

15 questions pour les champions de l'éducation à l'orientation

Education à l'orientation ou orientation de l'éducation

“Tout nouveau, tout beau !” Depuis quelques années, en matière d'orientation, la course à l'innovation est lancée. C'est à qui présentera le dernier dispositif à la mode, la plus belle programmation, le plus synergique partenariat avec l'environnement économique. Mais suffit-il d'innover ? L'important n'est-il pas plutôt de chercher ce qui fait sens pour la personne ? Cet article propose un questionnement aux acteurs souvent pressés de dessiner un mouton et qui finissent par sortir un boa¹ de leur imagination individuelle ou collective.

1. Etre prêt ou se préparer ?

Pourquoi faudrait-il, dès 15 ans, 18 ans, 20 ans — c'est-à-dire en fait à des moments imposés par l'institution scolaire ou sociale et non à ceux qui correspondent au vécu des jeunes — être prêt à s'orienter dans un monde de plus en plus indéterminé, incertain, inquiétant, où tout atteste que les vieilles certitudes d'antan sont bel et bien mortes ? A quel informateur, à quel expert, à quel saint se vouer ? En reste-t-il d'abord qui vaillent la peine d'être écoutés tant ils se sont trompés ? Quel est le bon plan ? Où sont les débouchés, les métiers porteurs ? A l'inverse, comment rester inerte et ne pas se préparer à affronter l'incertitude de la complexité du monde environnant, et, peut-être plus difficile encore, les premières illusions professionnelles de l'enfance ?

2. Etre orienté ou s'orienter ?

Comment l'élève peut-il passer du sentiment de “j'ai été orienté”, ou de “on m'a orienté”, qui constitue un vécu fréquent chez de nombreux jeunes, au sentiment de “je me suis orienté” ou de “je m'oriente”, s'il ne peut d'abord donner du sens² à sa propre scolarité ? Avant de mettre en demeure le jeune adolescent de formuler le projet de son avenir, pourquoi ne tentons-nous pas avec lui de construire le projet de son présent, le projet de sa vie de collégien, de lycéen ?

3. Face à une société qui doute, des adolescents qui ne douteraient pas ?

Pourquoi notre société impose-t-elle à ses adolescents la nécessité de choisir entre des possibles



— emplois, entreprises, conditions de vie — qu'elle est incapable de définir avec une certaine précision à leur intention, ne serait-ce qu'à moyen terme, alors qu'ils sont eux-mêmes confrontés à de fortes interrogations identitaires dues aux remaniements physiologiques, psychologiques, sociaux et métaphysiques de l'adolescence — période délicate de la vie qui certes n'advient pas fortuitement vers les années 90, mais qui s'est constituée et prolongée progressivement, au point désormais de paraître parfois interminable ? A quel âge les grands-parents des collégiens et lycéens d'aujourd'hui ont-ils eu la possibilité de se tester dans des rôles sociaux et professionnels ? Dès 16-18 ans et parfois avant... Et leurs parents ? Dès 20-22 ans... A quel âge eux-mêmes seront-ils autorisés à le faire ? Le plus souvent guère avant 25 ans... A quel âge les adolescents d'aujourd'hui entreront-ils donc dans l'âge adulte³ ?

4. Un sujet passif ou une personne active ?

Comment apprendre à chaque jeune à ne pas subir passivement ce qui apparaît à ses yeux, la plupart du temps, comme des figures imposées par la société des adultes, et des règles du jeu fixées par autrui ? Comment l'amener à ne pas attendre magiquement de trouver par hasard, par chance, par l'intervention appuyée d'un proche, d'un professeur, d'un conseiller d'orientation psychologue, la voie qui lui convient ? Pourquoi ne pas créer des contextes éducatifs où l'adolescent se sentira autorisé, seul ou en groupe, à se mettre en activité, en démarche ? Cela ne suppose-t-il pas que l'adulte sache — au moins provisoirement — se retirer et résister au prurit d'intervention qui le démange ?



