

PERSPECTIVES DOCUMENTAIRES EN ÉDUCATION

N° 60 - 2003

L'éducation à l'orientation



Institut national de recherche pédagogique

PERSPECTIVES
DOCUMENTAIRES
EN ÉDUCATION

PERSPECTIVES DOCUMENTAIRES EN ÉDUCATION

*est publiée trois fois par an
par le service des publications de l'Institut national de recherche pédagogique.
Revue fondée en 1983 par Jean Hassenforder.*

CONSEILLERS À LA RÉDACTION

JEAN-MARIE BARBIER, *professeur en sciences de l'éducation, CNAM*
MICHEL BERNARD, *professeur en sciences de l'éducation, université Paris II*
ALAIN COULON, *professeur, université de Paris VIII ; directeur du CNDP*
FRANÇOISE CROS, *professeur en sciences de l'éducation, CNAM*
MARIE DURU-BELLAT, *professeur en sciences de l'éducation, IREDU, université de Bourgogne*
JEAN-CLAUDE FORQUIN, *professeur honoraire en sciences de l'éducation*
JEAN GUGLIELMI, *professeur émérite en sciences de l'éducation, université de Caen*
JEAN HASSENFORDER, *professeur émérite à l'INRP et à l'université Paris V*
ANDRÉE TIBERGHEN, *maître de recherche, CNRS Lyon*
AGNÈS VAN ZANTEN, *directrice de recherche, CNRS/OSC Paris*
GEORGES VIGARELLO, *professeur en sciences de l'éducation, université Paris V*

RÉDACTION

Directeur de publication : EMMANUEL FRAISSE, directeur de l'INRP

Rédactrice en chef : CHRISTIANE ÉTÉVÉ

Secrétaire de rédaction : AGNÈS CAVET, INRP

Rédaction : 04 72 76 61 62 ou 61 58 – email : PDE@inrp.fr

Assistance documentaire : Service de la veille scientifique et technologique de l'INRP

Les opinions exprimées dans les articles n'engagent que la responsabilité des auteurs.

Photographie de couverture : Sam Berdita, INRP

Diffusion : Service des Publications de l'INRP

19, mail de Fontenay – BP 17424 – 69347 LYON cedex 07 – Tél. 04 72 76 61 64 ou 61 65 – email : pubvad@inrp.fr

SOMMAIRE

« L'éducation à l'orientation »

Coordonné par FRANCIS DANVERS

Éditorial

FRANCIS DANVERS	5
-----------------------	---

ÉTUDES

Perspectives de recherche

ODILE DOSNON / Incertitude, indécision et orientation	13
BERNARD DESCLAUX / L'éducation à l'orientation en tant qu'innovation.....	19
GISELE DE LYLLE / Les « nouveaux profs » et l'aide à l'orientation à l'école de la République.....	33
RÉGIS OUVRIER-BONNAZ / Quelques jalons historiques et théoriques pour installer une communauté de travail à propos d'orientation dans l'école	41
PITA MIANKÉBA / Orientation : perspectives conflictualistes.....	49
MARIE-FRANÇOISE DE NANTEUIL / Quels <i>Avenirs</i> pour l'orientation professionnelle ? Analyse d'une publication du Bus et de l'Onisep, de 1947 à 2001.....	55
MICHELE GUIGUE / S'orienter en 3 ^e : le point de vue de collégiens	71
AZIZ JELLAB / L'orientation à l'épreuve des savoirs scolaires et des savoirs sociaux : jeunes en quête d'emploi et élèves de lycée professionnel.....	79

Chemin de doctorant

DANIÈLE MARCHANDISE-ZOUBIR / Les lycéens de l'enseignement professionnel catholique du Nord : des lycéens à part ou des lycéens à part entière ? Une illustration de la complexité du choix de l'école..	89
--	----

Varia

Chemin de praticien

ÉLIZABETH NOEL-HUREAUX / Une posture de praticien-chercheur entre soins et sciences de l'éducation. D'une quête à une conquête.....	105
---	-----

Communication documentaire

JEAN-CLAUDE FORQUIN / Le rôle des travaux de synthèse dans la recherche en éducation : synthétiser quoi et pourquoi ?.....	113
--	-----

Innovations et recherches à l'étranger

MURIEL VAREILLAS	121
------------------------	-----

RESSOURCES

Bibliographie courante.....	133
Adresses d'éditeurs	141
Summaries	143

ÉDITORIAL

Francis DANVERS

Qu'est-ce que décider dans un monde complexe où l'incertitude est la seule certitude ? Les conduites d'orientation chez les jeunes s'expriment au premier abord sous la forme d'un comportement d'indécision : « Je ne sais pas ce que je veux faire plus tard ». On le pressent, l'état d'indécision est lié à l'état psychologique du sujet, plus ou moins stressé, et à la capacité de se sentir acteur, auteur-interprète de ses choix d'avenir. La théorie de la décision étudie ce processus à l'aide des notions de probabilité et d'utilité. Odile Dosnon nous propose une démarche de psychologue de l'orientation, attentive aux différentes sources de l'indécision et au caractère multidimensionnel de la prise de décision. La mesure d'un phénomène ne nous interdit pas de nous interroger sur la nature de celle-ci. Prendre une décision d'avenir au moment de l'adolescence est une véritable épreuve existentielle, qui peut faire l'objet d'une approche développementale et d'un programme éducatif. Au contraire d'une idée reçue, consistant à associer les mécanismes de l'orientation aux règles de la reproduction sociale, Bernard Desclaux souligne avec force de conviction que l'orientation est essentiellement un processus qui s'éduque dans une dynamique sociale.

