils développent de nombreuses astuces qu'ils s'échangent pour bidouiller les photos, aller en chercher... Dans cet univers, tout doit aller vite. Les opérateurs l'ont compris qui proposent des profils prédéfinis, l'internaute n'ayant plus qu'à remplir son questionnaire, tout prêt, qu'il peut alors envoyer aux autres pour gagner un clic. Car le blog, bien loin du journal intime qu'on ferme à clé, n'a de valeur que s'il est visité, et commenté.

Même s'il a pu trouver son origine dans un réel désir d'expression de soi, ces mini-sites personnels sont donc surtout utilisés comme « chat » ou SMS. Nous sommes dans une logique de l'entre-soi, affirme Oriane Deseilligny, où l'important est de s'adresser aux autres pour recevoir un commentaire ; comme autant de preuves de l'existence de soi, à l'aune de cette nouvelle popularité qu'on peut désormais comptabiliser.

D'ailleurs, il ne s'agit pas forcément de réagir, mais avant tout de signaler qu'on est là. Nous sommes au cœur de la *fonction phatique du Net*, disent certains chercheurs, c'est-à-dire celle où il s'agit de parler juste pour parler, de s'exprimer juste pour s'exprimer. [...] Dans un monde où l'on peut se joindre à tout moment, il s'agit maintenant de déceler à quel moment l'autre ne répond pas.

Dans cette quête de popularité, on trouve même des marchandages de commentaires, histoire de maintenir son score, « si tu me donnes un commentaire je t'en donne 10 ! ». Tels des hommes politiques, les jeunes vont à la pêche aux voix. [...].

#### ***Un univers conformiste***

Mais cette attente de retour les oblige à une certaine bienveillance entre eux : ils ne peuvent pas être négatifs ni blessants, sous peine de perdre un « ami », une voix. Tout ne peut pas se dire. D'où l'impression d'une certaine standardisation, due à la fois au peu de richesse des objets convoqués, piochés dans des banques internes assez limitées et renforcé par des phénomènes de mode. L'ensemble en fin de compte peut sembler, contrairement à ce qui est annoncé, assez conformiste. Si un jour les commentaires viennent à faiblir, ouvrant parfois la voie à une blessure narcissique, l'auteur du blog, alors seulement, pourra peut-être prendre le temps de s'interroger, sur le contenu, sur l'image qu'il donne de lui.

Car dans cette « blogosphère », on est davantage dans le rite de passage que dans l'expression de soi. D'ailleurs, la plupart d'entre eux s'essoufflent rapidement et ont une vie relativement éphémère et les seuls qui résistent sont ceux portés par un réel projet d'écriture de soi. Avec un récit suivi.

Revue Le Monde de l'éducation (2008) : *Comment pensent et apprennent les digital natives ?* n°368, avril 2008

Supplément Le Monde éducation (2009) : *L'école du futur parie sur le numérique*, in Le Monde, jeudi 16 avril 2009.

Vauloup J. (2005), *En ligne, demain, le conseil aussi !* 1p. Disponible à : [jacques.vauloup@ac-nantes.fr](mailto:jacques.vauloup@ac-nantes.fr).

Une orientation scolaire a-t-elle un sens ?

## Atelier 6

### Changer le conseil de classe

*« Pour qualifier les élèves et leurs actes, attribuer une appréciation générale et formuler un avis d'orientation, le conseil de classe mobilise une diversité de données empruntées à différents registres. Ces fonctions et sa constitution l'amènent à s'engager dans des logiques diverses. »*

François Baluteau, La justice sur fond de tensions et d'incertitudes, p. 181, in *Conseil de classe : peut mieux faire !* Hachette éducation, 1993

#### Problématique

Le conseil de classe n'a pas été créé pour l'orientation : une circulaire du 19 juillet 1898 a préconisé la réunion de tous les professeurs d'une même classe pour « *s'entretenir de l'état de la classe, du travail et du progrès des élèves* ». Depuis les années 1960, l'orientation l'a envahi. Peut-on s'accommoder du conseil tel qu'il est alors qu'on lui reproche tant : approximation des évaluations ; inégalité du poids des disciplines ; confiscation du pouvoir chez quelques-uns et absence du principal intéressé, l'élève ; bureaucratisation des tâches ; formulation de constats réifiant et non formalisation de conseils de progression ; confusion entre « proposition » et « décision » d'orientation ; ritualisation des tâches. On proposera des actions propres à changer le conseil : charte du conseil ; charte du professeur principal ; se former tous au conseil ; changer le bulletin ; ouvrir le conseil aux élèves ; du conseil de constat au conseil de progrès.

#### Intervenant

Jacques Vauloup, inspecteur chargé d'information et d'orientation, inspection académique Sarthe, et rectorat académie de Nantes.

**Avertissement au lecteur :** Faute d'inscriptions en nombre suffisant, cet atelier n'a pu se tenir lors de la journée d'études *Une orientation scolaire a-t-elle un sens ?* [Le Mans-Rouillon, Sarthe, le 18 mars 2009]. Toutefois, vu l'importance du sujet, nous livrons à la réflexion et aux initiatives du lecteur les pages suivantes qui, espérons-le, pourront lui être utiles.

---

#### Des mots pour le dire

*« Plus on parle, plus ça dure longtemps, voilà la règle implicite déplorable... »*

**Propos d'un professeur, membre expérimenté des conseils de classe (Sarthe, avril 2003)**

*« Mes conseils de classe sont très ordinaires. Cette instance fonctionne dans mon établissement comme il y a trente ans, alors que les objectifs, le public concerné, sont bien différents. Je trouve les conseils très formels. En effet, tout ou presque s'élabore, se dit, se joue hors de cette structure ». Un principal de collège (Sarthe, mars 2003).*

*« Pour ce qui est du contenu, il est souvent d'une navrante banalité, et les enseignants sont relativement unanimes sur le regard qu'ils portent sur leurs élèves. Ma position est de ne jamais barrer la route à une élève pour cause de mauvaise moyenne en math ou de conflit entre elle et moi. Je préfère donner sa chance, même à quelqu'un qui ne la mérite pas, que de me tromper sur quelqu'un qui le mériterait. Il est souvent très difficile d'évaluer le travail personnel de l'élève et sa motivation. Nos appréciations sont donc souvent bien vagues. » Une professeure de math-sciences en lycée professionnel (Sarthe, février 2003)*

Le conseil de classe est en question. De nombreux livres, enquêtes, articles, pamphlets, et même une pièce de théâtre et des dessins humoristiques s'en font l'écho. L'opinion publique est surtout sensible aux aspects caricaturaux, ritualisés, routiniers d'une institution désormais presque ancestrale qui serait comparable à un tribunal, et constituerait un lieu où le pouvoir des enseignants et celui du chef d'établissement s'exerceraient selon une volonté délibérée de sélection, dans l'arbitraire le plus complet. Qu'en est-il vraiment ?

### Illustration 1

#### Le conseil de classe sur le grill. Trois critiques majeures

Source : *L'orientation des élèves*, par A. Caroff et J. Simon, inspecteurs généraux de l'éducation nationale, La documentation française, 1989, pages 66-68 (extraits)

**Critique 1. *Le conseil de classe se borne à un constat des résultats, se limite à un jugement, et n'apporte aucune aide.***

Cette critique ne paraît pas déterminante car, en tout état de cause, l'institution a besoin des résultats d'un bilan, à certains moments de la scolarité, afin de fonder ses décisions. [...] L'aide à apporter à l'élève est une autre fonction, distincte de la précédente, qui peut être exercée dans un autre cadre, et se développer selon des modalités particulières.

**Critique 2. *Les travaux du conseil de classe reposent sur des critères incertains.***

Ce constat est justifié. Les causes sont multiples : absence de véritable évaluation, notamment des acquis scolaires ; difficultés de définir des critères de concertation avec les représentants des formations d'accueil, d'intégrer dans ces critères des éléments non scolaires, de séparer l'évaluation formative des résultats d'une évaluation sommative ; crainte des professeurs devant l'évaluation. Malgré les critiques, une sorte de consensus conduit à préférer l'anonymat et le flou d'une délibération qui, finalement, donne sa chance au plus grand nombre, à la rigidité d'une orientation fondée sur des critères précis.

**Critique 3. *Le conseil de classe est un lieu d'antagonismes entre partenaires.***

Cela est de moins en moins exact. La présence des représentants de parents et des délégués des élèves, le code de bonne conduite qui s'est progressivement instauré, le temps limité des discussions, le rôle modérateur du président, en ont atténué l'expression. Il reste les cas particuliers et le poids du non dit. Le climat du conseil reflète en fait celui de l'établissement et joue à cet égard une fonction de révélateur. Le fond du problème est celui du pouvoir en matière d'orientation, et de ses modalités d'exercice. Le conseil de classe est l'une de ses modalités. Il n'est pas nécessaire : dans certains pays étrangers, où l'organisation pédagogique est éclatée en modules de difficultés graduées, le pouvoir de l'orientation est dilué en un grand nombre de mini-décisions dont la totalisation détermine l'orientation de façon quasi mécanique. La liberté des choix individuels se situe dans les marges de « pré-requis ». Dans notre pays, la concentration des décisions à certains paliers dramatise le processus par son caractère massif et focalise l'attention sur les instances délibératives<sup>1</sup>. Entre les deux conceptions, existent de nombreuses solutions intermédiaires dont le système français pourrait s'inspirer.

Le conseil de classe se situe en fin de processus, et recueille le fruit de tout un travail préparatoire dont il voit l'aboutissement. Il pourrait se limiter à ce constat. Il est aussi le révélateur de la qualité des rapports qui s'établissent entre professeurs et élèves, entre professeurs et administration, entre professeurs et parents d'élèves, entre professeurs eux-mêmes. C'est donc le fonctionnement même de l'établissement qui est en cause et non l'instance qui en constate les résultats.

<sup>1</sup> Depuis la publication du rapport Simon-Caroff en 1989, la réglementation a changé. D'après l'article 10 du décret n°90-484 du 14 juin 1990, « le conseil de classe émet des propositions d'orientation, dans le cadre des voies d'orientation définies par arrêté ». Ces nouvelles dispositions, applicables à compter de la rentrée 1990, apportaient deux modifications sensibles à la législation antérieure : le conseil des professeurs perdait toute compétence en matière d'orientation et d'affectation ; le conseil de classe, auparavant instance délibérative, devenait une instance consultative. Cette réglementation est toujours en vigueur en juin 2009.

### Petit décalogue des paradoxes du dialogue

Depuis près de 40 ans, le système éducatif français a inventé une procédure formalisée de *dialogue* avec les familles à propos de l'orientation des collégiens et lycéens. Ses formes les plus connues : professeurs principaux (création de la fonction en 1960 en 3<sup>ème</sup>, puis en 1962 en 5<sup>ème</sup> et en seconde, mais généralisation à tous les niveaux des collèges, LP et LGT depuis 1993 seulement) ; représentants de parents (1969) ; nouvelles procédures d'orientation et fiches-navettes (1973) ; délégués des élèves ; droit à l'orientation (1989) ; entretien personnalisé d'orientation systématisé en 3<sup>ème</sup>, 1<sup>ère</sup> et terminale (2006). Mais ce *dialogue institué* reste *paradoxal* à plus d'un titre.

### Petit décalogue des paradoxes du dialogue

- 1- L'élève est censé élaborer son projet personnel d'orientation, le choisir et en prendre la responsabilité ; mais c'est le chef d'établissement qui en décide.
- 2- Le chef d'établissement a le pouvoir de décider, mais comme il hésite à exercer ce pouvoir en solitaire et à remettre en cause l'avis des professeurs, la compétence *propositionnelle* du conseil de classe devient, de facto, une compétence *décisionnelle*.
- 3- Le conseiller d'orientation-psychologue, faute de disponibilité, et pourtant membre de droit du conseil de classe, participe aujourd'hui moins souvent à un conseil qui désormais propose qu'il n'assistait autrefois (avant 1991) aux conseils de classe qui, à l'époque, décidaient.
- 4- L'élève est *absent* en conseil de classe au moment de l'analyse de sa propre situation, alors qu'il est *présent* en commission d'appel, qu'il soit majeur ou mineur (avec autorisation des parents dans ce cas). En conseil de classe, l'élève, même s'il est majeur (18 ans révolus), est stricto sensu un incapable juridique.
- 5- Le parent d'élève est absent en conseil de classe au moment de l'examen de la situation de son enfant, mais il est présent en commission d'appel.
- 6- Le conseil de classe peut proposer à l'élève une orientation vers une spécialité dont les professeurs savent qu'elle est difficile d'accès, sans être assurés que l'élève pourra y être admis, et donc sans être aucunement en mesure de rassurer la famille et l'élève et sa famille sur ses chances d'y accéder.
- 7- Curieusement, et contrairement au cas de tous les autres conseils ou réunions convoqués par l'établissement, aucun compte rendu officiel des conseils de classe n'est assuré par l'établissement. On se contente de demander aux délégués des élèves de faire un compte rendu (écrit et/ou oral) aux autres élèves de la classe, et on laisse les représentants des parents d'élèves faire un compte rendu aux autres parents. Pour réaliser leur tâche, les délégués des élèves et représentants des parents sont, pendant le conseil, concentrés sur la prise de notes, et s'immiscent rarement dans l'échange.