5. Eduquer aux choix... seulement en orientation ?

Pourquoi "l'éducation aux choix" aurait-elle du sens si elle restait cantonnée aux seuls choix d'orientation alors que, pour le collégien ou le lycéen, dans nos établissements scolaires, les choix : de disposer d'une plage de temps hebdomadaire à sa libre initiative, de travailler seul ou en groupe, de conduire des projets en autonomie, de se tester dans des initiatives non imposées par les adultes, de participer ou non aux conseils de classe pendant l'examen de son propre cas, de mettre en question et en débat certains abus d'autorité ou attitudes de mépris, n'existent pas ou, du moins, restent à la marge du quotidien ordinaire vécu par des milliers de collégiens et de lycéens ?

6. Projet ou rejet ?

Comment le(s) projet(s) personnel(s) d'une personne, son parcours de formation, son insertion sociale et professionnelle, — la plupart du temps beaucoup plus heurtés et moins linéaires qu'on ne pourrait le supposer — se construisent-ils ? Est-ce toujours en s'appuyant sur l'expérience du projet ou n'est-ce pas aussi fréquemment grâce à l'expérience riche du rejet ? Autrement dit : "si je ne sais pas ce que je veux faire, peut-être sais-je davantage ce que je ne veux pas faire ?" Alors pourquoi ne pas partir de là, puisque c'est là.⁵

7. Un moutard ou un citoyen ? quelle démocratie quotidienne à l'école ?

Pourquoi avec constance omet-on de considérer le garçon ou la fille qui sera électeur/électrice dans deux ou trois ans — et a fortiori celui ou celle qui l'est déjà depuis deux ou trois ans... — comme un moutard de sept ou huit ans ?⁶ Comment se dire et même se croire en démocratie si l'on admet un système éducatif et des établissements scolaires où rien ne prépare le futur adulte à exercer cette participation aux affaires et aux décisions quotidiennes, sans laquelle il n'est pas de droits et de devoirs de l'enfant, de l'homme et du citoyen ?⁷ Comment, à l'école, s'engager résolument dans une éducation à la démocratie qui ne s'abrite pas sous l'appellation commode de l'éducation à la citoyenneté ? De quels réels espaces de liberté l'élève dispose-t-il dans l'établissement scolaire ? L'adulte est-il prêt à lui laisser s'approprier les marges de manœuvre indispensables à la construction d'une personnalité de plus en plus autonome, sans lesquelles il ne peut y avoir de véritable choix ?

8. Laisser les "ficelles" aux rusés et aux réseaux, ou "tous bisons futés" ?

Pourquoi la capacité à tirer le meilleur profit de sa formation initiale devrait-elle rester l'apanage des *happy few* ? Cette compétence serait-elle réservée aux rusés et aux réseaux, c'est-à-dire au fond à

Extraits de la convention internationale des droits de l'enfant du 20/11/1989

Publiée au Bulletin officiel de l'Éducation nationale n°37 du 17/10/1996, pages II à XVII :