L'éducation à l'orientation relève d'une stratégie d'acteurs, individuels et collectifs, dans une perspective temporelle. La formation continue des personnels dans l'Éducation nationale est, à cet égard, tout à fait essentielle.

Le niveau d'observation conditionne le point de vue à l'échelle historique et des territoires (national et européen). La désorientation générale, thème à la mode, est le fruit d'une crise de l'organisation au sein du système éducatif et d'une crise dans la vie professionnelle. Faut-il inventer un nouveau mode de gouvernance pour l'orientation de demain ? L'analyse fine d'une innovation conduit à penser en termes de transgression de normes organisationnelles.

Quelle place occupe l'orientation scolaire et professionnelle dans la formation des maîtres ? Le moins que l'on puisse dire est que les IUFM n'en font guère un objectif prioritaire. Gisèle de Lylle est allée, en sociologue, écouter ce qu'en disent ces « nouveaux profs » de l'école républicaine, restés à l'écart du débat d'idées qui a opposé leurs aînés sur les orientations de la loi du 10 juillet 1989. Sous la Troisième République, le problème de l'orientation scolaire ne se posait pas véritablement, en raison du clivage de l'organisation scolaire

entre le réseau primaire/professionnel (PP) et réseau secondaire/supérieur (SS) à l'image de la « société capitaliste » (Baudelot et Establet, 1974).

La thématique de l'« école unique » contribua à faire échec à cette orientation par l'échec. Mais comment promouvoir une orientation active et positive, qui puisse contribuer au projet d'avenir d'un jeune susceptible d'exercer plusieurs métiers dans sa vie ? Former l'homme et le citoyen fait partie des missions dévolues au service public d'éducation. Nul ne peut sérieusement le nier. Par contre, les représentations sociales sur le métier d'enseignant sont moins consensuelles sur l'idée qu'il faille accompagner les adolescents en vue d'une insertion sociale et professionnelle réussie.

Les travaux de Régis Ouvrier-Bonnaz se situent dans la perspective d'une didactique de l'orientation scolaire centrée principalement sur l'activité des élèves. En théoricien de l'idée d'une « communauté de travail à propos d'orientation dans l'école », il nous livre les principaux repères de ce qui devient, à la fin du XX^e siècle, le matériau d'une « psychologie de l'orientation » (Guichard, Huteau, 2001).

F. Parsons, l'initiateur américain, avait formulé en 1909 le premier modèle empirique du conseil professionnel. Héritier d'A. Binet, J. Piaget (1923) jette les bases d'une épistémologie génétique des structures intellectuelles. Dans le sillage du fameux plan Langevin-Wallon, H. Wallon (1947), en considérant que l'enfant est un être social, plaide pour que la psychologie et la sociologie combinent leurs efforts.

En continuateur de l'œuvre d'H. Piéron, les travaux de M. Reuchlin, dès le début des années 1960, incitent au rapprochement de la psychologie génétique et de la psychologie différentielle.

Toujours dans le contexte institutionnel de l'INETOP-CNAM de Paris, la thèse de M. Huteau (1982) sur les mécanismes psychologiques à l'œuvre dans les choix professionnels permet d'appréhender les rapports complexes entre la cognition, les styles de personnalité et la place des aptitudes et des intérêts dans les conduites d'orientation.

On le voit, l'histoire de l'orientation des élèves dans l'école est tributaire des avancées de la psychologie scientifique et des pratiques éducatives qui s'en réclament. L'orientation des années soixante est une « parenthèse enchantée » particulièrement intéressante pour montrer que le choix d'un devenir dans la vie est à la rencontre

d'une logique individuelle et d'une logique collective. L'orientation est, par nature, un processus en tensions contradictoires, entre les désirs, les rêves, les utopies, et une réalité sociale et économique, à un moment donné de l'histoire des structures collectives d'une société donnée.

Les « événements » de mai-juin 1968 sont révélateurs par excellence d'un phénomène sociétal multidimensionnel qui va créer une nouvelle donne dans l'orientation de la jeunesse scolarisée : évolution économique ; internationalisation des échanges et concurrence entre les nations ; basculement démographique avec l'émergence d'une « bioclasse adolescente-juvénile » (E. Morin) ; réforme scolaire contestée ; changement dans les représentations sociales à l'égard du travail, de l'autorité... La conception du monde des soixante-huitards, à la fois romantique et messianique, ne pouvait pas ne pas avoir de répercussions sur les conduites d'orientation individuelle et collective. La contribution de Pita Miankeba souligne les perspectives conflictualistes qui traversent « l'esprit de Mai 68 » en montrant que crise de l'enseignement et crise de la société sont intimement mêlées dans la mesure même où ce sont les finalités et les choix de valeurs, c'est-à-dire les conceptions de l'homme et de la société, qui sont en cause dans l'intégration sociale et professionnelle.