#### Illustration 2

##### Un prof, des profs au conseil

*Source : Manuel de savoir-vivre à l'usage des enseignants,*  
par Boris Séguin et Frédéric Teillard, Seuil, Points, 2001, pages 95-96.

Lorsqu'on examine le cas d'un élève devant lequel vous prenez garde, en classe, de ne jamais élever le ton, et à qui vous mettez des notes apaisantes, ne profitez pas de l'occasion pour vous lancer dans une diatribe à son sujet. Vos paroles risqueraient de lui être rapportées et vous saperiez d'un coup le patient travail pédagogique qui avait évité, jusqu'à présent, d'essuyer une insulte, un crachat ou un coup de poing.

Si tous vos collègues se plaignent d'une classe, ne dites pas que vous la trouvez agréable. Vous passeriez pour un-e vantard-e, un-e hypocrite, ou un-e donneur-se de leçons.

Et si tous s'accordent pour trouver une classe agréable, ne les contredisez pas. Vous passerez pour un-e incapable, ce dont chacun, secrètement, ne manquera pas de se réjouir.

Si vous trouvez le temps long et que vous bavardez avec votre collègue d'histoire ou corrigez vos copies, faites-le discrètement, vous n'êtes pas en classe, et on vous observe.

Si vous coupez la parole du professeur d'arts plastiques, mettez-y les formes. Chacun sait que sa discipline ne vaut pas la vôtre, mais il pourrait se froisser si vous le lui faisiez sentir sans ménagement.

Si un délégué des élèves se plaint d'un des élèves qui va trop vite, qui explique mal, qui perd ses copies, qui est toujours en retard, réjouissez-vous : tout ce qui ternit le lustre d'autrui redore le vôtre.

Cependant, si votre collègue attaqué se défend, soutenez-le. Ne perdez pas de vue que, dans l'adversité, face aux élèves, aux parents, au ministre, le corps enseignant fait corps.

#### AUTO-TEST 1

**Ceci est un texte évidemment humoristique. D'après vous, quels sont les dysfonctionnements repérés par les auteurs ? Comment formuleriez-vous les principaux enjeux sous-jacents ? Que souhaitez-vous construire, selon votre statut et votre position dans l'établissement et le conseil, pour tenter de les résoudre positivement pour la communauté éducative et chacun de ses membres ?**

8- Le chef d'établissement *peut* à la fois présider le conseil de classe, instance propositionnelle, recevoir la famille lors de l'entretien post-conseil, arrêter la décision d'orientation, mais *ne peut pas* être entendu par la commission d'appel alors que c'est lui qui a pris la décision d'orientation.

9- Le chef d'établissement, ou son représentant, préside le conseil de classe. Dans les faits, si le chef d'établissement ne préside pas le conseil, il peut être remplacé par son adjoint, mais aussi par le conseiller principal d'éducation, par le professeur principal, voire par un autre professeur de la classe. A ce régime, tout membre de droit du conseil pourrait, sur mandat du chef d'établissement, présider cette instance.

10- En commission d'appel, le « *dossier de l'élève est présenté par un professeur de la classe à laquelle appartient l'élève et par le conseiller d'orientation intervenant dans l'établissement* » ; mais ce n'est pas obligatoirement le professeur principal qui s'en charge, et la commission d'appel entend un représentant de l'instance propositionnelle (un professeur, un conseiller d'orientation-psychologue), et non le chef d'établissement.

### Changer le conseil

Depuis plus de 20 ans, on se plaît à considérer qu'il est temps de « changer le conseil ». Alors, sur quoi pouvons-nous jouer ? En *infra*, deux outils parmi d'autres :

#### Outil 1 : Les étapes du conseil de classe

Source : G. Eveno, rectorat-MAFPEN, académie de Nantes, MAFPEN, 1994

Les étapes	Les questions associées	Réponses individuelles ou collectives
1- Définir l'objectif du conseil de classe	Qui le définit ? Pour qui ? Quand ? En fonction de quoi ?	
2- Préparer le conseil	<i>Recueillir des informations</i> Quel type d'informations ? Qui le fait ? Comment ? Quand ? Pour qui ? Pour quoi faire ? <i>Effectuer une synthèse par élève</i> Qui la fait ? En fonction de quoi ? Pour qui ? Pour quoi faire ?	
3- Réunir le conseil	Qui convoque qui ? Comment ? Dans quelles conditions ?	
4- Animer le conseil	Qui le fait ? Comment ? Pourquoi ?	
5- Assurer la communication des constats et des décisions <sup>1</sup>	Qui le fait ? A l'attention de qui ? Comment ?	
6- Assurer la mise en œuvre des décisions <sup>1</sup> prises	Qui le fait ? Comment ?	

<sup>1</sup> Afin de lever toute ambiguïté, le terme « décision » est à entendre, ici, de deux manières :  
- s'il s'agit d'une *décision d'orientation*, depuis le décret n°90-484 du 14 juin 1990, en collège, ou en lycée, le conseil de classe, quel que soit le niveau de la classe concernée, ne formule plus des *décisions*, mais des *propositions* d'orientation ;  
- *dans le cadre de ses attributions pédagogiques*, le conseil de classe peut prendre la décision, par exemple, de proposer à un élève une remédiation, une aide individualisée, un parcours adapté, de rencontrer l'élève et/ou sa famille, ou encore de demander au conseiller d'orientation-psychologue de rencontrer l'élève.

#### AUTO-TEST 2

Remplissez, de préférence en groupe, la colonne de droite du tableau. Puis, établissez le cahier des charges annuel de l'ensemble des conseils de classe. Il inclura bien entendu le calendrier annuel des conseils, mais aussi d'autres éléments indispensables : lieux, durées, supports, modes d'animation et de pilotage, comptes-rendus, formation des acteurs (adultes inclus). Le tableau peut être rempli pour l'ensemble des classes d'un niveau donné, ou pour une seule. Les délégués des élèves et représentants des parents seront associés à la démarche.

**Outil 2**

**Pour un meilleur fonctionnement des conseils de classe**

Source : Inspection académique Vendée, IEN-IO, 1998

	<b>Propositions</b>	<b>Détail des propositions</b>
<b>Avant le conseil de classe</b>	<b>Se fixer des objectifs</b>	Définir les objectifs et les conditions du déroulement des différents conseils de l'année, par la négociation avec l'ensemble des acteurs.
	<b>Préparer les élèves</b>	Inscrire à l'emploi du temps des élèves un moment pour préparer les élèves au conseil. Faire réfléchir au « métier d'élève » : qu'attend-on de l'élève à l'école ?
	<b>Former les acteurs des conseils</b>	Poursuivre la formation des délégués des élèves. Former les parents d'élèves et les professeurs à mieux assumer leur rôle.
	<b>Valoriser la fonction de professeur principal</b>	Valoriser la fonction de professeur principal de façon à ce que le chef d'établissement soit en mesure de choisir les enseignants qui assumeront la tâche avec le plus d'efficacité.
<b>Pendant le conseil de classe</b>	<b>Accorder la même attention à chaque membre du conseil</b>	Préparer leur accueil. Rappeler le droit et l'égalité du temps de parole de tous. Enoncer les règles de fonctionnement du conseil. Insister sur le respect accordé à chacun, et sur le devoir de réserve.
	<b>Même accès de chacun à l'information</b>	Prévoir des supports de visualisation identiques pour tous. Expliciter le registre de notation de la part de chaque notateur. Synthétiser les appréciations portées sur chaque élève.
	<b>Prendre en compte la personnalité de l'élève dans sa globalité</b>	Favoriser la présence en conseil des personnes dont les compétences et la fonction permettent de porter des regards aussi diversifiés que possible. Prendre en compte les aspects extrascolaires indispensables. Offrir à chaque élève la possibilité d'exposer son projet personnel en rédigeant quelques phrases.
<b>Après le conseil de classe</b>	<b>Restituer le bilan réalisé pendant le conseil</b>	Restituer le bilan de la classe devant la classe sur un temps institutionnel. Restituer le bilan individuel à chaque élève en lui demandant d'analyser son bulletin.
	<b>Assurer un encadrement</b>	Etablir un contrat d'objectifs écrit avec tous les élèves. Chaque élève pourrait choisir, parmi les membres de l'équipe éducative, la personne -ou tuteur- susceptible de lui apporter l'aide nécessaire, ne serait-ce que sous la forme d'entretiens.
	<b>Aménager le bulletin scolaire</b>	Prévoir plus d'espace pour écrire les appréciations. Porter à la connaissance des élèves le découpage de l'année scolaire et des périodes de travail. Prendre en compte, dans les appréciations, les aspects relatifs à la socialisation. Affiner les appréciations pour permettre à l'élève et à sa famille de mieux comprendre le message et les enjeux fixés par le conseil de classe. Indiquer le nombre de devoirs ou contrôles qui ont permis le calcul de la moyenne. Prévoir un retour d'information de la part des parents sur le carnet de liaison.

**AUTO-TEST 3**

Quelles réflexions ces travaux vendéens vous inspirent-ils ? Vous aident-ils à mieux intégrer et articuler les trois temps du conseil (avant-pendant-après) ? Parmi les 10 propositions présentées, quelle est celle qui, d'après vous, résiste le plus ? Quelle est celle qui vous semble la plus aisée à mettre en œuvre dès maintenant ? Quelle est celle sur laquelle vous souhaitez concentrer le travail collectif dans votre établissement ?

**Illustration 3. Le conseil de classe survivra-t-il ?**

Source : Gardy Bertili, CPE, <http://www.cafepedagogique.net> Novembre 2008 [Extraits]

À quoi sert le conseil de classe dans une école rythmée par la méritocratie, la compétition quelquefois outrancière, mais aussi par le désengagement, le désinvestissement, ou encore par l'affrontement inégal de forces et de contre-pouvoirs, par des enjeux qui transcendent l'intérêt général ?

À quoi sert le conseil de classe dans une institution scolaire qui tend à confondre les résultats avec l'attitude, l'élève et la personne, le jugement sur la compétence et celui de valeur ?

À quoi sert un conseil de classe dans une école qui cultive encore, même si cela paraît de moins en moins vrai, une vision réductrice de l'élève, chacun s'évertuant à le circonscrire au travers de son prisme disciplinaire, et semble méconnaître volontairement ou non la nécessité vertueuse de le penser globalement ?

À quoi sert le conseil de classe sans considération de la réalité complexe de l'élève ?

À quoi sert le conseil de classe si le lieu et l'espace de pouvoir ne sont pas le conseil de classe lui-même ?

À quoi sert le conseil de classe lorsque l'on mesure le chemin à parcourir pour qu'il devienne un véritable lieu de démocratie, capable de débats et de distanciation, non seulement sur les élèves mais aussi sur son propre fonctionnement, et plus généralement sur lui-même ?

Qui peut nier que le conseil de classe est lieu de confrontation de pouvoirs qui s'expriment, et pas seulement ou pas toujours dans l'intérêt de l'élève ? Qui n'a jamais admiré la capacité d'un enseignant ou d'un CPE à monopoliser la parole, à la confisquer même ? Qui n'a jamais contemplé le charisme d'un chef d'établissement ou d'un enseignant, capable d'emporter l'adhésion alors qu'il défendait contre tous l'idée que tel élève méritait d'être sanctionné, n'était pas à sa place ou au contraire l'on se trompait à méconnaître les qualités exceptionnelles de tel autre ? Sans la perspicacité, le sens du management et l'autorité du président du conseil qui doit être capable de distribuer la parole, d'organiser sa circulation, de recentrer le débat et les raisons qui motivent la réunion, le conseil de classe peut être confisqué par un de ses membres parce qu'il parvient à faire autorité sur tous les autres.

Qui n'a jamais assisté de manière éberluée à la confrontation incendiaire entre des champs disciplinaires, entre des catégories, entre des intérêts divergents, entre ceux qui règlent des comptes et ceux qui tentent de trouver le juste équilibre ? L'on n'ignore point que le conseil de classe n'est pas un lieu neutre, il est un lieu politique fort. Il faut bien connaître l'établissement, pour comprendre les ressorts de telles demandes, de telle prise de position, de tel refus, de telle velléité. Il faut donc être vigilant. Le conseil de classe peut être le lieu d'allusions insidieuses, de propositions piégeuses, de considérations alambiquées, de silences porteurs, de souffrances indicibles. D'où la nécessité pour son président de ne pas laisser certains silences sans interrogation et certaines agitations sans réponses.