- art. 3 alinéa 1 : "Dans toutes les décisions qui concernent les enfants, l'intérêt supérieur de l'enfant doit être une considération primordiale".
- art. 3 alinéa 3 : "Les Etats parties veillent à ce que le fonctionnement des institutions, services et établissements qui ont la charge des enfants et assurent leur protection soit conforme aux normes fixées par les autorités compétentes (...)".
- art. 5 : "Les Etats parties respectent la responsabilité, le droit et le devoir qu'ont les parents ou, le cas échéant, les membres de la famille élargie ou de la communauté, comme prévu par la coutume locale, les tuteurs ou autres personnes légalement responsables de l'enfant, de donner à celui-ci, d'une manière qui corresponde au développement de ses capacités, l'orientation et les conseils appropriés à l'exercice des droits que lui reconnaît la présente Convention".
- art. 12 alinéa 1 : "Les Etats parties reconnaissent à l'enfant qui est capable de discernement le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant, les opinions de l'enfant étant dûment prises en considération eu égard à son âge et à son degré de maturité".
- art. 13 alinéa 1 : "L'enfant a droit à la liberté d'expression. Ce droit comprend la liberté de rechercher, de recevoir et de répandre des informations et des idées de toute espèce, sans considération de frontières, sous une forme orale, écrite, imprimée ou artistique, ou par tout autre moyen du choix de l'enfant".
- art. 28 alinéa 1 : "Les Etats parties reconnaissent le droit de l'enfant à l'éducation, et en particulier, en vue d'assurer l'exercice de ce droit progressivement et sur la base de l'égalité des chances : ils assurent à tous l'accès à l'enseignement supérieur, en fonction des capacités de chacun, par tous les moyens appropriés ; ils rendent ouvertes et accessibles l'information et l'orientation scolaires et professionnelles".
- art. 28 alinéa 2 : "Les Etats parties prennent les mesures appropriées pour veiller à ce que la discipline scolaire soit appliquée d'une manière compatible avec la dignité de l'enfant en tant qu'être humain et conformément à la présente Convention".
- art. 29 alinéa 1 : "Les Etats parties conviennent que l'éducation de l'enfant doit viser à : favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons et de ses aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leurs potentialités ; inculquer à l'enfant le respect des Droits de l'Homme et les libertés fondamentales (...) ; inculquer à l'enfant le respect de ses parents, de son identité, de sa langue et de ses valeurs culturelles, ainsi que le respect des valeurs nationales du pays duquel il peut être originaire et des civilisations différentes de la sienne ; préparer l'enfant à assumer les responsabilités de la vie dans une société libre, dans un esprit de compréhension, de paix, de tolérance, d'égalité entre les sexes et d'amitié entre tous les peuples et groupes ethniques, nationaux et religieux, et avec les personnes d'origine autochtone".
- art. 32 alinéa 1 : "Les Etats parties reconnaissent le droit de l'enfant d'être protégé contre l'exploitation économique et de n'être astreint à aucun travail comportant des risques ou susceptible de compromettre son éducation ou de nuire à sa santé ou à son développement physique, mental, spirituel, moral ou social".

certaines classes ou catégories socioprofessionnelles ? Pourquoi ceux qui connaissent les ficelles — usage stratégique de la carte scolaire, choix des établissements, de la classe, des options, voire des professeurs, cours particuliers ; mais aussi appui familial de réseaux solides et défendus qui permettent le placement d'un proche... — ne se préoccupent-ils pas de permettre aux moins rusés d'apprendre et de s'approprier les règles du jeu scolaire et social que, par précaution et protection élémentaires, ils se gardent de communiquer aux autres ? Ne serait-ce pas pourtant fondamental, dans un service public d'éducation, de s'assurer qu'une part de l'information implicite fût mieux partagée alors qu'elle circule actuellement en voie réservée ?

9. Un projet unique, statique, irréversible ou des projets partiels, temporaires, révisables, réversibles ? Stigmatiser l'échec ou affirmer le droit à l'erreur ?

Comment ne pas figer le jeune trop tôt sur un projet statique, mais l'accompagner dans l'expression de projets successifs, révisables en fonction de son expérience scolaire et extra-scolaire ? Comment accorder à un jeune de 15 ans, 18 ans, 20 ans... le droit à l'erreur, indispensable pour se construire une personnalité qui ne vivra pas ses premiers échecs de jeune adulte comme des fatalités ou calamités insurmontables mais comme des expériences permettant de rebondir, quand souvent encore à l'école, l'erreur reste une faute et qu'il est interdit de se tromper sous peine d'être sanc-

tionné ? Comment n'avons-nous pas encore réussi à autoriser systématiquement une deuxième chance scolaire à une personne qui s'est trouvée orientée, c'est-à-dire engagée complètement, dans une voie qui ne lui convenait pas à une époque où elle n'était pas prête ? Si nous en avons vraiment la volonté, nous utiliserions par exemple avec beaucoup plus d'esprit d'ouverture que nous ne le faisons depuis quatorze ans qu'il existe, le dispositif d'éducation récurrente⁸, de plus en plus demandé par des jeunes adultes, de moins en moins accordé par les établissements alors que des places restent souvent vacantes, une fois la rentrée scolaire effectuée, dans nombre de spécialités ou filières, y compris parmi celles qui sont le plus demandées en juin.