Né après la crise économique de 1929, du souci de lutter contre l'encombrement de certaines carrières, et préalablement de certaines formes d'études, afin d'éviter le risque qu'aurait pu faire courir à la nation le « chômage intellectuel », le Bureau universitaire de statistique et de documentation scolaire et professionnelle a eu pour objectif d'améliorer la sélection. La contribution de Marie-Françoise de Nanteuil analyse l'évolution institutionnelle du BUS devenu à partir de 1970, l'Onisep. Plus d'un demi-siècle de diffusion de la revue *Avenir* nous renseigne sur les changements de contenus et de publics, par le passage d'une orientation professionnelle bourgeoise (en 1947, il y avait 4,38 % de bacheliers pour une génération d'environ 646 800 jeunes) à une orientation élargie à l'ensemble d'une classe d'âge.

Depuis la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989, l'élève est explicitement au centre du système éducatif. S'est-on demandé comment les jeunes vivent au quotidien l'orientation en milieu scolaire ? L'intérêt du travail empirique mené par Michèle Guigue est de tenter une approche des représentations et du vécu des

élèves de classes de troisième (issus de quatre collèges parisiens). Dans cet article de synthèse issu d'un ouvrage publié sur le sujet (Guigue, 2001), on découvre que la thématique de l'orientation mobilise autant la cognition sociale que la subjectivité. D'où l'importance des attitudes par rapport aux matières d'enseignement et à l'image des métiers qui guident les conduites d'orientation dans la vie. Sans prétendre à des conclusions de portée générale, l'impression dominante est celle d'un malaise, suscité chez des adolescents qui se trouvent, un jour, confrontés à « l'ouverture des avenir possibles » et qui le vivent, selon les cas, sur le mode de l'impuissance, de la révolte ou de la souffrance.

Jusqu'au début des années soixante-dix, le terme de la scolarité coïncidait avec l'entrée dans la vie active. La fin des « Trente glorieuses » et l'installation de la société française dans un chômage chronique et massif ont modifié la donne du passage de l'école à la vie productive. Depuis plus d'une dizaine d'années, Aziz Jellab a consacré son action et sa réflexion aux publics relevant du réseau des Missions locales et des Permanences d'accueil, d'information et d'orientation. Le travail d'insertion en mission locale est au cœur des problématiques du conseil en orientation pour les jeunes de seize à vingt-cinq ans. La thématique du rapport aux savoirs, articulée à celle du projet professionnel, met l'accent sur l'expérience scolaire, notamment chez les élèves de lycée professionnel. Apprendre, c'est se transformer. Autrement dit, on ne peut plus séparer le sens des apprentissages scolaires et sociaux et la problématique

de l'orientation. S'orienter est une épreuve existentielle qui mobilise une face subjective et une face objective. Reste à en déterminer la dialectique dans une perspective éducative.

L'enseignement professionnel français a fait l'objet de rares investigations. Parmi celles-ci, la thèse de Danièle Marchandise-Zoubir, en 2002, sous la direction de R. Bourdoncle à l'université Lille III, a été remarquée par son apport original : la question d'un double choix paradoxal posée dans un département, le Nord, à forte concentration ouvrière, et qui a été touché au siècle dernier par la reconversion de sa mono-industrie. À l'issue d'une enquête de terrain, on y découvre que le choix d'une filière d'études et *in fine* d'une carrière professionnelle s'effectue toujours dans un contexte spécifique en lien avec des stratégies d'acteurs singuliers. Que nous apprennent les parcours scolaires de ces « résignés », « résolus » ou encore « rescapés » ?

Certes, l'orientation scolaire est souvent vécue comme un parcours du combattant où l'on découvre, après le saut d'obstacles, la nature véritable des enjeux et des règles implicites. Cependant ces épreuves subjectives ne sont pas vaines, car des alternatives concrètes se libèrent chemin faisant, et des élèves s'y engagent de telle sorte qu'ils y construisent une orientation positive par des conduites adaptées et sources d'émancipation à leurs yeux.

Francis DANVERS

PROFÉOR, UFR des Sciences de l'éducation, université Lille III

1

ÉTUDES

PERSPECTIVES
DE RECHERCHE

INCERTITUDE, INDÉCISION ET ORIENTATION

ODILE DOSNON

L'INCERTITUDE, CARACTÉRISTIQUE MAJEURE DE L'ÉPOQUE

L'incertitude a été présentée comme une des caractéristiques majeures du xx^e siècle. La notion a fait l'objet d'un grand nombre de travaux relevant de disciplines aussi diverses que la physique, la politique, la communication, la psychologie. Dans cette dernière discipline, pour l'ultime décennie du siècle, le mot apparaît en tant que mot-clé dans près de trois mille références de la base de données Psychlit. Au cours de ce siècle, la relativité et l'incertitude ont été inscrites au cœur de la démarche scientifique, avec l'énoncé du principe d'indétermination par Heisenberg en 1927, et elles ont été confirmées depuis avec l'émergence plus récente des conceptions relatives aux systèmes partiellement indéterminés. Ces approches soulignent les limites que l'organisation complexe du monde impose à la rationalité analytique dans la compréhension de ce dernier. L'incertitude se révèle comme une caractéristique générale de la modernité d'un siècle qui vit l'essor prodigieux des sciences et des techniques, le développement et la rationalisation des moyens de production, l'intensification du travail humain, le triomphe de la rationalité

instrumentale et de la norme d'efficacité. Ce développement s'est effectué au prix d'une rupture avec la tradition, d'un bouleversement des relations sociales antérieures, de l'estompage des cadres de référence, du désenchantement d'un sujet plongé dans une société de masse et d'uniformité.