[...] Effectivement se jouent au sein du conseil de classe des jeux d'interactions implicites, symboliques, supposés ou réels. Des jeux d'interactions répétitifs et inconscients. Ces jeux d'interactions s'organisent autour des jeux de rôles dont la plupart des membres s'accommodent soit parce qu'ils s'y retrouvent, soit parce qu'ils imposent ainsi leur pouvoir, soit parce qu'ils ne souhaitent pas être embêtés, indexés, étiquetés, soit parce qu'ils désirent conquérir leur place au sein du groupe de pairs, soit parce qu'ils sont porteurs de principes, de valeurs, d'une vision inconscients, ou trop décalés.

[...] Faut-il faire un conseil participatif, faut-il faire passer l'ensemble des élèves, les faire passer un à un avec les parents ? Faut-il préparer le conseil en amont ou faut-il laisser au conseil de classe la primeur pour éviter tout a priori positif ou négatif ? Faut-il y aborder uniquement l'évaluation, les résultats, ou peut-on y discuter du bilan de la classe, des changements éventuels organisationnels de la classe, parler des conflits ou des obstacles qui freinent les apprentissages, qui agissent manifestement sur l'évolution ? Faut-il parler des projets qui sous-tendent l'unité de la classe ou qui débloquent ou approfondissent les apprentissages, des projets qui transportent les élèves, qui suscitent leur motivation, leur accrochage, qui donnent du sens à leur vie d'élève ?

[...] Le problème est que les adultes critiquent la forme actuelle organisationnelle ou spatiale du conseil, mais ne souhaitent pas non plus son dépassement. Celui-ci engendrerait des remises en cause, de nouvelles interrogations sur les pratiques pédagogiques et éducatives. C'est tout de même mieux d'être en conclave, d'être entre soi, de cultiver une certaine opacité synonyme de pouvoir. [...] Comment rendre le conseil de classe vivant, interactif, capable d'évaluer sans ne tenir compte que des résultats, tout en écoutant chacun, tout en reconnaissant la valeur des positions individuelles et en trouvant l'équilibre collectif qui fait sens ?

Et comment éviter que le conseil de classe ne soit confisqué par une personne ou un groupe aussi puissant qu'il puisse être ?

Comment faire pour que le conseil de classe ne perde pas de vue que le but de l'évaluation est de faire progresser et réussir chaque élève, et de préserver le projet commun qui fait que la classe ne soit pas uniquement la somme des individualités, mais devienne une intelligence collective et sociale dynamique et dynamisante ?

Enfin, le conseil de classe aura-t-il encore un sens ou une portée avec la future réforme des lycées ? En organisant en semestre le lycée, et au terme de la réforme, le temps du rituel va se trouver différent. En réduisant considérablement les redoublements qui n'ont pas fait leur preuve pédagogique ni éducative, qui engendrent des frustrations, la mésestime de soi, des violences, et qui coûtent cher à la Nation, le conseil de classe perdra du sens. [...] Le conseil de classe doit se révolutionner s'il veut perdurer. Il lui faut faire sa révolution mythique, et sa dimension rituelle sera à repenser. Il lui faut s'organiser autour d'autres formes. Sans abandonner le temps du bilan évaluatif, le conseil de classe doit devenir une véritable instance de réflexion, de débats, de construction du collectif, d'imagination de projets pour la résolution des conflits, pour mettre du lien, pour fabriquer du sens, pour repenser le vivre ensemble, pour dessiner du sens collectif. Il y a du travail en perspective pour que le conseil de classe survive aux prochaines réformes et aux prochaines révolutions et mutations de l'École.

### **Le conseil nous tient : tenons-le !**

« Il est clair que ma place, en tant que présidente du conseil, n'était pas préparée. Peu de professeurs et d'élèves avaient eu le temps de me rencontrer. Aucun échange avec eux n'avait eu lieu avant le conseil... Mes conclusions ou observations ont été hâtives et quasiment dictées par les membres du conseil, visiblement pressés par le temps. Cependant le plus frustrant a été qu'après le conseil, il m'a été difficile d'intégrer les collègues aux entretiens avec les élèves. Les habitudes étaient de rencontrer les élèves seulement à l'issue du conseil de classe du 3<sup>ème</sup> trimestre, ou de ne recevoir que les parents ou élèves qui en faisaient la demande. Pour faire un conseil de classe satisfaisant, il me semble qu'il faille travailler en amont et en aval du conseil. »

Une jeune conseillère principale d'éducation présidant pour la première fois un conseil de classe en lycée, mars 2003.

« J'ai la conviction qu'on ne peut plus travailler sur la transmission des savoirs sans s'interroger sur la personne de l'élève, sur sa perception culturelle des savoirs que l'on transmet, car si ces savoirs sont considérés comme une culture qui n'est pas partagée et qui vous humilie, le professeur devient le symbole d'une autorité qui s'impose et qui va contribuer à vous enfermer dans une situation d'inégalité ou d'exclusion. Or, la citoyenneté, c'est être copartageant du gouvernement, c'est avoir une part de la souveraineté, c'est être membre d'une communauté politique. Cela veut dire avoir une compétence et une capacité à agir en élisant des représentants, mais aussi en participant directement à l'élaboration d'une décision, à sa mise en œuvre, à son évaluation, et à la réforme possible du système ».

Jacqueline Costa-Lascoux

Actes de la journée de l'association Education et devenir du 7 janvier 1998, à Paris, Sénat, thème : L'établissement citoyen.

Le conseil de classe nous tient.

*Il nous tient*, parce que, longtemps, il fut, avec le conseil des professeurs – et avec le conseil de discipline –, le seul conseil rythmant les fins de trimestre et d'année. Puis vinrent, beaucoup plus tard, les conseils de délégués, les conseils de la vie lycéenne, et tant d'autres conseils...

*Il nous tient* parce qu'il conserve des prérogatives pouvant lourdement influencer sur les carrières scolaires, puis sur les trajectoires personnelles des élèves. Certes, il ne décide pas, il propose. Mais son pouvoir consultatif est la plupart du temps transformé *de facto* en pouvoir délibératif, puisque les chefs d'établissement ne reviennent quasiment pas sur les avis et propositions du conseil, et que le taux des familles recourant à la commission d'appel ne concerne qu'à peine 1% du total d'entre elles.

*Il nous tient*, car il organise régulièrement, à chaque fin de trimestre, explicitement ou implicitement, le rangement des notes, des appréciations, des dits, des médis et des non-dits.

*Il nous tient*, car il statue le plus souvent en dehors même de la présence des intéressés, qu'ils soient d'ailleurs mineurs ou majeurs, et que, de ce fait, la machine aux fantasmes, aux interprétations, aux imputations, aux culpabilisations, en est d'autant plus largement ouverte.

*Il nous tient*, car il s'est ritualisé au point d'être devenu une machine auto-productrice de rangements, de jugements, de synthèses, de classements.

*Saurons-nous* écouter les dysfonctionnements, les mécontentements, les malentendus, les souffrances, les silences qui sourdent derrière les propos de nombre de ses membres ?

*Saurons-nous* prendre conscience de la nécessité de le réformer ?

Le conseil nous tient. Prenons-le à bras-le-corps ! ■

### ► Bibliographie, Sources

Cette bibliographie est extraite de Vauloup J. (2009), *800 références pour des pratiques réflexives en orientation*, EduSarthe, inspection académique, 134 p. Voir pages 15-17. Disponible intégralement sur <http://www.ac-nantes.fr/ia72>

#### À propos d'un conseil de classe autrement...

Baluteau F. (1993), *Le conseil de classe, peut mieux faire !* Hachette éducation, 191 p.

Le conseil de classe régule la vie de la classe, la valeur scolaire des élèves, leur propose des conseils personnalisés, ou une orientation. Au conseil, la recherche d'un consensus utilise maints arguments étrangers aux résultats de l'élève. Ils relèvent, souvent implicitement, de la sphère privée. La construction des jugements scolaires est-elle une question de *justesse*, de *justice* ? Ou la recherche, sur fond de tensions et d'incertitudes, d'un inévitable compromis accessible via la *nécessaire interprétation* des informations mobilisées par la *communauté des interprètes* présents en conseil ?

Angenot M. (2008), *Dialogues de sourds. Traité de rhétorique antilogique*, Ed. Mille-et-une-nuits, 450 p.

Antibi A. (2003), *La constante macabre, ou comment a-t-on découragé des générations d'élèves*, Editions Math'Adore, 159 p.

« Constante macabre » : pourcentage d'élèves qui doivent se trouver en situation d'échec pour que le système soit crédible. Règle des trois tiers : 1/3 en échec, 1/3 de moyens, 1/3 de bons. Et une moyenne générale autour de 10/20. On obtient cette « constante » par divers moyens : la difficulté du sujet, la longueur du contrôle, le barème. L'auteur constate qu'avec un résultat mathématiquement juste à un exercice de maths simple, corrigé par 45 profs différents, les notes varient du simple au double. Ainsi, la société aurait besoin de gens en échec pour prouver qu'elle réussit. « *Les cancrs n'existent pas. Ce qui existe, ce sont des gens qui, à un temps T, n'atteignent pas un objectif* ». L'auteur est professeur à l'université Sabatier de Toulouse. André Antibi prône le remplacement de la note par l'évaluation par contrats de confiance. Pour en savoir plus : <http://mclcm.free.fr>

Bertili G. (2008), *Le conseil de classe survivra-t-il ?* <http://www.cafepedagogique.net>, 4 p.

Boumard P. (1980), *Un conseil de classe très ordinaire*, Stock, 261 p.

Boumard P. (1997), *Le conseil de classe*, PUF, coll. l'éducateur, 152 pages.

Caliccio V., Mabilon-Bonfils B. (2004), *Le conseil de classe est-il un lieu politique ?* L'Harmattan, 152 p.

Dequiré A.-F. (2008), *Les conseils de classe face à la notation des élèves : une évaluation subjective ?* revue Spirale, n°41, pp. 57-72, université Lille 3.

Desclaux B., Vauloup J. (2005), *Le conseil de classe entre justesse, justice et justification*, art. in Odry D., dir. (2006), *L'orientation c'est l'affaire de tous*, T.I, Enjeux, Scéren-CRDP Amiens, pp. 105-120. L'article se conclut par « Cinq prix à payer pour changer vraiment le conseil : 1/ Proposer et non décider ; 2/ Donner toute sa place à l'élève ; 3/ Choisir l'évaluation et non l'évaluationnisme ; 4/ Un bon conseil, ça s'organise, ça s'outille ; 5/ Améliorer l'écoute, la compréhension, la communication ». Et ce mot de Ricoeur est repris à propos de la communauté des interprètes : « *prêter, entre partenaires, du sens aux êtres et aux choses pour pouvoir introduire ou retrouver une cohérence sous le désordre apparent ou fondamental des données premières* ».

Dubet F. (2004) : *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?* Seuil, 95 p.

Education et devenir (association), (2004), *Pour une politique d'orientation en établissement scolaire*, Cahiers n°3, nouvelle série. Dans la 1<sup>ère</sup> partie, de riches pages sur le conseil : « *le conseil de classe, un moment clé* », « *charte du conseil* », « *guide pour un conseil réussi* ».

Inspection académique de la Vendée (1998), *Pour un meilleur fonctionnement des conseils de classe*, 55 p. Le suivi local des 10 propositions formulées en 1997

Marchand F. (1996), *Evaluation des élèves et conseils de classe*, Desclée de Brouwer, 1<sup>ère</sup> édition en 1979.

Merle P. (1996), *L'évaluation des élèves, enquête sur le jugement professoral*, PUF, coll. l'éducateur, 321 p.

Meyer M. (2008), *Principia rhetorica. Une théorie générale de l'argumentation*, Fayard, 330 p.

Rectorat Nantes (2006), *Conseil de classe*, revue Echanger n°74, 60 pages. Dix ans après la précédente publication (cf. référence infra), quelque chose a-t-il véritablement changé ?

Rectorat MAFPEN Nantes (1996), *Le conseil de classe*, revue Echanger n°26, 46 pages.

Revue *Les dossiers du CEPEC* (1980), *Le conseil de classe, pour quoi faire ?* 115 p.

Revue *Points de repère pour le lycée* (2003), *Le conseil de classe, CEPEC*, 14, voie Romaine, 69290 - Craponne

Simon J., Caroff A. (1989), *L'orientation des élèves*, rapport au ministre de l'éducation nationale, La Documentation française. Un rapport qui fit date, de nombreuses pages éclairantes sur le conseil de classe.

Thélot C. (2004), *Pour la réussite de tous les élèves*, rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'Ecole. [Lu page 82](#) : « *le conseil d'orientation, aux missions élargies, déciderait en plus de la voie de formation, une affectation précise* ».

Vauloup J. (2004), *Changer le conseil de classe*, EduSarthe, inspection académique Sarthe, 80 p.

Vauloup J. (2005), *Le conseil de classe nous tient. Tenons-le !* Cahier de vacance 14, inspection académique Sarthe, Le Mans, 1 p.

