

L'ÉVOLUTION DE LA FONCTION D'ORIENTATION

PAR ROBERT BALLION

**Projet Pilote F11 - Programme Transition II
Passage des jeunes de l'école à la vie active**

**Ministère de l'éducation nationale
Direction des lycées et des collèges**

**École Polytechnique
Laboratoire d'économétrie - CNRS**

PARIS - OCTOBRE 1987

**Édition proposée par Jacques Vauloup
<http://propos.orientes.free.fr/dotclear/index.php>**

- Mai 2020 -

L'ÉVOLUTION DE LA FONCTION D'ORIENTATION

PAR ROBERT BALLION

SOMMAIRE

PRÉSENTATION DE L'ÉTUDE

CHAPITRE I. LA FONCTION D'ORIENTATION

- I.1. La recherche d'identité
 - I.1.1. La marginalité
 - I.1.2. Les doutes sur la validité d'une pratique
 - I. 1.3. L'image sociale des conseillers d'orientation
- I.2. La demande sociale d'orientation
 - I.2.1. Complexification de l'acte d'orientation
 - I.2.2. L'élargissement de la demande d'orientation et son changement de nature

CHAPITRE II. LA PRATIQUE DE L'ORIENTATION

- II.1. Se cantonner dans l'école ou en sortir ?
 - II.1.1. Rester dans le système éducatif
 - II.1.2. La prise de distance à l'égard de l'école
 - II.1.3. Les implications quant aux caractéristiques du CIO en tant qu'organisation
- II.2. Les dimensions de la fonction d'orientation
 - II.2.1. L'information
 - II.2.2. La formation
 - II.2.3. L'évaluation
- II.3. Les nouvelles formes d'intervention
 - II.3.1. Les changements technologiques
 - II.3.2. Dégager du temps !
 - II.3.3. L'orientation n'est plus ce qu'elle était

CONCLUSION

PRÉSENTATION DE L'ÉTUDE

Durant l'année scolaire 1985-1986, la mission nous a été confiée de suivre, en tant qu'observateur participant, les travaux des six ateliers nationaux qui ont traité durant un an¹ un thème central pour l'ensemble des actions des 58 centres d'information et d'orientation ayant, pendant trois années, de 1983 à 1986, participé à la recherche-action sur «*Le transfert des acquis du dispositif 16-18 ans au système de formation initiale*». Parallèlement, il nous était demandé, nous appuyant sur l'étude de l'ensemble des documents fournis par ces CIO et sur notre propre recueil d'informations, de produire un rapport d'évaluation de ce projet-pilote² européen.

Durant la dernière année scolaire (1986-1987), s'est effectuée la "dissémination" des résultats de la recherche-action par la publication et la diffusion, à tous les CIO de France et aux autres instances du service, de l'ensemble des rapports produits (un par atelier et notre rapport de synthèse) et par la tenue, au niveau académique ou départemental, de journées d'étude sur ces travaux réunissant l'ensemble des personnels. Nous avons participé à sept de ces journées, constatant partout un haut niveau d'engagement dans la prise en charge des problèmes, la prise de conscience généralisée d'une situation de changement et l'affrontement des options concernant le traitement de ces changements.

À la fin de cette étude, nous intitulons un paragraphe «L'orientation n'est plus ce qu'elle était...» Qu'est-elle en train de devenir ? C'est à cette question que notre travail essaie de répondre.

Complétant par une vingtaine d'interviews l'information que nous avons pu rassembler durant nos deux années de participation au projet-pilote, nous avons essayé d'apporter notre contribution à cette tâche multiforme d'auto-analyse que la profession mène. L'enjeu est important et dépasse très largement les préoccupations de professionnels réfléchissant à l'évolution de leurs rôles et de leur statut, car l'orientation est devenue un des problèmes

¹ Ces ateliers se sont réunis à raison de six journées de travail pour chacun d'entre eux ; ils ont regroupé au total une centaine de participants.

² Robert Ballion, *Le transfert des acquis*, Commission des communautés européennes, ministère de l'éducation nationale, laboratoire d'économétrie de l'école polytechnique de Paris.

majeurs auxquels notre société, confrontée aux difficultés de «l'entrée dans la vie», est sommée de répondre.

L'étude que nous avons réalisée dans un laps de temps très court ne doit, soulignons-le, être prise que comme un des éléments du dossier, un éclairage qui, nous l'espérons, est complémentaire des autres modes d'approche mis en œuvre. En particulier, mettons bien en évidence le fait que notre travail est de nature *qualitative* et non point *quantitative*. Nous avons vu émerger des tendances, nous avons vu des positions s'affronter, nous ne sommes pas en mesure de déterminer le poids respectif de chacun des éléments que nous versons au dossier. Cependant, il nous faut signaler que si certains aspects de l'activité des conseillers ou des centres d'information et d'orientation que nous identifions comme formes nouvelles d'exercice de la profession ont, replacé dans une description globale des activités du service, un poids encore marginal³, il faut avoir à l'esprit qu'en matière de changement social, ce ne sont pas les "gros bataillons" qui, le plus souvent, emportent la décision. Le changement ne peut pas être prévu à partir d'une simple prise en compte de l'état actuel, il est hypothétiquement apprécié en essayant de mettre à jour la logique qui le sous-tend et qui fait que certaines des composantes du réel sont plus porteuses d'avenir que d'autres.

³ Par exemple dans l'enquête réalisée par l'INETOP en 1985 portant sur l'activité de 416 CIO (M. Huteau, E. Mullet, Les activités des centres d'information et d'orientation : public, partenaires, méthodes, dans L'orientation scolaire et professionnelle, 1987, 16, n°3), l'activité en faveur des classes de seconde est très nettement moins importante que pour les classes de troisième. Or, de l'avis de nos interlocuteurs, c'est l'action en seconde qui est appelée à se développer.

CHAPITRE I

LA FONCTION D'ORIENTATION

I.1. La recherche d'identité

Le procès de socialisation, c'est-à-dire l'action conjuguée des diverses formes de formation, d'inculcation, d'éducation qui aboutissent à faire de l'enfant, puis du jeune, une personne intégrée à la société en tant qu'agent culturel possédant les divers codes cognitifs, sensoriels, comportementaux de sa collectivité, en tant qu'agent technique doté de capacités lui permettant de trouver sa place dans la division du travail et, finalement, en tant qu'agent social positionné dans la formation sociale, ce procès général de socialisation est, comme le signale Jean-Michel Berthelot⁴, un procès d'orientation puisqu'il a pour effet, en instaurant des cheminements divers, de répartir les individus dans un champ de positions. Mais lorsque, dans les sociétés développées, cette fonction s'autonomise en étant perçue comme directement engendrée par le fonctionnement de l'appareil de socialisation considéré comme dominant qu'est l'école, apparaît l'orientation formelle⁵, ensemble de procédures institutionnelles et d'agents constituant le dispositif par lequel l'orientation est mise en œuvre.

Cette orientation institutionnelle a tout d'abord été, à partir de 1922, une *orientation professionnelle* qui visait la population d'élèves entrant sans qualification reconnue sur le marché du travail à la fin de la scolarité obligatoire. Puis elle est devenue *orientation scolaire* après la réforme de 1959 instituant les quatre premières années de l'enseignement secondaire (le premier cycle) en cycle d'observation et d'orientation ; elle s'est alors inscrite prioritairement dans le champ scolaire, même si, ultérieurement, la population de référence a été identifiée comme celle des jeunes et non plus spécifiquement celle des élèves.⁶

Ce corps d'agents publics que sont les conseillers d'orientation va, dès son origine, «pratiquer un mouvement d'auto-analyse et d'auto-évaluation dont il est peu d'exemples dans les autres champs du social et, notamment, dans celui où s'inscrit l'orientation : la scolarisation».⁷

La réflexion sur la nature et les modalités d'exercice de la mission d'orientation, sur la place et le rôle de ceux qui en sont directement chargés, cette recherche d'identité individuelle et collective est le signe manifeste de la difficulté qu'a notre société à objectiver pour prendre explicitement en charge ce procès de répartition des agents sociaux qui, jusqu'à une époque relativement récente, s'opérait massivement d'une manière organique, «sans y penser». On peut estimer qu'avant la seconde guerre mondiale 80% d'une classe

⁴ Orientation formelle et procès sociétal d'orientation, L'orientation scolaire et professionnelle, 1984-2.

⁵ Ibid.

⁶ À partir de quel moment cesse-t-on d'être jeune ? Les circulaires ne le précisent pas. Ainsi, celle du 25 février 1980 sur L'organisation de l'activité des centres d'information et d'orientation précise que les CIO "interviennent de façon particulière" non seulement auprès de certaines catégories de jeunes scolarisés, mais aussi auprès "des jeunes adultes en quête de moyens de reconversion, de perfectionnement ou de promotion professionnels".

⁷ Orientation formelle et procès sociétal d'orientation, op. cit., p. 91.

d'âge passaient directement de l'école primaire au monde du travail, sans que soit exercé sur ces jeunes l'effet de ventilation, donc de classification et finalement d'orientation, qui n'est mis en œuvre qu'au niveau des cycles d'enseignement post-élémentaire. L'orientation n'a été perçue en tant que telle que lorsque l'école, par son action de tri, l'a produite et qu'une fois perçue, elle a dû être assumée.

Une analyse, même sommaire, des facteurs qui permettent de comprendre l'existence de cette recherche d'identité nous paraît être une manière efficace d'éclairer cette difficile gestation de la fonction en tant que fonction sociale objectivée.

I.11. La marginalité

Le service d'orientation dépend de l'Éducation nationale, mais sa position organisationnelle au sein de cette institution est celle d'un service parallèle dont l'intégration au fonctionnement de l'appareil éducatif n'est pas strictement précisée par la réglementation ou les exigences fonctionnelles. Il est censé «répondre aux besoins»⁸, si tant est que les besoins s'expriment et que l'agent sollicité, le conseiller d'orientation, choisisse de répondre à un besoin plutôt qu'à un autre. Le conseiller est en position de prestataire de services à l'égard des établissements scolaires et des élèves. Ce statut d'auxiliaire est chaque fois souligné dans les textes réglementant le fonctionnement des instances décisionnelles de l'établissement – conseil de classe, d'établissement – par la formule «le conseil peut faire appel au conseiller d'orientation»⁹.

Cette position en marge de l'institution-mère est organiquement productrice de relations floues, diversifiées, dépendant des personnes et constamment négociables ; par là, elle est source permanente, pour les agents, d'interrogations sur une pratique qu'il leur revient en grande partie de définir eux-mêmes.

Nous avons écrit précédemment que les conseillers d'orientation avaient en charge l'orientation ; la formule est plus que malheureuse, car les conseillers d'orientation n'ont aucun pouvoir en matière d'orientation, celle-ci résulte du fonctionnement de l'appareil scolaire, elle sanctionne l'adéquation des performances de l'élève aux exigences de l'institution, ou plutôt l'inadéquation de ces performances dans la mesure où, en règle générale, l'orientation est négative : l'élève «orienté» étant l'élève qui n'est pas jugé apte à poursuivre un cursus donné. Propriété constitutive de l'appareil scolaire, l'orientation, dans sa prise en charge institutionnelle, tend à être internalisée (c'est l'affaire des professeurs) et, par là, le recours à un agent extérieur, en l'occurrence le conseiller, va être considéré comme inutile ou purement formel. Pour certaines catégories d'élèves, ceux qui sont dans une situation d'échec très marqué, l'organisation admet son incompetence, son impuissance, pour ces élèves de Section d'éducation spéciale (SES) ou de Classe préprofessionnelle de niveau (CPPN) que l'institution «abandonne», l'on délègue, l'on «sous-traite» la fonction d'orientation qui s'exerce alors aux marges de l'institution. Dans les deux cas, la tendance

⁸ "L'organisation de l'activité des CIO doit répondre aux besoins de la population du district considéré dans son ensemble", circulaire du 25 février 1980, op. cit.

⁹ Art. 25 du décret du 28 septembre 1976 sur l'organisation administrative et financière des collèges et des lycées : "L'équipe éducative responsable de chaque élève est composée de l'élève, de ses professeurs et de ses parents ; le cas échéant, il peut faire appel au conseiller d'orientation".

naturelle de fonctionnement ne va pas dans le sens de l'intégration du conseiller au dispositif scolaire. Plus fondamentalement, on peut poser qu'une organisation qui ne contrôle pas l'action d'agents, soit directement quand ils sont placés sous son autorité, soit indirectement par la production d'utilités en faveur de ces agents – paiement de services ou autres types de gratification –, est amenée à ne point compter sur ces agents dans la mise en oeuvre de ses objectifs. Cette position extrême, nous l'avons rencontrée exprimée par des chefs d'établissement qui déclarent qu'à leur grand regret, la mission d'orientation qui incombe à l'organisation scolaire ne peut être entreprise par eux qu'en tablant sur les capacités propres de l'établissement, dans la mesure où les moyens que représente l'action du conseiller d'orientation ne sont pas à la disposition de l'établissement, ou tout au moins de manière suffisante et, qu'en dernier ressort, l'efficacité de ces moyens dépend de l'accord de l'agent.

La relation d'indétermination relative, qui caractérise la situation organisationnelle des conseillers d'orientation par rapport à l'école, est renforcée par le fait que, même si le conseiller assure des permanences – généralement dans un local qui ne lui est pas affecté en propre – dans l'établissement scolaire, ses activités se situent aussi au Centre d'information et d'orientation, lieu extérieur aux établissements, où il est amené à recevoir des jeunes dont les problèmes ne relèvent pas nécessairement en priorité du champ scolaire.

Le conseiller d'orientation ne peut donc s'attendre à ce que l'école lui fournisse le guide d'exercice de sa mission, non seulement par le caractère contingent des liens fonctionnels qu'il établit avec elle, mais aussi, plus fondamentalement, parce qu'il est dans la majorité des cas en position critique face à la manière dont l'école met en oeuvre l'action éducative. Idéalement, la conception que les conseillers d'orientation se font de ce que doit être la fonction éducative – permettre à chacun de reconnaître et d'actualiser sa propre valeur – est celle qui est fixée comme objectif à l'appareil scolaire – assurer le développement optimal des capacités de l'individu. Dans les faits, étant donné que, dans notre société, l'appareil scolaire tient le rôle d'un opérateur de stratification qui ventile une population de jeunes dans un ensemble hiérarchisé de positions scolaires au sein du champ éducatif mais aussi socio-économiques par la reconnaissance que la société accorde au jugement de l'école, sa logique de fonctionnement repose sur la sanction.

Les individus sont notés, classés, nomenclaturés à partir de leurs performances définies d'une manière hétéronome ; ils doivent être nécessairement hiérarchisés puisque les statuts socioprofessionnels qu'ils occuperont le sont aussi. Si le jugement de l'école peut se révéler gratifiant pour les individus qui répondent aux attentes de l'institution et, par là, peuvent éventuellement conjuguer réussite scolaire et sentiment de réussite personnelle, il est dévalorisant et généralement inhibant pour les autres.

Devant créer une certification qui donne accès à des biens rares, l'école, quoiqu'en aient ses agents, condamne, stigmatise.

Non soumis à la pression de cette logique de fonctionnement de l'institution, logique de classement, les conseillers d'orientation peuvent tenter de faire reposer leurs pratiques sur la logique d'épanouissement du sujet et se trouvent ainsi en position de porte-à-faux face au fonctionnement de l'appareil scolaire. Ceci tend à faire d'eux des «gêneurs» susceptibles par

leurs interventions de rappeler ce qui est dans notre société l'objectif reconnu de l'éducation – développer en égale dignité les potentialités différenciées des individus –, de réveiller la mauvaise conscience des enseignants qui, eux, contrairement à leurs collègues conseillers, n'ont pas le privilège de pouvoir s'installer dans le rôle gratifiant de «belle âme irresponsable», ne serait-ce que parce que leur action est évaluée par le seul biais d'un examen qui ne prend en compte que les capacités «académiques» des «apprenants».

Cet affrontement, cette tension permanente entre les deux logiques peuvent être perçus comme pouvant avoir des effets positifs, les conseillers d'orientation jouant un rôle compensateur, régulateur et incitateur. *Compensateur*, car l'action en faveur des élèves en difficulté peut contrebalancer les effets négatifs du fonctionnement de l'institution scolaire. *Régulateur*, dans la mesure où l'intervention du conseiller d'orientation non seulement dans les instances de jugement que sont les conseils de classe, mais de façon plus "filée", moins ponctuelle, par l'établissement de rapports avec les enseignants, peut influencer sur le fonctionnement du procès scolaire (dans les deux sens du terme). *Incitateur*, car en apportant non pas des solutions, mais des moyens d'œuvrer pour atteindre ces solutions, en offrant l'appui de sa technicité psychopédagogique, le conseiller d'orientation aide les agents du système scolaire à concevoir et mettre en œuvre une action qui va dans le sens de la pédagogie de la réussite.

Les nombreux exemples de «rénovation authentique» de collèges que l'on peut observer montrent que cette voie difficile n'est en rien utopique, même si elle exige un permanent effort par l'investissement des agents et la lutte contre le poids des mentalités et des logiques dominantes, effort qui ne peut se maintenir que s'il est institutionnellement reconnu et soutenu.

La présence, au service de l'institution Éducation nationale, d'un corps d'agents qui, par l'autonomie dont il jouit, a une action bénéfique d'équilibrage du fonctionnement du système, constitue théoriquement une situation organisationnelle positive, mais dans les faits, on peut douter que ce type de relations soit de loin la norme commune. Tendanciellement, la conjonction de l'effet de ces trois traits relationnels qui nous semblent les plus pertinents pour caractériser le rapport du conseiller d'orientation avec l'institution scolaire, à savoir *l'extériorité organisationnelle*, *l'opposition de valeurs* et *la conscience qu'a l'agent de son impuissance à modifier le cours des choses*, va dans le sens du *désengagement*, position d'autant plus aisée à accepter qu'elle n'implique pas de modifications volontaires quant aux rapports que l'agent concerné établit avec l'appareil scolaire. Pour être marginalisé, non impliqué par rapport à l'école, le conseiller d'orientation n'a qu'à se cantonner dans une attitude passive, se maintenir dans un état de stricte réalisation de ses tâches coutumières : assurer les permanences d'accueil des élèves, faire quelques séances d'information dans les classes paliers, remplir les dossiers d'orientation pour les élèves dirigés vers les lycées professionnels... Dans la grande majorité des cas, rien ne lui est demandé qui sorte de la routine. Entendons-nous bien, ce désengagement n'est pas factuel mais de nature subjective, l'école, institution de rattachement qui devrait être source première d'identité ne répond pas, le plus souvent, à cette attente – sans négliger cependant, comme nous l'avons déjà signalé, les cas contraires où le conseiller d'orientation est membre à part entière d'une équipe éducative engagée dans une pratique de rénovation

–, et le conseiller ne peut éviter de s'interroger sur ce que doivent être son rôle, ses missions.

L'extériorité par rapport à l'école qui, au niveau où l'action éducative s'actualise, c'est-à-dire celui de l'établissement, se traduit par l'absence d'un rapport de pouvoir (la capacité de contraindre) entre les deux parties – pouvoir hiérarchique du chef d'établissement et pouvoir fonctionnel, en tant que réalisateur de tâches, du conseiller¹⁰ – est confortée par la position de ce dernier dans l'organigramme de l'Éducation nationale.

N'étant pas placés sous l'autorité directe du responsable du lieu principal (l'établissement scolaire) où ils exercent leur activité, on s'attendrait à ce que les conseillers soient soumis à une hiérarchie interne propre au service. Or, à la grande surprise de l'observateur, il n'en est rien, la structure pyramidale du service d'orientation, conforme au modèle-type des organisations, en particulier des organisations bureaucratiques, n'est pas une structure hiérarchique mais fonctionnelle, les «supérieurs» – directeur de CIO, inspecteur de l'information et de l'orientation, chef du service académique d'information et d'orientation – ne sont pas des chefs, mais des gestionnaires, des conseils. L'autorité est dévolue à l'inspecteur d'académie, autorité qui ne peut être que fonctionnelle, c'est-à-dire traduite en incitations et contrôles directs de la pratique, car elle est éloignée concrètement et formellement dans l'organigramme, sans être relayée par des instances intermédiaires.

Ne bénéficiant pas – nous n'envisageons que l'aspect positif de la relation hiérarchique en tant que guide de conduite – d'une position de subordonné qui peut se référer aux ordres et aux contrôles pour concevoir son action, le conseiller ne trouve pas non plus dans les textes réglementaires la possibilité pratique de savoir ce qu'il doit faire.

La comparaison avec les enseignants est très éclairante, ceux-ci sont à la fois soumis à l'autorité directe, présente d'un chef d'établissement et au respect d'un programme. Qui plus est, leur conduite est aussi régularisée par le fait qu'ils sont l'objet d'évaluations plus ou moins directes mais toujours actives en tant que *feed-back* : réactions des élèves, des familles, résultats aux examens, inspections, notes pédagogiques. Les conseillers, eux, n'ont pas de chefs, pas de contraintes réglementaires, pas d'évaluation de résultats, et tous sont unanimes pour souligner que les directives de l'administration centrale concernant leur action ne leur sont d'aucune utilité, par leur généralité, pour les aider à définir clairement leur activité. Lors d'une séance réunissant le personnel d'orientation d'une académie, l'un des participants, directeur de CIO, soulevant ce problème, signala que lui et ses collègues du centre avaient, en épiluchant les circulaires auxquelles ils devaient se conformer, comptabilisé 72 priorités. Il est évident que, comme dans la circulaire du 25 février 1980, si l'on demande au Centre d'information et d'orientation de tout faire – pourvoir aux besoins

¹⁰ Capacité qu'ont les agents d'influer sur la décision hiérarchique en perturbant le fonctionnement de l'institution: blocage, freinage, mauvaise volonté, zèle intempestif... Ce pouvoir du subordonné n'a de réalité que lorsque la tâche, le poste qui lui sert de support, a une importance plus ou moins grande pour l'organisation, ce qui n'est pas le cas pour les conseillers d'orientation. Cyniquement, on peut dire que si le conseiller n'accomplit pas correctement sa tâche au sein de l'établissement, la machine scolaire n'est guère perturbée, elle continue de tourner. Lors d'une réunion où les participants signalaient que, travaillant dans le dispositif des jeunes en difficulté sortis du système scolaire, ils avaient été amenés, nécessairement, à réduire leur temps de présence en collège, l'un d'eux lança sous forme de boutade : «de toute façon, ils ne se rendent même pas compte que l'on vient moins !».

de la population scolaire publique et privée, assurer l'accueil du public, recueillir voire exploiter l'information quantitative et qualitative concernant le fonctionnement de l'appareil scolaire dans ses effets d'orientation, devenir un lieu d'animation, de rencontres et d'échanges pour tous ceux qui sont concernés par l'information et l'orientation, participer en dehors du système scolaire aux actions d'insertion sociale et professionnelle en faveur des jeunes... –, ne pouvant répondre à toutes ces priorités, car l'importance de ces missions n'est pas hiérarchisée, les conseillers sont confrontés au problème du choix individuel ou, dans le meilleur des cas lorsqu'il existe un véritable projet de centre, à la question du choix collectif.