De cette uniformisation a surgi un univers délité, pluraliste, précaire, incertain des normes sociales et culturelles. On a pu caractériser les dernières années du xx^e siècle comme étant celles de l'individu incertain (Ehrenberg, 1995) qui échappe à la détermination par le passé mais qui doit être autonome, penser et décider par lui-même dans un environnement complexe porteur d'une pluralité de possibles. Cet individu développe sa capacité à devenir acteur singulier : il se sent maître de ses choix de vie et agit conformément aux obligations subjectives qu'il se donne plutôt que par référence à des codes sociaux.

Que ce soit ou non une ruse de la socialisation, l'importance accordée à l'autonomie est contemporaine de la transformation du travail, tant dans ses modalités que dans ses conditions (Boissonnat, 1995). La globalisation de l'économie, l'intensité des restructurations industrielles, les logiques de sous-traitance, la production en réseau, l'externalisation des fonctions, l'extension des

contrats à durée déterminée, l'apparition de nouvelles formes d'organisation flexible du travail induisent, toutes, un éclatement des liens contractuels qui lient les entreprises à leurs salariés. La référence aux compétences personnalisées et informelles plutôt qu'à la qualification négociée dans les conventions collectives est un indice du relâchement de ces liens. Pour les salariés, qui doivent assumer la responsabilité de leur situation professionnelle en répondant aux nouvelles exigences de la production, toutes ces transformations constituent une profonde source d'incertitude ; elles se traduisent par un accroissement de l'instabilité professionnelle et par des trajectoires professionnelles chaotiques et peu prévisibles, impliquant des prises de décisions d'orientation tout au long de la vie active.

INCERTITUDE ET ORIENTATION

Si ces bouleversements, tributaires d'une évolution difficilement prévisible de l'économie et du marché du travail, redoublent l'incertitude des acteurs en matière d'orientation, ils ne sont pas pour autant constitutifs de cette incertitude. L'orientation est par excellence le domaine de la contingence du futur (Dumora, 1999) et de l'incertitude qui s'attache à toutes les informations qu'on peut rassembler, à tous les pronostics qu'on peut formuler, à toutes les décisions qu'on doit prendre (Reuchlin, 1973). L'incertitude se manifeste toutes les fois où le sujet est dans la situation où il doit choisir entre plusieurs conduites dont les conséquences lui sont inconnues. Ne disposant pas d'informations complètes, il choisit un avenir dont la réalisation dépend de son choix actuel, sans être assurée. Or tel est bien le cas des conduites d'orientation dans lesquelles le sujet décide entre un très grand nombre d'options, qu'il doit d'abord identifier, en étant incertain de l'utilité et de la probabilité de leurs conséquences. Il choisit une filière de formation dans un ensemble extrêmement diversifié, une profession dans un ensemble en constante évolution, en sachant que ces décisions ne sont pas indépendantes les unes des autres mais constituent une séquence dynamique dans laquelle les décisions initiales affectent les décisions ultérieures. Ce sont clairement des situations de décision en avenir incertain.

Toute décision de ce type dépend de la constitution d'un système de valeurs et d'un système de prédiction

permettant au sujet de réduire l'incertitude sur les conséquences de son activité par la réponse à deux questions, l'une relative aux issues des différentes actions dans lesquelles il est possible de s'engager, l'autre relative aux incertitudes qui leur sont attachées. Elle est modélisée par la théorie de la décision, qui se présente comme une logique d'analyse des situations qui nécessitent une prise de décision. Le modèle que propose cette théorie conduit la personne confrontée au choix à s'orienter vers des décisions cohérentes et conséquentes, par la simple application de règles formelles aux connaissances dont elle dispose. Les informations prises en compte concernent la probabilité subjective ou le degré de confiance dans l'apparition des événements, et l'utilité ou la valeur subjective que la personne attache à chaque conséquence possible. L'une des règles consiste à retenir l'issue qui maximisera l'utilité subjective espérée. L'efficacité de cette règle formelle est fonction de la qualité de l'évaluation des utilités et de la qualité des prédictions qui entrent dans sa formulation. Elle ne sera satisfaisante que si l'expression des préférences est consistante (ordre cohérent) et correspond aux véritables préférences du décideur, et si ses prédictions se révèlent ultérieurement adéquates. Une telle prise de décision implique des opérations complexes de traitement de l'information qui relèvent d'une méthodologie de type analyse-synthèse : elle commence par une analyse de la situation qui réclame une action, elle est suivie par la production de solutions, par le recueil de l'information pertinente, par l'analyse et la synthèse des éléments de chaque solution, et elle conduit au meilleur choix.

Ce modèle cognitif qui prescrit une démarche élaborée est utile pour appréhender le processus du choix professionnel et attirer l'attention des décideurs sur les activités d'évaluation qu'ils doivent conduire, sur les stratégies à mettre en œuvre pour les réaliser ; mais si la prise de décision scolaire et professionnelle comporte une activité de résolution de problème, elle ne saurait s'y réduire. Elle se déroule selon une progression développementale et apparaît comme un processus individualisé à forte composante conative qui engage le soi dans ses transactions répétées avec l'environnement. Accorder de l'importance aux évaluations que fait la personne permet d'intégrer des aspects motivationnels et affectifs à cette décision qui est influencée par de multiples facteurs individuels, familiaux, socio-économiques ou psychosociaux, facteurs qui l'orientent et qui, parfois, l'inhibent.