**À propos d'une évaluation alternative...**

- Antibi A. (2007), *Les notes : la fin du cauchemar, ou en finir avec la constante macabre*, Nathan
- Bressoux P., Pansu P. (2005), *Quand les enseignants jugent leurs élèves*, PUF, 190 p.
- CRDP Franche-Comté, *Les appréciations scolaires, des mots pour les écrire* (1996), 156 p.
- CRDP Franche-Comté, *Les appréciations scolaires, ce que cachent les mots* (1996), 124 p.
- De Peretti A. (1998), *Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation*, ESF
- Endrizzi L., Rey O. (2008), *L'évaluation au cœur des apprentissages*, dossier d'actualité n°39, INRP, 18 p.  
<http://www.inrp.fr/vst>
- Figari G. (1994), *Évaluer, quel référentiel ?* De Boeck
- Guillon C. (2004), *Les évaluations scolaires*, Hachette
- Honneth A. (2000), *La lutte pour la reconnaissance*, Le Cerf
- Inspection académique Sarthe (1994), *Évaluer au collège aujourd'hui*, actes de la journée d'études du 5 octobre 1994, Le Mans Rouillon, 86 p. Disponible à : [ce.jio72@ac-nantes.fr](mailto:ce.jio72@ac-nantes.fr) Tél : 02 43 61 58 11
- Marchand F. (1996), *Évaluation des élèves et conseils de classe*, Desclée de Brouwer, 1<sup>ère</sup> édition en 1979
- Merle P. (2007), *Les notes, secrets de fabrication*, PUF, 192 p.
- Merle P. (2005), *L'élève humilié. L'école, un espace de non droit ?* PUF, 218 p.
- En enquêtant auprès de 1000 étudiants de l'université, l'auteur a sondé le sentiment d'humiliation perçu à l'issue de la scolarité du second degré. Surprise. L'humiliation existe encore de nos jours, et elle laisse des traces durables : rabaissements individuel et collectif, élèves faibles cibles privilégiées. Comment les droits des élèves évoluent-ils dans l'institution scolaire ? Sont-ils respectés ? Une certaine asymétrie des droits et devoirs des adultes et de ceux des élèves ne subsiste-t-elle pas ? L'auteur milite pour un meilleur respect du droit des élèves dans l'enceinte même de l'école, au quotidien des classes, des conseils de classe, de l'évaluation.
- Meyer G. (1995), *Évaluer : pourquoi ? Comment ?* Hachette éducation
- Nimier J. (2006), *L'évaluation impossible et pourtant nécessaire*. Dossier Internet  
[http://www.pedagopsy.eu/dossier\\_evaluation.htm](http://www.pedagopsy.eu/dossier_evaluation.htm) Avec J. Nimier, on ressort toujours grandi. Sur l'évaluation aussi.
- Noizet G., Caverni J.-P. (1978), *Psychologie de l'évaluation scolaire*, PUF
- Piéron H. (1963), *Examens et docimologie*, PUF
- Perrenoud P. (1998), *L'évaluation des élèves*, De Boeck Université, 220 p.
- L'évaluation des élèves est au principe de la fabrication des classements, dont dépendent la réussite ou l'échec scolaires, qui commandent à leur tour l'orientation, la sélection ou la certification. À cette logique ancienne s'oppose une logique de régulation des apprentissages, l'évaluation devenant formative, dans le cadre d'une pédagogie différenciée. Elle reste encore marginale. Prendra-t-elle un jour la place principale, l'évaluation certificative en deviendra-t-elle un simple corollaire ? Mais les deux logiques sont condamnées à coexister. La seule façon de les réconcilier : fabriquer moins d'inégalités.
- Que savent les élèves ?* Revue internationale d'éducation de Sèvres, CIEP, n°43, décembre 2006
- Revue Echanger (2005), *La correction*, n°72, académie Nantes  
<http://www.ac-nantes.fr:8080/peda/ress/mivip/echanger/ech72.htm> Parmi les articles : Corriger avant le devoir ? Ou : comment, en lycée, utiliser les corrections comme moteurs des apprentissages (lycée Montesquieu, Le Mans). Un contrat pour la réussite, la correction dans les enseignements professionnels (LP Guitton, La Roche-sur-Yon). La mémoire du sujet réactivée, comment corriger avec profit un devoir de SAS (lycée Camus Nantes). Des erreurs, cela mérite une bonne correction, apprendre à négocier en orthographe (IUFM Pays-de-la-Loire).
- Revue Cahiers pédagogiques, *L'évaluation des élèves*, n°438, déc. 2005
- L'école certes « fabrique de l'excellence scolaire » (cf. P. Perrenoud), mais elle produit aussi de la sélection et du tri, elle intègre mais elle exclut. Et l'outil de cette sélection est l'évaluation, dont l'importance dépasse largement les frontières strictement scolaires. Comment conjuguer évaluation et démocratie à l'école ? Des regards croisés de praticiens émaillent ce numéro. On y trouve de réelles avancées pour évaluer autrement : portfolio, les « ceintures », reconsidérer le statut de l'erreur, comment évaluer les tâches complexes telles que l'évaluation ?
- Revue Sciences Humaines, Dossier *La lutte pour la reconnaissance*, n°172, juin 2006
- Revue Vie pédagogique, *L'évaluation des apprentissages, un sens à trouver*, n°120, sept-oct. 2001,  
<http://www/viepedagogique.gouv.qc.ca>
- Ricoeur P. (2004), *Parcours de la reconnaissance*, Stock, 398 p.
- Un essai suscité par la perplexité de l'auteur quant au statut de la « reconnaissance » dans le discours philosophique. Il n'existe pas de théorie de la reconnaissance. Voyage initiatique au pays de la reconnaissance. « *Je reconnais activement quelque chose, des personnes, moi-même, mais je demande à être reconnu par les autres. Et si, par bonheur, il m'arrive de l'être, la reconnaissance devient gratitude* ». Une indispensable réflexion philosophique : la reconnaissance comme identification (cf. Descartes, distinguer le vrai du faux) ; se reconnaître soi-même ; la reconnaissance mutuelle. **Notre avis** : la philosophie nous aide à revisiter des concepts-clés de notre rapport au monde, à soi et aux autres. La reconnaissance en est un. Il est magistralement éclairé ici par P. Ricoeur. Les concepts de respect et de responsabilité forment, avec la reconnaissance, les trois piliers d'une réorientation anthropologique et humaniste de l'orientation, pour un réenchantement de l'éducation.
- Sennett R. (2003), *Respect, de la dignité de l'homme dans un monde d'inégalité*, Albin Michel, 305 p.
- Serres M. (2001), *Hominescence*, Le Pommier

Une orientation scolaire a-t-elle un sens ?

Une orientation scolaire a-t-elle un sens ?

**BONUS ET  
COMPLÉMENTS**

Une orientation scolaire a-t-elle un sens ?

## **DEVENIR DES ÊTRES HUMAINS**

*La phrase bouleversante d'un élève d'Etampes  
révèle un profond mal-être social.*

par Yves Simon, écrivain et chanteur

Libération, jeudi 26 janvier 2006

Quelques jours avant l'agression qu'elle eut à subir de la part d'un de ses élèves, la jeune professeure d'arts plastiques d'Etampes, Karen Montet-Toutain, avait demandé à sa classe du lycée Blériot ce que chacun attendait de ses études. «*Je veux devenir tireur d'élite*», dit l'un. Ne nous y arrêtons pas. «*Je t'aime*», dit un autre. Sans gravité. Et puis, il y a celui qui écrit: «*Je veux travailler et devenir un être humain.*» Je fus bouleversé en lisant cette phrase dans le *Libération* du 11 janvier. Fracture à vif pour exprimer ce qu'on n'est pas. Cela veut-il dire que ce garçon se trouve être un sous-homme, ou quelque chose de non-fini qui, par le travail, parviendrait à devenir enfin un être humain ? Ou encore, que rien autour de lui ne lui rappelle qu'il est responsable devant sa vie, qu'il a droit au titre de citoyen, qu'il a le devoir de compter sur ses propres forces pour accomplir une trajectoire dans le monde, c'est-à-dire son destin. Il y a surtout ces premiers mots : «*Je veux travailler...*» Intuitivement, il a deviné que vivre est un travail, que grandir est un travail, qu'aimer est un travail, que rien dans la vie ne va de soi, qu'il faut s'adonner à soi-même pour réaliser ne serait-ce qu'un seul de ses désirs.

C'est un beau projet, n'est-ce pas, que de vouloir acquérir la qualité d'être humain. Avec la dignité qui va avec, avec le respect qu'on lui doit, les projets qu'il est en droit d'entrevoir, les amours qu'il peut espérer, une certaine réussite sociale... Un être humain, ça rêve, ça tend les bras pour étreindre des corps, ça ouvre les yeux le matin en imaginant que cette journée sera miraculeuse, différente de la veille, avec un travail à produire dans lequel on peut se reconnaître, être fier de l'exercer, tirer profit d'une dépense musculaire ou d'une création de l'esprit pour agrémenter des jours paisibles. Probablement, la plupart de ceux qui brûlèrent des voitures en novembre voulaient eux aussi devenir des êtres humains et non des machines vivantes qui mangent, baisent et dorment. Mais quels mots employer quand, en face, personne ne parle ? On cogne, on brûle, on joue à défier la police et on se tait. Pourquoi ? Parce qu'on ne possède pas les mots. Parce que pour dialoguer entre êtres humains il y a des codes à connaître. Parce que, enfin, personne n'écoute les réponses à des questions qui n'ont pas été posées.

Le corps social français n'a jamais été aussi hétérogène. Il hurle dans les banlieues où l'assimilation, si chère à la République, vient de prendre un sacré coup de blues. Les jeunes qui disent «les Français» pour nommer «les autres», ceux qui ne sont pas de leur appartenance de quartier, ne se reconnaissent pas dans la France, le territoire où la quasi-majorité est pourtant née. Qui a exclu l'autre ? De quelle histoire indécente naît une telle fracture, quelles habitudes de pensée, quels modes de vie, quelles exclusions liées à l'origine, aux prénoms et aux noms, à la couleur de la peau, au lieu de résidence, ont pu permettre cela ? Deux responsables majeurs, l'éducation, qu'elle soit nationale ou parentale, et le logement. L'école, par manque de moyens, de personnel, de temps, ne peut à elle seule pallier les carences familiales et homogénéiser un corps social rebelle, sans repères ni devenir lisible. Pourtant, c'est sa mission de donner, en amont, un maximum de chances de réussite à tous les enfants vivant sur un même territoire.

Quant au logement, depuis la première crise pétrolière et l'inexorable montée du chômage, les classes moyennes et ouvrières n'habitent plus à l'intérieur des villes, loyers trop chers, et elles ont été reléguées aux franges, dans les banlieues, aux marges dans ce que l'on appelle aujourd'hui les cités. Des ghettos d'échecs se sont constitués là, aux portes des villes, lentement mais sûrement, qui ont favorisé les trafics en tout genre, comme l'instauration de petites bandes mafieuses, certes minoritaires, mais qui font régner un climat d'insécurité et de dissolution permanent. Si on ajoute à cela la diminution en effectifs d'une police de proximité qui pouvait entretenir avec la population jeune des rapports de main tendue qui ne soient pas liés à la seule répression, ni teintés du racisme ordinaire qui ressurgit en cas d'affrontement et de violences, plus les coupes budgétaires données aux associations qui, du cœur des cités, encadraient comme elles le pouvaient la jeunesse, endiguaient les pulsions de révolte jusqu'au-boutistes : le cocktail était prêt, quelle que soit l'étincelle-prétexte pour le faire exploser.

L'Angleterre qui en 1981 a connu de telles émeutes a, depuis, établi ses recensements de population en demandant aux habitants d'y ajouter leurs origines ethniques. Impensable, inimaginable en France ! Pourtant, par ces données statistiques, les municipalités se sont très tôt aperçues d'une chose simple et aux conséquences incalculables : que par exemple 20 % de leur population était d'origine immigrée alors que les équipes municipales ne contenaient en leur sein que 5 % de cette même population. Ce qui les a fait réagir pour rétablir des disparités flagrantes et déshonorantes. Ne parlons pas, pour la France, du cinéma ni de la télévision qui, dans leurs programmes, qu'ils soient d'actualité ou de fiction, ne sont en rien représentatifs des communautés qui vivent dans ce pays. Demandez aux comédiens antillais ou africains combien de films ils tournent, combien de pièces ils jouent par an ! Apparaître dans des médias n'est pas qu'une satisfaction égotiste, c'est montrer aux yeux d'une nation tout entière la diversité et la richesse qui la composent.

Ces révoltes épidermiques, sans paroles, sans leader, sans but affiché, qui n'ont trouvé que la violence pour fleurir brutalement, ne sont pas ethnico-religieuses, elles signifient plus qu'un malaise : une maladie de l'âme et du corps, un mal d'avenir, un mal d'espoir. De toute désespérance, il y a des conséquences à tirer : comprendre et agir et ne pas offrir la spirale de la prison comme unique sanction aux délits, tenter de rétablir une fraternité, offrir un sentiment d'appartenance nationale à ceux qui ne voient de salut qu'en un lopin étrié de territoire, donner de l'espoir à ceux qui n'en ont jamais eu, enfin, accorder de l'attention, voire de l'amour, à ceux qui partagent notre communauté de destin.