Va-t-on travailler préférentiellement auprès des élèves des classes charnières au détriment d'une action d'orientation continue ? Va-t-on privilégier les élèves en difficulté négligeant ainsi la population scolaire générale ? Va-t-on accepter de s'investir dans les actions diverses d'insertion et de formation menées en dehors de l'Éducation nationale, privant ainsi l'institution d'une part du temps qu'on pourrait lui consacrer ? Va-t-on traiter toutes les demandes présentées par le public qui s'adresse au centre ou choisira-t-on de les filtrer ? Va-t-on concevoir l'orientation comme objet d'éducation nécessitant l'apport d'une formation beaucoup plus coûteuse en temps que la délivrance d'informations ? Va-t-on privilégier la relation individuelle de conseil ou le traitement collectif peu souvent réalisable sous une forme efficace mais plus économique ?

Trivialement, si l'on décide de travailler davantage avec la population des lycées généraux, techniques et professionnels, ce qui apparaît maintenant comme une nécessité, il faut travailler moins avec celle des collèges. Où se trouve la priorité ? Quel est le moment, la forme d'action les plus efficaces ? Le conseiller d'orientation est dans la position, très particulière pour un agent de la Fonction publique, d'être lui-même responsable de la définition du bien public, situation inconfortable qui lui pose le problème de légitimité de ses choix et nourrit en permanence l'interrogation sur son identité.

I.12. Les doutes sur la validité d'une pratique

Si la recherche d'identité est structurellement engendrée ou tout au moins facilitée par la position de marginalisation du conseiller dans le champ éducatif, elle est aussi nourrie par le doute qui accompagne la réflexion de ces agents sur l'efficacité de leur pratique. Ce doute ne concerne pas l'utilité de la fonction d'orientation mais, étant donné la conscience qu'ils ont des obstacles à l'exercice correct de cette fonction, il interdit la certitude quant au bien fondé de l'action menée, laissant libre l'univers des possibles; donc des interrogations.

Le constat général de départ pourrait être abruptement celui de l'impuissance : que ce soit l'orientation formelle, institutionnelle ou sociétale, le *procès d'orientation* échappe au conseiller et la tension qui anime le corps dans sa recherche d'identité vise à démentir cette impuissance.

Dans l'orientation formelle, le rejet et de nature organisationnelle, cette orientation résulte des décisions du conseil de classe – en réalité du conseil des professeurs–. Elle relève presque toujours exclusivement du jugement professoral. La parade est double. *D'une part*, les conseillers peuvent agir pour influencer sur la logique de décision reposant sur le critère de réussite scolaire et de son rapport avec la hiérarchie des filières ; ils peuvent, dans un

contexte de volonté de transformation de la prise en charge éducative, aider à concevoir et à mettre en œuvre un autre mode d'orientation que celui fondé sur l'échec. *D'autre part*, et c'est la réaction la plus fréquemment rencontrée, prenant acte de la difficulté à changer le système, ils peuvent se replier sur le seul domaine d'intervention qui leur est concédé, l'action individuelle auprès du jeune. La pratique du conseiller d'orientation a l'individu pour point d'application et c'est là où le bât blesse, où se situe le lieu d'émergence des interrogations. Comment espérer modifier l'effet de détermination "produisant" un individu quand on n'a point de possibilités d'intervenir au niveau de ses causes sociétales ?

La pratique d'orientation repose sur la conviction très sartrienne¹¹ que, quoi qu'il en soit, l'homme est libre ; il peut se choisir, ou tout au moins se transformer, dépasser une situation. Mais on peut objecter que là n'est pas la réalité de l'orientation, la pratique de l'orientation n'étant qu'une espèce de jeu d'ombres, une action symbolique de justification, de remédiation résiduelle. Deux théories rendent compte de la dimension sociétale (exclusive ?) de l'orientation.

Une théorie macro-sociologique portant sur les relations formation-emploi. L'orientation des individus, comme de nombreux travaux sur la carte scolaire l'ont montré, est largement dépendante de la structuration du champ de formation, lui-même dépendant de la structuration du marché de l'emploi. La différenciation des établissements, des filières, des itinéraires par les contenus de programme, les pré-requis définissant les droits d'accès, produisent une partition, une répartition de la population scolaire qui est l'orientation en œuvre. La structuration du champ de formation génère des *flux différenciés* qui répondent de manière plus ou moins satisfaisante aux exigences quantitatives et qualitatives de la division du travail.

L'autre théorie, particulièrement florissante en France dans les travaux de sociologie de l'éducation engendrés par le paradigme du handicap socioculturel, est celle de *la théorie sociale de l'orientation*. Le positionnement social d'origine des individus est matrice génératrice d'habitus, de valeurs, d'attitudes ; il détermine tendanciellement des niveaux de performances dont la prise en compte aboutit au positionnement scolaire et, à travers lui, au positionnement socio-économique de la personne. Dans cette optique, l'orientation n'est que la traduction du mécanisme de "reproduction" : «Tel père, tel fils».

Sur cette réalité, les conseillers n'ont que peu de prises, ils ne peuvent que très difficilement la prendre en compte dans leurs pratiques.

Au niveau de l'organisation du système éducatif, la très relative autonomie de ce système – autonomie pourtant réelle – peut autoriser une action transformatrice si un ensemble de conditions sont réunies, la rénovation des collèges en est un exemple. Dans ce type de situation, les conseillers d'orientation peuvent, en tant que conseillers des éducateurs et des responsables et en tant qu'acteurs eux-mêmes dans l'établissement, participer à la transformation du système producteur.

¹¹ Il est intéressant de remarquer, sans en tirer de conclusions, que la fonction d'orientation a été instituée dans les années 1960 durant lesquelles la philosophie sartrienne (vulgate de la liberté) était, avec le marxisme (vulgate du volontarisme), en position hégémonique dans le domaine des idées.

En ce qui concerne les facteurs sociaux qui font que les enfants, les jeunes inscrits dans le marché scolaire sont inégalement pourvus en capital culturel, économique et social, il semble que les conseillers d'orientation n'arrivent pas à intégrer cette donnée à leurs actions, malgré la conscience qu'ils ont de l'importance du poids de ces facteurs, non seulement sur le positionnement scolaire, mais, d'une manière redondante, lorsque «les jeux sont faits», quand le jeune a été sanctionné par l'échec durable, sur sa capacité de redressement dans sa démarche d'insertion.

Un groupe de travail comprenant des conseillers d'orientation et des directeurs de CIO de l'académie de Rennes, appuyé par une équipe universitaire, s'est donné cette préoccupation pour thème dans la recherche-action sur le «transfert des acquis». Le rapport final conclut à l'échec :

«Pourquoi, dans la représentation qu'ils ont de leurs places et rôles, les conseillers d'orientation n'incluent-ils pas les dimensions plus spécifiquement sociales, observées dans leurs travaux de recherche ? Tout se passe pour eux comme si, malgré une compréhension approfondie et une saisie appropriée du rôle des familles, des jeunes, des entreprises dans le procès d'orientation réapparaissait, comme inévitablement et à leur insu, la prédominance de dispositions incorporées d'un *habitus* professionnel qui les amène à prendre en compte essentiellement des dimensions personnelles et psychologiques de l'orientation»¹².

Selon les chercheurs qui ont accompagné la recherche de tentatives de prise en charge de facteurs sociaux de l'orientation dans la pratique des conseillers, menée dans l'académie de Rennes, cet *habitus professionnel*, ces tendances incorporées qui s'imposent comme guide de conduites malgré la conscience qu'ont les conseillers que tout ou beaucoup se joue ailleurs, sont, au-delà des différences individuelles, prioritairement constitués par deux dimensions :

■ *La participation au jeu institutionnel*. Historiquement, la pratique des tests d'évaluation aboutissant à la production de notes, la participation plus ou moins active mais toujours porteuse de "compromissions" au conseil de classe, aux commissions d'appel, l'intégration au jeu du système par l'action compensatoire menée en faveur des élèves "rejetés" ont fait que, même s'ils tentent de s'en démarquer, les conseillers participent ainsi de la fonction sociale de discrimination de l'école¹³ et ont incorporé, quoiqu'ils s'en défendent, la logique du jeu institutionnel.

■ *L'approche individualisée du jeune*. Elle est, selon les auteurs, engendrée par une formation du conseiller d'orientation à l'évaluation individuelle, à la connaissance individuelle : par la revendication d'un rôle à jouer dans l'élaboration du projet individuel du jeune ; par une valorisation de la demande individuelle à partir de laquelle une réponse est individuellement apportée par le conseiller d'orientation – solution technique ou non,

¹² Dimensions sociales de l'orientation, atelier 6, Projet pilote orientation F11, Ministère de l'éducation nationale, septembre 1986, p. 94.

¹³ Cette logique ne peut jouer, en toute légitimité, qu'en se référant à l'idéologie du mérite et de la responsabilité personnels, occultant nécessairement ainsi la prise en compte des facteurs explicatifs que sont les facteurs sociaux.

solution immédiate ou médiatisée, personne-ressource, documentation, etc.– ; par une valorisation du conseiller lui-même à travers l'apport de solutions¹⁴.

L'approche individualisée du jeune, cette conception de l'orientation en tant que problème ne se traitant qu'au niveau de la personne, qui fait que la pratique des conseillers peut, même à leurs propres yeux, apparaître comme inefficace dans un constat global, se réfère à deux disciplines fondatrices, générant deux images perçues comme options antagoniques : le «conseiller testeur» auquel aurait succédé le «conseiller informateur et accompagnateur».

La référence à la psychologie expérimentale et à la psychologie différentielle, débouchant sur l'utilisation de la psychotechnique, est le fondement de l'analyse des aptitudes, des intérêts. Le recours à la psychologie clinique et relationnelle, à la psychopédagogie, soutient la pratique d'aide, de conseil, d'accompagnement que les conseillers reconnaissent maintenant comme forme dominante de leurs modalités d'intervention auprès des jeunes.

Perçues en opposition, essentiellement parce qu'elles positionnaient différemment le conseiller par rapport à l'institution – en tant que "testeur", il participait au classement et à la discrimination scolaires, en tant que "conseil", il se situe tout à fait du côté du jeune qu'il considère comme une personne et non plus dans sa seule dimension du statut d'élève ou d'ancien élève –, ces deux démarches ne semblent plus l'être. Les pratiques ayant pour objet l'évaluation de l'élève ou du jeune, qui avaient été abandonnées, sont réintroduites et coexistent avec la pratique maintenue de conseil. Cette réhabilitation de l'usage des tests, qui souvent va de pair avec d'autres modalités de réalisation – le sujet participant à l'analyse des résultats –, tient au changement dans l'utilisation qui est faite des données produites qui n'ont plus pour objectif d'enfermer un jeune dans un espace de possibles en référence à ses "aptitudes", mais de contribuer au processus d'apprentissage de soi.

La situation de crise a entraîné une évolution de la pratique d'orientation dans un sens d'intensification de sa dimension psychologique, l'enracinant ainsi encore plus dans l'individuel. Tant que le marché de l'emploi permettait à tout jeune, quel que fût son faible degré de certification scolaire et professionnelle reconnue, de s'insérer professionnellement, la pratique d'orientation pouvait se réduire à une démarche d'optimisation, à une opération d'ajustement. Il en est tout autrement depuis que s'est imposé cruellement le constat qu'il n'y a pas suffisamment de places pour tout le monde. Dès lors, s'effaçait l'image sous-jacente aux textes de la réforme de 1959 «d'un univers que régirait l'harmonie préétablie chère à Leibniz» dans lequel les individus «sont censés se glisser dans les places vides qui les attendent»¹⁵. S'il n'y a plus de possibilités d'accueil, tout au moins pour les catégories de jeunes les plus démunis¹⁶, ceux qui préférentiellement constituent la population d'action des conseillers d'orientation, que signifie «l'aide à l'établissement d'un projet professionnel» ?

¹⁴ Ibid. p. 95.

¹⁵ Orientation formelle et procès sociétal d'orientation, op. cit., p. 98.

¹⁶ Sur la période 1980-1982, les jeunes des niveaux V et V bis n'ont plus guère d'alternative qu'entre chômage, apprentissage, contrat emploi-formation ou stage pratique en entreprise... Ils sont pratiquement exclus des recrutements sur des emplois salariés permanents. Source : Bref, CEREQ, n°25-26, mars-juin 1987, p. 16.

Les diverses actions menées depuis 1971 par les gouvernements successifs pour faciliter l'insertion des jeunes en difficulté dans la vie active, en particulier l'ensemble des mesures importantes constituant un véritable dispositif d'accueil et de formation mis en place en 1982, ont témoigné de la volonté politique de ne pas s'en tenir à un constat d'impuissance et ont facilité le travail de reformulation de leurs pratiques que les agents du corps d'orientation ont été amenés à faire pour justifier leur fonction à leurs propres yeux et à ceux de la société. L'aide à la constitution d'un projet professionnel dans une optique réaliste n'a pu se concevoir que médiatisée par l'aide à l'élaboration d'un projet personnel. L'apport d'informations sur les voies de formation, les métiers, sur les capacités du consultant n'est plus suffisant ; pour que l'action d'orientation ait une quelconque efficacité, il faut agir sur l'individu lui-même par une action de renforcement psychologique visant à l'engager dans la voie d'une prise en charge dynamique de ses propres problèmes.

Ce centrage encore plus qu'auparavant sur la relation individualisée ne peut qu'aviver la contradiction inhérente à la fonction d'orientation : orientation en tant qu'effet sociétal et en tant que pratique exercée en faveur d'un individu. Pour les conseillers d'orientation, la nécessité d'avoir à dépasser cette contradiction et de traduire en pratiques le paradigme du projet personnel¹⁷ ne font qu'aviver la démarche d'auto-analyse du corps.

I.13. L'image sociale des conseillers d'orientation

L'image de soi, que celle-ci concerne la personne en tant qu'individu privé ou celle des différents rôles, en particulier professionnel, dans lequel elle est engagée, est fortement influencée par l'image sociale de soi, c'est-à-dire la représentation que les autres ont de vous, reflet objectivé plus ou moins déformé.

Il est inutile de développer l'importance que peut avoir le regard d'autrui, d'évoquer le garçon de café de Sartre jouant au garçon de café, mais cette représentation qui révèle toujours des jugements, des attentes, est particulièrement intéressante à saisir en tant que facteur influant sur la conduite de celui qui en fait l'objet, dans le cas des professions "exposées", c'est-à-dire celles où le rôle professionnel n'apparaît pas comme strictement ou prioritairement techniquement défini, mais implique un certain mode de relations à risques (ayant des effets) aux autres. Les professions éducatives, professions d'autorité et de persuasion, illustrent ces cas de figure ; ce sont des professions "exposées" dans la mesure où leur efficacité est largement dépendante de leur légitimité, de la manière dont elles sont acceptées, donc, en définitive, de la représentation que s'en font ceux en faveur de qui elles s'exercent (l'éduqué et ses responsables).

Il est frappant de noter que, dans tous les sondages, et ceci malgré le discours collectif catastrophique et récurrent sur l'école, "l'image" des enseignants est très bonne auprès des parents et des élèves. Cela tient sans doute au fait que, malgré le degré d'autonomie de la fonction qui a pour conséquence que la prise en compte des attentes des usagers est subordonnée aux exigences internes de l'institution, les enseignants se conforment à ce que leur public attend d'eux, en particulier parce que l'image que leur renvoie ce public est forte, clairement dessinée, donc aisément perceptible en tant qu'image-guide.

¹⁷ Ce paradigme du projet personnel revient, en fait, à poser la capacité d'un individu à se dégager des déterminations qui façonnent son destin social.

Cette conformité du rôle et des attentes n'est pas, bien entendu, uniquement engendrée par l'effet de *feed-back*. Elle découle, au premier chef, du fait que tous les partenaires – enseignants, élèves, parents – participent d'une même culture, d'une même société, ont en commun, donc tendanciellement, les mêmes valeurs, les mêmes représentations¹⁸, en particulier en ce qui concerne le processus fondamental de toute société, celui de socialisation. Le succès médiatique et auprès de l'opinion publique – si rarement obtenu par un ministre de l'Éducation nationale dont une des fonctions symboliques est d'assumer le rôle de bouc émissaire (cf. le prédécesseur et le successeur¹⁹ de la personnalité ci-dessous nommée) de l'ancien détenteur de ce portefeuille, Monsieur Chevènement –, tient sans doute au fait que, "naïvement", faisant fi des fausses pudeurs intellectualistes, modernistes, idéologiques, il asséna le fameux triptyque «savoir lire, écrire et compter» dont le caractère provocateur (par la dimension limitée, caricaturale de la formule), ne trompa personne. Il s'agissait, en mettant brutalement en avant certains traits de la fonction scolaire (non exclusifs des autres), de remettre l'image scolaire collective sur ses pieds (priorité à la certification), et surtout de la resserrer (l'école fourre-tout), la rendant ainsi plus conforme aux représentations individuelles.

L'accord entre les enseignants et les usagers s'explique aussi par la constatation triviale que les enseignants sont eux-mêmes des usagers de l'école. Ils ont été élèves et leurs enfants le sont, ils portent avec aisance – il n'y a qu'à voir la place importante qu'ils tiennent dans les associations de parents d'élèves – la double casquette d'enseignants et de parents. Situés des deux côtés de la barrière, ils sont parfaitement à même de concevoir leur rôle, en l'ajustant, autant que faire se peut²⁰, à la représentation que leurs vis-à-vis (élèves et parents) se font de ce qu'il doit être. Il en est tout autrement pour les conseillers d'orientation.

Cette image juste mais tronquée est, par ses limites, par sa pauvreté dirons-nous, dénuée d'efficacité symbolique, elle ne s'impose pas suffisamment pour balayer les représentations, qui, elles, sont caricaturales et constituent de véritables stéréotypes, du conseiller : «l'orienteur», chien de berger du système, par ses aboiements, il contribue à la bonne

¹⁸ Compte-tenu des variantes, des modulations du thème principal, apparemment de faible amplitude dans nos sociétés consensuelles, que l'on peut rattacher aux différences sociales et idéologiques.

¹⁹ Dans un billet de La Lettre de l'Éducation du 12 septembre 1987, le ministre actuel de l'Éducation nationale, Monsieur Monory, est qualifié de "l'un des hommes politiques les plus honnis du pays", l'outrance propre au genre (le billet d'humeur) est cependant révélatrice du statut symbolique spécial du ministre de l'Éducation (quel qu'il soit) dans l'ensemble du personnel politique.

²⁰ Répétons que cet ajustement n'est pas parfait, que nous ne nions pas la marge importante d'autonomie de fonctionnement du système scolaire. Les intérêts et objectifs des agents et des usagers ne coïncident pas toujours, ne serait-ce que parce que les agents sont porteurs de l'intérêt public qui, idéalement, résulte de l'agrégation des intérêts privés mais qui, en fait, entre souvent en opposition avec l'expression de ces derniers. En tant que parent, l'enseignant peut souhaiter ce qu'il refuse en tant qu'agent public. Très frappant est par exemple le fait que, dans les opérations d'assouplissement de la sectorisation que nous avons étudiées les enseignants, qui représentent la catégorie de parents de loin la plus surreprésentée dans la population de familles qui font une demande de changement d'établissement pour leurs enfants, sont aussi ceux qui sont les plus hostiles au principe de déssectorisation. De plus, en tant que professionnels et en tant qu'agents d'une organisation, les enseignants voient leur rôle défini par les exigences de leur discipline et les directives de l'institution, sans que soit pris en compte, d'une manière notable, au niveau des programmes, de leur mise en œuvre et plus généralement au fonctionnement de l'appareil scolaire, le point de vue des usagers. Il n'y a qu'à penser aux serpents de mer des rythmes scolaires, de la surcharge de travail des élèves, de l'inadaptation des programmes, voire des enseignements en ce qui concerne l'enseignement professionnel, etc.

constitution et à l'écoulement des flux et, au pôle idéologique opposé, le "contestataire", gauchiste petit bourgeois (raté bien sûr) qui règle par délégation ses comptes avec la société en oeuvrant pour un pseudo-épanouissement de l'élève, dont les effets seront suicidaires pour les malheureux enfants appartenant aux milieux "défavorisés", au bénéfice desquels cette sollicitude s'exerce prioritairement.

Ces points de vue péjoratifs, dont le caractère excessif n'empêche pas la généralisation, ne naissent, comme tous les stéréotypes, que parce que la connaissance réelle fait défaut. Majoritairement, l'ensemble des citoyens, y compris parmi ceux qui exercent leur fonction professionnelle au sein de l'Éducation nationale, et ceci parfois à des positions de haute responsabilité, ne voient pas clairement à quoi servent les conseillers d'orientation, ou plutôt en quoi la fonction qui est la leur doit donner lieu, comme c'est le cas en France et non pas dans la majorité des pays développés, à la constitution d'un corps d'agents spécialisés.

Est avancé au tout premier chef l'argument que, si une action d'orientation doit être menée, cette orientation est professionnelle, elle s'opère à la jonction des deux systèmes formation-emploi, pour faciliter la ventilation des "produits" du système éducatif dans les cases les plus appropriées pour les recevoir du système économique ; le conseiller d'orientation doit alors, comme en Allemagne, être situé institutionnellement dans les services de l'emploi.

La fonction d'orientation étant prioritairement, voire exclusivement, identifiée à la production d'informations, on conçoit mal qu'un spécialiste en soit chargé et ceci, pour deux raisons. Tout d'abord, les sources d'information, les catégories d'agents qui la produisent sont pléthore : les enseignants eux-mêmes (c'est une des missions majeures du professeur principal), les chefs d'établissement, les responsables des Centres de documentation et d'information (CDI), les multiples sources privées avec, en particulier, la presse spécialisée et, ultime progrès, la télématique, le divin petit écran qui permet à tout individu, en pianotant, d'avoir la réponse à toutes ses questions, voire à tous ses fantasmes.

De plus, si tout le monde fait dans l'information et s'il est facile d'en faire, c'est que cette fonction est dotée d'une faible technicité et, par là, n'exige pas, pour ceux qui l'exercent, le statut d'expert²¹. Qui plus est, l'accès à l'information par le biais des conseillers d'orientation peut apparaître, par ceux qui en sont demandeurs, comme une voie plus coûteuse et moins bien adaptée à leur demande, que les autres voies : lecture du Monde de l'éducation, de l'Étudiant, de Phosphore, visite de salons, etc.

²¹ Une des raisons de la satisfaction que les conseillers qui ont participé au "dispositif 16-18 ans" manifestent est qu'agissant dans des conditions leur permettant de donner à leur pratique toute son efficacité, avec des partenaires extérieurs à l'école (ANPE, éducateurs, formateurs d'associations, représentants des pouvoirs locaux), ils ont été reconnus dans leur "vérité" de professionnels et, à partir de là, comme le dit un directeur de centre, ils *existent* (souligné par nous): «Au niveau du CIO, il y a eu un boum de croissance à partir du dispositif 16-18. Maintenant, le CIO existe au niveau de la ville, il est davantage connu au niveau des instances municipales en particulier, au niveau de organismes de formation, des associations. On nous connaît et on travaille ensemble». Source : L'insertion des jeunes, une institution peut en cacher une autre, Projet-pilote européen, novembre 1986.