10. Quelles(s) démarche(s) de projet(s) intégrée(s) aux disciplines scolaires et à l'évaluation ?

Pourquoi la mise en œuvre d'une démarche de projet(s)⁹ aurait-elle quelque chance que ce soit de s'avérer pertinente uniquement en matière d'orientation si, parallèlement et complémentaiement, une pédagogie de projet(s) n'était pas engagée dans les enseignements disciplinaires et interdisciplinaires ? Si le développement des compétences transversales n'apparaissait pas une priorité, si l'évaluation scolaire n'était pas questionnée ? Pourquoi est-il si difficile de considérer qu'aucun jeune n'a de chances un jour de s'acheminer vers le sentiment de s'orienter et non d'être ou d'avoir été orienté si le lien fondamental entre l'évaluation et l'orientation n'est pas réalisé ? En effet, si l'évaluation est bien étymologiquement la mise en valeur, alors comment imaginer qu'un adolescent puisse se pro-jeter dans un avenir plus ou moins proche, et développer des conduites et démarches d'anticipation, si l'évaluation scolaire — qui, comme chacun sait, conserve en France un poids majeur dans la définition des trajectoires scolaires, puis sociales, des élèves — n'est pas elle-même refondée ? Est-elle avant tout contrôlée de conformité délimitant le pouvoir des uns (les évaluateurs) et l'impouvoir des autres (les évalués), ou peut-elle, sans abandonner ses exigences, prendre davantage de sens pour l'élève, l'aider à se construire une image de soi suffisamment positive, lui donner le désir de se pro-jeter, de s'autoriser à se tester, à actualiser l'image qu'il a de lui-même ?

11. Quel travail sur les représentations avec le jeune ?

Comment outiller le jeune afin qu'il acquière une représentation personnelle, ouverte et variée de lui-même, des autres et de son environnement ? Comment l'amener à se sentir suffisamment solide et flexible pour qu'il s'autorise à développer et tes-

ter pour lui les stratégies d'adaptation et d'anticipation qui l'aideront à entrer de plain-pied dans la vie ? Aujourd'hui, contrairement à hier, ce n'est plus le praticien du conseil qui connaît ce qui convient à celui qui le consulte, c'est le consultant lui-même qui est — ou peut devenir — le mieux à même de synthétiser des informations pertinentes pour en faire son projet. La pratique du conseiller à projets est donc "une maïeutique permettant à un sujet détenteur d'un certain nombre de représentations plus ou moins précises, plus ou moins structurées, plus ou moins intégrées ou plus ou moins justes, (...) de se distancier par rapport à ces schémas spontanés, de les structurer différemment, voire d'en élaborer de nouveaux"¹⁰.

12. Favoriser la surcharge d'informations documentaires mal assimilées, ou l'appropriation d'une information structurée et signifiante ?

Comment lire la frénésie informative qui s'empare des institutions et noie le plus souvent les jeunes et les familles sous des montagnes de documentation ? Pourquoi leur décodage et leur interprétation sont-ils laissés en pâture aux consommateurs d'école sommés, souvent seuls, de trouver chaussures à leur pied dans le marché de la formation ? Tenons-nous un langage compréhensible aux plus démunis ? S'assure-t-on vraiment que le destinataire est mis en position d'appropriation critique ? Ne se satisfait-on pas la plupart du temps d'orienter ses lectures, et par conséquent sa lecture de la réalité ? Informer : est-ce vendre ? Ou est-ce donner forme(s) à une réalité plurielle et polysémique ? Est-ce donner le temps à la personne informée/s'informant de s'approprier le message de manière critique afin qu'elle soit elle-même en mesure soit de l'accepter, soit de le rejeter, soit de chercher des compléments d'information avant, le moment venu pour elle, de faire son choix ?