Comme le lycéen anonyme d'Etampes : *à l'âge de tous les possibles, de tous les dangers, de tous les excès, à l'âge où se dresse la vie devant soi en son absolu mystère, c'est se métamorphoser auquel ils aspirent, devenir des êtres humains, qui aiment, désirent et pensent, des êtres à part entière à qui un pays se doit de dialoguer d'égal à égal. Sans condescendance.* ■

Dernier roman paru : *Les Novices* (Grasset). Edition Le Livre de poche, 2007

**LE SYSTÈME MÉRITOCRATIQUE À LA FRANÇAISE  
NE FONCTIONNE PLUS DANS UNE ÉCOLE DE MASSE**

**Le point avec Olivier Galland\***

*Dans un livre à paraître en avril 2009, vous décrivez la « peur » des jeunes Français, victimes d'un « pessimisme inquiétant ». Sur quels éléments fondez-vous ce constat ?*

O. Galland. Beaucoup d'enquêtes montrent que les jeunes Français sont parmi les plus pessimistes de tous les Européens. Ils n'ont pas confiance dans l'avenir, ils n'ont pas confiance dans les autres et dans la société en général. En plus d'être pessimistes, les jeunes français apparaissent relativement conformistes et fatalistes : une enquête récente de la Fondation pour l'innovation politique montrait qu'ils pensent surtout à se conformer à ce qu'on attend d'eux et qu'ils sont moins nombreux que les autres jeunes Européens à penser qu'ils ont la maîtrise de leur destin personnel, comme s'ils avaient le sentiment que leur sort dépend presque totalement de forces extérieures à eux-mêmes sur lesquelles ils n'ont aucune maîtrise.

*Comment expliquez-vous ce malaise ? Notre système éducatif porte une lourde responsabilité, dites-vous...*

O.G. Les explications sont évidemment plurifactorielles. Il y a une composante économique dans le malaise de la jeunesse française : son entrée dans la vie adulte est tardive et malaisée du fait d'un marché du travail très segmenté qui concentre toute la flexibilité sur les jeunes et les travailleurs âgés. Il y a aussi une composante politique qui tient à la sous-représentation de la jeunesse à la fois dans la prise en compte des problèmes transversaux de jeunesse dans les politiques publiques et dans la représentation des jeunes dans les corps intermédiaires. Mais il y a une composante qui est négligée, qui me semble centrale et que j'explore dans ce livre : celle qui tient, non pas seulement au système éducatif, mais plus largement à la conception, partagée par tous, que l'on a en France de la formation des jeunes et de la sélection des élites. C'est un trait culturel et systémique qui fonde le système méritocratique à la française. Ce modèle est en crise. Il correspond en fait à ce qu'on appelle « l'élitisme républicain », c'est-à-dire la sélection des meilleurs selon le principe de la seule récompense du talent et des efforts de chacun.

*C'est sur ce modèle que l'on aborde la question de l'égalité des chances en France ...*

O.G. Oui, et c'est d'ailleurs ainsi qu'on en a parlé durant la campagne présidentielle de 2007, en évoquant ce que fait Sciences Po dans les banlieues, c'est encore ce qu'a dit le président de la République dans son discours à Polytechnique en décembre dernier. Ce modèle pouvait fonctionner dans un état antérieur du système éducatif où une grande partie des élèves n'avait de toute façon pas accès aux filières générales de l'enseignement secondaire. Il ne fonctionne plus dans une école de masse qui a à gérer des talents et des aspirations scolaires de plus en plus diverses. Dans ce nouveau contexte, l'obsession du classement scolaire qui est à la base de l'élitisme républicain et la vision dichotomique de la réussite qui sépare les vainqueurs et les vaincus de la sélection scolaire aboutissent à un système qui élimine plutôt que de promouvoir le plus grand nombre. C'est ce qui se passe par exemple à la fin de la 3<sup>ème</sup> au moment de l'orientation vers les filières générales ou professionnelles. Ce système produit du découragement et atteint l'estime de soi : une étude très intéressante du ministère de l'éducation nationale, qui a suivi une cohorte

de jeunes entrant en 6<sup>ème</sup>, montre que le découragement s'amplifie au fur et à mesure qu'ils avancent dans leur scolarité. Les élèves ont de plus en plus de doutes sur leur valeur personnelle.

*Comment pourrait-on améliorer les choses ?*

O.G. Avant des réformes institutionnelles, il faut d'abord une révolution des mentalités qui concerne tous les acteurs de la vie scolaire et qui conduirait à renoncer à la définition « élitiste » de la méritocratie à la française organisée exclusivement autour de la sélection des meilleurs. Dégager une élite est une tâche importante pour la nation, mais donner à chacun le sentiment qu'il peut et doit réussir à sa mesure est une tâche tout aussi importante qui est, dans notre pays, totalement parasitée par l'obsession du classement scolaire. Mais le livre propose aussi des pistes plus concrètes d'application de ce principe, notamment dans le domaine vital de l'orientation. ■

Source : La Lettre de l'éducation, n°623, 9-03-2009

\* **Olivier Galland** est directeur de recherche au CNRS.

Il a notamment publié :

Galland O. (2007), *Sociologie de la jeunesse*, A. Colin.

Galland O. Cichelli V. (2008), *Les nouvelles jeunesses*, revue Problèmes économiques et sociaux, La Documentation française.

Galland O. (2009), *Les jeunes Français ont-ils raison d'avoir peur ?* Armand Colin, 160 p.

**Sur l'élitisme républicain à la française**, on peut consulter notamment :

Ihl O. (2007), *Le Mérite et la République, essai sur la société des émules*, Gallimard, 496 p.

Fauconnier P. (2005), *La fabrique des meilleurs*, Seuil, 282 p.

Baudelot C., Establet R. (2009), *L'élitisme républicain, l'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*, Seuil, 120 p.

**GÉNÉRATION PRÉCAIRE VS GÉNÉRATION PRÉ CARRÉ**  
**Ou : comment, à l'école, donner place à la génération confiance**

6 novembre 2005 - jacques.vauloup@ac-nantes.fr

Les enfants de la troisième génération d'immigrés crient à la face du monde leur désespoir, leur désespérance de ne pouvoir être acceptés dans une société dite de la Fraternité et de l'Égalité. Comment l'école française peut-elle contribuer, à sa manière, en elle-même, à sortir de cette grave crise ? En sortant de la culture d'exclusion qu'elle porte et favorise<sup>1</sup>, en refusant la partition, les ghettos<sup>2</sup> qui se creusent, entre la *génération précaire* et la *génération pré carré*. En promouvant, dès maintenant, la *génération confiance*.

**GÉNÉRATION PRÉCAIRE<sup>3</sup>**

« Maman, pourquoi on ne part jamais en vacances ? »

Échec scolaire

Redoublement(s)

Pas d'aide en cas de problème

Évaluations scolaires stigmatisantes

Parents précarisés, fragilisés

Faible croyance en la valeur promotionnelle de l'école

École perçue comme un monde distant, éloigné

École contrainte

Stages de pauvres

Orientation précoce

Absentéisme, décrochage, abandon

Orientation subie

Insertion marathon<sup>5</sup>

**GÉNÉRATION PRÉ CARRÉ<sup>4</sup>**

« Papa, après notre croisière de juillet, on irait bien passer 15 jours dans notre chalet en montagne ? »

Réussite scolaire

Pas de redoublement. « Avance » scolaire

Recours fréquent aux cours particuliers

Évaluations scolaires valorisantes

Parents placés, sécurisés

Très forte croyance en la valeur promotionnelle de l'école

Connivence avec les us et usages de l'école

École plaisir

Stages de riches

Orientation tardive

Pas d'absentéisme, décrochage rarissime

Orientation choisie

Insertion facilitée par les réseaux parentaux

**GÉNÉRATION CONFIANCE**  
**Dodécalogue des actions de l'école**

1. Ne pas transiger sur l'indispensable mixité sociale des établissements scolaires publics
2. Moyens accordés aux établissements : donner vraiment plus à ceux qui ont moins
3. Ne pas transiger sur la qualité des contenus enseignés, le socle de connaissances et de compétences
4. Mettre en place le droit de l'élève à bénéficier d'une aide individualisée à l'école
5. Instaurer un droit permanent pour l'élève de participer à son conseil de classe
6. Interdiction d'humilier<sup>6</sup> tout élève, promouvoir systématiquement le respect des personnes
7. Réduire au minimum le redoublement, utiliser les moyens ainsi récupérés pour les démunis
8. Instaurer un droit à la réorientation (dès la rentrée, au bout d'un mois, d'un trimestre, d'un an)
9. Accélérer la formation des professeurs au dialogue, notamment au dialogue interculturel
10. Créer et faire vivre une cellule de veille ou de prévention dans chaque établissement scolaire
11. Instituer une école des parents, restaurer ainsi leur dignité et leur autorité aux yeux de leurs enfants
12. Mettre hors la loi toute forme de discrimination : ethnique, religieuse, économique, genre, handicap

<sup>1</sup> Fauconnier P. (2005), *La fabrique des meilleurs, enquête sur une culture d'exclusion*, Seuil, 290 p.

<sup>2</sup> Férouz G., Liot F., Perrotton J. (2005), *L'apartheid scolaire. Enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*, Seuil.

<sup>3</sup> **Précaire**. Lat. *precarius*, obtenu par prière, *precari*, demander en priant. Qui ne s'exerce que grâce à une concession, à une permission toujours révoquant par celui qui l'a accordée. Dont on ne peut garantir la durée, la solidité, la stabilité ; qui, à chaque instant, peut être remis en cause. *Syn.* Fragile, passager, périssable, instable, incertain, éphémère, faible. *Source* : Trésor informatisé de la langue française ; dictionnaire des synonymes, laboratoire de linguistique, université de Caen.

<sup>4</sup> **Pré carré**. Hist. Désignation du royaume de France par Vauban qui voulait simplifier le tracé de ses frontières. Fig. Domaine réservé de quelqu'un, d'un groupe (source : Petit Larousse). *Faire son pré carré* : augmenter la surface de ses terres, de son domaine. « *Nos paysans, proches parents des paysans bretons, se contentent d'élargir leur pré carré quand ils le peuvent* ». H. Bazin, *Vipère au poing*, 1948. *Source* : Trésor informatisé de la langue française.

<sup>5</sup> Les jeunes non qualifiés, revue *Problèmes économiques et sociaux*, n°915, août 2005, La Documentation française.

<sup>6</sup> Merle P. (2005), *L'élève humilié. L'école, un espace de non droit ?* PUF, 220 p.

Une orientation scolaire a-t-elle un sens ?

## CE QUE DISENT LES MOTS...

### DICTIONNAIRE DES SYNONYMES

Université de Caen <http://elsap1.unicaen.fr>

#### ORIENTATION

Aiguillage, aspect, attitude, axe, bifurcation, branchement, direction, disposition, engagement, exposition, finalité, inclination, infléchissement, ligne, orientation, point, position, sens, situation, tendance, tournure.

**Classement des 10 premiers synonymes :** Tendance, disposition, position, direction, situation, point, ligne, sens, aspect, attitude. **Antonyme :** désorientation (déstabilisation, égarement)

#### TENDANCE

Affinité, amour, appétence, appétit, aptitude, aspiration, attirance, attitude, attraction, avis, complexion, désir, direction, disposition, dynamisme, école, effort, élan, facilité, famille, fin, finalité, force, goût, groupe, impulsion, inclination, instinct, mouvement, nuance, opinion, orientation, parti, penchant, pensée, pente, philosophie, position, prédisposition, propension, pulsion, sens, sentiment, sympathie, système, talent, tension, théorie, tournure, velléité.

**Classement des 10 premiers synonymes :** Inclination, disposition, sentiment, penchant, instinct, sens, position, goût, mouvement, talent

### TRÉSOR INFORMATISÉ DE LA LANGUE FRANÇAISE

Université de Nancy 2 <http://atilf.atilf.fr>

#### ORIENTER, VERBE TRANSITIF

I. — *Emploi transitif.*

A. — [Le sujet désigne une personne]

1. **Qqn oriente qqc.** + compl. de direction, au propre ou au fig.

a) Disposer, faire construire (une église, une abside) face à l'orient, l'autel tourné vers l'est.

b) **Qqn oriente qqc. (à/vers/de...à)** + point cardinal. Déterminer la position de (quelque chose, plus rarement quelqu'un) par rapport aux points cardinaux, ou par rapport au soleil, ou à une direction, à un objet déterminé. Synon. *exposer*

c) **Qqn oriente qqc. vers/dans la direction de qqn/qqc.** Disposer, tourner dans telle ou telle direction favorable. Synon. *braquer, diriger, pointer, tourner.*

2. **Qqn oriente qqn** + compl. de direction ou de lieu, au propre ou au fig.

a) [Le compl. d'obj. désigne une pers., un groupe ou une chose en mouvement ou, *p. méton.*, le mouvement lui-même] **Qqn oriente qqn/qqc. vers qqn/qqc.** *Jacques orienta leur marche vers le banc le plus éclairé. Elle se laissa conduire ; et elle s'assit d'elle-même* (MARTIN DU G., *Thib.*, Été 14, 1936, p.316).

b) [Le compl. d'obj. désigne une pers. égarée ou connaissant mal les lieux] **Qqn oriente qqn.** Indiquer la direction à prendre; remettre sur le bon chemin. Synon. *aiguiller* (fam.), *conduire, diriger, guider.*

c) *Au fig.* Engager dans telle ou telle direction.