Plus coûteuse, symboliquement et matériellement, car elle s'opère sous forme de consultation avec ce que cela entraîne de gêne symbolique (implication personnelle du demandeur dans une relation de face à face qui peut être considérée comme occasion de dévalorisation) et de difficultés matérielles (obtenir un rendez-vous d'un consultant surchargé). Moins adaptée parfois, car le demandeur, soucieux exclusivement de son intérêt privé, peut supposer que l'agent du service public auquel il s'adresse ne répondra pas entièrement à sa demande, comme il en est par exemple pour les demandes visant à obtenir une évaluation des établissements scolaires pour étayer des conduites de choix.

Que les conseillers d'orientation ne soient pas que de simples informateurs, l'immense majorité de leur clientèle potentielle l'ignore, ne perçoit pas la dimension éducative de leur fonction (l'éducation des choix). Cette absence de visibilité tient, bien sûr, au fait que ces actions de conseil, de suivi, d'expertise, d'animation, de formation, qu'elles soient menées en faveur d'un individu ou d'un groupe, ont, étant donné le faible nombre de conseillers et leur coût en temps investi, peu d'importance quantitative par rapport à l'ensemble des événements répétitifs ou occasionnels constituant la vie scolaire. Ilots dans la mer, elles sont d'autant moins aisément perçues en tant qu'interventions à mettre au bénéfice d'une certaine catégorie d'agents que, lorsqu'elles sont individualisées, lorsqu'il s'agit du conseil et du suivi d'un élève, elles ont un caractère privé qui les prive de publicité et, lorsqu'elles sont collectives – organisation de stages en entreprise, de modules d'orientation et de socialisation, d'ateliers de lecture ou de méthodologie, de séances d'aide à l'élaboration du projet personnel –, elles sont, dans la majorité et le meilleur des cas, entreprises en collaboration avec des enseignants, donc portées au crédit de l'équipe éducative dans son ensemble.

L'autre aspect essentiel qui est toujours évoqué lorsque le problème de l'image externe est abordé par les conseillers, est celui du "handicap" que constitue le fait de travailler préférentiellement pour des catégories de populations socialement dominées et, par là, médiocres vecteurs de publicité. Il est évident par exemple, que, si au lieu de mener des actions lourdes en CPPN pour des élèves qui, dans leur grande majorité, appartiennent aux milieux socioculturels défavorisés, milieux dont le témoignage n'est point reçu dans le discours collectif, les conseillers s'adressaient plus souvent aux jeunes des classes moyennes et supérieures, ce qu'ils font serait mieux connu. Mais, travaillant pour le "ghetto", ils se condamnent à y être relégués, à participer à sa marginalisation.

Non seulement, contrairement à la plupart des autres catégories de personnels, en particulier ceux qui leur sont les plus proches, les enseignants, les conseillers d'orientation ne peuvent se référer à une représentation claire du rôle que le corps social leur renverrait, mais les ébauches d'images par lesquelles ils sont appréhendés leur apparaissent, à juste titre, non conformes à la représentation qu'ils se font d'eux-mêmes.

Les conseillers d'orientation n'ont donc pas, pour s'orienter dans la définition opératoire de leur fonction – «favoriser, à plus ou moins long terme, l'insertion sociale ou

professionnelle du jeune»²² –, d'image sociale pouvant jouer le rôle d'image-guide ; ils sont une fois de plus renvoyés à eux-mêmes pour construire leur identité.

Qui plus est, la conscience qu'ils ont de leur peu de visibilité est facteur aggravant du désarroi qui engendre leur auto-analyse car, ressentant la nécessité, la contrainte de se faire connaître, ils sont amenés à constater qu'il leur faudrait, pour ce faire, s'engager dans des modes de pratiques qui, pour la majorité²³ d'entre eux, ne correspondent pas à la conception qu'ils se font de leur mission. En effet, rechercher la visibilité, c'est accepter de sortir de l'école – comme cela a été le cas pour la participation au «dispositif 16-18 ans» –, participer au jeu local de l'insertion, s'engager dans l'inconfort de relations interinstitutionnelles conflictuelles ; c'est privilégier les actions lourdes de prestige – carrefours, foires, salons –, c'est s'intéresser davantage aux élèves et aux classes à statut social, symbolique, plus élevé que la population de jeunes en difficulté. C'est donc, en définitive, glisser vers une voie où ils risqueraient, pour justifier socialement leur existence et par là la défendre, de perdre leur âme.

L'attitude pure et dure de refus de "compromission", d'affirmation du peu d'importance à accorder à la manière dont la société, institution de tutelle comprise, estime ou plutôt ignore la valeur des tâches qu'ils accomplissent, nous est apparue comme très minoritairement soutenue. Pour la majorité des conseillers que nous avons rencontrés, ce qui prévaut est un état de malaise, d'indécision, ils reconnaissent tout ce qu'il peut y avoir de négatif dans le fait qu'ils sont si mal connus, mais voient mal comment, individuellement, remédier à cette situation. Dans la mesure où l'ensemble qu'ils constituent, le corps, n'a qu'un très faible poids en tant qu'acteur collectif, car son identité n'est point créée et soutenue par des instances de représentation – dans les champs politique, administratif²⁴ et syndical. Dépourvus d'une présence sociale efficace, ils en sont réduits à n'espérer un changement collectif que par l'effet bien aléatoire de l'agrégation des conduites individuelles. Situation anxiogène, car l'action individuelle qui, seule, leur est ouverte ne leur permet pas, ou tout au moins ne rend pas aisé de concevoir des formes d'intervention ayant un impact sur la perception collective.

La position organisationnelle des conseillers, le caractère individualisé de leur pratique; dans un domaine où le poids du social paraît prépondérant, l'isolement qui est le leur dans une société qui les ignore, autant de facteurs qui peuvent expliquer le travail d'auto-identification qui est certainement un des traits le plus largement représentatif de la profession²⁵. L'intérêt de ce constat dépasse, bien entendu, le cadre des préoccupations propres à une profession, car on peut postuler que, si les tenants institutionnels d'une fonction ont tant de mal à la maîtriser, c'est que la société qui leur confie cette mission est elle-même dans l'embarras pour concevoir les objectifs opératoires et leurs modalités de

²² Quand la formation est bonne, l'orientation disparaît en tant que telle, cf. Jouvin B., Rapport sur Les systèmes d'information professionnelle et d'orientation qui existent actuellement au bénéfice des jeunes et des adultes, Ministère de l'Éducation nationale, 1980, p. 4.

²³ Rappelons que, pour Michel Crozier, l'expert est celui qui contrôle une zone d'incertitude, c'est-à-dire qu'idéalement, il est le seul à pouvoir faire ce qu'il fait, il est «incontournable».

²⁴ Circulaire du 25 février 1980, op. cit.

²⁵ Nous avons rencontré des conseillers et de équipes de centre qui, explicitement, jouaient le jeu du "promotionnement". Bien que minoritaire, ce courant incarne une tentation forte pour l'ensemble du corps.

réalisation grâce auxquels elle peut donner corps à son objectif idéalement posé, la bonne insertion des jeunes.

Comment mettre en place l'action d'orientation formelle, c'est-à-dire, rappelons-le, l'ensemble des procédures et des agents qu'une société institue pour intervenir d'une manière volontariste sur le processus de socialisation, est un problème devenu crucial, dans la mesure où cette dimension constitutive de la vie collective qu'est la passage dans la vie active est devenu un des défis majeurs que doivent relever les sociétés modernes qui ambitionnent de se produire elles-mêmes.

I.2. La demande sociale d'éducation

I.2.1. Complexification de l'acte d'orientation

Même s'ils le font en y apportant des nuances, les conseillers sont d'accord pour avancer le triptyque : *testeur, informateur, conseil (accompagnateur)* qui, selon eux, décrit l'évolution de leur rôle durant ces deux dernières décennies. Cette mutation se traduit par un accroissement de complexité de la pratique d'orientation qui devient plus large et qui s'appuie sur une maîtrise technique plus difficile à posséder.

Il y a élargissement car les trois modalités d'exercice de la profession sont en relation d'inclusion. Passant à un autre rôle, le conseiller d'orientation n'abandonne pas son rôle précédent, même s'il ne lui accorde plus le même poids hégémonique et ne le conçoit plus de la même manière. Ainsi, actuellement, les conseillers ont le sentiment qu'en théorie, ils exercent leur fonction dans la plénitude de ses potentialités, la démarche de conseil qui est leur activité essentielle ne se conçoit pas sans l'appui que constitue l'apport au sujet d'informations et d'aide au traitement autonome de cette information et, comme nous l'avons précédemment signalé, l'objectif d'amener le jeune à définir et à assumer un projet personnel appelle à un véritable apprentissage de soi, démarche d'auto-évaluation objective, de découverte, de mise à plat des intérêts, des motivations, qui donne à l'utilisation des tests toute sa nécessité.

L'accroissement de la difficulté technique de la pratique d'orientation tient au fait que, devenant multidimensionnelle, cette pratique s'appuie sur des champs de référence professionnels divers et, par là, met en jeu des types de compétences elles-mêmes diversifiées.

Le temps du *conseiller testeur psychotechnicien*, tel que les anciens l'évoquent avec un brin d'ironie, les «commandos légers» débarquant dans les établissements avec la valise contenant l'appareillage du «parfait petit psychologue» et réalisant avec célérité des opérations normalisées au traitement bureaucraté, était celui d'une compétence technique sûre mais étroite et surtout bien cadrée : il était aisé, étant donné la tâche à accomplir, de savoir comment la réaliser le mieux possible. Avec le temps de *l'informateur*, où la valise de tests est remplacée par celle des brochures de l'ONISEP, la tâche, apparemment facile, devient en réalité plus ardue, car elle exige le développement d'un savoir socio-économique toujours imparfait et toujours en mutation. Pour ne point rester à un niveau de généralités garant d'inefficacité, elle entraîne la possession de connaissances, le recours à des

informations dont le recueil et l'exploitation ne sont pas toujours aisés : état du marché, caractéristiques propres au bassin d'emploi, données prospectives, connaissance et suivi du marché de la formation parascolaire ainsi, bien sûr, que de celui des filières de formation propres à l'institution.

Avec le temps du *conseiller accompagnateur*, celui qui pose que le noyau dur de ses activités, ce qu'il est le seul à faire ou à pouvoir faire correctement faire est le conseil, la tâche devient encore plus délicate. Le conseiller n'est pas un thérapeute, il n'a pas à donner de conseils mais, selon la formule d'un de nos interlocuteurs, à «tenir conseil». Lui est refusée donc la sécurité intellectuelle de la directivité²⁶ que l'on attend de ceux qui, explicitement, par contrat entre les deux parties; tiennent le rôle de «magicien des destins individuels». Se référant à la psychologie des motivations, seule théorie lui permettant de se protéger du fatalisme des théories sociétales de l'orientation, l'objectif que le conseiller s'assigne est d'aider l'individu à trouver lui-même sa propre solution par l'affirmation graduelle de son autonomie et à générer l'énergie qui lui permettra de «s'en sortir». Cette position d'aide est inconfortable comparée à la pratique psychothérapeutique ; elle présente tout l'inconfort du tâtonnement, du refus de la tentation d'exprimer et d'imposer son savoir.

La difficulté de la relation de conseil tient aussi essentiellement à la pauvreté des moyens dont dispose le conseiller pour agir, à la distance séparant la représentation théorique, le modèle rationnel d'action et son actualisation dans une intervention. Théoriquement, la marche à suivre est tracée. Le projet de vie que le jeune en difficulté doit constituer a pour objectif, pour fonction, d'être une voie par laquelle il se construit en tant que sujet et, par là, se dote de capacités d'action, se place en situation de rupture par rapport à sa situation antérieure. Favoriser l'émergence de cette rupture ne peut se faire que par l'utilisation de situations nouvelles par rapport à toutes celles que le jeune a pu vivre, qui lui offriront des «savoir-faire en réussite». En définitive, «la règle d'action pour ouvrir un jeune sur son devenir est de lui fournir des expériences à vivre adaptées à ses capacités de réalisation et de réussite qui lui permettent de se découvrir positivement dans l'agir, de se redécouvrir une valeur»²⁷.

Si le conseiller d'orientation a pu se rapprocher de ces conditions efficaces d'action dans le cadre de la participation aux modules d'orientation approfondie que le dispositif offrait aux jeunes en difficulté, il en est autrement dans celui de l'institution scolaire même avec le public des CPPN à l'égard duquel lui est accordé beaucoup plus de facilités d'action qu'avec les élèves de classes dites "normales".

Même au sein de dispositifs successifs d'aide à l'insertion professionnelle des jeunes – celui de 1982 reposant sur les Permanences d'accueil et d'orientation des jeunes et les Missions locales, et celui de 1986 sous la responsabilité des chefs d'établissement du second degré –, l'action menée en faveur des jeunes est difficile à assumer, car elle est placée sous la double contrainte de la nécessité et de l'urgence. Il s'agit de "caser" ces jeunes, de leur

²⁶ Un des leitmotivs du discours de base est : "Nous sommes un corps sans tête".

²⁷ Un inspecteur de l'information et de l'orientation nous déclarait, sous forme de boutade, que la seule chose que les conseillers reconnaissaient avoir en commun, c'est qu'ils étaient tous différents les uns des autres. Ce qui signifie simplement qu'il n'y a pas un conseiller qui ne se pose des questions et qui, par là, soit dans la capacité d'adhérer sans réserve à un modèle de conduite.

trouver une structure d'accueil professionnelle et, plus souvent, une structure de formation dans un temps relativement court. Trouver une solution rapide va impliquer une tendance au renoncement, à l'acceptation du pis-aller. Pour illustrer ceci, qui traduit l'obligation pour le conseiller de gérer une situation qui lui paraît injuste – le fait qu'un jeune ne puisse accéder au type de formation correspondant à l'objet réaliste²⁸ de son désir –, reprenons les deux exemples relatés dans notre précédente étude. Dans le cadre de la présentation de modules d'orientation approfondie conçus et mis par un CIO, il nous est cité deux cas de jeunes "dans l'impasse" : ils n'ont aucune possibilité institutionnelle, par leur passif d'échec scolaire, de suivre le type de formation qui les amènerait au métier souhaité. Il ne s'agit pas pour eux d'insuffisance d'aptitudes, de faiblesse de motivation et d'intérêt, de perception stéréotypée, irréaliste, d'un métier, mais, tout simplement, de l'absence de pré-requis académiques autorisant l'entrée dans une filière donnée. "On" – en l'occurrence, l'effet conjugué de l'action individualisée du conseiller et des phénomènes de groupe générés par la situation existentielle que crée le module – les a sortis de l'ornière en faisant en sorte que la jeune fille qui souhaite accéder à une formation professionnelle à la fois artistique et commerciale se convainque qu'une formation de vendeuse-étalagiste ne l'éloignerait pas trop de sa visée professionnelle, et qu'un jeune homme voulant s'engager dans un métier d'animateur admette que ce qui lui convient est «un stage de conducteur-routier (il a le goût des voyages, le désir de recevoir des ordres précis et concrets, du dynamisme, de la résistance), d'autant plus que, physiquement, c'est un athlète»²⁹.

Référée à une représentation théorique – le paradigme du projet personnel, dont l'opérationnalisation est peu aisée n'étant pas, la plupart du temps, mise en œuvre avec les possibilités d'action qui lui donneraient sa pleine efficacité mais, au contraire, soumise à des contraintes de "rentabilité" immédiate qui la limitent –, la pratique de conseil apparaît comme une activité complexe qui rend compte des difficultés actuelles de l'action d'orientation.

Ces difficultés viennent aussi de l'intégration du conseiller au mouvement d'auto-transformation du système scolaire au niveau du premier cycle. D'une manière générale, sans tenir compte des diverses manifestations de changement à caractère plus ou moins expérimental existant auparavant, c'est la mise en place du collège unique, en 1977, qui "imposa" la rénovation des collèges³⁰, par le constat de la difficulté à prendre en charge, dans une structure unique, une population scolaire contrastée. La création de *zones d'éducation prioritaires*, l'amplification des thèses réformatrices que le changement politique facilita en 1981, contribuèrent à donner plus de poids à ce mouvement de transformation qui se traduit en particulier par la mise en avant officielle de la mission

²⁸ «Ce point de vue peut être qualifié de "directif", terme dont on connaît la nuance habituellement péjorative. N'est-il pas évident pourtant que les parents et les enfants qui s'adressent à la thérapie s'attendent à être orientés, et ne s'ensuit-il pas que le thérapeute n'assume pas sa fonction véritable s'il se dérobe à cette demande légitime ? Aucune forme de psychothérapie ne peut d'ailleurs éviter d'être directive, lors même qu'elle récusé cette appellation, et la "neutralité bienveillante" de la psychanalyse est en fait une invite implicite à extérioriser les affects à l'état brut» (Docteur Cyrille Cahen, *La tête ailleurs, comprendre et maîtriser l'échec scolaire*, Nathan, 1987, p. 62).

²⁹ Nous renvoyons au rapport de l'atelier 3 du projet-pilote orientation F11, *Projet personnel et professionnel*, septembre 1986.

³⁰ Actuellement, officiellement, 75% des collèges sont en rénovation, selon le ministère de l'éducation nationale.

d'orientation comme principe structurant de l'enseignement du premier cycle. Cette mission se concrétise dans un programme présenté au conseil d'administration de l'établissement, programme qui «intègre les actions du conseiller d'orientation»³¹.

Si la lecture attentive des instructions et en particulier de l'annexe traitant spécifiquement de l'orientation, est sans ambiguïté quant à la maîtrise d'œuvre reconnue aux enseignants, le conseiller d'orientation est cependant convié, d'une manière plus ou moins précisée, à participer à l'action visant à «favoriser chez les élèves la préparation progressive de leurs choix scolaires et professionnels». Cette mission se décompose en trois objectifs principaux pour la réalisation desquels le concours du conseiller d'orientation est diversement sollicité.

Le premier objectif – **«Fonder l'aide individuelle à l'orientation sur les connaissances générales de l'environnement économique, du monde du travail et des activités professionnelles»** – est pris presque exclusivement en charge par les professeurs, puisqu'il est dit simplement que «particulièrement en classe de quatrième, le professeur peut faire appel à la compétence du conseiller d'orientation dans le cadre de certains cours pour apporter des éclairages complémentaires».

Le second objectif – **«Établir un programme d'activités spécifiques centré sur la préparation des choix d'orientation»** – va inclure l'initiation des élèves aux recherches documentaires «qui est assurée par la bibliothécaire-documentaliste», l'information professionnelle, les activités éducatives et l'information sur les formations et sur le fonctionnement de l'orientation. C'est pour la mise en œuvre de cet objectif que la participation du conseiller est la plus sollicitée : «La répartition des tâches se fera en fonction des compétences et des disponibilités de chacun. La formation et les fonctions du conseiller d'orientation le désignent particulièrement pour assurer et coordonner, en liaison avec les représentations du monde du travail et de l'agence nationale pour l'emploi, l'information professionnelle. Il semble également le plus à même d'assurer la phase la plus individualisée de l'éducation des choix, qui met en relation la connaissance de soi et la connaissance des enseignements et des professions».

Le troisième objectif – **«Favoriser la mise en relation du travail et des résultats scolaires avec l'orientation dans un processus d'aide individuelle»** – repose, comme il nous l'est précisé, sur une évaluation des connaissances scolaires. Cependant, «d'autres évaluations sont réalisées par les conseillers d'orientation en fonction de leurs compétences propres dans le domaine psychologique. Ils peuvent, par exemple, dans certains cas, faire des pronostics quant à l'adaptation scolaire des élèves. Ils disposent en effet de moyens qui mettent parfois en évidence des maturations d'ordre intellectuel qui ne sont pas encore traduites scolairement. D'autre part, exerçant leur activité à tous les niveaux du second degré, les conseillers d'orientation ont une connaissance des exigences des formations ultérieures. Ces évaluations et ces informations apportent des indications indispensables aux conseils des professeurs et aux conseils de classe.»

Si la contribution des conseillers à la réalisation du premier et du troisième objectifs ne pose pas de problème, car ce qui est attendu d'eux – connaissance de l'environnement

³¹ Complément Orientation aux Programmes et instruction des collèges, 1986.

économique pour le premier point et évaluations psychologiques pour le second – relève de leurs compétences traditionnelles bien spécifiées, il n'en est pas de même pour le deuxième objectif, la préparation des choix d'orientation.

Concevoir l'orientation non plus comme un processus engendré par le cheminement scolaire qui dévoile et sanctionne les aptitudes des sujets, mais aussi comme «l'aide à la construction du projet individuel de l'élève par la sélection progressive des possibilités de choix en fonction de ce qu'il connaît de lui-même et des données extérieures», action que l'équipe éducative dans son ensemble, et non plus simplement un spécialiste, doit prendre en charge, est l'aspect le plus novateur de la rénovation des collèges. Les agents du système éducatif sont engagés à se sentir concrètement responsables des implications que leurs actions en matière de «pratiques pédagogiques et jugements scolaires» ont sur le devenir des élèves.

Cette dimension nouvelle de l'action éducative constitue un champ d'intervention flou quant à la distribution des rôles, puisque les instructions officielles reconnaissent que «la répartition des tâches se fera en fonction des compétences et des disponibilités de chacun».

Les travaux de l'atelier 4³² du projet-pilote européen, qui ont eu pour thème, à partir des différents témoignages et investigations des conseillers, directeurs, inspecteurs participant à ce groupe, l'analyse des conditions et modalités d'actualisation de cette prise en charge collective de l'action d'orientation par l'établissement scolaire, soulignent la difficulté de ce type de démarche. En particulier, les conseillers sont confrontés à une dialectique d'intégration et de spécification, engendrée par le double souci de mettre en œuvre une pratique commune tout en maintenant la nécessaire différenciation des rôles et statuts. Appelé à participer activement à "l'équipe d'animation" qui élabore le programme annuel des activités préparant à l'orientation, et surtout, appelé à intervenir dans la réalisation de ce programme, le conseiller doit concevoir, et ceci au cas par cas, dans la mesure où chaque établissement a sa personnalité propre, une ligne de conduite qui lui permette de dépasser les contradictions inhérentes à sa position, qui est à la fois de subordination en tant qu'auxiliaire éducatif, et de leadership par ses compétences spécifiques.

L'évolution vers plus de complexité de la fonction d'orientation peut être perçue comme un mouvement qui conjugue le développement autonome de la fonction et celui des demandes du champ, la scolarisation, dans lequel elle s'inscrit.