L'INDÉCISION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE

DÉFINITION

L'indécision scolaire et professionnelle est opérationnalisée par l'absence de formulation d'un choix scolaire ou professionnel en réponse à une question portant sur les intentions d'avenir, ou par l'expression de l'incertitude, d'un manque de confiance envers ce choix. On distingue l'état de décision caractérisé par la certitude, la conviction intime du choix et la certitude de le réaliser, et l'état d'indécision qui se manifeste tantôt par l'incertitude attachée aux aléas quant à la réalisation d'un choix évident, tantôt par l'incertitude du choix ou par l'absence de préférence, ou bien encore par la multiplicité ou l'instabilité des préférences.

L'APPROCHE DICHOTOMIQUE DE L'INDÉCISION

C'est en tant qu'événement comportemental que l'indécision a fait l'objet des premières recherches portant sur l'indécision. Les conceptions du choix professionnel qu'elles retenaient le considéraient comme un événement discret. Les personnes soumises à un questionnement relatif à leur avenir universitaire ou professionnel étaient, selon leurs réponses, qualifiées de personnes indécises ou de personnes décidées. Ces recherches ont montré que l'indécision était fréquente et caractérisaient de l'ordre de 30 % des sujets ; certaines études n'ont pas constaté de différences de réussite entre ces groupes de sujets tandis que d'autres observaient des différences parfois à l'avantage des indécis, notamment pour la créativité, mais le plus souvent à leur détriment : l'indécision était liée à des variables révélatrices d'une moindre adaptation telles que l'anxiété ou une faible estime de soi. Les recherches plus récentes, qui portent souvent sur des étudiants de *college* américains administrativement inscrits dans une discipline ou n'ayant pas encore déterminé quelle serait leur dominante d'études, montrent que les indécis ne sont pas plus décrocheurs et ne s'adaptent pas plus mal que les étudiants décidés, qui modifient souvent leur choix initial. Les comparaisons des caractéristiques personnelles des jeunes indécis et des jeunes décidés donnent des résultats peu cohérents : on constate tantôt une homogénéité de ces groupes, tantôt une hétérogénéité, les différences se manifestant soit en faveur des indécis soit, plus fréquemment, en faveur des décidés.

L'APPROCHE DÉVELOPPEMENTALE DE L'INDÉCISION

On peut rendre compte de la diversité des résultats obtenus lors des comparaisons des sujets décidés et indécis si l'on recourt à une conceptualisation moins simpliste du choix, si l'on ne le considère plus comme un événement ponctuel et isolé mais comme une étape du développement. Selon la conception développementale du choix professionnel, la décision est prise à l'issue d'une période d'élaboration qui se déploie au cours de l'adolescence, et elle est précédée par des étapes consacrées à l'exploration en vue de collecter de l'information ainsi qu'à l'analyse de l'information recueillie. Ces moments, nécessairement antérieurs à la formulation du choix professionnel, sont des temps d'indécision. Si on interroge les jeunes ou si l'institution leur demande de décider de leurs futures études à un palier d'orientation, selon la position de cette interrogation ou de ce palier sur leur courbe de développement, ils apparaîtront comme décidés ou indécis et ne se différencieront que par ce seul aspect. Cette indécision, normale dans le développement, tend à se résorber quand les exigences institutionnelles du choix se font pressantes, mais sa résolution n'est pas toujours aisée, notamment chez les jeunes qui éprouvent des difficultés à associer leur avenir professionnel à leur vécu scolaire actuel ou à adopter des stratégies d'ajustement efficaces quand leurs choix sont contrariés.

L'APPROCHE EN TERMES DE TRAITS INDIVIDUELS

Pour une minorité de jeunes, l'indécision ne cède ni à l'incitation externe que constitue la présence d'un palier d'orientation, ni à l'incitation interne de la maturation chronologique. Une telle indécision ne se présente pas comme une étape transitoire nécessaire à l'élaboration du choix mais comme une incapacité à prendre des décisions, quels qu'en soient le thème et l'importance. Cette indécision tenace définit un trait de personnalité relativement stable.

LES DEUX FORMES D'INDÉCISION

La conception qui intègre l'incertitude au développement du choix professionnel permet de distinguer deux formes d'indécision, une forme développementale de l'indécision, circonscrite au choix professionnel, et une forme d'indécision généralisée. L'ensemble des sujets indécis constitue un groupe hétérogène composé

soit de sujets peu avancés dans leur développement, soit de sujets caractérisés par cette disposition indécise. Une telle hétérogénéité peut rendre compte de la variabilité des résultats obtenus quand sont comparés globalement des groupes de sujets décidés ou indécis.

Ces deux formes d'indécision sont différemment associées à l'anxiété. S'il est contraint de choisir, un sujet, indécis parce qu'il explore toujours et n'a pas encore abordé la phase du choix, éprouvera une anxiété qui disparaîtra quand il aura reçu suffisamment d'informations pour se déterminer ; en revanche, chez un jeune fondamentalement indécis, le fait de devoir prendre une décision déclenchera une anxiété telle qu'il ne pourra mettre en œuvre les processus requis pour décider.

LA MESURE DE L'INDÉCISION

MESURE DES NIVEAUX D'INDÉCISION

La dichotomie instituée entre les sujets décidés et indécis soulève un certain nombre de problèmes. Elle n'opère pas de dissociation en fonction des domaines (études ou profession) ni en fonction de l'étendue de l'indétermination (relative au choix de grandes filières ou d'options scolaires, au choix d'un secteur d'activités ou d'une spécialisation professionnelle). Elle ne prend en compte ni le degré de certitude, ni l'ancrage provisoire ou définitif du choix. Elle ne se préoccupe pas non plus des circonstances du questionnement (le moment où il survient ou la valeur d'engagement dans l'action qu'il suscite).