- **Qqn oriente qqn vers/du côté de qqc.** Aider dans le choix de telle ou telle voie. Synon. *guider.*

- **Qqn oriente qqn (dans/sur qqc.).** Diriger par des conseils ou des instructions.

- **Qqn oriente qqn/qqc.** Influencer par une propagande. *J'allais être influencée, remaniée, orientée par Anne. Je n'en souffrirais même pas: elle agirait par l'intelligence, l'ironie, la douceur* (SAGAN, *Bonjour tristesse*, 1954, p.78).

- *SC. DE L'ÉDUC., PSYCHOL. APPL.* Aider (un jeune, un adulte) à s'engager dans une voie (études, carrière); lui faire passer des tests d'orientation. *Je n'aime pas beaucoup qu'on parle d'orienter les élèves, cela me chagrine. On oriente un goniomètre-boussole, pas une personne. On l'aide à s'orienter* (Recteur ANTOINE ds *Le Figaro littéraire*, 29 mai 1967).

**B. — [Le sujet désigne une chose]**

1. **Qqc. oriente qqn** (ou *p. méton.* un aspect de sa personnalité) **vers/dans qqc.** Influencer dans telle voie, guider dans (le choix de) telle activité précise. Donner une direction à.
2. **Qqc. oriente qqc. (du côté de..., dans (tel sens).** Faire prendre telle direction à (au propre ou au fig.).

**II. — Emploi pronominal.**

**A. — Empl. pronom. réfl.** [Le suj. désigne une pers.]

1. **S'orienter** [Non suivi d'un compl. de direction; souvent suivi d'un compl. de moyen]  
a) **α**) *Vx.* Se tourner vers l'est. **β**) *P. ext.* Repérer sa position par rapport aux points cardinaux; déterminer la direction que l'on doit prendre. *S'orienter à la boussole, d'après le soleil, par/sur les étoiles.*

b) Repérer sa position par rapport à une direction déterminée à l'aide de repères avoisinants; trouver la direction à suivre. *Synon. se reconnaître, se repérer, se retrouver. S'orienter à tâtons, la nuit, dans le brouillard; chercher à s'orienter.*

c) *Au fig.* Trouver une ligne de conduite, de pensée. *Synon. se reconnaître, s'y retrouver.*

2. **S'orienter** + compl. de direction, le plus souvent **vers qqn/qqc.** (au propre ou au fig.)

a) Se tourner dans une direction donnée.

b) *P. anal.* [Le suj. désigne certaines plantes comme le tournesol ou certains objets aimantés] *Elle ne cessait de tenir ses regards tournés dans la direction de mon père, comme l'héliotrope s'orienter vers le soleil* (MONTESQUIOU, *Mém.*, t.1, 1921, p.217).

c) *Au fig.* **Qqn s'orienter vers qqc.** Prendre pour option telle activité, telle pensée, s'engager par choix dans telle voie. *S'orienter vers des études médicales, vers l'enseignement, vers la recherche.*

**B. — Empl. pronom. passif.** [Le suj. désigne une chose] **Qqc. s'orienter vers/dans/du côté de/sur qqc.** Prendre telle direction. *Synon. se porter sur.*

**Étymologie et Histoire**

1. **a**) *Ca* 1485 *bien orienté* «(lieu) qui a une bonne disposition par rapport au soleil» **b**) 1690 «disposer une chose par rapport aux points cardinaux, à une direction, un objet déterminé» (FUR.); **c**) 1903 pronom. «se tourner dans une direction déterminée» (LOTI, *Inde sans Anglais*, p.325); **2. a**) 1680 *orienter une carte, un plan* «porter les repères des points cardinaux»; **b**) 1690 «disposer (une carte, un plan) de telle façon qu'il y ait coïncidence entre le nord indiqué sur la carte ou le plan et le nord géographique réel» (FUR.); **c**) 1691 *orienter les voiles* (OZANAM, p.248); **d**) 1899 *droite orientée*; **3. a**) 1694 pronom. «déterminer la position que l'on occupe par rapport aux points cardinaux, à des repères» (LA BRUYÈRE, *Caractères*); **b**) 1862 «indiquer (à qqn) la direction à prendre» (SAINTE-BEUVE); **4. a**) 1893 «suggérer une direction d'activité, imprimer un certain cours» (BLONDEL, *Action*, p.218); **b**) **α**) 1903 fig. (*Nouv. Lar. ill.*: **orienter** un enfant vers les mathématiques); **β**) 1938 *orienter un élève* (R. GAL ds *Esprit*, 1<sup>er</sup> nov., p.269); **c**) 1922 pronom. «diriger son activité vers» (PROUST, *Sodome*, p.689); **d**) 1959 *orienté* péj. «qui a une certaine tendance doctrinale» (DE GAULLE, *Mém. guerre*).

**DÉR. 1. Orientable**, adj. **a**) **α**) Que l'on peut orienter, tourner à volonté dans telle ou telle direction. *Anton. fixe. β*) *P. anal., rare.* Qui peut être orienté, dirigé. **b**) *Math.* Surface orientable.

2. **Orientement**, subst. masc. **a**) **α**) *Archit.* Action d'orienter un édifice. *Synon. orientation* (d'un édifice). (*Dict. XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup>s.*). **β**) *Topogr.* Direction, sur le sol ou sur une carte, définie par l'angle qu'elle fait avec une direction de référence choisie conventionnellement, par exemple nord astronomique, ou géographique, ou magnétique **b**) *Mar.* Résultat de l'action d'orienter les vergues, la voilure.

3. **Orienteur, -euse**, subst. **a**) Subst. masc. **α**) *Géod.* Appareil servant à déterminer l'orientation d'un lieu. **β**) *Métrol., vx.* Appareil destiné à former le midi vrai pour chaque jour de l'année. **γ**) *Défense.* *Synon. de jalonneur.* **b**) *Subst.* (plus rare au fém.), sc. de l'éduc., psychol. appl. *Orienteur (pédagogique, scolaire, professionnel).* Spécialiste de l'orientation, dont la profession est, en collaboration avec le psychologue scolaire (et la famille, l'école, le médecin, les relations et l'intéressé lui-même), d'orienter un jeune, un adulte vers des études, une carrière. *Synon. plus usuel conseiller d'orientation (scolaire et professionnelle).*

**ORIENTATION, SUBST. FEM.**

Action d'orienter, de s'orienter; résultat de cette action.

**A. — 1. a**) Fait d'être orienté dans telle direction ou de tourner (quelqu'un/quelque chose) dans telle direction; détermination de la position d'un lieu par rapport aux points cardinaux ou à tout autre repère.

—*TOPOGR.* *Orientation d'une carte, d'un plan* (ou d'un lieu sur un plan). Fait d'être orienté par rapport aux points cardinaux et en particulier par rapport au nord astronomique, géographique ou cartographique.

—**MAR.** Action d'orienter les vergues, les voiles par rapport au vent (v. aussi *orientation*, dér. s.v. *orienter*); résultat de cette action. *L'orientation des voiles dépend de l'allure que doit tenir le navire (...) suivant la route qu'il doit faire et d'après le vent régnant* (GRUSS 1978). **MATH.** *Orientation d'un arc géométrique. Orientation d'un espace vectoriel. Je n'aime pas beaucoup qu'on parle d'orienter les élèves, cela me chagrine. On oriente un goniomètre-boussole, pas une personne. On l'aide à s'orienter* (Recteur ANTOINE ds *Le Figaro littéraire*, 29 mai 1967).

**b) Au fig.** Action de donner une direction, une tendance déterminée à (une activité ou une faculté spirituelle) ou de s'orienter vers; résultat de cette action.

**2. b)** Action de s'orienter, de se repérer géographiquement par rapport aux points cardinaux; résultat de cette action. *Orientation à la boussole, d'après les astres.*

**b) P. ext.** Action de s'orienter à l'aide de repères géographiques; résultat de cette action; action de déterminer la position d'une personne ou d'un lieu par rapport à une direction donnée; résultat de cette action.

—**Sens de l'orientation.** Capacité pour un être vivant de se situer dans l'espace, de situer les lieux et de trouver sa direction vers un lieu déterminé, à l'aide de son instinct. *Avoir le sens de l'orientation.*

—**Table d'orientation.** Table de pierre (semi-)circulaire, placée sur un site important, généralement élevé, et qui permet au promeneur de s'orienter grâce aux lignes de direction indiquant les points intéressants d'un panorama, d'une ville ou d'une région.

—**Sports de plein air.** *Course, marche, parcours d'orientation.* Randonnée individuelle en terrain varié, sur un parcours matérialisé par des postes que le concurrent doit découvrir dans un ordre imposé, mais par des cheminements de son choix, à l'aide d'une carte et, éventuellement, d'une boussole.

**c) Au fig.** Action d'orienter quelqu'un (vers quelque chose), de s'orienter (vers quelque chose); résultat de cette action : —Je poursuivrai l'**orientation** [de mes enfants vers l'agriculture] au collège même. Loin des villes, loin des grandes cités. Je les mettrai au collège en province, à l'air libre. PESQUIDOUX, *Livre raison*, 1932, p.224.

—**Sc. de l'éducation, Psychologie appliquée, Droit du travail.** Ensemble des moyens mis en oeuvre pour orienter un jeune, un adulte dans une voie scolaire ou professionnelle en fonction de ses aptitudes, de ses goûts et des débouchés. *Orientation scolaire, professionnelle; conseil, cycle, test d'orientation; centre d'information et d'orientation. Les déterminants de l'orientation sont multiples, aussi l'aide au choix et à la prise de décision qu'apporte le conseiller à l'intéressé doit intégrer les informations fournies par la famille, l'école, le médecin, l'examen psychologique, par l'intéressé lui-même au cours de l'entretien* (BRANC. Écon. 1978).

◆**Conseiller, conseillère d'orientation professionnelle.** V. *conseiller* I A 2 b. Synon. plus rare *orienteur* (dér. s.v. *orienter*).

—**P. méton.** Organisme, services s'occupant de l'orientation scolaire, professionnelle.

**B. — 1.** Direction que prend (une activité). Synon. *inclination, inflexion, tournure. Changement d'orientation; orientation nouvelle; orientation d'une enquête, de recherches.* **2.** Tendance doctrinale donnée à (un ouvrage, un article, un exposé). **3.** Fait d'être orienté ou de s'orienter naturellement dans une direction précise. *Le caractère fondamental des actions électriques paraît être une orientation commune des molécules des corps où elles se produisent. Dans cet état, la matière se polarise* (RENOUVIER, *Essais crit. gén.*, 3<sup>e</sup> essai, 1864, p.73).

### Étymologie et Histoire

**1.** 1834 «action de porter sur une carte la direction des points cardinaux» ; **2. a)** 1840 «détermination des points cardinaux d'un lieu; détermination de l'endroit où l'on se trouve» ; **b)** 1890 *sens de l'orientation* ; **3.** 1840 «fait d'être orienté de telle ou telle façon» ; **4. a)** 1922 *orientation professionnelle* (*Décret*, 26 sept., art.1<sup>er</sup> ds *J.O.*, 1<sup>er</sup> oct., p.9830); **b)** 1938 *orientation scolaire* (R. GAL ds *Esprit*, 1<sup>er</sup> nov., p.271). ■

Une orientation scolaire a-t-elle un sens ?

Une orientation scolaire a-t-elle un sens ?

**BIBLIOGRAPHIE**  
**RESSOURCES**  
**SITOGRAFIE**

Une orientation scolaire a-t-elle un sens ?