Tout professionnel, c'est-à-dire tout agent social à qui est reconnue la capacité d'exercer sa compétence dans un marché de biens ou de services, tend à donner à l'exercice de cette compétence son maximum d'extension. La maîtrise de savoirs et de savoir-faire acquise par la formation de l'agent, puis confirmée, étendue par la pratique professionnelle, l'amène à revendiquer son utilisation dans tous les domaines où il pense qu'elle peut efficacement s'exercer³³. Certaines formations de "généralistes" sont plus enclines que d'autres à produire cette tension permanente pour la conquête de nouveaux espaces d'expertise. La formation

³² Orientation dans les projets des établissements scolaires et rôle des équipes éducatives, septembre 1986.

³³ Le cas extrême est celui où cette tendance à l'hégémonie aboutit au monopole garanti par la loi et assorti de sanctions pour exercice illégal à l'encontre de ceux, étrangers à la profession, qui voudraient intervenir dans le domaine qui lui est concédé.

de psychologue est de cette nature, dotant le sujet qui en bénéficie d'un savoir sur une dimension génétique de l'humain ; elle ne peut, en théorie, lui interdire l'accès cognitif et pratique à aucun des domaines dans lequel l'homme est engagé. Le poste de conseiller d'orientation est défini comme celui d'un psychologue qui a pour mission de favoriser l'insertion scolaire, sociale et professionnelle du jeune. En caricaturant, on peut alors dire que cet agent va tenter de se positionner sur le marché des compétences reconnues, sur le système éducatif et sur le système socioprofessionnel, comme celui qui possède le savoir sur l'élève en tant que personne, c'est-à-dire en tant qu'individu qui n'est pas réduit à son seul statut. Il est compétent pour chacun de ces champs, mais aussi pour les mécanismes et processus qui les constituent en une réalité interactionnelle.

D'un strict point de vue professionnel, et ceci est facilité par la position organisationnelle des conseillers, "*agents de frontières*", *médiateurs* entre les trois domaines, l'école, les jeunes, le monde du travail, la fonction de conseiller d'orientation va tendre à s'élargir pour prendre en compte la totalité et se condamner ainsi à l'anxiété (ne rien abandonner, tenir par tous les bouts), mais aussi à la complexité (cf. les travaux épistémologiques d'Edgar Morin).

Mais passer du rôle de *testeur* à celui *d'informateur* puis *d'accompagnateur* n'est pas simplement le résultat de l'auto-développement de la fonction qui tend à occuper l'espace qui lui est institutionnellement prescrit, c'est aussi l'expression d'une tension idéologique sous-jacente à l'acte éducatif mais singulièrement avivée durant ces deux dernières décennies. L'éducation est une relation dialectique entre la conquête de l'autonomie et l'intériorisation de la dépendance ; éduquer, c'est bien sûr enrichir l'individu, le constituer dans le sens de sa plénitude, mais c'est aussi participer à l'entreprise de soumission dont il est l'objet. Dans un contexte historique d'adhésion aux bienfaits de cette soumission – l'éducation est contrainte, ne cesse de répéter et de justifier Durkheim –, la relation dialectique disparaît, l'éducation crée la personne. Il en est tout autrement lorsque le système éducatif est perçu non pas comme le moyen de mettre en œuvre la philosophie des Lumières, mais comme un « appareil idéologique d'État » visant à reproduire un système social générateur d'aliénation générale – l'exploité et l'exploiteur sont unis par la même chaîne. Dans une époque où cette représentation de la formation sociale et des processus de sa constitution est généralisée, voire banalisée, l'agent qui en a institutionnellement la possibilité, c'est le cas des conseillers pas des enseignants, tendra, par confort idéologique, à glisser du statut de « serviteur du système » à celui « d'allié du jeune ».

Le changement de rôle n'a pu s'opérer que parce que l'institution scolaire l'a autorisé en abandonnant un certain type de demande, la participation à la régulation des flux, et, d'une manière plus ou moins précise, en exprimant de nouveaux besoins.³⁴

³⁴ Cette expression peut se manifester très explicitement par des directives, des textes réglementaires ; elle peut aussi se traduire par un ensemble de micro-sollicitations qui aboutissent à orienter la fonction dans un sens plutôt que dans un autre. Le conseiller d'orientation est perçu ainsi dans un questionnaire adressé par l'un d'entre eux aux enseignants des neuf collèges de son district (Le transfert des acquis, op. cit., p. 160) : un informateur (92,6%) ; un orientateur (59,3%) ; un éducateur des choix (58,3%) ; un psychologue (37%) ; un testeur (32,4%). La fonction de "testeur" est devenue marginale. Celle, trop peu définie d'un point de vue opératoire, de "psychologue", l'est aussi. Par contre, nous constatons que la quasi-totalité des enseignants identifie le conseiller à partir de sa fonction "d'informateur" et que la nouvelle conception du rôle incluant

Quand l'orientation scolaire a été mise en place en 1959, les préoccupations de l'institution étaient d'ordre technocratique : régir le plus rationnellement possible un système de production d'agents sociaux en croissance accélérée et, pour ce faire, mettre en place une politique de contrôle et de planification scolaires (*l'orientation formelle*) s'appuyant sur une rationalité fonctionnelle (*éviter les erreurs d'aiguillage, les déperditions, les gaspillages*) et une rationalité idéologique (*la détection des aptitudes*)³⁵. Il était demandé aux conseillers, dans cette optique florissante à cette époque, de participer à l'entreprise de tri.

Lorsque, par les effets conjoints de la complexification du champ scolaire et du constat des difficultés d'adéquation entre ce dernier et le marché de l'emploi, s'est imposée l'idée que la répartition ne pouvait résulter du simple agencement institutionnel, mais qu'elle s'opérait par l'agrégation des conduites d'agents actifs, l'information en tant qu'outil de régulation de ces conduites apparut comme une nécessité³⁶.

La prise de conscience sociale de l'échec scolaire dans les années 1960³⁷ se traduit par une mise en avant du coût humain, social, économique des dysfonctionnements de l'institution scolaire, dysfonctionnements que la mise en place du collège unique exhibera puis amplifiera. Dès lors, le travail de "remédiation" devint prioritaire : récupérer les «produits non finis» du système (*actions en faveur des élèves et des jeunes en difficulté*) et promouvoir de nouveaux modes de prise en charge moins producteurs d'échec (*rénovation des collèges*). Les conseillers interviennent alors en tant que conseils et formateurs dans une optique curative (*gérer le passif*) et, dans le meilleur des cas, dans une optique préventive (*éducation des choix, participation à la rénovation*).

I.22. L'élargissement de la demande d'orientation et son changement de nature

La fonction d'orientation qui, nous l'avons vu, devient de plus en plus complexe, voit se multiplier ses terrains d'application, elle passe d'un statut de fonction technique concernant des populations marginales à celui d'une fonction sociétale générale. Plus profondément, on peut considérer qu'elle est en train de changer de nature, que cette fonction n'a plus pour objet, à strictement parler, l'orientation – c'est-à-dire la préparation à la conquête du statut et, pour certains, par la mise en place de mécanismes d'insertion différée, la protection contre la marginalisation.

l'information, mais intégrée à un ensemble finalisé de pratiques (l'éducation des choix), conception selon laquelle le conseiller joue un rôle actif dans le processus d'orientation est déjà largement répandue.

³⁵ «Par une exacte recherche de ces diverses aptitudes, les différents types d'enseignement doivent recevoir tous les élèves qui s'avèrent plus particulièrement aptes à suivre tel ou tel d'entre eux. C'est là tout le problème, qui n'est pas de hiérarchisation, mais de répartition». Extrait de l'exposé des motifs de la réforme de 1959, cité par J.-M. Berthelot, op. cit., p. 96.

³⁶ Voir S. Mollo-Bouvier, *La sélection implicite à l'école*, PUF, 1986.

³⁷ Prise de conscience engendrée par les travaux à large audience de sociologie de l'éducation : Les héritiers, P. Bourdieu, J.-C. Passeron, Minuit, 1964 ; La reproduction, P. Bourdieu, J.-C. Passeron, Minuit, 1970 ; L'école capitaliste en France, C. Baudelot et R. Establet, Maspéro, 1971. Ces travaux inscrivent l'échec scolaire dans une problématique d'inégalité sociale. Voir aussi les travaux des économistes qui en chiffrent le coût (par exemple, *Le prix de l'enseignement en France*, P. Daumard, Calmann-Lévy, 1969).

En théorie, tous les élèves du second degré, que ce soit dans les premier ou second cycles, dans l'enseignement général, technique ou professionnel, sont concernés par l'orientation qui n'est plus cantonnée au terrain du collège et qui n'est plus "réservée" aux élèves en échec.

Ce constat, bien entendu, n'a de sens que référé à une conception éducative de l'action d'orientation telle qu'elle est à la fois présentée dans les textes et unanimement revendiquée par la profession. Agir pour faciliter l'orientation des élèves revient, comme il a été dit précédemment, à leur apporter la connaissance de l'environnement économique, à mettre en œuvre des apprentissages touchant la préparation au choix, à favoriser l'actualisation des conditions scolaires qui permettent la réalisation de ces choix. Il ne s'agit plus, dans cette optique, d'un mode de traitement de nature "thérapeutique" visant curativement ou préventivement une population à risques, mais d'un infléchissement de l'action éducative qui revient à spécifier en tant qu'objectif explicite, donc en tant qu'objet reconnu d'action particulière, ce qui, jusqu'à maintenant, était posé comme allant de soi, comme inclus organiquement dans l'acte d'éducation. À la conviction qu'une bonne formation génère naturellement une bonne orientation – conviction encore très prégnante dans le cas des cursus scolaires particulièrement réussis –³⁸ succède celle que la formation est insuffisante pour favoriser le développement d'aptitudes non académiques, ce qui amène à avancer la nécessité, pour une formation, si elle veut être efficace socialement et humainement, de prendre en compte des dimensions autres que celle de l'apprentissage technique (intellectuel et/ou pratique) qui constitue son identité.

On peut objecter que «cette orientation pour tous» n'est encore qu'un objectif non inscrit dans la réalité de fonctionnement de notre école et que, par là, il est fallacieux de prendre en compte ce «modèle idéal» pour appréhender cette réalité. En retenant cet argument, le public sur lequel porte l'action d'orientation n'est plus alors la population générale, mais la sous-population ayant besoin d'une aide en orientation, qui, par définition opératoire, est en difficulté puisqu'elle manifeste un besoin qui n'est pas général. Revenant à cette conception étroite du terrain d'application de l'orientation, on constate qu'il s'est élargi de deux manières, en incluant les élèves de lycée professionnel qui jusqu'alors étaient perçus comme étant «casés», et surtout en concernant des catégories de jeunes qui ne sont pas en situation d'échec scolaire car, après avoir obtenu un BEP ou un CAP, puis admis en seconde, ils ont été considérés aptes à poursuivre des études longues³⁹.

³⁸ D'autant plus que, par le jeu des anticipations et celui de la sélection – l'instance formatrice «reconnaît les siens» –, s'opère un ajustement entre les dispositions individuelles et la position institutionnelle, qui est porté à son plus haut degré au niveau de la formation des élites, ce qui n'empêche pas cependant l'existence, même à ce niveau, de "ratés" de l'orientation : les "dévoyés et fourvoyés" (P. Bourdieu, M. de Saint-Martin, *Agrégation et ségrégation, le champ des grandes écoles et le champ du pouvoir*, Actes de la recherche en sciences sociales, n°69, sept. 1987, p. 45).

³⁹ Pour ne prendre qu'une population de jeunes en difficulté d'insertion, ayant quitté le système scolaire et n'ayant pas intégré le marché du travail même par le biais des emplois précaires, celle des jeunes accueillis dans les dispositifs, leur situation d'échec scolaire doit être relativisée. Le CIO de Bron, dans la banlieue lyonnaise, a procédé à l'analyse statistique des 16-25 ans prise en charge par la cellule d'accueil, d'orientation, de suivi, lors de sa première année de fonctionnement. Sur ces 568 jeunes, 54% avaient atteint les niveaux BEPC, CAP, BEP, BAC (source : *Le transfert des acquis*, op. cit., p. 10). En 1985, 130.000 jeunes se sont adressés aux PAIO et Missions locales et atteignaient le niveau IV. À l'issue de la première année du dispositif de soutien à l'insertion professionnelle mis en place en 1986 par Nicole Catala, il est signalé que, dans le cadre de ces opérations menées sous la responsabilité de chefs d'établissement du second degré, plus de 80.000 jeunes ont

La situation en matière d'orientation est en train d'évoluer radicalement et ceci, essentiellement, par le fait du prolongement de la durée de scolarisation.

Le premier prolongement de cette durée, initié avant la seconde guerre mondiale, mais accéléré dans les années qui suivirent, entraîna la mise en place d'un processus de répartition scolaire, «orientation-sanction» fonctionnant en paliers situés au premier temps de l'enseignement secondaire (classes de cinquième et surtout de troisième). Idéalement, et ceci fut institutionnellement traduit par la réforme du collège, la masse des scolarisés devait être homogène et ne devait se disloquer qu'après le temps de la scolarité obligatoire à l'issue de laquelle, comme le disait le maître d'œuvre de la réforme⁴⁰, les processus d'orientation-sélection pouvaient pleinement s'exercer puisque les aspirations et aptitudes des individus divergent. *Le deuxième prolongement*, nous le vivons actuellement où sortir de l'école à 16 ans, c'est se condamner, sauf pour la petite minorité de jeunes en apprentissage, à «rester dans la rue» ; la répartition va alors s'opérer plus tardivement, ouvrant ainsi des "préambules", des "entrées en matière" qui, de temps de préparation, se transforment en temps d'orientation.

Plus de 88.000 élèves supplémentaires à la dernière rentrée dans les lycées (77.000 l'an passé) : cet accroissement résulte des conduites individuelles ; la conscience des difficultés d'insertion accroît la demande de scolarisation comme recherche d'une qualification plus poussée (prolongation après l'obtention d'un CAP ou d'un CAP), mais aussi comme seule solution offerte étant donné la fermeture du marché de l'emploi. Mais il est en outre favorisé par des données institutionnelles et des comportements éducatifs : création des baccalauréats professionnels (1985), changement d'attitude des conseils de classe de troisième, actions incitatives des proviseurs de LEP pour que leurs élèves poursuivent leurs études après l'obtention d'un CAP ou d'un BEP, participant ainsi de la réalisation de l'objectif des 80% d'une classe d'âge à amener au niveau du baccalauréat.

Le prolongement de la durée de maintien dans l'appareil scolaire nous paraît entraîner un renversement de la logique d'orientation. De plus, celle-ci tend, parce qu'on lui en laisse le temps, à s'exercer comme un processus d'accompagnement de l'élève jusqu'aux niveaux de tri (ces niveaux tendanciellement reculent : les sorties diminuent en fin de cinquième, de troisième, après l'obtention d'un CAP, d'un BEP), plutôt qu'en tant que préparation de répartition visant à "caser" le jeune dans une filière. Jusqu'à ces dernières années, l'élève admis à poursuivre des études longues ou, au contraire, dirigé vers des formations courtes, était considéré comme orienté ; il apparaît maintenant qu'il est à orienter.

Dans les lycées professionnels, le remplacement des quatrièmes et troisièmes préparatoires par des classes technologiques traduit ce changement d'optique. L'élève accueilli dans ces structures ne l'est pas pour recevoir une formation professionnelle, pour

été amenés à poursuivre leurs études à l'issue d'un cycle de CAP ou de BEP (Cahiers de l'éducation nationale, n°56, juin 1987).

⁴⁰ «Les formations ultérieures (après le collège), au contraire, sont liées à des spécialisations, donc à des capacités et à des intérêts différenciés et, par conséquent, à des processus d'orientation-sélection qui doivent avoir le courage de leurs finalités... Oui, à dix-huit ans, certains préparent Polytechnique, et il est nécessaire que leur intelligence abstraite soit puissamment sollicités ; d'autres deviennent soudeurs, et il faut que la qualité de leurs soudures résiste aux agressions chimiques ou aux déformations mécaniques...» René Haby, Aux lettrés d'aujourd'hui, Le Monde, 21 octobre 1980.

réaliser l'actualisation du procès d'orientation dont il a été l'objet, mais, grâce au support pédagogique qu'est censé constituer la technologie, il est placé dans des conditions de scolarisation lui permettant, à l'issue de ce cycle, d'opter pour une formation ou une autre⁴¹.

Les quatrièmes technologiques actuelles accueillent les mêmes élèves que les anciennes quatrièmes préparatoires, mais les élèves de ces dernières étaient là pour préparer un CAP en trois ans, ils étaient orientés ; tandis que ceux qui maintenant entrent en quatrième technologique s'engagent dans un processus d'orientation, de détermination de choix en fonction de leurs intérêts et de leurs capacités, qui, à la fin de la troisième, doit les amener à s'orienter vers une seconde, y compris générale, ou un BEP.

De même, toujours dans les lycées professionnels, la création des baccalauréats professionnels, l'incitation institutionnelle à rejoindre le cycle long font que l'obtention d'un CAP ou d'un BEP est de plus en plus considérée non comme une fin mais comme une étape dans un cheminement scolaire qui soit se poursuivre, ne serait-ce que par ce dont ces candidats au marché de l'emploi que sont les détenteurs de ces diplômes professionnels ont parfaitement conscience : le niveau scolaire des jeunes recrutés par les entreprises, même dans le cadre des différents plans d'accompagnement, est de plus en plus élevé⁴².

Ainsi, l'entrée en lycée professionnel ne clôt pas le processus d'orientation mais, au contraire, lui donne plus de consistance en l'instaurant comme une nécessité, ce qui n'est pas le cas au collège où l'opération d'orientation n'est en fait fondée que «sur un choix purement binaire enseignement long vs court, enseignement abstrait vs concret»⁴³, en ouvrant l'éventail des traits – aptitudes, performances et intérêts, à partir desquels un élève peut être jugé et peut se juger – et en enrichissant l'information que le jeune peut avoir sur le monde du travail.

En ce qui concerne l'enseignement général, c'est le statut du second cycle en tant qu'étape de qualification-orientation qui a changé.

L'élève qui, il y a encore peu de temps, avant la mise en place des secondes indifférenciées, accédait à cette classe, était orienté ; le conseil de classe de troisième avait opéré le double choix : enseignement long vs enseignement court et, dans le cas du feu vert accordé pour les études longues, tri entre "scientifique" et "littéraires". Là aussi, l'on peut considérer que le processus d'orientation était clos : l'inscription dans une filière débouchait sur un type de baccalauréat, ouvrant l'accès à un type de formation supérieure qui menait à un secteur et à un niveau d'emploi. Non seulement actuellement, c'est après la classe de seconde que s'opère le clivage des filières mais, phénomène plus important que ce décalage en ce qui concerne la réalité vécue de l'orientation, le lycéen a conscience que son orientation reste à faire. L'évolution des attitudes est très nette en classes terminales, la peur du chômage, l'attrait des études courtes sélectives que sont les Instituts universitaires

⁴¹ Comme nous le signalait une directrice de CIO, "ces "lèves bougent beaucoup, dan une troisième technologique du BTP, un seul est resté pour préparer un CAP dans cette branche".

⁴² La politique de l'emploi, l'impasse sur les jeunes les plus défavorisés, Le Monde, 14 août 1987. Le plan pour l'emploi, les jeunes sans formation ni qualification n'intéressent guère les entreprises d'Ile-de-France (Le Monde, 30 décembre 1986).

⁴³ Rapport Jouvin, op. cit., p. 23.

de technologie (IUT), les Sections de techniciens supérieurs (STS), le discrédit de l'Université en tant que filière sûre et la hiérarchisation qui se met en place dans ce champ, font que la demande d'informations et d'aide au choix devient très forte dans ces classes.

Les événements de décembre 1986 – manifestations des lycéens et étudiants contre la loi Devaquet – ont porté sur la place publique un problème auquel s'affronte déjà depuis plusieurs années l'université de masse, celui de l'indétermination du sort d'une grande partie de ses entrants. L'entrée à l'université n'est pas, pour la grande majorité des étudiants, l'inscription dans une filière de formation, mais le début d'une période de mise au point, d'ajustements. Venus avec l'idée plus ou moins claire des pré-requis nécessaires pour accéder au statut professionnel qu'ils envisagent, ils vont être confrontés à un ensemble d'exigences et à des difficultés d'adaptation que beaucoup d'entre eux avaient sous-estimées. Si un tiers des étudiants commençant des études universitaires obtiennent le DEUG et poursuivent leurs études en second cycle, 24% quittent l'université au profit d'un autre type de formation, et 43% sortent vers la vie active sans, pour les trois quarts d'entre eux, avoir obtenu un diplôme supérieur au baccalauréat⁴⁴. Incontestablement, s'il est une période où le processus d'orientation est en œuvre avec toute son intensité, c'est bien ce temps du début des études supérieures.

L'orientation n'est plus cantonnée au collège, cycle d'observation et d'orientation, elle s'impose maintenant non seulement à tous les niveaux de bifurcation, de la classe de cinquième au premier cycle de l'enseignement supérieur, mais aussi dans l'enseignement professionnel. S'actualisant en temps forts, répétés, les paliers, elle tend, par la succession de ces derniers, à devenir un processus continu.

Mais l'élargissement des terrains d'application de l'orientation ne concerne pas le seul champ scolaire. Le phénomène tout à fait nouveau engendré par la crise économique est que, malheureusement, l'orientation doit s'exercer pour des populations qui ne sont plus prises en compte que par le système scolaire. On peut objecter qu'en avançant cela, on commet un abus de langage, un glissement de notion : les jeunes (36% des chômeurs ont moins de 25 ans et 25% des jeunes sont au chômage) et les moins jeunes qui ne trouvent pas d'emploi n'attendent pas une aide pour leur orientation, mais pour leur insertion professionnelle. Sans aucun doute, par le biais des bilans personnels et de la mobilisation individuelle qu'elle peut favoriser, l'orientation est apparue comme partie constitutive de l'action que la société pouvait envisager, pour tenter bien difficilement de traiter le chômage des jeunes sans qualification ou ayant une qualification difficilement monnayable sur le marché du travail⁴⁵.

Depuis 1971 – à partir de 1982, le caractère global et coordonné de mesures permet de parler de dispositif – ont été mis en place des systèmes-relais transitoires dans lesquels l'aide à l'orientation constitue le premier temps du schéma organisationnel (orientation,

⁴⁴ A. Charlot, Quelle sélection en premier cycle universitaire ? Bref, n°25-26, mars-juin 1987.

⁴⁵ En 1985, 63% des titulaires d'un CAP étaient à la recherche d'un emploi (20% en 1980). Une étude menée en Bourgogne depuis 1984 sur l'insertion des jeunes dans la vie active révèle que, par exemple, sur 6800 jeunes issus des classes terminales de l'enseignement technique, 25% seulement occupent un emploi (la moitié de ces emplois étant de nature précaire : contrat à durée limitée, intérim, aide-familiale), 36% sont chômeurs, 24% stagiaires, 15% divers (apprentis, contrat emploi-formation, militaires, inactifs). Bref, CEREQ, op. cit., p. 17.

qualification, insertion) devant accompagner les jeunes sortis du système scolaire dans leur recherche d'emploi.