Afin de surmonter ces insuffisances, une première modification a consisté à ne plus appréhender l'indécision en termes de présence-absence mais à la concevoir comme une dimension ordinale sur laquelle des niveaux peuvent être repérés. Ils permettent d'évaluer la progression dans le processus de décision.

Une seconde modification a permis de différencier les domaines de l'indécision. L'incapacité d'exprimer un choix face à une sollicitation peut concerner soit le champ de l'éducation (choix d'une option, d'une filière ou d'un type de formation), soit le champ professionnel (choix d'un secteur d'activité professionnelle, d'une profession ou d'un emploi). Cette différenciation des décisions relatives à la formation ou à la future profession permet de caractériser le projet d'un sujet en fonction de la variation des niveaux de certitude. Un

sujet plus certain de son choix professionnel que de son choix scolaire a déterminé son but mais éprouve des difficultés à mettre en place les stratégies qui lui permettraient d'atteindre son objectif, alors qu'un sujet qui présente le *pattern* inverse peut être sensible aux influences de son environnement et déclarer un choix sans s'y engager effectivement.

Une troisième modification a consisté à introduire une évaluation de la satisfaction subjective en rapport avec la décision. La combinaison des indices de certitude et de satisfaction permet, notamment, de distinguer des sujets décidés mais insatisfaits de leur choix et des sujets qui supportent mal leur état d'indécision.

Les informations recueillies dans cette perspective sont utiles au repérage des personnes qui pourraient bénéficier d'interventions susceptibles de les aider à décider, mais elles éclairent peu sur l'origine de l'indécision et sur les moyens à mettre en œuvre pour que ces personnes parviennent à surmonter leur indécision.

L'APPROCHE MULTIDIMENSIONNELLE DE L'INDÉCISION

L'indécision apparaît comme un phénomène complexe dont les sources et les antécédents sont multiples. Des instruments ont été construits afin d'appréhender l'intensité des difficultés rencontrées au cours du processus de décision. Un instrument récent (Gati, Krausze et Osipow, 1996) se réfère au modèle prescriptif de la prise de décision, qui présente la séquence d'opérations que doit effectuer une personne dont la démarche est optimale quand elle décide de son orientation. Selon ce modèle, la décision se déroule selon une suite d'étapes qui nécessitent chacune l'accomplissement de tâches spécifiques (avoir conscience du problème, en préciser les éléments, formuler des options, évaluer ces options, réaliser l'action retenue). L'absence de réalisation de ces tâches entraîne une difficulté particulière ou bien empêche la poursuite du processus. L'indécision se lit alors, en négatif, par les blocages qui surviennent et entravent le déroulement de la prise de décision. Cet instrument repère les étapes et les contenus où se manifestent des écarts par rapport au processus attendu et révèle les difficultés qui empêchent la personne de parvenir à une décision.

Les sources d'indécision susceptibles de perturber la démarche interviennent à différents moments du processus. Parmi les difficultés recensées, les unes sont

antérieures à l'entrée dans le processus de décision alors que les autres se révèlent au cours de son déroulement. Le sujet peut ne pas être prêt à s'engager dans le processus de décision d'orientation parce qu'il manque de maturité ou de motivation pour le faire, soit qu'il estime ne pas être concerné et n'ait pas pris conscience de la nécessité d'une prise de décision, soit qu'il éprouve des difficultés à décider, quel que soit le type de décision, soit encore qu'il ait développé des croyances qui gênent la prise de décision. Si le sujet franchit cette étape, il peut éprouver des difficultés au cours du processus parce qu'il manque de connaissances : il se connaît mal, connaît insuffisamment les filières et les professions, manque d'information sur le processus de décision ou ignore les modalités d'accès à l'information. Le sujet peut aussi disposer de suffisamment d'informations mais être perturbé par la présence de contradictions dans les informations qu'il a recueillies. Enfin il peut être confronté à des conflits intrapsychiques et interpersonnels qu'il doit gérer afin de décider de son orientation, conflits de motivations et opposition à autrui.

D'autres instruments ont une approche moins systématique mais tous dégagent les préoccupations qui conduisent les sujets à se déclarer indécis (Forner, 2001). La plupart isolent quatre dimensions de l'indécision : une identité peu assurée, un manque d'information sur le monde professionnel, un manque de confiance en soi et la présence de conflits psychologiques. Ces sources sont sous la dépendance d'antécédents tant internes (anxiété, manque d'estime de soi) qu'externes (obstacles, carence dans le soutien et l'aide).

Les informations recueillies au moyen de ces divers instruments précisent les difficultés rencontrées par les personnes et, en fonction de ce diagnostic, permettent d'envisager des interventions différenciées (apport d'information, interventions visant à modifier les croyances, etc.) afin de proposer à chacune d'elles la remédiation la plus adaptée.

POSITIVITÉ DE L'INDÉCISION

En matière de décision d'orientation, le temps des certitudes est révolu. Les modèles prescriptifs sont déterministes et visent à susciter des conduites rationnelles face à l'incertitude en réglant l'action en fonction d'un calcul effectué sur les utilités et sur les probabilités. Ils ne

suffisent pas à optimiser la conduite dans un environnement instable et incertain pour lequel les processus probabilistes présentent une valeur adaptative.