13. L'individualisme forcené ou la coopération ?

Pourquoi avons-nous tant attendu, qu'attendons-nous, pour valoriser l'inventivité plutôt que la récitation, la responsabilité plutôt que l'obéissance, la compréhension d'autrui plutôt que la compétition contre l'autre, l'échange, la coopération et le métissage plutôt que l'individualisme ? Désirons-nous promouvoir un individu isolé, compétitif, ou une personne socialisée et coopérante ? Pourquoi peinons-nous tant, dans nos pratiques quotidiennes, à remplacer le signifiant "tu dois réussir, tu dois apprendre pour toi et contre les autres" par le signifiant "tu dois réussir, tu dois apprendre pour toi et pour les autres, par toi et par les autres, avec les autres" ?¹¹

14. Quel adulte : expert ou accompagnateur ?

Pourquoi l'adulte et tout particulièrement celui qui a choisi la position de l'éducateur, de l'enseignant, du parent, ou même tout simplement de travailler, quelle que soit sa tâche, au contact des enfants et adolescents se montre-t-il si réticent, voire résistant, à passer d'une posture d'expert à une posture d'accompagnateur, de passeur, ou à tout le moins à se présenter au jeune comme un être humain moins défendu, moins distant, moins condescendant, et plus participant, plus accompagnant, plus écoutant ?¹²

15. Quel monde voulons-nous montrer à nos enfants ?

Comment, à 15 ans, 18 ans, 20 ans, prendre du recul dans une société en mutation profonde dans laquelle les adultes paraissent eux-mêmes ne plus s'y retrouver par rapport aux valeurs fondamentales

et, ce faisant, semblent incapables d'assumer, aux yeux et au nom des enfants, la responsabilité de ce monde qu'ils ont créé ? Quelle école laissons-nous à nos enfants ?

Si nous essayons de la penser et de la construire quotidiennement de cette façon, "l'orientation scolaire, comme l'a proposé Jean Drévilion il y a près de trente ans¹³, sera essentiellement une orientation de la pédagogie, de l'éducation. Il ne s'agira plus d'orienter un enfant vers un établissement dispensant tel ou tel type d'enseignement, mais de vouloir une adaptation continue de la forme d'enseignement aux besoins de l'élève". Car, au fond, "qu'importent les raisons pour lesquelles je veux devenir avocat, professeur... J'attends de l'orientation de ma vie qu'elle soit une orientation d'espoir".¹⁴

J. VAULOUP
I.E.N. - I.O.

¹²D'après la belle métaphore proposée, après Antoine de Saint-Exupéry, par Jean-Pierre Boutinet, dans *Psychologie des conduites à projet*, P.U.F., 1995, pages 3/4

²⁴"Le défi de l'orientation nécessite de se demander comment permettre à un élève de s'orienter et non pas d'être orienté (...). S'orienter conduit en effet l'élève à affronter trois expériences : concilier le temps de s'informer et le temps de conclure (...); arrêter un choix à partir de ce qu'on pense être et de ce que l'on se propose d'être (...); choisir de manière définitive en n'étant jamais certain de son choix." Michel DEVELAY, *Donner du sens à l'école*, ESF, 1996.

"Officiellement, on n'élimine pas, on oriente. Dans la vie courante, lorsque vous demandez à quelqu'un de vous "orienter", que vous lui demandez votre chemin, vous attendez qu'il vous indique la direction que vous souhaitez prendre. Dans le monde scolaire, c'est exactement le contraire. On vous oriente toujours dans la direction qui ne vous plaît pas. C'en est au point que le verbe se suffit à lui-même, il n'a pas besoin de complément puisque, de toute façon, la direction importe peu, "c'est pas la bonne". Etre orienté, c'est être éliminé, point final. Ainsi, un verbe qui, dans le langage courant, se réfère à un service que l'on rend devient sanction que l'on reçoit. François de CLOSETS, *Le bonheur d'apprendre*, Seuil, Points, 1997.