Actuellement, le dispositif présente deux faces, l'une tournée vers l'amont avec le poids prépondérant de l'Éducation nationale (maintien des Missions locales, des PAIO, dispositif Catala de soutien à l'insertion professionnelle), l'autre vers les entreprises (Travaux d'utilité collective, contrats d'adaptation, de qualification, contrats d'initiation à la vie professionnelle).

Le fait marquant est que s'impose la nécessité de mettre en place un dispositif de transition entre le système de formation et le marché de l'emploi, un nouvel appareil social est institué.

Seule une minorité de jeunes⁴⁶ continue à pouvoir directement entrer dans la vie active ; pour les autres, l'alternative est le chômage, solution d'attente, substitut au travail⁴⁷, et, dans le meilleur des cas, la préparation à l'accès à l'emploi que constitue leur prise en charge par le dispositif.

Dans l'académie de Nice⁴⁸, 9499 jeunes ont interrompu leur scolarité (avec ou sans diplôme) au cours de l'année scolaire 1984-1985 :

- 2.366, soit 25%, ont trouvé un emploi
- 1.889, soit 20%, sont en apprentissage
- 1.664, soit 17%, sont en formation alternée (dispositif)
- 2.444, soit 26%, recherchent un emploi
- 797, soit 8%, remplissent leurs obligations militaires
- 339, soit 4%, sont en situation d'inactivité

Les données sont claires : la moitié des jeunes sont "casés" tout au moins momentanément (25% ont trouvé un emploi, 20% un apprentissage, 8% au service national). Reste l'autre moitié : les 30% sans emploi et les 17% que le dispositif d'accueil 16-18 ans a pu prendre en charge.

Conjugué à des pratiques identiques qui touchent les deux autres critères de l'entrée dans la vie adulte, ce retard d'entrée dans la vie professionnelle va constituer un nouveau

⁴⁶ Nous n'abordons ici que le cas des jeunes sortis de l'enseignement secondaire, baccalauréat inclus (niveaux VI à IV). La forte croissance du chômage des jeunes n'a pas été de la même intensité pour les sortants de l'enseignement secondaire et les diplômés de l'enseignement supérieur. Entre 1973 et 1983, le taux de chômage, neuf mois après la sortie de l'enseignement secondaire, passait de 10% à 40% environ, et celui des diplômés de l'enseignement supérieur s'élevait de moins de 10% à 14% environ (CEREQ, INSEE, SPRESE, Bilan formation-emploi 1983, collection de l'INSEE, D110, octobre 1986).

⁴⁷ Déjà en 1985, le rapport Rancurel relatif à la mise en œuvre des actions en faveur des 16-18 ans et des jeunes en difficulté notait que ces jeunes expriment de différentes manières une seule et fondamentale demande : avoir du travail. Les stages de formation sont, pour eux, des substituts ou des solutions d'attente plutôt que des moyens efficaces pour y parvenir.

⁴⁸ L'entrée des jeunes dans la vie active : sortants 1984-1985. Source : SAIO-SSR, académie de Nice, mai 1987.

modèle d'entrée dans la vie caractérisé par l'indétermination, le flou et l'allongement constant⁴⁹.

Il est frappant de constater que les trois composantes de ce modèle – indétermination et retard pour l'accès à l'emploi, indétermination et retard dans la question matrimoniale (cohabitation juvénile), indétermination et retard pour l'autonomie de vie par l'absence d'indépendance résidentielle – ont émergé en tant que tendances à la même période, au début des années 1970, et se développent conjointement.

Problème nouveau, car antérieurement, les deux modèles d'entrée dans la vie adulte – les modèles bourgeois et populaire – étaient très clairs, se pose maintenant la nécessité pour la société de gérer⁵⁰ (*fixer, contrôler, orienter*) cette période d'indétermination, d'autant plus que la jeunesse est perçue comme une classe dangereuse (*il n'y a qu'à constater les rapports que les politiques entretiennent avec elle*), qu'il faut, comme il en a toujours été, bien tenir en mains.

Un concept est un outil, c'est un instrument d'action sur le sens, car il est lui-même porteur de sens, il a une efficacité opératoire. Cette efficacité, il la tire de lui-même, elle est déposée, sédimentée en lui (les définitions du dictionnaire), mais elle est constamment réactivée à partir du contexte opératoire dans lequel le concept fonctionne. À la limite, on peut avancer que le concept n'a pas de sens propre, il n'a que des emplois.

Aussi, le concept d'orientation change d'emploi. Il passe du statut de concept spécialisé d'un champ (le champ scolaire dans sa relation au champ professionnel) à celui de concept général (son champ d'application devient la totalité des rôles de la personne dans la mesure où celle-ci est, dans toutes les dimensions de son existence, en état d'attente et d'indétermination). Ce changement d'emploi fait que le sens restreint, celui du champ d'origine, l'orientation scolaire et professionnelle, ne peut plus être le même ; il va s'incorporer la généralité dont le concept est maintenant porteur.

Cet élargissement, les professionnels du champ restreint, les conseillers d'orientation, sont amenés d'eux-mêmes à le faire en constatant que leur concept n'est plus opératoire dans son acception étroite. Nous avons alors le passage du *projet professionnel*, expression sans ambiguïté, à la notion plus large de *projet personnel* qui, pour acquérir son efficacité opératoire, appelle son extension maximale, le *projet de vie*.

⁴⁹ Voir O. Galland, *Précarité et entrées dans la vie*, Revue française de sociologie, janvier-mars 1984, XXV-1.

⁵⁰ La société ne survit que par un contrôle social direct ou intériorisé permanent. Ce contrôle s'exerce particulièrement à la période critique qu'est l'intégration dans la formation sociale, d'où, très souvent, l'existence d'une ritualisation de ce passage : rites de passage des sociétés archaïques, rôle joué en ce sens par le service militaire, voire le baccalauréat. Qui plus est, le modèle qui se met en place actuellement pose, d'une manière très accentuée, des problèmes qu'il faut affronter : danger social et politique du chômage des jeunes en tant qu'indicateur négatif du fonctionnement de la société et en tant que facteur favorisant la délinquance et les troubles sociaux (le "syndrome Minguettes"), double problème posé par la "cohabitation juvénile" (relation très nette avec la baisse des taux de nuptialité, problème de transformation des mœurs. Quant au maintien prolongé des "grands enfants" dans le giron familial, même si cette situation est toujours évoquée d'une manière ironique, elle est quand même génératrice de risques : infantilisation, statut ambigu du jeune adulte.

«Mais une personne est une unité : ce qui est diversifié, ce sont les rôles qu'une personne est amenée à jouer. Le rôle professionnel est l'un de ces rôles. Plus large, le projet personnel peut être entendu comme la somme de tous les projets qui intéresseraient les différents rôles qu'une personne serait amenée à jouer dans sa vie. Ce projet personnel n'est pas seulement à considérer comme une "somme" qui se situerait dans la sphère sociale visible de la personne ; il intéresse aussi le privé de la personne, il en fait l'unité originale, l'identité. On pourrait appeler projet de vie la ligne générale qui donne sens à la succession des mini-projets et qui s'enracine dans la personnalité du sujet.»⁵¹

L'orientation est le problème qui touche de plus en plus de monde et, à l'élargissement de la demande, va correspondre l'élargissement et la diversification de l'offre.

Dans le système scolaire, c'est une grande partie des élèves dépassant largement la population d'élèves en difficulté qui vont avoir, durant toute leur scolarité, la préoccupation de choix d'orientation à effectuer. C'est tout le corps éducatif, et non seulement celui des conseillers d'orientation, qui prend en charge cet objectif. Hors du système s'institue un véritable secteur post scolaire qui joue le rôle de sas, salle d'attente et de ventilation que de plus en plus de jeunes doivent emprunter. Dans ce secteur, les conseillers d'orientation se retrouvent agir en collaboration avec des agents venus d'autres horizons (ANPE, collectivités locales, associations...), et le partage des rôles semble relativement bien s'effectuer⁵², les conseillers d'orientation étant prioritairement sollicités pour tout ce qui concerne l'établissement des bilans personnels et l'institution scolaire. Ils jouent un rôle essentiel dans le dispositif d'aide à l'insertion pris en charge par le ministère de l'Éducation nationale, non seulement en réalisant les "entretiens préalables" (47.000 en 1986), mais aussi en étant les maîtres d'œuvre des sessions d'information et d'orientation (8.701 en 1986) qui ont accueilli plus du quart des jeunes ayant effectué un "entretien préalable".

À l'université, la présence très marginale des conseillers d'orientation dans les cellules d'information et d'orientation et le développement à caractère d'urgence d'une mise en œuvre, dans le premier cycle, d'une action d'orientation, suscite une tendance à l'auto-traitement du problème (cf. des expériences comme celle de l'Office des carrières et de l'orientation de l'université Paris-sud Orsay, ou celle du Conservatoire national des arts et métiers et de ses centres associés).

Plus largement, couvrant tous les secteurs, même si certains segments sont privilégiés, un véritable marché privé de l'orientation se met en place, s'appuyant sur des organes de presse (Le Monde de l'éducation, L'Étudiant, Phosphore), mais tendant à multiplier ses productions en les différenciant : publication de guides, services d'information, organisation de manifestations de type salon.

Cette prise en charge multiforme de l'orientation – en ce qui concerne les nouveaux modes de production du service, il faudrait parler de télématique ; en ce qui concerne ses producteurs, des autres administrations que l'Éducation nationale, des collectivités locales –, dont la croissance a été extrêmement rapide, pose le problème de la place et du rôle que peuvent tenir les conseillers d'orientation.

⁵¹ Projet personnel et professionnel, op. cit., p. 10.

⁵² L'insertion des jeunes, une institution peut en cacher une autre... op. cit.

Il y a 516 centres d'information et d'orientation en France métropolitaine, on évalue en 1985-1986 à 3.400 le nombre de conseillers d'orientation en contact direct avec le public, en excluant ceux qui sont nommés à l'ONISEP, dans les rectorats (SAIO), dans les services centraux. À la rentrée 1987, l'effectif des conseillers s'est accru de 111 membres, mais les places offertes au dernier concours de recrutement ont baissé de moitié (120 les années précédentes, 60 en 1987).

Tant que les conseillers d'orientation n'avaient qu'à répondre à une demande marginale, celle d'une partie de la population d'élèves des collèges, on pouvait considérer que le corps était tout à fait en mesure d'assurer cette mission. Il en est tout autrement, comme nous avons essayé de le montrer, quand la demande d'orientation s'élargit considérablement et de plus se complexifie dans ses modalités d'exercice. Dans ces conditions, il est tout à fait illusoire d'attendre du conseiller d'orientation qu'il apporte une aide efficace aux jeunes dans la préparation de leur choix, lorsqu'il y a en moyenne, avec de fortes disparités régionales, un conseiller pour 1.500 élèves du secondaire public et privé et pour 3.400 jeunes de 11 à 24 ans.

C'est tout l'exercice de la fonction qui est à reconsidérer, en prenant en compte, dans une situation de diversification de l'offre, ce que seuls les conseillers, par leur position institutionnelle et leur qualification, sont à même d'apporter et, problème général qui touche la production de tout service d'intérêt public, la question de ce que doivent être la place et le rôle d'un service public dans un système de réponses à un besoin social, incluant des catégories d'agents porteurs d'intérêts qui peuvent diverger⁵³. En effet, non seulement les intérêts des agents des services publics ne sont pas les mêmes que ceux qui appartiennent à des organisations privées soumises à l'impératif de rentabilité, mais, parmi les premiers, les logiques qui aboutissent à privilégier certains objectifs peuvent diverger, par exemple, l'Éducation nationale, les services de l'emploi, les collectivités locales n'ont peut-être pas, en matière d'orientation, des conceptions absolument équivalentes.

FIN DU CHAPITRE 1

⁵³ Dans cet ordre d'idée, le rapport d'étude que nous avons précédemment cité (L'insertion des jeunes, une institution peut en cacher une autre), qui analyse la mise en œuvre de l'inter-institutionnalité dans le dispositif 16-18 ans dans le département du Rhône, signale la tension, voire les conflits existant entre les services d'accueil et les instances de formation. «Il y a affrontement de deux logiques, une centrée sur le jeune, l'autre centrée sur la qualification : les "accueillants" défendent le point de vue de celui qu'ils ont perçu dans sa complexité individuelle, les formateurs doivent mener un groupe vers des résultats dans l'intérêt des jeunes et des centres de formation» (p. 14).

CHAPITRE II

LA PRATIQUE DE L'ORIENTATION

I.1. Se cantonner dans l'école ou en sortir ?

Même si tous les CIO – y compris la minorité de ceux qui ont participé à la recherche-action non seulement parce qu'ils avaient acquis une expérience en dehors de l'École, dans le dispositif 16-18 ans, mais aussi parce qu'ils estimaient que cela leur avait été profitable – consacrent la plus grande part, pour ne pas dire, la quasi-totalité de leurs activités à la population scolaire, la question de savoir si le champ de ces activités doit s'élargir à des publics non exclusivement scolaires⁵⁴ est une des questions qui divise le plus la profession.

II.11. Rester dans le système éducatif

Ceux qui défendent ce point de vue résumant abruptement leur argumentation en disant que la mission des services d'orientation est directement l'aide à l'insertion scolaire et non à l'insertion sociale, étant bien entendu évident que la première est garante de la seconde.

Le mobile le plus fort sous-tendant cette position, tel qu'il se manifeste au travers des discussions et des interviews, relève de cette préoccupation constante dans le corps qu'est la recherche et l'affirmation de l'identité à la fois d'un point de vue symbolique (*image de soi et image sociale de soi*) et d'un point de vue institutionnel (*défense statutaire*).

C'est de l'école qu'à tout point de vue le conseiller d'orientation tire son identité, et en sortir, c'est prendre le risque d'introduire le flou, l'indétermination, les tendances à la dérive dans les rôles et les statuts. Pour les rôles, dérive vers le thérapeutique et/ou la fonction de placier en emplois, pour le positionnement institutionnel, «donner le bâton pour se faire battre», c'est-à-dire permettre aux pouvoirs administratifs autres que ceux de l'Éducation nationale et au politique – les collectivités locales – d'exercer leurs pressions, voire leur autorité, directement sur les agents d'orientation.

Le conseiller d'orientation est *un psychologue de l'éducation*, les deux termes se complétant pour définir la fonction. En tant que psychologue, il se différencie des autres agents du système éducatif, il détient en propre une capacité d'expertise qui ne peut lui être contestée ; cette fonction de psychologue est cadrée par son complément qui limite et précise son champ et ses modalités d'application. D'ailleurs, dans les faits, il en est ainsi non seulement au sein des établissements, mais aussi, lorsque ce n'est pas le cas, quand il intervient en dehors du champ scolaire et qu'il est perçu par ses partenaires comme représentant de ce champ.

⁵⁴ Comme le prévoient les textes, la circulaire du 25 février 1980 sur l'activité des CIO traite du jeune en général, qu'il soit scolaire ou non, et signale que l'accueil du public est une des missions essentielles des CIO et incite les centres à devenir un lieu d'animation, d'échanges réunissant l'ensemble des acteurs locaux concernés par les problèmes d'orientation.

En liaison avec ce sentiment d'identité mais amplifié par le contexte institutionnel nouveau, en l'occurrence l'entrée active des collectivités locales dans la vie scolaire par la loi sur la décentralisation et le rôle déterminant tenu par l'administration préfectorale dans la mise en place et le fonctionnement du dispositif général d'insertion, se manifeste la crainte d'être soumis au pouvoir local, en particulier pour les CIO départementaux. Donc l'action en matière d'orientation peut apparaître comme non exempte de préoccupations d'ordre politique – «on n'est pas là pour faire de la pub au préfet» –, mais surtout le souci de ne pas laisser s'installer l'idée que les services d'orientation sont «corvéables à merci», qu'on peut, même dans le cas de services administratifs de l'Éducation nationale comme cela a été le cas pour le dispositif Catala, les utiliser en dehors de l'école, sous-entendant par là que leurs activités dans ce secteur ne suffisent pas à les occuper entièrement, ou peuvent être réduites au profit d'autres tâches qu'on leur trouve, et qu'on leur trouvera.

Poser que le champ d'activité doit être exclusivement l'École – dans la mesure où il est dangereux d'en sortir et où l'on ne peut pas tout faire –, ne résulte pas simplement de considérations d'ordre statutaire et, plus largement, de la nécessité de la division du travail. Les conseillers d'orientation ayant la charge de faciliter la fonction d'orientation au sein du système scolaire, en dehors de celui-ci, d'autres catégories d'acteurs peuvent assumer cette fonction. Ce primat de l'action scolaire découle de la conviction, beaucoup plus marquée dans notre pays que partout ailleurs, que c'est l'école qui est l'appareil de stratification sociale prépondérant, que le destin social de l'individu se joue pendant les années d'éducation. Le positionnement, l'intégration scolaire déterminent le positionnement socio-économique ultérieur, les chances d'intégration sociale du jeune. Il faut donc concentrer les efforts à ce niveau médiateur, car le réformisme scolaire attaché aux théories du handicap socioculturel croit à la capacité de l'école, par son action propre, à modifier les effets négatifs des déterminants sociaux.

L'école, en tant qu'appareil de socialisation autonome, est une idée forte dans notre société, qui s'impose dès que se mettent en place des formes scolaires organisées. C'est non seulement le cas pour l'école du XIX^e siècle, lieu de gardiennage, de contrôle, de normalisation des enfants des milieux populaires et, par leur médiation – le «petit missionnaire» cher à Ferdinand Buisson –, d'action thérapeutique sur leurs familles ; mais c'est aussi, antérieurement, la mission des collèges jésuites que de soustraire les enfants et les jeunes gens des "milieux favorisés" qu'ils isolent, à l'influence pernicieuse du monde.

Avec la "démocratisation" aussi bien dans le domaine des idées que dans celui des conditions et styles de vie, qui va être la tendance sociale d'évolution des sociétés après la seconde guerre mondiale, le thème de l'école réformatrice atteint son apogée, n'est pas au fil des ans sapé par le constat récurrent du maintien de l'inégalité des chances, mais au contraire, sort du champ du discours et du domaine des interventions aux marges, pour devenir avec la rénovation des collèges, avec le changement d'attitude à l'égard de l'enseignement professionnel et technique, un thème opératoire au terrain d'application généralisé. Les conditions d'action nouvelles que permet le processus récent de transformations du système scolaire selon la visée réformatrice de la "réussite pour tous" confirment dans leur conviction les conseillers les plus attachés à leur ancrage dans leur école.

II.12. La prise de distance à l'égard de l'école

Incontestablement, la sollicitation institutionnelle qu'a constitué, à partir de 1982, le dispositif 16-18 ans, a traduit en terme de clivage ce qui jusqu'alors ne relevait que de différences de points de vue, dans la mesure où ceux qui pensaient que, les choses étant ce qu'elles sont, l'action d'orientation conçue préférentiellement comme une aide psychopédagogique à l'adaptation n'acquerrait de l'efficacité qu'en aval du système et n'avait que peu d'occasion d'agir hors de ce système.

Soutenir que le terrain d'action du conseiller d'orientation ne doit plus être simplement l'école⁵⁵ repose sur le constat de l'impuissance de cette dernière à prendre en charge, pour tous, l'éducation des choix – les projets d'avenir des élèves ne sont conçus que sous la forme d'intentions scolaires – et, en ce qui concerne les populations de jeunes en difficulté, l'incapacité de l'institution à ne pas produire l'échec.

Travaillant dans le dispositif avec des jeunes ayant déjà un certain recul par rapport à leur expérience scolaire, jeunes qui étant regroupés se donnent mieux à voir dans les caractéristiques qui, au-delà des spécificités individuelles, les constituent en population en échec, les conseillers d'orientation se sont rendus compte que l'école ne représentait qu'un des facteurs, important certes mais pas unique, de la marginalisation de ces jeunes ; et que, même si l'on ne s'en tient qu'à l'échec scolaire, celui-ci, comme il est déjà noté dans le rapport Rancurel, ne résulte pas de la seule action de l'école et que les améliorations d'ensemble du système ne suffiront pas à résorber toutes les populations scolaires en difficulté.

L'école n'est pas seule responsable de l'échec et elle ne peut que très difficilement essayer d'enrayer, de diminuer sa production.

Dans le cadre du projet-pilote européen, les deux CIO de Nancy ont, entre autres, mené une action de sensibilisation auprès des enseignants à partir d'un document vidéo dans lequel des jeunes du dispositif relataient leur cheminement et rendaient compte de l'expérience négative qu'avait été pour eux leur scolarité. La réaction des enseignants pourtant motivés est un sentiment d'impuissance : «Tout ce qui est dit, montré, nous est bien connu, ce sont des propos de récréation, l'important n'est pas le constat, mais de savoir ce qu'il faut faire mais surtout de savoir si on peut le faire».

Tous les conseillers qui, travaillant en dispositif 16-18 ans, ont estimé qu'ils avaient agi efficacement, que les jeunes pris en charge avaient reçu une aide réelle, soulignent que cette démarche de reconquête que le jeune opère en se remotivant part d'un effet de rupture, le jeune cesse de se percevoir comme ce qu'on a fait de lui pour s'ouvrir sur un devenir de découverte de lui-même et, en particulier, de ses savoir-faire en réussite.

Cette rupture vise au premier chef l'école. Il est frappant de constater que, pour toutes les actions menées dans le projet-pilote en faveur des populations d'élèves, il est souligné

⁵⁵ Les conseillers d'orientation souhaitant travailler aussi en dehors du domaine scolaire ne nient pas l'importance de celui-ci, mais, les moyens étant limités, ce qui est donné hors de l'école est enlevé à cette dernière : "travaillant plus dans le dispositif, nous travaillons moins dans le collège".

qu'une des conditions de leur efficacité est la rupture avec la vie scolaire. Que ce soit pour les modules ou pour les stages en entreprise, chaque fois il est dit que la rupture avec le temps, le lieu, le système de relations jeunes-adultes scolaires est le facteur premier de production d'une situation qui, constituant pour le jeune un nouveau rapport au monde, peut initier chez lui une capacité d'action auto-transformatrice.