Gelatt (1989) préconise de dépasser les conditions de la décision rationnelle et recommande de fonder la prise de décision sur l'incertitude positive. Confrontée à une grande quantité d'informations confuses et rapidement obsolètes, la personne ne peut qu'éprouver de l'incertitude face à l'avenir mais elle doit accepter cette incertitude. Elle doit renoncer à la détermination de buts très précis qui risque d'inhiber la découverte de nouveaux buts, une élaboration trop rigide apparaissant comme un frein à la créativité.

L'indécision est l'antidote d'une vision en tunnel concomitante d'un projet prédéterminé, entièrement programmé. Dans un monde complexe et instable, elle est un facteur d'adaptation qui laisse la personne disponible aux changements. Plutôt que de tenter de réduire l'incertitude, par anticipation, en envisageant l'ensemble des possibilités, il convient de l'intégrer à la définition du projet, en soulignant la dimension de recherche active et d'ouverture aux opportunités inattendues qu'implique ce dernier (Pelletier, 1999). Des événements actuellement inimaginables apparaîtront dans l'avenir. Face à un futur riche de possibilités nouvelles et marqué par l'imprévisibilité des changements, il est douteux qu'on puisse anticiper et se représenter les conséquences de son action. Par son aspect dynamique et structurant, l'incertitude incite à rester en alerte, offre la liberté de créer des hypothèses non prévisibles, favorise les découvertes.

Une trajectoire professionnelle est faite d'innombrables décisions en réponse à des événements inattendus, comme le révèle une enquête portant sur treize universitaires américaines, éminentes en psychologie du conseil. Lors d'entretiens rétrospectifs, elles devaient décrire une situation dans laquelle un événement imprévu avait affecté leur carrière, et les actions qu'elles avaient effectuées pour le susciter et pour y répondre. L'étude révèle que des événements fortuits ont eu un impact sur leur carrière : une rencontre imprévue les a incitées à considérer une sous-discipline universitaire, la psychologie du conseil, comme un champ professionnel possible alors qu'elles n'y avaient pas pensé auparavant ; l'étude indique aussi que ces personnes ont été en mesure de repérer ces opportunités et ont répondu activement à cette sollicitation ; à un moment où elles

étaient en quête d'un changement, elles se sont engagées dans une action personnelle en faisant preuve de flexibilité, de motivation et d'optimisme, ont assumé les risques, et bénéficié de soutiens extérieurs. Des événements fortuits, qui n'étaient ni prévus ni voulus, ont réorienté les trajectoires professionnelles de ces femmes en réussite. Promouvoir l'incertitude positive revient à encourager les conduites d'ajustement qui anticipent les événements imprévus et créent les conditions favorables à l'apparition de l'événement fortuit. Une telle perspective engage à cultiver la sérendipité¹ planifiée, le hasard ne favorisant que l'esprit préparé.

CONCLUSION

Nous concluons en soulignant, avec Krumboltz (1992), combien la pression sociale incitant, dès l'enfance, au choix d'une profession affecte la façon dont les personnes ressentent leur indécision. Celles qui résistent à la prévision de leur avenir sont étiquetées « indécises » alors que cet état est un signe de sagesse et d'ouverture d'esprit. Il est moins important pour un jeune de déclarer ses aspirations professionnelles et de décider rapidement de sa future profession que de faire émerger les significations qu'il attribue au travail dans sa vie et les multiples enjeux identitaires requis pour développer la personne qu'il veut devenir en influençant son avenir et en se construisant par sa propre action.

Odile DOSNON

Service de recherche, INETOP-CNAM

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BOISSONNAT, J. (1995). *Le travail dans 20 ans*. Paris : Odile Jacob.
- DOSNON, O. (1996). « L'indécision face au choix scolaire ou professionnel : concepts et mesures », *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 25, 1, p. 129-168.
- DUMORA, B. (1999). « L'adolescent et l'incertitude de l'orientation », *Questions d'orientation*, 62, 4, p. 21-29.
- EHRENBERG, A. (1995). *L'individu incertain*. Paris : Calmann-Lévy.
- FORNER, Y. (2001). « À propos de l'indécision », *Carrièreologie*, 8, 2, p. 213-231.
- GATI, I., KRAUSZ, M., et OSIPOW, S. H. (1996). « A taxonomy of career decision-making difficulties », *Journal of Counseling Psychology*, 43, p. 510-526.
- GELATT, H. B. (1989). « Positive uncertainty: A new decision-making framework for counseling », *Journal of Counseling Psychology*, 36, 2, p. 251-255.
- KRUMBOLTZ, J. D. (1992). « The wisdom of indecision », *Journal of Vocational Behavior*, 41, p. 239-244.
- MITCHELL, K. E., LEVIN, A. S. et KRUMBOLTZ, J. D. (1999). « Planned happenstance: Constructing unexpected career opportunities », *Journal of Counseling and Development*, 77, 1, p. 115-124.
- PELLETIER, D. (1999). « L'insertion ou l'occasion à saisir », *Questions d'orientation*, 62, 3, p. 27-42.
- REUCHLIN, M. (1973). « Probabilités et orientation », *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 2, p. 7-29.

1. La sérendipité est le don ou la faculté de trouver quelque chose d'imprévu et d'utile en cherchant autre chose (ndlr).