³Parmi les définitions de l'âge adulte, rappelons celle de l'INSEE selon laquelle l'âge adulte est caractérisé, chez le sujet, par trois critères : avoir des revenus permettant de vivre en autonomie ; habiter hors du domicile des parents ; vivre en couple.

⁴COMENIUS a énoncé trois principes éducatifs qui gardent leur valeur aujourd'hui : penser par soi-même, agir par soi-même, procéder par étapes. *La grande didactique* (1621).

⁵Jean-Pierre BOUTINET rappelle utilement que la langue française, dans son infinie richesse, propose bien d'autres paronymes du projet qui constituent autant de repères méthodologiques intéressants : "pas de projet sans *sujet* ; pas de projet sans *objet* ; pas de projet sans *rejet* ; pas de projet sans *trajet* ; pas de projet sans *surjet*", ibidem, pages 84 à 89.

⁶Pour mémoire : l'âge de la majorité légale est passé de 21 ans à 18 ans en juillet 1974, à l'initiative du président de la République nouvellement nommé, Valéry Giscard d'Estaing.

⁷Si les "Droits de l'Homme et du Citoyen" paraissent bien connus, les "Droits de l'enfant" sont souvent méconnus par les éducateurs et enseignants. *L'encadré n°1* ci-contre en cite quelques extraits en rapport avec l'éducation et l'orientation.

⁸Circulaire du 14/10/1983 : mise en place de l'éducation récurrente.

⁹Si délibérément nous écrivons au pluriel des démarches de projets, c'est que, à l'instar de Daniel PEMARTIN, nous pensons que "sans lever toutes les confusions (NDLR : celles qui persistent avec les concepts de *choix* ou de *projet*), le concept de "démarches de projets", clairement posé dans nos échanges avec les partenaires, nous semble plus explicite. Nous parlons aussi de psychopédagogie des démarches de projets, ou d'éducation des démarches de choix, entre autres, selon les pratiques auxquelles nous faisons référence. Le mot démarche sous-entend activité, mouvement. Il valorise le fait que le but recherché est l'appropriation par le jeune d'une méthodologie de résolution de problèmes, à condition que l'on ajoute que cela ne signifie pas pour autant que les facteurs impliqués soient uniquement cognitifs. Une démarche n'insiste pas sur le point d'arrivée. Elle est ouverture vers l'avenir sans délimiter celui-ci. Il n'en demeure pas moins que si l'expression de démarches de projets, associée aux pratiques éducatives, réduit certaines difficultés et évite certaines confusions, il reste important de clarifier avec nos partenaires, avant toute action collective, la notion de projet elle-même." Daniel PEMARTIN, *Les démarches de projets personnels*, E.A.P., 1995.

¹⁰Pour approfondir la question cruciale des représentations d'avenir des jeunes, voir Jean GUICHARD, *L'école et les représentations d'avenir des adolescents*, PUF, 1993, pages 22 et suivantes.

¹¹Selon la formule employée par André de Peretti dans la conférence tenue le 2/06/1993 au Mans-Rouillon sur le thème : *Différencier la pédagogie : pourquoi ? Comment ?*

¹²Marie-José Degrelle, conseillère d'orientation psychologue à la Roche-sur-Yon, a montré ce qu'accompagner une personne, un groupe, un établissement au quotidien, pouvait signifier aujourd'hui, dans *C.O.P. au quotidien ou l'avenir aujourd'hui*, art. dans revue *7 voix pour l'élève*, IA Vendée, 1996, pages 34 à 39. (un extrait de cet article est publié dans ce numéro d'**ÉCHANGER**).

¹³Jean Drevillon, *L'orientation scolaire et professionnelle*, P.U.F., 1970, page 87

¹⁴Ibidem, p. 15