Cette mise en évidence de l'importance de la rupture soulève le problème organisationnel général de la meilleure façon de prendre en charge les élèves en difficulté. L'alternative est simple : ou l'école internalise la gestion de ces populations, elle essaie elle-même de réparer ce qu'elle n'a su construire, voire ce qu'elle a détruit⁵⁶ ; ou bien elle externalise, elle confie à d'autres le soin de mener à bien cette action ou, tout au moins, elle traite en son sein – filières, classes séparées, regroupements temporaires – d'une manière différente ceux pour lesquels elle a échoué. Les conseillers d'orientation sont unanimes à signaler la difficulté qu'il y a à œuvrer efficacement pour les élèves en échec lorsque ceux-ci ne sont pas séparés des autres. Cependant ils sont tout à fait conscients de la contradiction inhérente à ce type de répartition. Traiter à part les élèves en difficulté soit dans des classes, des modules, des structures comme celle du dispositif d'aide à l'insertion, c'est se donner les conditions d'une action efficace mais c'est aussi, par l'effet de "stigmatisation", "d'affichage", prendre le risque d'une confirmation dans le statut d'exclusion. Pourtant, et cela a peut-être été un des enseignements les plus nets qu'ils ont tiré de leur participation au dispositif, la mise à distance de l'école leur paraît quand même le seul moyen de présenter une nouvelle donne, d'avancer de nouvelles règles du jeu qui, agissant comme rupture du procès de marginalisation, peuvent aider le jeune à interrompre celui-ci. Il semble que la logique scolaire de certification, de segmentation, soit trop forte pour qu'on puisse espérer la contrecarrer, même s'il est possible de la contrôler pour brider son développement. C'est en soustrayant momentanément, aussi bien pour les élèves que pour les jeunes sortis du système qui vont retrouver dans les organismes de formation la même logique de qualification⁵⁷, que l'on peut espérer armer l'individu qui en pâtit.

Travailler en dehors de l'école, c'est aussi se donner la possibilité de mettre en œuvre des techniques, de maîtriser par l'exercice des types de pratiques que l'action professionnelle dans l'école laisse de côté, ne serait-ce que parce que la fonction d'orientation n'a pas, dans presque tous les établissements, de plages institutionnelles reconnues : heures banalisées, instances de concertation. De là, il découle qu'à partir de cette expérience acquise, un transfert peut s'opérer⁵⁸, les conseillers mettant en œuvre, dans le système de formation

⁵⁶ Dans le courrier du Monde de l'éducation d'octobre 1987, un des arguments d'un lecteur qui s'oppose "au bac en quatre ans après la troisième" est celui-ci : «La destruction psychologique souvent pratiquée à l'école, au lycée, malgré la bonne volonté de la majorité des enseignants qui sont pris dans le système, interdit de prolonger la souffrance pour plus de la moitié des élèves».

⁵⁷ Au cours de cette réunion, un inspecteur chargé d'information et d'orientation dit : «Au départ, l'esprit du dispositif s'est constitué par rapport à la formation initiale. Il s'agissait de récupérer les jeunes les jeunes qui avaient échoué. On assiste de plus en plus maintenant à des sélections en vue d'atteindre une finalité semblable à celle de l'Éducation nationale : réussite au CAP. Cette sélection amène à nouveau à laisser des jeunes sur le carreau. Le but du dispositif était de reprendre les jeunes à partir d'une logique inverse : construire des formations à partir des jeunes. Ainsi nous voyons les personnels d'orientation accepter et défendre une autre logique que celle de l'Éducation nationale. Cela n'est pas très surprenant quand on sait que, compte tenu du rôle intermédiaire qu'ils jouent, ils ont déjà souvent cette position au sein même du ministère auquel ils appartiennent». Source : L'insertion des jeunes, op. cit., p. 46.

⁵⁸ cf. Le transfert des acquis, op. cit.

initiale, ce qu'ils ont pu mettre en application dans des structures telles que les modules d'orientation approfondie du dispositif d'insertion. Ce transfert, nous l'avons vu s'actualiser avec les CIO engagés dans le projet-pilote qui ont adapté en faveur de certaines catégories d'élèves – ou plus rarement en faveur de l'ensemble des élèves – des modalités d'action que, placés au pied du mur, ils avaient dû concevoir pour prendre en charge efficacement les jeunes du dispositif. Nouvelles formes d'action qu'ils n'ont pas à proprement parler découvertes, mais qu'ils ont maîtrisées par la pratique. La capacité à concevoir le jeune dans sa globalité et, pour ce faire, à utiliser les techniques d'investigation comme l'entretien et les tests dans une optique de saisie de la logique de ces histoires de vie qui permet de mettre à jour les points d'impact d'une intervention qui aide le jeune à sortir de soi, par soi. L'aptitude à structurer diverses techniques dans une forme d'action, le module, qui, ensemble organisé, optimise l'action d'orientation. La maîtrise de la conduite de groupe pour tirer profit de ce mode d'interrelations tout en contrôlant ses éventuelles déviations. L'utilisation de la pédagogie de l'alternance, du passage momentané et court dans le monde du travail, en percevant clairement les conditions à remplir pour que cette démarche ait une efficacité.

Agir en dehors de l'école, c'est enrichir la capacité d'agir en son sein ; c'est aussi, par la reconnaissance externe que le conseiller d'orientation et le CIO en tirent, un moyen pour les agents individuels et collectifs de se confirmer dans la représentation qu'ils ont d'eux-mêmes en tant que professionnels et, à partir de là, d'aborder avec plus d'assurance, de capacité de proposition, leur participation à la vie de l'établissement scolaire.

La sortie du système scolaire et la confrontation avec d'autres catégories d'acteurs a été, pour ceux qui ont participé au dispositif, source de gratification symbolique, car, loin que cette participation favorise une déqualification par la banalisation de la fonction d'orientation assurée en collaboration avec un personnel (animateurs de PAIO, conseillers de métiers) non spécifiquement formé, il est très vite apparu, au sein des équipes d'accueil qui se sont constituées, que les conseillers d'orientation étaient porteurs d'une technicité qui amenait à leur confier des tâches qu'ils étaient à même, par leur qualification, d'assurer. La collaboration qui s'est instaurée a été fructueuse, en particulier entre les représentants des institutions fortes et potentiellement "rivaux" : l'Éducation nationale avec les conseillers d'orientation, l'ANPE avec les conseillers professionnels. Chacun «a fait son métier» et les rapports institutionnels ont été source d'enrichissements réciproques.

Nous l'avons dit, l'action d'orientation est un phénomène social qui déborde le champ de la formation scolaire et qui, concrètement, se manifeste par divers types de mesures : mise en place d'instances administratives d'organisation et de pilotage, structures d'accueil et d'action, interventions diverses en direction du public (salons, forums, carrefours), production de corpus d'informations etc. Rester dans l'école, se soustraire aux sollicitations de l'environnement, c'est prendre le risque de retomber dans "l'anonymat" qui affecte le CIO en tant que service interne à l'Éducation nationale. Significative à cet égard est la réaction de ce directeur de CIO précédemment cité qui estime que l'effet positif le plus marquant de l'implication de son centre dans le dispositif est que : «Maintenant, le CIO, existe au niveau de la ville». Ne pas participer activement à l'action locale d'insertion, c'est se priver de l'opportunité d'établir des liens fonctionnels dont l'efficacité repose sur des liens

personnels que seule la participation commune à des actions peut faire naître⁵⁹ avec les partenaires : ANPE, GRETA, chambres consulaires, services de la jeunesse, de la formation continue, associations, diverses commissions municipales et départementales. Ces liens non seulement concrétisent l'inscription du CIO dans le tissu local, mais ils nourrissent la capacité du service d'orientation à aider les agents du système scolaire – enseignants, élèves, chefs d'établissement – à établir des rapports avec l'environnement socioéconomique de l'établissement.

Lors d'une conférence-débat départementale, un inspecteur chargé d'information et d'orientation répondra aux arguments de ceux qui s'élevaient contre cette politique d'interventions «tous azimuts» que refuser de sortir de l'école, c'était se condamner à terme à la disparition du service. Outre le risque de marginalisation, celui d'appauvrissement de la fonction de médiation, la réticence à répondre aux demandes externes est souvent posée comme irréaliste parce que ce serait nier les liens d'obligation de fait qui, pour beaucoup de CIO situés dans les petites et moyennes villes, sont instaurés avec la municipalité, ne serait-ce que parce que celle-ci intervient matériellement dans la vie du centre, par exemple en prêtant ou en fournissant en permanence des locaux. C'est aussi contribuer à accroître la contradiction qu'un certain nombre de conseils généraux ont déjà soulevée en trouvant anormal que le département assure en partie la charge financière (pour les CIO à statut départemental) d'un service d'État qui échappe tout à fait dans son fonctionnement à son pouvoir de décision ou même d'incitation. Irréaliste aussi parce que, de plus en plus, le CIO est, en tant que lieu d'accueil du public, un service qui s'expose à la demande externe des établissements scolaires et qu'il ne peut à la fois se présenter comme ouvert et rejeter ces demandes qu'apparemment il autorise⁶⁰.

II.13. Les implications quant aux caractéristiques du CIO en tant qu'organisation

Le problème de l'accueil du public et du mode de traitement des demandes dont il est porteur est posé par tous les CIO, quelle que soit leur position par rapport au thème central de l'ancrage plus ou moins exclusif dans l'institution scolaire. Les réponses apportées sont très différentes, et ceci même pour des CIO situés dans la même localité. Certains affirment qu'il faut s'en tenir au minimum, que l'accueil ne débouche pas nécessairement sur un entretien, que le centre doit jouer à fond son rôle de tri en ne retenant que les demandes qui relèvent strictement de sa compétence (jeunes scolarisés) et en renvoyant les autres vers d'autres instances. D'autres centres ne se reconnaissent pas le droit de refuser "d'accompagner" les personnes qui s'adressent à eux, quel que soit leur statut, jeunes scolarisés ou non, adultes en situation d'insertion.

⁵⁹ C'est un point que tous les acteurs soulignent : l'importance de la personnalisation des contacts dans les rapports entre institutions.

⁶⁰ Le problème de l'accueil du public et du mode de traitement des demandes dont il est porteur est posé par tous les CIO quelle que soit leur position par rapport au thème central de l'ancrage plus ou moins exclusif dans l'institution scolaire. Les réponses qui organisationnellement sont apportées sont très différentes, ceci même pour des CIO situés dans la même localité. Certains affirment qu'il faut s'en tenir au minimum, que l'accueil ne débouche pas nécessairement sur un entretien, que le centre doit jouer à fond son rôle de tri en ne retenant que les demandes qui relèvent strictement de leur compétence (les jeunes scolarisés) et en renvoyant les autres instances. D'autres instances, au contraire, ne se reconnaissent pas le droit de refuser "d'accompagner" les personnes qui s'adressent à lui, quel que soit leur statut : jeunes scolarisés ou non, adultes en situation d'insertion.

Durant notre suivi des travaux des ateliers de la troisième année du projet-pilote, nous avons vu se dessiner, parfois sous forme d'ébauche, mais parfois aussi comme une représentation clairement perçue, deux conceptions opposées du statut organisationnel du CIO.

Le premier modèle⁶¹ est *de nature bureaucratique* (sans donner cette notion son acception péjorative) : le CIO est conçu comme un service d'État, son action s'inscrit dans une logique verticale d'un service public expression de l'État de droit. Les tâches et missions de ses agents sont réglementairement définies, il répond à des *commandes* de son institution de tutelle, qu'il n'a pas à discuter⁶².

Le deuxième modèle, au contraire, répond à une *logique horizontale d'organisation territoriale*. Le CIO tend à fonctionner comme une organisation libérale, prestataire de services, qui reçoit des *demandes* multiformes de son environnement. Il n'est plus dans une situation de directive, mais de service, c'est à lui à organiser sa réponse, en triant, en hiérarchisant les demandes de ses divers "clients", Éducation nationale incluse⁶³.

À chacun de ces deux modèles va correspondre un mode d'organisation interne de CIO. Le CIO "*service d'État*" est composé d'une collection d'agents agissant individuellement en conformité avec un rôle que les textes réglementaires définissent – analogie avec les enseignants. Le programme d'activités du centre, qui répartit les secteurs d'intervention de ses membres, est simplement une donnée organisationnelle. De même, la fonction de directeur est réduite à celle de coordinateur.

Le CIO "*prestataire de services*" est, lui, nécessairement amené à devenir un collectif d'agents car, existant en tant qu'entité, élément d'un système local, il doit tendre à l'unité que prescrit l'identité. Ayant à mettre au clair une politique, puisqu'il opère des choix, il doit dégager un référentiel commun à ses membres, à partir duquel il définit ses objectifs ; le programme d'activités devient alors la programmation du projet de centre. Le directeur de CIO ne peut plus être un simple coordonnateur administratif, il agit en véritable animateur qui aide l'ensemble du personnel dont il est responsable à se constituer en communauté

⁶¹ Il va de soi que, parlant de modèle, nous rendons compte d'un idéal-type (au sens weberien), forme pure, extrême, qui n'est qu'exceptionnellement présente dans la réalité, mais qui permet de comprendre celle-ci en la référant au schéma logique que le modèle constitue.

⁶² Sauf situation heureusement exceptionnelle qu'irrespectueusement nous qualifierions de "gaullienne", lorsque certains conseillers peuvent estimer qu'il y a "forfaiture" quand la commande de l'institution va à l'encontre de l'intérêt public. Le seul exemple que nous ayons de ce type de réaction est le refus de certains conseillers de participer au dispositif Catala quand celui-ci fut mis en place en 1986.

⁶³ Les petites causes produisent parfois de grands effets. Dans un document rédigé par le groupe interacadémique de réflexion sur les pratiques des conseillers d'orientation (rectorat de Paris, SAIO, 1986-1987), l'espace du CIO est pris comme thème d'étude. En examinant comment la nature et l'organisation de cet espace influent d'une manière plus ou moins directe sur l'activité personnelle des conseillers et sur celle du centre, il est dit "en conclusion (que) si des espaces d'isolement pour le conseiller seul ou avec un consultant sont nécessaires, l'espace-bureau personnel du conseiller ne l'est pas. On pourrait ajouter qu'il peut même être nuisible dans la mesure où il favorise le côté "profession libérale" du métier de conseiller d'orientation au détriment de son côté fonctionnaire devant appliquer la politique de son ministère. C'est le débat classique : sommes-nous des psychologues subventionnés par le ministère de l'Éducation nationale ou des fonctionnaires conseillers d'orientation partie prenante de tout le système éducatif, des éducateurs ?

d'action ; il est, en outre, par l'affirmation de l'identité du CIO en tant qu'organisation autonome, le représentant externe de cette personne morale.

Chacun de ces deux modèles engendre des effets que l'on peut considérer comme négatifs.

Pour les CIO qui se considèrent exclusivement comme un service de l'Éducation nationale, c'est l'établissement scolaire qui est le lieu essentiel d'activité des conseillers et le projet d'établissement, ou, s'il n'y en a pas, de fait, sa politique scolaire régit, prescrit cette activité. Sauf dans le cas, que nous avons rencontré, où l'homogénéité sociale du district favorise la similitude des politiques des établissements qui le constituent, le conseiller "prisonnier" de l'établissement se trouve alors placé dans une position qui contribue à rendre plus pressant le questionnement de son identité. C'est la division qui s'impose, à la fois entre les divers rôles qu'éventuellement il est amené à tenir en fonction des établissements auxquels il a affaire, et entre les membres du CIO qui, travaillant chacun de leur côté en fonction de choix, de priorités qui ne sont pas nécessairement les mêmes et qui leur sont imposés, ne peuvent établir entre eux un accord même minimal sur les objectifs de leur mission. Un directeur d'un gros CIO de province (quatorze conseillers) déplorait cette situation devant nous : les conseillers, disait-il, ramènent avec eux au centre la politique ou les politiques de leurs établissements, ce qui renforce leur individualisme, chacun voulant rester maître de ses techniques et de ses interventions, et ce qui empêche, bien sûr, l'élaboration d'une politique de centre («On est prisonnier des politiques d'établissements»). En définitive, selon cet interlocuteur, ceci aboutit à placer le conseiller et le directeur en position de faiblesse face aux sollicitations, aux pressions, car c'est une personne seule qui ne peut s'appuyer sur un collectif.

Quant aux CIO qui refusent de circonscrire leurs activités au seul champ scolaire, le risque le plus net de cette attitude est celui de la prise de distance à l'égard de l'institution de tutelle. Nous l'avons dit, pour ces CIO, l'Éducation nationale est un partenaire parmi les autres⁶⁴, le champ scolaire n'est pas considéré comme plus important que le monde économique ou culturel. Cette mise à l'écart de l'école que le développement des demandes externes favorise et qui se nourrit fondamentalement de l'opposition de base entre la logique enseignante et celle qui correspond aux conceptions des conseillers, peut être

⁶⁴ Nous avons l'occasion de connaître l'activité d'un CIO qui systématise cette attitude en effectuant toutes les interventions en faveur de la population scolaire (entretiens, information, modules) dans le cadre du CIO, pour souligner son autonomie à l'égard des établissements scolaires. Dans l'étude menée par le Service d'éducation permanente de l'université de Rennes pour rendre compte et analyser les expériences menées par onze CIO de cette académie engagés dans le projet-pilote (Du dispositif 16-18 ans à la formation initiale, service d'éducation permanente, université de Rennes I, novembre 1984), il est constaté que ces interventions peuvent être classées en deux catégories relevant de logiques différentes : une logique de la "reproduction" (les actions menées s'inscrivent dans le fonctionnement habituel du système scolaire) et une logique de la "distanciation" (se démarquant de modalités de prise en charge des jeunes). Dans ce dernier cas, il est précisé : ...«Le conseiller se propose de travailler dans le CIO avec le public en difficultés, il est le maître d'œuvre... Il s'agit d'une offre de services d'une institution à une autre institution ; des rapports de clientèle s'établissent donc sans collaboration effective» (p. 33). «Certains conseillers ont investi la structure CIO d'une fonction beaucoup plus importante que celle dont elle disposait jusqu'alors. Elle devient plus autonome par rapport à l'institution scolaire, car les conseillers l'érigent en champ professionnel à part entière, qui traite son public avec ses agents. Cette recherche d'indépendance et de reconnaissance du CIO comme lieu autonome d'action explique la mise à distance des enseignants du projet» (p. 35).

perçue comme engendrant un risque de dérive, à la fois quant à la spécificité professionnelle du conseiller et quant à l'ordre de priorité des problèmes, si l'on considère que l'objectif premier est d'agir au niveau des causes (*insertion scolaire*) plutôt qu'à celui de leurs effets (*insertion sociale et professionnelle*).

Qui plus est, la mise en œuvre d'un projet de centre, exigence qui nous est apparue comme très largement répandue dans la profession, car elle traduit le besoin de cohérence dans les pratiques que l'élargissement et la complexification de l'action d'orientation font sentir à tous comme nécessaire et le souci de pouvoir s'appuyer sur un référentiel pour établir les choix qu'on ne peut éviter de faire peut être, comme il nous l'a été parfois signalé, porteuse de risques. Le danger étant que les clivages, les divisions existant dans la profession et qui, jusqu'à maintenant, sont en général atomisés car ils s'actualisent en différences individuelles, deviennent, par le projet de centre, des différences non plus entre conseillers mais entre centres⁶⁵ (situation déjà présente mais peu fréquente) entraînant ainsi un changement d'échelle dans l'expression de l'hétérogénéité du service public.

II.2. Les dimensions de la fonction d'orientation

Il est délicat d'analyser la fonction d'orientation en dissociant les dimensions qui la constituent, car l'exercice de conseil qui est l'activité la plus représentative de la fonction est une pratique unifiée et, de plus, les problèmes que rencontre le conseiller d'orientation, même s'ils se manifestent préférentiellement pour un aspect de son activité professionnelle plutôt que pour un autre, ne peuvent être appréhendés que référés au rôle et au statut en tant qu'entités subsumant les divers rôles et statuts qu'en fait, le conseiller assume.

Ce point de vue global est le seul qu'on puisse avoir lorsqu'on examine le positionnement de la fonction à la fois dans le champ sociétal et dans celui, plus circonscrit, du système éducatif, et lorsqu'on envisage l'ensemble des possibles, la marge de variations de la fonction.

Cette fonction, ses agents la spécifient en disant qu'elle consiste à produire un travail d'aide au choix individuel d'insertion. Principe général d'action qui, dans son application, est confronté à trois alternatives, même si, dans la réalité, les choix, rendus nécessaires par une situation de pénurie, ne sont pas cependant brutalement exclusifs.

La première alternative, que nous venons de développer, s'exprime par le couple insertion scolaire/insertion sociale. S'accrocher à l'école comme champ d'identification et comme terrain d'exercice optimal de la profession, ou participer de la fonction dans sa réalité multiforme débordant largement le domaine scolaire. La seconde alternative concerne l'action dans le système scolaire : le conseiller va-t-il travailler pour transformer le système ou pour aider les individus produits par ce système ? Comme le disent les conseillers d'orientation, dans la gestion du temps, il faut choisir entre l'investissement auprès des professeurs pour leur apporter un appui facilitant l'évolution de la prise en charge éducative et recevoir les élèves. Quant à la troisième alternative, elle aussi

⁶⁵ La même problématique peut être appliquée aux établissements scolaires.

engendrée par la nécessité de "gérer la pénurie", en l'occurrence ce qui est le plus utile à faire, dans la mesure où l'on ne peut pas tout faire, elle est traduite par la question : doit-on former les jeunes ou former ceux qui les forment ? Elle inclut l'alternative précédente, car agir au niveau du système ne peut se faire, pour ceux qui n'ont pas de pouvoir décisionnel en matière d'organisation, qu'en influant sur les agents qui contribuent à produire ce système, mais elle la dépasse. Elle touche le mode d'intervention du conseiller quel que soit l'objectif qu'il vise : aider les jeunes ou participer à la transformation des structures. Peut-il directement intervenir sur le système ou auprès des jeunes, ou, remontant d'un cran en amont, doit-il réserver l'utilisation de ses capacités professionnelles à aider ceux qui sont institutionnellement mieux placés que lui pour agir. Le conseiller doit-il être un éducateur ou un "facilitateur", un conseiller formateur technique ?

Relevant de cette approche par laquelle la fonction est saisie dans son unicité, se pose le problème de dérives fonctionnelles, de la perception des écueils que le conseiller d'orientation doit éviter. Ces écueils apparaissent comme des bornes vers lesquelles on peut plus ou moins s'avancer (c'est l'objet des débats), mais qu'on prend toujours soin de signaler comme des limites qu'il ne faut point atteindre. Le conseiller d'orientation, s'il veut se maintenir dans son identité, ne doit pas prendre la place du pédagogue, du psychothérapeute ou du placier.

Si, comme nous venons brièvement de le rappeler, il est nécessaire de traiter globalement de la fonction pour bien poser les problèmes généraux auxquels elle est confrontée, il n'en reste pas moins qu'une démarche analytique doit être engagée, si l'on veut entrer plus finement et plus concrètement dans l'examen de la pratique d'orientation. Pour ce faire, on peut avancer que cette pratique vise un objectif qui est l'aide à l'insertion au travers des objectifs intermédiaires, instrumentaux, que sont l'information, la formation, l'évaluation.

II.21. L'information

C'est l'aspect le plus visible de la profession, le conseiller d'orientation est une personne-ressource qui produit de l'information ou donne les moyens d'y accéder, à l'intention des jeunes scolarisés ou non, de leurs familles – information sur les métiers, sur les structures d'accueil, les filières et itinéraires de formation – ; à l'intention des enseignants en favorisant, pour ceux des cycles généraux, leur connaissance de l'enseignement professionnel et technique, en jouant le rôle d'intermédiaire entre les équipes éducatives (il fait savoir ce qui se passe ailleurs) et de médiateur scientifique dans le domaine psychopédagogique, en faisant connaître aux enseignants les travaux spécialisés (apprentissage de la lecture, expériences de groupes de niveau, techniques d'évaluation, etc.) qui peuvent éclairer et modifier leurs pratiques.