## BIBLIOGRAPHIE - RESSOURCES

Source : [jacques.vauloup@ac-nantes.fr](mailto:jacques.vauloup@ac-nantes.fr)

*Cette bibliographie est volontairement limitée à quelques ouvrages et références. Pour compléter, on pourra consulter : 800 références pour des pratiques réflexives en orientation, EduSarthe, février 2009.*

### Ouvrages généraux

---

- Ascher F. (2000), *Ces événements nous échappent, feignons d'en être les organisateurs*, Ed. de l'Aube, 300 p.
- Baudelot C., Establet R. (2009), *L'élitisme républicain, l'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*, Seuil, La République des idées, 118 p.
- Beaud S., Pialoux M., dir. (2005), *La « racaille » et les « vrais jeunes ». Critique d'une vision binaire du monde des cités*, <http://www.liens-socio.org>
- Beck U. (1986), *La société du risque*, trad. française Aubier, 2001
- Blais M.-C., Gauchet M., Ottavi D. (2008), *Conditions de l'éducation*, Stock
- Castel R. (2009), *La montée des incertitudes*, Seuil, 458 p.
- Cordié A. (2000), *Malaise chez l'enseignant, l'éducation confrontée à la psychanalyse*, Seuil
- Danvers F. (2003), *500 mots-clés pour l'éducation*, Septentrion, 2<sup>ème</sup> édition
- Descartes R. (2008), *Discours de la méthode pour bien conduire sa raison, et chercher la vérité dans les sciences*, Librio, 80 p.
- Fize M. (2006), *L'adolescent est une personne*, Seuil, 252 p.
- Giordan A., Saltet J. (2007), *Apprendre à apprendre*, Librio, 94 p.
- Girard R. (1986), *Le bouc-émissaire*, Garnier Flammarion, Biblio-essais, 313 p.
- Glissant E. (2009), *Philosophie de la relation*, Gallimard, NRF, 157 p.
- Hamon H., Rotman P. (1986), *Tant qu'il y aura des profs*, Seuil Points, 367 p.
- Hamon H. (2006), *Tant qu'il y aura des élèves*, Seuil Points, 352 p.
- Hennezel M. de (2009), *La sagesse d'une psychologue*, L'œil neuf éditions, 106 p.
- Ihl O. (2007), *Le Mérite et la République, essai sur la société des émules*, Gallimard, Nrf essais, 496 p.
- Jacquard A. (1989), *Abécédaire de l'ambiguïté*, de Z à A, Points Virgule, 192 p.
- Jeammet P., Bochereau D. (2007), *La souffrance des adolescents*, La Découverte, 224 p.
- Jonas H. (1999), *Le principe responsabilité, une éthique pour la civilisation technologique*, Flammarion Champs, 450 p.
- Jullien F. (2008), *De l'universel, de l'uniforme, du commun et du dialogue entre les cultures*, Fayard, 268 p.
- Krishnamurti J. (2009), *Vivre dans un monde en crise*, Pocket, 260 p.
- La crise d'adolescence, une fable ?* Revue Lien social, n°814 du 26-10-2006
- Lanza del Vasto (1945), *Principes et préceptes du retour à l'évidence, éloge de la vie simple*, Denoël, 192 p.
- Le Gal J. (2006), *Coopérer pour développer la citoyenneté : la classe coopérative*, ICEM
- Longhi G., Longhi B., Longhi V. (2009), *Dictionnaire de l'éducation*, Vuibert, 670 p.
- Madiot P. (2008), *L'école enfin expliquée aux parents (et aux autres)*, Stock, 462 p.
- Marcelli D., Braconnier A., (1988), *Psychopathologie de l'adolescent*, Masson
- Merle P. (2005), *L'élève humilié*, PUF, 352 p.
- Milgram S. (1994), *Soumission à l'autorité*, Calmann-Lévy, 2<sup>ème</sup> édition
- Nizet J., Hiernaux J.-P. (1984), *Violence et ennui, malaise au quotidien dans les relations professeurs-élèves*, PUF, L'éducateur, 184 p.
- Pain J. (2006), *L'école et ses violences*, Economica/Anthropos, 181 p.

- Prensky M. (2001), *Digital natives, digital migrants*, from *In the Horizon*, 6 p.
- Puech M. (2008), *Homo sapiens technologicus*, Mélétiè, 486 p.
- Reuter Y. (2007), *Une école Freinet, fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*, L'Harmattan
- Rueff-Escoubès C. (2008), *La socio-psychanalyse de Gérard Mendel. Autorité, pouvoirs et démocratie dans le travail*, La Découverte, 235 p.
- Sirota A. (2007), *L'école du futur*, dialogue avec Jacques Nimier, <http://perso-orange.fr/jacques.nimier>, 1 p.
- Taguieff P.-Y. (2000), *L'effacement de l'avenir*, Ed. Galilée, 483 p.
- Touraine A. (1997), *Pourrons-nous vivre ensemble ? Egaux et différents*, Fayard, 395 p.

### Quelques ouvrages et sources spécifiques sur l'orientation

---

- ACOP-France (2009), *Parlons métier (s)*, plaquette de présentation des 58èmes journées nationales de l'association des conseillers d'orientation-psychologues France, Caen septembre (15-18 septembre 2009)  
Source : <http://www.acop-asso.org>
- Amrani Y., Beaud S. (2004), *Pays de malheur !* La Découverte, 234 p.
- Andréani F., Lartigue P. (2006), *L'orientation des élèves, comment concilier son caractère individuel et sa dimension sociale*, Armand Colin, 222 p.
- Baudouin N. (2008), *Le sens de l'orientation, une approche clinique de l'orientation scolaire et professionnelle*, L'Harmattan, 218 p.
- Caroff A. (1987), *L'organisation de l'orientation des jeunes en France*, EAP, 302 p.
- Caroff A. (1989), *L'orientation des élèves*, rapport au ministre de l'éducation nationale, La Documentation française, 130 p.
- Collectif (1997), *L'orientation face aux mutations du travail*, actes du colloque européen de Paris-La Villette, 264 p.
- Collectif (2006), *Éxégèse des lieux communs en orientation*, Editions Qui plus est, 154 p.
- Crindal A., Ouvrier-Bonnaz R. (2006), *La découverte professionnelle, Guide pour les conseillers d'orientation-psychologues et les formateurs*, Delagrave, 160 p.
- Danvers F. (2009), *S'orienter dans la vie : une valeur suprême ?* Presses universitaires du Septentrion, Lille, 654 p.
- De Peretti A. (1993), *Légitimité et actualité des pratiques diversifiées en pédagogie*, 26 p., in *Différencier la pédagogie : pourquoi ? Comment ?* Actes de la journée d'études, Le Mans-Rouillon, IA Sarthe, 88 p.
- Drévilion J. (1970), *L'orientation scolaire et professionnelle*, PUF, 158 p.
- Dumora B., *La dynamique vocationnelle chez l'adolescent de collège, continuités et ruptures*, L'orientation scolaire et professionnelle (1990), vol.19, n°2, p. 111-127
- Dumora B., *Les mécanismes implicites dans la décision en orientation*, avec Lannegrand L., Cahiers internationaux de psychologie sociale (1996), vol. 30, p. 37-57
- Dumora B., *Les intentions d'orientation et leur argumentation*, avec Lannegrand L., L'orientation scolaire et professionnelle (2001), vol. 30, p. 148-165
- Dumora B., *L'imaginaire professionnel des jeunes adolescents*, Carriérologie (2002), vol. 8, n°3, <http://www.carrieroologie.uqam.ca>
- Dumora B., *Perspectives constructivistes pour le conseil en orientation*, Questions d'orientation (2008), n°4, p. 47-60
- Dumora B., *Perspectives constructivistes et constructionnistes de l'identité*, avec Boy T., L'orientation scolaire et professionnelle (2008), vol. 37, n°3, p. 347-386
- Galland O. (2009), *Les jeunes Français ont-ils raison d'avoir peur ?* Armand Colin, 160 p.
- Galland O., Cichelli V. (2008), *Les nouvelles jeunessees*, Problèmes économiques et sociaux, La Documentation française.

- Guichard J. (1993), *L'école et les représentations d'avenir des adolescents*, PUF, 270 p.
- Guichard J. (2005), *L'orientation scolaire et professionnelle*, Dunod, Les Topos, 124 p.
- Guichard J., Huteau M. (2006), *Psychologie de l'orientation*, 2<sup>ème</sup> édition, 394 p.
- Inspection académique Sarthe (2008), *Cinq CIO en Sarthe, cinq priorités*, EduSarthe, 86 p.
- Jellab A. (2009), *Sociologie du lycée professionnel, l'expérience des élèves et des enseignants dans une société en mutation*, L'Harmattan, 336 p.
- Joule R.-V., Beauvois J.-L. (2002), *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*, Presses universitaires de Grenoble, 290 p.
- L'écoute, un exercice professionnel difficile*, rev. Lien social, n°864 du 6/12/2007
- L'esquive* (2004), long métrage d'A. Kechiche, 1h57mn, disponible en DVD
- L'orientation*, revue Cahiers pédagogiques, n°463, mai 2008
- L'orientation scolaire et professionnelle*, revue internationale de référence, INETOP Paris, trimestrielle
- La Bruyère J. de (1975), *Les Caractères*, Gallimard, Folio, 508 p.
- La démocratie dans l'école*, revue Cahiers pédagogiques, n°433, mai 2005
- La médiation, nouveau modèle de communication ?* revue L'école des parents, FNEPE, HS 532, sept. 2002
- Le Breton D. (2008), dir., *Cultures adolescentes, entre turbulence et construction de soi*, éditions Autrement, 180 p.
- Les filles parlent, les garçons agissent. Pour... quoi ?* rev. L'école des parents, HS n°553, sept. 2005
- Léon A. (1957), *Psychopédagogie de l'orientation professionnelle*, PUF, 131 p.
- Longhi G. (2005), Raccrocher les décrocheurs, in *Lycéens décrocheurs raccrocheurs d'école*, IA Sarthe, EduSarthe, pp. 33-38.
- Longhi G., Guiraud M. (1992), *La République lycéenne*, Payot
- Longhi G., Guibert N. (2003), *Décrocheurs d'école. Redonner envie aux adolescents qui craquent*, La Martinière, 260 p.
- Lunel P. (2007), *Schéma national de l'orientation et de l'insertion professionnelle, pour un nouveau pacte avec la jeunesse*, rapport du délégué interministériel à l'orientation, 88 p.
- Ministère de l'éducation nationale (2005), *Le fonctionnement des services d'information et d'orientation*, rapport IGAEN-IGEN, n°2005-101, 114 p.
- Naville P. (1972), *Théorie de l'orientation professionnelle*, Gallimard
- Odry D., coord. (2006), *L'orientation, c'est l'affaire de tous, T.1. Les enjeux*, CRDP Amiens, 142 p.
- Odry D., coord. (2007), *L'orientation, c'est l'affaire de tous, T.2. Les pratiques*, CRDP Amiens, 244 p.
- Ouvrier-Bonnaz R., Prot B. (2007), coord, *Activité d'orientation et développement des métiers*, revue Education permanente, n°171, juin 2007, 224 p.
- Pasquier D. (2005), *Cultures lycéennes, la tyrannie de la majorité*, Editions Autrement, 180 p.
- Perrenoud P. (2001), *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, ESF, 219 p.
- Plantu (1989), *Wolfgang, tu feras informatique*, La Découverte, 128 p.
- Questions d'orientation*, revue trimestrielle de l'ACOP-France, éditions Qui-plus-est
- Rancière J. (2004), *Le maître ignorant, cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, éd. 10/18, 233 p.
- Remermier C. (1995), dir., *Les projets des jeunes, une question d'identité*, ADAPT-SNES
- Remermier C. (2001), dir., *Conseillers d'orientation-psychologues, des psychologues pour l'avenir*, ADAPT-SNES
- Renahy N. (2005), *Les gars du coin, enquête sur une jeunesse rurale*, La Découverte, 286 p.
- Reuchlin M. (1978), *L'orientation scolaire et professionnelle*, PUF, que sais-je, 128 p.
- Ronzeau M. (2006), *L'orientation, un avenir pour chacun*, éd. Yves Michel
- Robert P. (2008), *La Finlande, un modèle éducatif pour la France ? Les secrets de la réussite*, Ed. ESF, 160 p.

Schwartz B. (1982), *L'insertion professionnelle et sociale des jeunes*, La documentation française  
Sirota A., Rey F., coord., (2007), *Des clés pour réussir au collège et au lycée*, Erès, 336 p. Témoignages et réflexions sur le collège-lycée expérimental d'Hérouville-Saint-Clair (Calvados)  
Vauloup J. (2009), *800 références pour des pratiques réflexives en orientation*, EduSarthe, inspection académique Sarthe, Le Mans, 132 p.