Ce trait identificateur est aussi le domaine dans lequel les conseillers d'orientation sont le plus concurrencés, ce qui engendre une situation particulièrement irritante car, non seulement on ne perçoit que la dimension la plus banale, la plus restrictive de leur fonction, mais c'est aussi celle pour laquelle leur position d'expert est la moins affirmée. Tandis que les autres aspects de leur profession où les conseillers se sentent "forts" voire irremplaçables, comme la pratique de conseil ou l'évaluation du fonctionnement du système

éducatif, ne sont pas pris en compte dans leur image externe («Nous faisons un travail de taupe»).

La concurrence en matière de production d'informations, concernant l'orientation et l'insertion, nous l'avons déjà abordé, semble même s'instaurer au sein de l'Éducation nationale puisque, selon les dires de certains conseillers, le développement des services télématiques, qu'ils soient d'origines *ministérielle* (EDUTEL), *centrale* (bases de données ESUP, ONISEP, SIO, CNDP, CNED) ou *académique*, donne à penser que les serveurs télématiques implantés dans les établissements⁶⁶ ou chez les particuliers peuvent non seulement les remplacer mais, qui plus est, fournir un service de plus grande qualité.

Concurrencés par les médias, par d'autres services publics comme ceux de la jeunesse, par des initiatives des collectivités locales, les conseillers d'orientation ont le sentiment qu'ils n'ont pas les moyens techniques ou simplement financiers d'y répondre et qu'ils ne peuvent même pas, dans le cas de l'information d'origine médiatique, faire entendre leur voix pour modifier ce que peut avoir d'erronée une information soumise à la logique du sensationnel⁶⁷.

Ils vivent mal cette concurrence, à la fois parce que tout expert appuie sa valeur dans un marché par le monopole de la possession d'un certain type d'informations utiles à ce qui était le cas des conseillers d'orientation jusqu'à ces dernières années, puisqu'ils étaient les seuls à produire, directement ou par la médiation de l'ONISEP, l'information scolaire et professionnelle, et aussi parce que, face à ce problème de l'information, leur position est ambiguë.

D'un côté, ils ont tendance à considérer que c'est le "degré zéro" de leur pratique, qu'il ne faut surtout pas réduire leur rôle à cela ; de l'autre, ils ont parfaitement conscience de l'importance de cette dimension de leur fonction.

Significative est, à l'égard du peu de valorisation accordée à la production de l'information, l'attitude d'un directeur de CIO qui, soutenant la thèse du refus d'éparpillement en dehors de l'école, nous déclarait que «si l'Éducation nationale était le secteur intangible de l'activité de son CIO, celui-ci, en tant que service ouvert, ne pouvait rejeter les autres publics ; les étudiants, les jeunes non scolarisés, on ne les met pas à la porte, tout le monde a *droit à l'information* (souligné par nous), mais c'est une chose que de renseigner les gens et d'intervenir dans leur problème d'insertion».

Donc, pour cet interlocuteur, spontanément, l'information n'est pas à la limite un critère professionnel, tout le monde y a droit, le vrai travail commence lorsqu'on s'engage dans une pratique d'aide à l'insertion.

⁶⁶ A ce jour, environ 40.000 des 70.000 établissements scolaires et services du ministère sont dotés en minitel.

⁶⁷ C'est le cas, par exemple, des divers "palmarès". En particulier, le «palmarès des lycées», tel que le publie depuis plusieurs années Le Monde de l'éducation à partir des résultats au baccalauréat. Voir une étude très critique de la validité de ces résultats dans Les performances des lycées pour la préparation au baccalauréat, Éducation et Formations, n°11, avril-juin 1987.

Les conseillers que nous avons rencontrés ne nous ont pas paru très motivés quant à l'exécution de cette fonction traditionnelle de production d'informations générales ; il en est tout autrement lorsqu'il s'agit, dans une relation de face à face, de voir avec un individu ce qui lui convient le mieux. Ce qui est mis le plus souvent en évidence est la perte de temps, l'aspect répétitif, fastidieux d'interventions qui consistent à expliquer le contenu des brochures de l'ONISEP. C'est aussi le fait récent du caractère beaucoup plus contraignant de la recherche d'informations correspondant aux besoins des nouveaux publics scolaires demandeurs. Il en est ainsi, par exemple, pour les classes terminales pour lesquelles l'information concernant les sections de BTS, les IUT, les universités est beaucoup plus précise, difficile à trouver, en particulier pour les universités, que les données générales que l'on communiquait aux élèves de troisième. C'est aussi le cas pour les lycées professionnels, pour lesquels, selon leurs dires, les conseillers doivent faire un travail fin et complexe concernant les débouchés.

D'une manière générale, sur ce thème de l'information à fournir collectivement aux élèves, les conseillers soulignent tous la nécessité de remobiliser les enseignants, en particulier les professeurs principaux, pour leur faire prendre en charge une partie de cette tâche. Une directrice de CIO nous faisait remarquer que les professeurs principaux des classes de troisième avaient perdu l'habitude, étant donné l'accroissement du nombre des conseillers durant une période allant en gros de 1974 à 1980, de présenter les documents de l'ONISEP, ce qui pourtant relevait de leur fonction. « Il s'agit pour nous de redonner à chacun ses tâches, de reconquérir la collaboration car les enseignants ont trop tendance à se décharger sur les conseillers⁶⁸. Il faut dégager du temps sur tout ce qui est information collective traditionnelle, on passe des heures à lire aux élèves ce qui est écrit, il faut s'appuyer sur les CDI et sur les professeurs principaux. »

Beaucoup de CIO essaient de concevoir cette transmission collective de l'information d'une manière moins mécanique, moins répétitive. Par exemple, un CIO organise, pour les élèves de son district, un forum des formations, des journées thématiques sur certaines formations et carrières, ce qui évite de disperser l'action dans les établissements. Un autre, qui accorde de plus en plus d'importance à l'intervention dans les lycées, propose aux élèves de classe terminale des rencontres sur un thème précis. Par exemple : quelles sont les différentes solutions de poursuite d'études après le baccalauréat ? Que sont les BTS, comment s'y inscrire, à quoi cela peut-il servir ? Quels sont les débouchés du Bac B ?

Il apparaît que cette fonction d'information qui, rappelons-le, est la plus visible, la plus traditionnelle, doit être réorganisée, conçue différemment. Les conseillers de l'académie de Reims participant à l'atelier Dimensions sociales de l'orientation, soulignent cette nécessité d'une réflexion sur l'accomplissement de cette tâche (op. cit., pp. 75-76).

« La première question qui se pose porte sur l'acte même d'informer : qui peut informer ? comment informer ? peut-on informer ? »

⁶⁸ Phénomène général qui, en particulier, est plus ou moins amèrement signalé par les conseillers engagés dans les actions du dispositif Catala, qui constatent que les enseignants "se défilent", leur laissant "le bébé sur les bras".

On constate en effet que l'information donnée par le conseiller d'orientation sur les métiers, et même sur les études, ne peut être exhaustive ni souvent pertinente, ni objective, qu'elle est tributaire des a priori et modèles de celui qui informe, ici le conseiller. Il apparaît d'ailleurs que l'information recherchée par les jeunes passe le plus souvent par des réseaux d'influence mobilisables, proches culturellement (proximité de langage) et qu'elle tire sa valeur de la confiance portée par le jeune envers l'informateur. Cette information est donc véhiculée par des circuits extérieurs à l'institution. Comment alors intégrer cette dimension dans une pratique professionnelle ? Dans ces conditions, quel rôle d'information pour le conseiller ? S'il lui est peut-être difficile d'admettre qu'il n'est plus détenteur de l'information, autrement dit qu'il ne peut plus être informateur notamment pour ce qui est des métiers, et même des études, – ne pouvant rivaliser avec une banque de données –, alors que ceux qui le consultent attendent souvent de lui qu'il tienne cette fonction, il peut cependant jouer un rôle particulier dans l'information, et ce, à trois niveaux :

1- *Favoriser une clarification de la demande par l'entretien*, c'est-à-dire recevoir l'information parce que les jeunes ou leurs parents ont des choses à dire, on à faire part de leurs attentes, leurs exigences, leurs contraintes. D'informateur, le conseiller d'orientation devient informé.

2- *Proposer une démarche et des moyens qui permettent au jeune d'avoir la maîtrise d'œuvre de sa recherche*. Viser donc à ce que le jeune s'informe : plutôt que de proposer une information toute faite, proposer une démarche qui permette d'aller à la rencontre des sources d'information qui ne passent pas, loin s'en faut, nécessairement par le bureau du conseiller d'orientation.

3- *Peut-être proposer des informations clarifiantes* : prendre le risque d'entrer dans l'intimité de la vie de l'établissement : donner des informations sur la composition des classes, sur le fonctionnement d'une commission d'affectation, sur les raisons objectives d'une orientation – âge et redoublement, âge et entrée en LEP.»

Informé impose donc au conseiller d'orientation de réfléchir à ce qu'il peut et doit dire compte tenu des exigences provenant des personnes qui viennent le voir, exigences qui sont peut-être incompatibles avec les objectifs de l'institution.

En matière d'information, le conseiller manifeste une double exigence, celle de *prosélytisme*, celle d'*expertise*.

Prosélytisme. Faire connaître pour convaincre, modifier les comportements en changeant les attitudes par l'apport de données qui informent les sujets. Convaincre les enseignants du caractère réaliste et bénéfique des modifications pédagogiques dans lesquelles il leur est demandé de s'engager dans une perspective de rénovation – par exemple, leur faire savoir comment des équipes ont organisé des mini-stages en entreprise et ce qu'elles en ont tiré. Convaincre à la fois les enseignants, les élèves et les familles que leurs représentations de l'enseignement professionnel et technique reposent sur des préjugés. Convaincre, phénomène nouveau et peut-être momentané, les élèves de terminale, dont beaucoup ne voient maintenant de salut que dans les formations courtes, que l'université n'est pas une fabrique à chômeurs...

Expertise. Tous les conseillers le soulignent, il s'agit pour eux de se positionner en tant qu'experts de l'information, non pas en qualité de producteurs de cette information, mais en tant que formateurs pour l'usage de l'information. Pour ce faire, ils souhaitent se situer en

amont et en aval du procès du procès de production d'information. En amont, en apprenant aux jeunes à se "débrouiller" avec l'information, savoir où et comment la trouver, à utiliser les systèmes d'auto-documentation. En aval, savoir quoi faire de l'information, savoir l'évaluer, faire le tri, le point, peser le pour et le contre, aider à l'émergence de choix, à l'engagement, faire en sorte que l'information devienne composante décisionnelle.

Ce partage des rôles entre ceux qui fournissent l'information et ceux qui apprennent à l'utiliser se réalise par exemple d'une manière très satisfaisante de l'avis des intéressés, dans le cas particulier du CIO parisien spécialisé Inter-jeunes, qui se situe dans les mêmes locaux que le "géant" CIDJ. Une collaboration s'est instaurée entre les deux services. Le CIDJ répond lui-même très bien à toutes les demandes d'information – informateurs, documentalistes et fiches CIDJ bien faites, synthétiques et données gratuitement au public –, mais il renvoie les consultants au CIO Inter-jeunes pour une demande de conseils et non d'information. La bonne moitié du public du CIO qui est déjà passée par le CIDJ arrive au CIO, les fiches à la main, en disant ce que le CIDJ lui a soufflé : «Je veux voir un conseiller d'orientation», c'est-à-dire : «J'ai l'information, que dois-je faire ? Je veux une aide au choix».

II.22. La formation

C'est le thème sur lequel, avec celui du terrain d'action (sortir ou non de l'école), se manifestent les clivages les plus marqués dans la profession.

Nous l'avons vu, pour tout ce qui touche à l'information, la modalité d'action qui est préconisée par tous est celle d'une formation à l'information plutôt que d'être un simple producteur, à l'exception d'un point de vue très minoritaire – il ne nous a été présenté que par un chef de SAIO – dans lequel il est soutenu que, contrairement à ce que l'on pense, la production d'informations étant difficile, les conseillers d'orientation doivent en devenir des experts en maîtrisant les techniques de recueil et de transmission. Si l'accord sur le rôle en matière d'information est quasiment général, il n'en est pas de même pour les autres aspects de la profession pour lesquels, au contraire, beaucoup pensent que le glissement vers des activités de formation est une tentation dangereuse.

Plusieurs arguments sont généralement présentés pour soutenir une position de vigilance à l'égard cette tendance à mettre en œuvre les pratiques professionnelles dans le sens de la formation : le souci de préserver la spécificité de la fonction de conseiller d'orientation (ce n'est pas notre rôle) ; liée à cette proposition, la crainte de voir s'établir avec les autres catégories d'acteurs des relations de confrontation : soit la concurrence débouchant sur le conflit (leitmotiv de l'affirmation «Il ne faut surtout pas que les enseignants croient qu'on veut leur donner des leçons !»), soit la perte de protection en s'engageant dans des activités qui ne sont pas la "chasse gardée" des conseillers et qui les mettent en situation de comparaison évaluative avec d'autres catégories ; et, dernier argument, des considérations de type fonctionnel concernant ce genre d'actions, notion de "rentabilité" du temps investi. En effet, pour ce dernier point, il est fait remarquer que, dans une situation de pénurie de moyens, il peut apparaître anormal de consacrer un temps considérable pour des activités de formation en faveur d'une minorité, quand la capacité de travail, actualisée d'une manière différente, profiterait au grand nombre.

Il est difficile de bien faire préciser la frontière quand, très souvent, nos interlocuteurs avancent : «C'est un travail de formateur, pas de conseiller», car tous sont unanimes à estimer que le conseiller est un médiateur, un facilitateur, un incitateur et qu'ainsi, en tant que personne-ressource, il exerce une action de formation. Deux critères peuvent être cependant trouvés pour identifier ce seuil que, selon certains, le conseiller ne doit pas se laisser tenter de franchir.

Lorsqu'il s'agit d'interventions visant à aider le jeune à construire sa capacité de choix, interventions éducatives, formatives, car elles ont pour objet non pas simplement de fournir de l'information, mais de créer des situations d'apprentissage visant à acquérir la maîtrise des processus décisionnels, le conseiller peut prendre directement en charge (qui pourrait et saurait le faire à sa place ?) ce type d'action de formation, dont la légitimité ne peut être mise en question par certains qu'à partir de la considération "économique" du rapport coût-avantages en matière de répartition du temps. Mais il apparaît que le conseiller sort du domaine strict de sa fonction, lorsque son action formatrice débouche logiquement sur un travail plus fondamental visant à faciliter la mise en place des mécanismes cognitifs (les schémas logiques), des données symboliques (tout le travail sur les représentations), affectives et motivationnelles (estime de soi, autonomie, capacité décisionnelle), on pourra dire alors qu'il prend la place de l'enseignant pour la formation intellectuelle et du psychologue pour celui de l'aide à la construction psychique.

Lorsqu'il s'agit d'interventions pédagogiques (ateliers de lecture, de méthodologie du travail personnel), interventions à l'égard desquelles beaucoup ont une attitude de réticence ou tout au moins de vigilance, car elles touchent ce point si sensible du partage des compétences avec les enseignants. Théoriquement, la position est claire, le conseiller n'est pas maître d'œuvre ; il assure le support technique par l'aide à l'évaluation des besoins (tests, questionnaires), par sa participation à l'organisation de l'action (ne serait-ce qu'en faisant connaître aux enseignants l'information existante), et en effectuant les bilans. En fait, il paraît difficile qu'il ne s'engage pas plus directement dans l'action.

L'analyse de la partie orientation d'un projet éducatif d'un collège de la banlieue ouvrière parisienne va nous permettre de voir comment, dans un cas particulier mais qui nous paraît exemplaire, la dimension formation de la fonction d'orientation s'actualise dans un établissement scolaire.

Rôle du CIO. A/Définition : Par l'intermédiaire de la conseillère d'orientation, le CIO assure le suivi et l'information des élèves. Dans le cadre des instructions concernant l'orientation, la conseillère d'orientation travaillera avec les enseignants, dès la 6^e, à faire de l'orientation un processus éducatif continu. Plus particulièrement, pour le projet d'établissement, deux niveaux d'intervention seront privilégiés, la 6^e et la 4^e, afin de pouvoir agir "en amont" des paliers d'orientation.

B/Interventions :

1° La conseillère d'orientation assure l'évaluation des élèves de 6^e dans le domaine de la lecture en coopération avec les professeurs et la bibliothécaire-documentaliste.

2° Toujours en collaboration avec les équipes enseignantes, la conseillère participe aux études dirigées de classes de sixième qui seront mises en place, et, en particulier, à l'aide méthodologique aux élèves, par la prise en charge de groupes. Mais aussi élaboration d'un questionnaire permettant la recherche de solutions adaptées et d'une stratégie commune, évaluation du dispositif.

3° Par des actions ponctuelles et personnalisées auprès des élèves, la conseillère s'associe au travail sur la lecture (CDI) et prend en charge éventuellement quelques élèves en difficulté des classes de sixième dans le domaine de la lecture et de l'orthographe.

4° Les stages en entreprise des élèves de troisième reposent, pour l'essentiel, sur le travail de prospection – prise de contact – correspondance assumée par la conseillère d'orientation.

5° Classes de quatrième : dans la classe destinée à débiter un cycle d'orientation en trois ans⁶⁹, travail avec l'équipe enseignante dans deux directions principales : (a) accès à l'auto-évaluation des élèves (proposition d'une grille de lecture de leur bulletin scolaire, travail sur les objectifs éducatifs et les critères de notation ; la prise de responsabilité des élèves sera facilitée par leur participation au conseil de classe) ; (b) élaboration d'un projet scolaire et professionnel : prise de conscience des déterminants de l'orientation, exploration de l'environnement (réalisation de grilles d'enquêtes sur les métiers, reportages), connaissance de l'entreprise et du monde du travail ; ces interventions seraient facilitées par le dégagement d'une heure hebdomadaire à l'emploi du temps des élèves.

Premier constat d'évidence : la charge de travail que ce programme définit pour la conseillère d'orientation implique nécessairement que des choix concernant les terrains d'action aient été faits, car il va de soi qu'un tel engagement dans l'activité d'un établissement laisse peu de possibilités pour travailler au profit d'autres possibilités : autres collèges, lycées professionnels, classiques et techniques, dispositif Catala (16-18 ans), publics du CIO...

Au sein du même collège, un choix prioritaire est effectué en faveur des élèves du cycle d'observation, la conseillère n'intervient pas en classe de troisième – le projet prévoit à ce niveau la mise en œuvre de pratiques d'auto-orientation et l'information technologique assurée par les enseignants –, et elle ne prend en charge, pour les élèves de quatrième, qu'une classe spéciale.

Fondamentalement, le fait que soit privilégiée l'action «en amont des paliers d'orientation» signifie qu'un choix a été fait entre les trois modes/moments de l'action d'orientation : le palier avec l'aide au choix, en aval par l'action "remédiatrice", et en amont avec pour objectif de réduire le risque de marginalisation en travaillant sur l'intégration scolaire des élèves, le choix étant fait en faveur de l'action de la participation à la transformation du système. De même est privilégié un certain mode d'intervention, le conseiller n'agit plus au niveau individuel de la consultation et du conseil, il devient un véritable acteur de l'action pédagogique de l'établissement scolaire, selon la norme d'exercice de celle-ci, l'intervention de groupe.

Dernière remarque générale : la fonction d'orientation est ici exercée d'une manière dominante, par l'action de formation.

Celle-ci s'actualise de trois manières :

■ La conseillère effectue des tâches qui correspondent à sa qualification technico-scientifique : elle «assure l'évaluation des élèves de sixième dans le domaine de la lecture», elle élabore et vraisemblablement exploite ces données pour contribuer à mettre au point l'aide méthodologique aux élèves et procède à l'évaluation du dispositif. Autre activité qui s'inscrit parfaitement dans son rôle professionnel, celle d'aide à l'auto-évaluation des élèves (de la 4^e spéciale), à l'élaboration de leur projet scolaire et professionnel.

■ Elle prend à sa charge une tâche qui, normalement, devrait être partagée avec l'équipe éducative ou, tout au moins, avec le chef d'établissement : «les stages en entreprise des

⁶⁹ Il s'agit d'une "4^e spéciale" "destinée aux élèves dont le redoublement ne semble pas devoir être bénéfique" et qui feront leur cycle d'orientation en trois ans...

élèves de 3^e reposent pour l'essentiel sur le travail de prospection-prise de contact-correspondance assumé par la conseillère d'orientation»⁷⁰.

■ Elle est partie prenante de la mise en charge des activités pédagogiques : elle «participe aux études dirigées des classes de sixième», elle prend en charge des groupes pour l'aide méthodologique aux élèves, elle s'associe «par des actions ponctuelles et personnalisées auprès des élèves au travail sur la lecture (CDI) et prend en charge, éventuellement, quelques élèves en difficulté des classes de sixième dans le domaine de la lecture et de l'orthographe».

Ce texte illustre parfaitement l'engrenage dans lequel certains conseillers ne veulent pas se laisser prendre en s'engageant dans des activités de formation au sein de l'école ; un engrenage du même type mais aboutissant à une véritable prise en charge psychothérapeutique existe dans le cadre des interventions hors du système scolaire.

Cette conseillère assure pleinement sa fonction spécialisée d'orientation, par les activités du premier niveau (*évaluation, aide technique, aide au projet*), mais elle devient "corvéable" en prenant à son compte l'essentiel de l'organisation des pratiques d'alternance (*préparation, exécution, exploitation*), et surtout elle est utilisée en tant que force d'appoint (*de son plein gré, bien sûr*) en assurant directement des tâches qui incombent aux enseignants (*études dirigées, aide méthodologique aux élèves, interventions dans le domaine de la lecture, de l'orthographe*).

II.23. L'évaluation

Le travail d'évaluation effectué par les conseillers peut concerner trois objets : les individus, les actions et le fonctionnement du système éducatif.

Le premier point présente peu d'intérêt dans une optique de changement, nous avons affaire à une forme d'intervention traditionnelle, on peut cependant signaler que, selon nos interlocuteurs, des tendances d'évolution sont perceptibles.

D'une manière générale, nous l'avons déjà noté, ces pratiques qui avaient été délaissées à partir des années 1970 tendent à être de nouveau mises en œuvre dans une perspective d'aide au choix des individus. Cependant, certains avancent que, quoiqu'en dise la majorité de leurs collègues attachés à leur qualification de psychologue, les bilans psychologiques passés individuellement ou collectivement sont de plus en plus supplantés par des entretiens informatifs qui constituent la base du conseil. Par ailleurs, il est reconnu par tous que les tests d'intérêt sont les outils les plus fréquemment utilisés.

L'évaluation des actions pédagogiques, nous en avons un exemple avec le projet d'établissement présenté plus haut. L'exigence de rénovation pour les collèges, les nouvelles conditions de scolarité que l'accroissement, l'élargissement de la population des lycées va

⁷⁰ La conseillère nous fera part de sa difficulté à trouver des stages, en particulier dans les secteurs de production, et surtout du mal qu'elle a à impliquer les professeurs dans la préparation et l'exploitation pédagogique de ces stages.

produire⁷¹, entraînent ou vont entraîner la nécessité, pour les équipes éducatives, de concevoir et de réaliser des modes de prise en charge pédagogique dont elles n'ont point l'expérience ; s'impose donc le souci d'évaluation. Évaluation de l'état des lieux, car il ne suffit pas de constater en termes scolaires les carences des élèves (« Ils ne savent pas lire, ils ne savent pas s'y prendre avec leur travail... ») pour mettre sur pied une stratégie efficace d'intervention. Par exemple, une évaluation des performances en lecture s'appuie, dans une des techniques d'évaluation que l'on nous a présentée, sur la mesure de trois indices : compréhension, vitesse, efficacité. Évaluation au départ, mais aussi évaluation à l'arrivée, bilan pour apprécier le bien-fondé des modalités d'intervention.

Incontestablement, le système éducatif s'est mis en branle dans le sens de l'innovation ; pour réaliser celle-ci dans des conditions techniques satisfaisantes, les responsables éducatifs, à tous les niveaux, auront de plus en plus besoin de ce *conseiller technique* qu'est le conseiller d'orientation.

L'évaluation du fonctionnement du système scolaire est, avec la participation aux dispositifs jeunes, un des aspects les plus novateurs des activités des CIO. Il faut bien distinguer entre le recueil systématique des données concernant les flux d'orientation qui transitent par le CIO à destination de l'inspection académique et le travail de recueil et d'analyse que beaucoup de centres font, soit dans le cadre des commissions d'animation de district, soit, à leur propre initiative, lorsque ce type d'instance n'existe pas. Dès le moment où un établissement est sommé d'avoir des objectifs, de définir une politique, la nécessité de la comparaison s'impose à lui, car il lui faut se situer par rapport aux autres établissements. C'est le CIO qui est le lieu de la centralisation de l'information que l'académie ne possède pas (par exemple les flux d'information dans chaque collège, quand l'académie ne les détient que pour l'ensemble du district) ; parce que c'est une instance non hiérarchique qui est donc, par rapport à l'établissement, dans une position de neutralité ; et surtout parce que l'analyse, la réflexion, la comparaison entre établissements n'ont de sens que dans un cadre géographique restreint, en l'occurrence le district.

Pour ce rôle d'*observatoire du district*, la position du CIO est différente selon qu'existe une commission de district ou non. Si le CIO fait ses évaluations seul, des attitudes d'opposition sont à craindre de la part de certains chefs d'établissement qui peuvent manifester peu d'enthousiasme à ce que l'ensemble des données, des indicateurs de fonctionnement de leur établissement soit mis à plat et comparé à celui des autres. Par contre, dans le cadre d'une commission d'animation de district composée de chefs d'établissement, le centre répond à une demande, un travail en commun trouve le cadre institutionnel qui lui permet de s'exercer en fonction des demandes collectivement élaborées.

Un des problèmes majeurs que pose aux conseillers l'évaluation du fonctionnement des établissements scolaires est la publicité à donner aux résultats. Les agents du service d'orientation doivent-ils réserver ceux-ci à leur administration ou doivent-ils accepter de les divulguer lorsque les familles en font la demande, voire de les proposer aux usagers – en les diffusant par exemple directement auprès des familles ou par l'intermédiaire des

⁷¹ Nous allons rencontrer en seconde les mêmes problèmes d'adaptation que nous avons connus en sixième à partir de 1962, nous déclarait un inspecteur chargé d'information et d'orientation.

associations de parents d'élèves –, au risque de contribuer à favoriser des conduites que l'institution peut réprover, par exemple des stratégies de choix d'établissement ?

Nous n'avons eu connaissance que s'un seul cas où le CIO publiait dans son bulletin⁷² les données scolaires concernant les collèges de son district, en menant une double comparaison entre les établissements et entre le district et le département. Le document se présente comme devant être un outil de travail pour tous les partenaires du système éducatif, y compris, bien sûr, parents et élèves ; document dont la publication paraît nécessaire car, dans ce district très populaire, tous les collèges ont les mêmes caractéristiques scolaires, les mêmes difficultés et, en particulier en ce qui concerne les résultats (Brevet, passage en seconde), se situent bien au-dessous de la moyenne départementale. Il y a donc... beaucoup de travail à faire.

II.3. Les nouvelles formes d'intervention

Plusieurs facteurs sont mis à jour lorsque les agents du service d'orientation – à tous les niveaux hiérarchiques – essaient de rendre compte de l'évolution de leurs formes d'intervention : les modifications technologiques en matière d'accès à l'information, la nécessité fonctionnelle de concevoir des actions qui tiennent compte d'un état de fait caractérisé par la pénurie de moyens, l'adaptation aux nouvelles populations concernées et les changements des conditions d'insertion.

II.31. Les changements technologiques

Les conditions techniques étayant l'action d'orientation ont profondément changé du fait de la généralisation des services informatiques : l'accès aisé aux diverses banques de données instaure un rapport nouveau à l'information qui n'est plus un bien rare à rechercher, mais au contraire un bien que son abondance rend difficile à maîtriser. La télématique, la banalisation du Minitel créent de nouvelles conditions d'exercice de l'auto-documentation et il faut envisager les formes spécifiques d'apprentissage de cette modalité. De plus, l'équipement en micro-informatique dont disposent maintenant les CIO, la commercialisation de logiciels adaptés au "grand public" font que le traitement statistique des données est devenu une technique qui sort du domaine de la spécialisation pour devenir accessible à des professionnels comme les conseillers d'orientation.

Le changement d'échelle dans la production d'informations que l'utilisation des moyens informatiques permet, joint au développement des vecteurs que sont les médias spécialisés, pose, comme nous l'avons souligné, le problème de la maîtrise de l'usage de cette information et situe le conseiller comme médiateur entre l'émetteur et le récepteur en apportant à ce dernier une triple aide : pour l'accès à cette information, où et comment la trouver ? Pour la comprendre et en faire le tri, et surtout pour l'intégrer en la traduisant en capacités nouvelles d'action.

⁷² Nous avons pu personnellement constater, en assurant le suivi scientifique de expériences d'assouplissement de la sectorisation à l'entrée en sixième, que, dans tous les départements engagés dans ce type de changement, c'était l'inspecteur chargé d'information et d'orientation qui était la cheville ouvrière de l'opération.

II.32. Dégager du temps !

C'est le leitmotiv des réactions des conseillers et directeurs face au volume actuel et prévisible de la demande à laquelle ils doivent faire front. Telle directrice de CIO nous signale qu'elle-même et les conseillers de son centre ont effectué, l'an dernier, 200 entretiens avec les élèves de seconde et, cette année, 450. Un autre directeur constate que ses conseillers ont trois mois d'avance de rendez-vous, que le changement important que son équipe et lui-même sont en train de vivre est le rapport entre travail individualisé et travail collectif, deux niveaux qu'ils n'ont pas encore su coordonner. De l'avis général, la demande d'orientation a changé de nature, c'est devenu une demande de masse ; s'impose donc la nécessité de mettre en œuvre des opérations collectives qui permettent de "débroussailler" de manière à gagner du temps lors des entretiens individuels. Il ne s'agit pas d'abandonner ces derniers, car l'action ne peut être efficace, ne peut être menée à son terme que si elle est individualisée, mais on peut et doit trouver le moyen d'avancer le plus loin possible par une intervention collective, non seulement pour l'apport d'informations mais aussi pour le travail d'apprentissage de soi et du réel, qui est le soubassement de l'action d'orientation.

Cette réorganisation des modalités d'intervention s'opère de différentes façons. Certains centres, nous l'avons signalé, tentent au maximum d'éviter la dispersion dans les établissements, en proposant de actions – forums, séances d'information sur des objets précis – aux élèves intéressés. L'intervention du groupe s'actualise selon deux formes qu'il faut distinguer : action au niveau de la classe et mise sur pied de modules⁷³ qui permettent de travailler avec une population ciblée sur des objectifs précis en durée continue, période courte mais qui, vécue comme une "parenthèse" par les élèves, leur donne l'opportunité de se mobiliser.

Les enseignants constituent des partenaires obligés de ce "redéploiement", non seulement par la "remobilisation" des professeurs principaux, mais aussi, plus largement, en devenant des vecteurs de l'action que le conseiller ne peut pas assurer seul. Nous l'avons dit, très souvent revient le constat : «Travaillant davantage avec les professeurs, nous nous occupons directement moins des élèves», et la question est posée de savoir si l'efficacité n'exige pas que les conseillers d'orientation se préoccupent en priorité de la "formation des formateurs". En effet, ce n'est que par la transformation des acteurs principaux que sont les enseignants que le système évoluera et, par sa position, l'enseignant est le premier adulte "recours" que le jeune peut solliciter. Cette collaboration, qui tend à renverser les termes de la relation habituelle dans laquelle le conseiller est l'auxiliaire de l'enseignant, est très loin de s'inscrire dans les faits et donne à la problématique de l'identité son acuité extrême.

II.33. L'orientation n'est plus ce qu'elle était...

Les catégories de jeunes auxquels les conseillers ont à faire ne sont plus les mêmes. Jusqu'à ces dernières années, l'essentiel des actions d'orientation se concentrait aux classes-paliers, au premier chef la troisième et la cinquième, et sur la population ciblée des élèves en difficulté, qu'ils soient regroupés dans des classes (CPPN) ou éparpillés dans les structures dites "normales". Progressivement, mais le phénomène va s'accéléralant, d'autres catégories d'élèves et de jeunes ont été pris en charge, les classes de sixième dans une perspective

⁷³ Bulletin du CIO de Gennevilliers, 1986-1987. L'orientation, parlons-en...

d'orientation continue et surtout d'action préventive en matière d'intégration scolaire, les classes de seconde qui deviennent le nouveau grand palier d'orientation, et celles de terminale. Nous avons vu aussi comment l'activité d'orientation, qui était quasiment inexistante dans les lycées professionnels, devient importante avec l'instauration des quatrièmes et troisièmes technologiques, des mentions complémentaires aux CAP et BEP, des baccalauréats professionnels, et avec la tendance accrue à faciliter le passage dans l'enseignement long. Les étudiants du premier cycle universitaire constituent aussi une nouvelle population demanderesse qui tend très vite à s'accroître⁷⁴. Ajoutons à ces publics scolarisés ceux qui ne le sont plus ou qui sont en voie de ne plus l'être, tous les jeunes pris en charge dans les dispositifs.

Nous ne reviendrons pas sur le fait que cette extension du champ d'intervention pose le problème des choix, de la répartition du potentiel d'action, mais si l'on s'attache à la différence existant entre les conceptions de la pratique d'orientation, il faut souligner à nouveau une des divergences concernant les priorités : doit-on accorder la priorité aux situations et temps d'urgence ou aux moments d'intervention où peut être mise en œuvre une démarche de prévention ? La réaction d'urgence semble s'imposer, c'est lorsque, institutionnellement et socialement, se pose le problème de l'insertion dans une nouvelle structure de formation ou dans le monde du travail que l'action d'aide à l'orientation paraît la plus nécessaire. Son caractère d'urgence lui donne souvent, par la nécessité de concentrer l'intervention dans un temps court, une tension qui n'est pas nécessairement négative, dans la mesure où ce caractère d'intensité (on a parfois cette impression avec par exemple les interventions par modules à une "action commando") crée un effet de rupture qui facilite la mobilisation du sujet.

Certains conseillers et directeurs, sans aucun doute en position minoritaire, défendent leur point de vue avec beaucoup de conviction et soutiennent qu'il ne faut absolument pas se laisser prendre à ce piège permanent (qui a pour conséquence le maintien du statu quo) de l'intervention prioritaire aux paliers d'orientation et aux moments d'urgence. Ces conseillers s'efforcent de démontrer que l'action d'orientation est d'autant plus efficace qu'elle s'exerce tôt et non pas tellement en terme de préparation aux choix mais, avant tout, dans une optique de lutte contre l'échec scolaire. Ces conseillers reconnaissent que le discours sur la maturation des choix est vrai, que le problème d'insertion est fondamental, mais que, dans la mesure où ces deux impératifs "spectaculaires" s'actualisent tardivement (selon eux, cela n'a pas de sens d'aborder la préparation aux choix avec les élèves de cinquième), ils tendent de plus en plus, dans le déroulement du cursus, à repousser le moment d'application de l'action d'orientation lorsque tout est déjà joué.

C'est en classes de sixième, de cinquième qu'il faut agir préférentiellement (étant bien entendu que l'idéal serait de tout faire, de «tenir l'orientation par les deux bouts»), et l'action d'orientation perd de sa spécificité (comme nous l'avons vu en analysant le projet pédagogique du collège précité) pour devenir une action pédagogique recourant ou non aux compétences techniques propres au conseiller.

Chaque nouveau public – élèves des divers types de lycée, étudiants, jeunes sortis du système scolaire – impose par son profil tenant à l'âge, au type d'itinéraire parcouru, au

⁷⁴ Voir le rapport de l'atelier 1 du projet-pilote : Modules d'orientation approfondie.

capital scolaire possédé, au fait que l'espace de décision est plus ou moins ouvert, une certaine manière d'actualiser l'action d'orientation. Ainsi, par exemple, les conseillers participant au dispositif 16-18 ans ont très rapidement vu comment les caractères propres à cette population généraient des changements parfois radicaux des modalités d'exercice de leur pratique professionnelle habituelle. Sans que les modifications soient aussi fortes, il est cependant souligné qu'avec les élèves de lycée, le travail d'orientation est différent de celui qui est fait pour les collégiens. Le changement est très net en classe de seconde par rapport à celle de troisième. Les élèves de cette dernière classe savent qu'ils quittent l'établissement, ils sont en fin de cycle, moment institutionnel de bilan-sanction, l'orientation est pour eux une donnée tangible, ils sont donc prêts à recevoir l'information, l'aide qui peut leur être apportée.

En classe de seconde, le rapport aux enseignants et aux élèves est beaucoup plus délicat, car il s'agit, à ce niveau, d'une "réorientation" éventuelle. Un nombre non négligeable d'élèves de seconde repart vers un BEP mais, pour les enseignants, les élèves et les familles, l'objectif des 80% au niveau du Bac n'est envisagé que par la filière de seconde de lycée ; il s'agit donc d'informer, de convaincre que d'autres itinéraires sont possibles, que, par exemple, le Bac en quatre ans (BEP plus deux ans) peut être envisagé.

Rappelons, pour clore ce rapide aperçu des changements intervenus dans les formes d'interventions, que, fondamentalement, la démarche d'orientation a changé de nature. Elle était simple travail de mise en relation d'une offre et d'une demande lorsque le système économique présentait des possibilités d'intégration pour tous, elle devient véritable action formatrice lorsqu'il s'agit, comme aujourd'hui, d'aider le jeune à conquérir sa place. De plus, et c'est là peut-être un des changements les plus significatifs, presque tous les jeunes⁷⁵ (si l'on excepte la minorité de sujets scolaires brillants pour lesquels le capital scolaire acquis fournit un ticket d'entrée sûr pour la via active) deviennent des clients potentiels du service d'orientation.

En effet, la fin de la formation ne débouche plus très souvent directement sur le marché du travail ; elle s'ouvre sur une période plus ou moins longue de latence où le sujet n'est pas simplement à la recherche d'un emploi, mais est soumis à la contrainte d'ajustement de ses aspirations aux possibilités offertes. Période dure pendant laquelle s'opère le processus psychologique d'adaptation à la réalité (baisse de la "valeur marchande" du diplôme ou niveau de qualification) où l'individu est amené à ne compter que sur lui-même. Aussi, un double changement s'est effectué qui se traduit en terme de modification des formes d'intervention. Le public de l'orientation n'est plus, presque exclusivement, la population d'élèves et de jeunes en situation d'échec, c'est une population "tout venant" dans laquelle vont dominer les élèves moyens ; l'aide à l'orientation devient une formation du sujet pour l'amener à affronter les zones d'incertitude qui vraisemblablement l'attendent.

FIN DU CHAPITRE 2

⁷⁵ Le CIO des enseignements supérieurs qui est, à Paris, le seul en France consacré au post-bac, a vu, à la suite de son installation dans les locaux de la Sorbonne, augmenter considérablement le nombre de ses consultants : plus de 100 par jour à la fin de la dernière année scolaire.

CONCLUSION

L'évolution de la fonction d'orientation qui, globalement, s'explique par l'action de deux facteurs – le prolongement de la durée des études et les difficultés d'insertion dans le marché de l'emploi –, se traduit par trois modalités nouvelles de conditions d'exercice : l'élargissement des publics concernés, la complexification de la pratique professionnelle et l'inscription de l'action du service public d'orientation dans un "marché" où les prestataires de service se multiplient et se diversifient.

Cette situation d'extension, d'ouverture, donne encore plus d'importance à la démarche de choix qui caractérise l'exercice de cette fonction et, par là même, accroît au sein du corps les divergences découlant des options préférentielles.

Les quatre principaux points pour lesquels les opinions et les pratiques des agents divergent sont les suivants :

- Doit-on maintenir, autant que faire se peut, l'activité des conseillers d'orientation dans le cadre du système scolaire, ou doit-on l'élargir à des publics externes, en particulier à celui des jeunes pris en charge dans les dispositifs d'insertion ?

- Doit-on, au sein du système scolaire, jouer la carte de l'intégration scolaire de l'élève en oeuvrant pour une pédagogie de la réussite, ou doit-on réserver son activité à des formes d'intervention qui restent dans le cadre des actions d'intervention et se situent massivement au niveau des classes-paliers ?

- Doit-on aider l'institution scolaire à intégrer la fonction d'orientation en en faisant une des dimensions de la pratique professionnelle de ses agents – enseignants, conseiller d'éducation, responsable du CDI, chef d'établissement –, ou doit-on s'efforcer de garder à cette fonction sa spécificité et, corrélativement, de confier sa prise en charge à un agent spécialisé, le conseiller d'orientation ?

- Doit-on continuer à poser que l'objet/le sujet de l'intervention est le jeune, ou celui qui directement le prend en charge : former les formateurs ?

À côté de ces clivages qui partagent la profession, d'autres problèmes généraux peuvent être évoqués.

Le premier dont la saisie s'impose à l'observateur est le fait que le service de l'orientation n'est plus, malgré la croissance, interrompue cette année, de ses effectifs, en mesure d'assurer la fonction dont il est chargé. Tant que l'orientation ne concernait que les franges de la population scolaire, le travail d'information et d'aide individualisée pouvait être assuré ; il en est autrement maintenant où la demande a pris un caractère de masse. Malgré la transformation des formes d'intervention dans le sens d'une prise en charge plus collective et préparée, relayée par l'action des enseignants, les conseillers d'orientation ne peuvent plus faire face à la demande. Une alternative est posée : soit l'on estime que l'aide à l'orientation relève d'une compétence dont les conseillers sont porteurs et il faut, dans ce cas, augmenter le nombre de ces agents ; soit l'on pense que l'orientation est l'affaire de tous et, dans ce cas, le conseiller d'orientation prend statut de conseiller technique, fonction qu'il peut assurer dans l'état actuel des moyens.

Lié à ce problème est le constat que l'on peut faire d'une tendance à l'internationalisation, par les organisations de formation, de la fonction d'orientation. Cette tendance est très nette pour les universités et même pour certains lycées technologiques qui mènent une politique dynamique. Se mettent en place des cellules d'orientation propres à chaque établissement et qui prennent en charge les problèmes d'intégration dans l'établissement, d'itinéraires de formation et de sortie. À première vue, cette évolution est très positive puisqu'elle va dans le sens de la responsabilisation de l'organisation, puisqu'elle est adaptation de l'action à la réalité particulière que constituent un établissement et ses publics. Mais cette tendance porte en elle des risques dont il faut prendre conscience. Tout d'abord, elle appauvrit les moyens qui peuvent être mis en œuvre, car, se privant de l'action des conseillers d'orientation, ou n'accordant à celle-ci qu'une part très marginale, on se prive ainsi de ce que ces agents peuvent apporter, par leur position d'extériorité, à tous les champs et, par là, le rôle de médiateur qu'ils jouent. Mais le risque le plus grave nous apparaît être de conforter chaque organisation dans son identité, sa spécificité, accroissant par là les tendances à l'instauration dans le secteur de relations de concurrence et non pas de complémentarité, en particulier en matière de recrutement.

En tant qu'organisation, le CIO soulève un certain nombre de problèmes, le premier étant son existence en tant qu'organisation ! Jusqu'à maintenant, malgré ses activités propres et la reconnaissance externe de son existence, le CIO était avant tout un cadre spatial et réglementaire juxtaposant les activités d'un certain nombre de personnes. L'accroissement de la demande d'orientation, la nécessité que ressentent tous ses agents de repenser leurs modes d'intervention, le développement d'une vie locale à laquelle le CIO est convié de participer font que s'impose l'idée d'une conception plus intégrative du CIO appelé à devenir un véritable acteur collectif. Pour ce faire, se présente au premier chef l'exigence de l'élaboration d'un projet de centre et, plus malaisément abordée, une nouvelle définition du rôle et du statut de directeur.

Le centre d'information et d'orientation est confronté à deux types de tensions que, très souvent, il ne réussit pas à concilier. Une *tension verticale* en tant que service d'État, tendant à isoler le fonctionnaire qu'est le conseiller d'orientation, et une *tension horizontale* en tant qu'élément d'un dispositif local, tension qui pèse dans le sens d'une conception libérale de la profession. Ce n'est que dans les zones où apparaît une politique scolaire de district essentiellement, parce qu'existe une instance collective qui peut l'élaborer, que le CIO dépasse la contradiction inhérente à son statut de service d'État territorialisé.

Par sa position, le conseiller d'orientation est en marge des différents champs dans lesquels le processus d'orientation s'inscrit ; c'est un agent social au rôle privilégié puisqu'il a la capacité d'assurer les médiations et les équilibres entre ces divers champs. Il en est de même du CIO, organisation qui est en mesure de jouer ce rôle de facilitateur de la rencontre et de la synthèse en étant, au niveau pertinent d'analyse et d'action sur le local – le district, le bassin de formation –, un lieu institutionnel neutre ouvert à toutes les catégories d'acteurs concernés par le processus d'orientation et d'insertion. ■

**L'ÉVOLUTION DE LA FONCTION
D'ORIENTATION
PAR ROBERT BALLION**

**Projet Pilote européen F11 -
Programme Transition II
Passage des jeunes de l'école à la vie
active**

**Ministère de l'éducation nationale
Direction des lycées et des collèges**

**École Polytechnique
Laboratoire d'économétrie - CNRS**

PARIS - OCTOBRE 1987

**Nouvelle édition proposée par
Jacques Vauloup
<http://propos.orientes.free.fr/dotclear/index.php>
Mai 2020 - 58 pages**