### Sur le Net

---

Académie de Nantes <http://www.ac-nantes.fr>

ACOP-France <http://www.acop-asso.org>

Café pédagogique <http://www.cafepedagogique.net>  
Voir notamment Dossier mensuel n°102, mars 2009 : S'orienter après la 3<sup>ème</sup>  
[http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/102\\_Sommaire.aspx](http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/102_Sommaire.aspx)

Cahiers pédagogiques <http://www.cahiers-pedagogiques.com>

CEREQ <http://www.cereq.fr>

CIO Sarthe <http://www.ciosarthe.com>

École des parents (*association*) <http://www.ecoledesparents.org>

Éducation nationale <http://www.education.gouv.fr>

Éduscol <http://eduscol.education.fr>

FCPE <http://www.fcpe.asso.fr>

ICEM, Institut coopératif de l'école moderne <http://www.icem-pedagogie-freinet.org>

INETOP <http://www.inetop.cnam.fr>

Inspection académique Sarthe <http://www.ac-nantes.fr/ia72>

Jacques Nimier, Les facteurs humains dans l'enseignement et la formation d'adultes  
<http://www.pedagopsy.eu>

Journal des psychologues <http://www.jdpsychologues.fr>

Me Former (*Portail régional ligérien*) <http://meformer.org>

ONISEP <http://www.onisep.fr>

PEEP <http://www.peep.asso.fr>

Sciences Humaines (*revue*) <http://www.scienceshumaines.com>

**Publications de l'inspection académique Sarthe**

**DOMAINES : ORIENTATION, INSERTION, PÉDAGOGIE,  
ADAPTATION ET INTÉGRATION SCOLAIRES, HANDICAP**

**COLLECTION ÉDUSARTHE**

Intégralement et gratuitement disponibles sur

<http://www.ac-nantes.fr:8080/ia72/edusarthe/index.php>

**Ressources, des outils pour enseigner**

*Éduquer en orientation*, novembre 2000

*Passerelles pour l'insertion*, mai 2001

*100 références pour éduquer en orientation*, juillet 2002

*Changer le conseil de classe*, août 2004

*Exploiter l'évaluation 6<sup>ème</sup>*, septembre 2004

*200 références pour éduquer en orientation*, novembre 2004

*400 références pour éduquer en orientation*, février 2007

*Préparer et exploiter FormaSarthe*, octobre 2007 (4<sup>ème</sup> édition)

*800 références pour des pratiques réflexives en orientation*, février 2009

**Références, des informations pour agir**

*Guide de l'adaptation et de l'intégration scolaires*, janvier 2005

*Lycéens décrocheurs, raccrocheurs d'école*, août 2005

*Scolariser tous les enfants et adolescents handicapés, utopie ou réalité ?* juin 2006

*Education, économie, emploi*, février 2009 (5<sup>ème</sup> édition)

*50 actions pour l'insertion des jeunes*, avril 2009 (4<sup>ème</sup> édition)

*Des femmes et des hommes au travail, enjeux et pratiques de la découverte professionnelle*, août 2007

*Cinq CIO en Sarthe, cinq priorités*, janvier 2008 (2<sup>ème</sup> édition)

*Procédures d'orientation et d'affectation*, mars 2009 (édition annuelle)

*Violences à l'école : prévenir, agir contre*, juin 2008

*Une orientation scolaire a-t-elle un sens ?* juin 2009

**Repères, des statistiques pour piloter**

*Bilan de l'orientation et de l'affectation*, juillet 2008 (19<sup>ème</sup> édition)

*Repères pour l'orientation*, décembre 2008 (25<sup>ème</sup> édition)

**AUTRES PUBLICATIONS**

*57 collèges en actions, fiches-actions*, mars 1993, 128 p.

*Différencier la pédagogie, pourquoi, comment ?* décembre 1993, actes de la journée d'étude des collèges du 2 juin 1993, Le Mans-Rouillon, 87 p.

*Évaluer au collège aujourd'hui*, décembre 1994, actes de la journée d'études des collèges du 5 octobre 1994, Le Mans-Rouillon, 85 p.

*Outils et dispositifs pour une démarche éducative en orientation*, juin 1996

*Prendre en considération des élèves différents*, juin 1999, 49 p.

*Qui est responsable de l'orientation*, actes des 47<sup>èmes</sup> journées nationales de l'orientation (Le Mans, du 22 au 25/09/1998), dans revue *Questions d'orientation*, n°1, mars 1999, 163 p.

*Donner un second souffle à l'éducation à l'orientation dans l'académie de Nantes*, rapport à la rectrice d'académie, juillet 2001, 150 p.

*À la recherche du bon lycée, la dérogation à l'entrée en seconde*, avril 2002, 45 p.

*À la recherche du bon collège, la dérogation à l'entrée en sixième*, avril 2002, 40 p.

*Guide du néo-cop*, par Grisaud C. et Vauloup J., septembre 2009, 42 p.

### **Avec nos remerciements à...**

Jean-Michel Vailhen, proviseur du lycée La Germinière, Rouillon qui, une fois de plus, a mis à disposition gracieusement ses locaux ; Lionel Mésange, proviseur-adjoint ; aux personnels du lycée La Germinière Le Mans-Rouillon

### **Avec notre gratitude à...**

#### ***Conférencières***

Bernadette Dumora et Nicole Baudouin,  
*pour leur spontanéité à avoir accepté notre invitation, la richesse de leurs interventions, leur complémentarité, et leur interactions lumineuses avec le public.*

#### ***Participants et participantes à la table ronde***

Isabelle Offredi, parent d'élèves (FCPE), Danielle Pourtier, directrice CIO Médiacom Paris Montparnasse, présidente ACOP-France, Stéphane Lepron, chargé de la formation (MEDEF Pays-de-la-Loire), Xavier Vinet, chargé des relations éducation-économie (DAFPIC, rectorat académie de Nantes), Philippe Samson, principal collègue Alain-Fournier Le Mans,  
*pour leur engagement, et leur passion à témoigner et à transmettre.*

#### ***Intervenantes et intervenants en ateliers***

Nicole Baudouin (INETOP-CNAM Paris), Éric Bonnesoeur (DCIO Saumur), Jean-François Castell (CCMATICO, CIO Nantes Nord), Anne Désert (MCF physique, université du Maine), Pierre Madiot (professeur de lettres honoraire, ancien rédacteur en chef des Cahiers pédagogiques), Alain Trichereau (conseiller d'orientation-psychologue, formateur académique),  
*pour leurs apports, leurs témoignages et leur générosité.*

#### ***Modérateurs et secrétaires d'ateliers***

Delphine Germain, Dominique Grange, Nadège Mudès, Martial Nivet, Sylvie Tremblin, Lyliane Ziad,  
*pour leur attention à faciliter les échanges en ateliers, et leur rédaction fidèle et enrichie des propos d'ateliers.*

### **Comité d'organisation**

Sylvie Etienne, Christelle Grassin, Laurence Vallée-Ravigné, Jacques Vauloup.

*Et avec nos remerciements particuliers à Christian Chauvet et Christian Kerihuel, CDDP de la Sarthe (prise de vues),*

*Cette journée départementale d'étude, de formation et d'échanges de pratiques a été conçue et réalisée par l'inspection académique de la Sarthe, en collaboration avec l'association des conseillers d'orientation-psychologues France (ACOP-France) et l'association nationale des directeurs de CIO (ANDCIO).*

## GLOSSAIRE

ACOP-F	Association des conseillers-ères d'orientation-psychologues France
ANDCIO	Association nationale des directeurs-trices de CIO
BOEN	Bulletin officiel de l'Éducation nationale
CEREQ	Centre d'études et de recherches sur les emplois et les qualifications
CEFOCOP	Centre de formation des conseillers-ères d'orientation-psychologues
CIDE	Convention internationale des droits de l'enfant (1989)
CIO	Centre d'information et d'orientation
CNAM	Conservatoire national des arts et métiers
CNED	Centre national d'enseignement à distance
COP	Conseiller-ère d'orientation-psychologue
CSAIO	Chef des services académiques d'information et d'orientation
DAFPIC	Délégation académique à la formation professionnelle initiale et continue
DIF	Droit individuel à la formation
DP	Découverte professionnelle
DRONISEP	Délégation régionale de l'ONISEP
EPL	Établissement public local d'enseignement
ESEN	École supérieure de l'éducation nationale
FCPE	Fédération des conseils de parents d'élèves de l'enseignement public
IA	Inspection académique
ICEM	Institut coopératif de l'école moderne ( <i>pédagogie Freinet</i> )
IEN-IO	Inspecteur-trice de l'éducation nationale chargé-e d'information et d'orientation
IGEN	Inspecteur-trice général-e de l'éducation nationale
INETOP	Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle
MEDEF	Mouvement des entreprises de France
MEN	Ministère de l'éducation nationale
ONISEP	Office national d'information sur les enseignements et les professions
PAF	Proposition anti-frustration ( <i>cf. page 58</i> )
PDMF	Parcours de découverte des métiers et des formations
PPE	Projet personnel de l'étudiant ( <i>Module de formation</i> )
PEEP	Fédération des parents d'élèves de l'enseignement public
VAE	Validation des acquis de l'expérience

Une orientation scolaire a-t-elle un sens ?

**INSPECTION ACADÉMIQUE SARTHE  
JOURNÉES D'ÉTUDES ET DE FORMATION**

**- HISTORIQUE -**

***L'alternance en formation***

Le Mans-salle des concerts de la médiathèque Aragon, le 21 janvier 1993  
Avec : G. Le Boterf, cabinet Quatenaire éducation.  
Thème : L'investissement formation.  
Conférence-débat. En collaboration avec l'association FormaSarthe.

***Différencier la pédagogie, pourquoi, comment ?***

Le Mans-Rouillon, le 2 juin 1993  
Avec : A. De Peretti.  
Actes : décembre 1993, 87 p.

***Évaluer au collège aujourd'hui***

Le Mans-Rouillon, le 5 octobre 1994  
Avec : C. Thélot, A. Bollon  
Actes : décembre 1994, 85 p.

***Qui est responsable de l'orientation ? Enjeux, pouvoirs et citoyenneté***

Le Mans, du 22 au 25 septembre 1998  
Journées nationales d'études de l'association des conseillers d'orientation-psychologues France  
Avec : M. Huteau, C. Dejours, J.-P. Boutinet, P. Zarifian, G. Coq, R. Lafore, J. Sénécat  
Ouverture de la journée du 24 septembre à tous les partenaires des CIO (700 congressistes)  
Actes : revue *Questions d'orientation*, n°1, mars 1999, 163 p.

***L'école face aux difficultés de recrutement des entreprises***

Le Mans, CCI, Bd Levasseur, le 21 février 2001  
Avec : A. Du Crest, directeur de l'observatoire régional emploi-formation (OREF) des Pays-de-la-Loire.  
Conférence-débat. En collaboration avec l'association FormaSarthe.

***Le vieillissement de la population active en Sarthe. Ses conséquences sur l'emploi, la formation.***

Le Mans, CCI, Bd Levasseur, le 19 mars 2003  
Avec : A. Malmartel, INSEE Pays-de-la-Loire.  
Conférence-débat. En collaboration avec l'association FormaSarthe.

***Lycéens décrocheurs, raccrocheurs d'école***

Le Mans-Rouillon, le 23 mars 2005  
Avec : G. Longhi, A. Jellab, S. Beaud  
Actes : ÉduSarthe, août 2005, 100 p.

***Le monde apprenti, ou l'apprentissage vu par ceux qui le vivent au quotidien.***

Le Mans, CCI, Bd Levasseur, 6 avril 2005.  
Avec : G. Moreau, professeur de sociologie, université de Nantes.  
Conférence-débat. En collaboration avec l'association FormaSarthe.

***Scolariser tous les enfants et adolescents handicapés, utopie ou réalité ?***

Le Mans Université du Maine, le 29 mars 2006

Avec : B. Dubreuil, C. Schneider, B. Gossot, F. Tournan, M. Bocéno

Actes : ÉduSarthe, juin 2006, 132 p.

***Des femmes et des hommes au travail, enjeux et pratiques de la découverte professionnelle***

Le Mans, lycée Touchard, le 25 avril 2007

Avec : A. Crindal, R. Ouvrier-Bonnaz

Actes : ÉduSarthe, août 2007, 114 p.

***Violences à l'école : prévenir, agir contre***

Le Mans-Rouillon, le 19 mars 2008

Avec : B. Defrance, G. Fotinos, A. Fontaine, A. Sirota

Actes : ÉduSarthe, juin 2008, 141 p.

***Une orientation scolaire a-t-elle un sens ?***

Le Mans-Rouillon, le 18 mars 2009

Avec : B. Dumora, N. Baudouin, P. Madiot

Actes : ÉduSarthe, juin 2009, 116 p.

**En prévision**

***Différencier la pédagogie : pourquoi ? Comment ?***

Journée d'études

Le Mans, mars 2010 (à préciser)

***59<sup>èmes</sup> journées nationales d'études de l'association des conseillers d'orientation-psychologues France***

Le Mans, septembre 2010

Ce congrès national sera ouvert, pour l'une des trois journées, aux acteurs de l'orientation les plus divers : parents d'élèves, partenaires, institutionnels.

Directeur de publication : Jean-Claude Rouanet  
Inspecteur d'académie directeur des services  
départementaux de l'Éducation nationale en Sarthe  
Conception : Jacques Vauloup  
Réalisation : Christelle Grassin

Inspection académique de la Sarthe  
Inspection de l'information et de l'orientation  
34 rue Chanzy - 72071 Le Mans cedex 9

Tél : 02.43.61.58.11  
ce.iio72@ac-nantes.fr

Cette publication est également disponible en téléchargeant sur le  
site :

[http://www.ia72.ac-nantes.fr/30317031/0/fiche\\_\\_\\_\\_pagelibre](http://www.ia72.ac-nantes.fr/30317031/0/fiche____pagelibre)

Mise à jour : juin 2009  
Tirage : 500 exemplaires