L'ÉDUCATION À L'ORIENTATION EN TANT QU'INNOVATION

BERNARD DESCLAUX

INTRODUCTION

Depuis l'année 1995-1996, le ministère de l'Éducation nationale a attribué aux établissements une nouvelle mission : l'éducation à l'orientation¹. Nous proposons ici un retour sur ces quelques années passées depuis la parution des circulaires, en prenant appui sur différents modèles de l'innovation. Le point de vue que nous allons explorer repose sur l'idée² que l'éducation à l'orientation est d'abord une innovation provenant du ministère, à la différence d'autres innovations fonctionnant plus sur la forme de la généralisation d'expériences menées sur le terrain.

Nos références concernent d'abord les premiers travaux de formalisation de l'innovation dans l'univers de l'Édu-

cation nationale, de Françoise Cros (2000), puis le modèle développé par Michel Callon et Bruno Latour³. C'est au cours de l'Université d'été sur « les innovations, levier de changement pour les académies », en 1997-1998, que je découvre « ces sociologues de l'innovation ». Françoise Cros est une intervenante de cette Université. Elle a repris également de son côté ce modèle pour l'analyse d'une autre innovation (Cros, 2004). Elle l'utilise pour travailler sur la mise en place, dans les collèges justement, de l'innovation à l'époque « concurrente » de l'éducation à l'orientation : « les parcours pédagogiques différenciés ». Il sera donc intéressant pour le lecteur de croiser la lecture de nos deux articles. Enfin, son approche porte sur la mise en œuvre locale de l'innovation dans l'établissement, alors que nous

1. Pour les collèges, note ministérielle du 3 juillet 1995 : *Objectifs pour l'information et l'orientation des élèves au collège* et BO n° 20 du 16 mai 1996 (p. 1472-1473). Pour les lycées, BO n° 36 du 10 octobre 1996. Le changement de ministère a interrompu la parution de la circulaire pour le lycée professionnel.
2. Une première approche a été ébauchée lors de l'atelier proposé au cours du Congrès de l'AIOSEP, Paris, 2001 : « Les dispositifs de formation continue pour l'Éducation à l'orientation en France ». L'édition des *Actes* sous la forme d'un cédérom, dont nous avons la responsabilité, a fait l'objet d'une diffusion auprès des participants et de tous les CIO de France.
3. La première ébauche de ce modèle se trouve dans Callon (1986).

nous sommes centré sur la circulation descendante de l'innovation au sein du système organisationnel.

L'ÉDUCATION À L'ORIENTATION

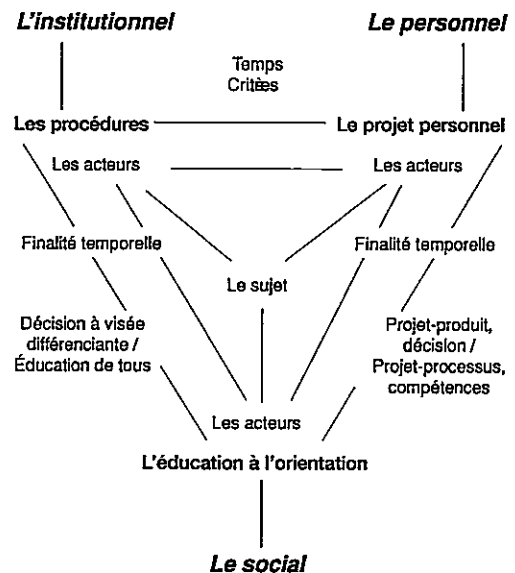
En annexe, est fourni un tableau de présentation de la circulaire concernant les collèges. Nous⁴ avons mis au point ce document pour les stages d'établissement. Jusqu'à là, les établissements avaient la mission d'orienter les élèves par la mise en œuvre des procédures d'orientation (nous venons de fêter les trente ans d'existence de ces procédures⁵). Afin que les élèves et les familles puissent être en position de formuler un choix, une demande d'orientation, les établissements avaient également reçu la mission d'informer, le dispositif devant faire partie du projet d'établissement. Deux rôles professionnels avaient été développés alors, comme supports essentiels de ces deux missions : le rôle de professeur principal et celui de conseiller d'orientation, devenu conseiller d'orientation psychologue en 1992. Ces deux missions avaient essentiellement pour finalité la production des décisions d'orientation en fin d'année scolaire au moment des « paliers d'orientation » ; ce que l'on pourrait appeler la gestion des parcours au sein du système éducatif.

Dans la Loi d'orientation de l'Éducation nationale de juillet 1989, l'article 8 fondait le droit à l'information et au conseil, ce qui supposait que l'État devait organiser un « service aux personnes ». Les conseillers d'orientation psychologues ont donc développé beaucoup cette forme de travail, ainsi que les CIO⁶ qui sont, on peut dire, les seuls services de l'Éducation nationale ouverts à tout public. Mais il nous faut remarquer que cet article 8 n'a reçu à ce jour aucun décret d'application pour rendre possible l'exercice de ce droit et les réponses à y apporter.

Avec l'éducation à l'orientation, une nouvelle mission se trouvait attribuée à l'établissement : faciliter l'acquisition de compétences générales permettant aux futurs

membres de la société de s'orienter, de s'insérer dans un monde en évolution rapide. La circulaire elle-même n'était pas aussi « pure » que ce que nous en disons. Comme souvent, les textes administratifs sont les produits de compromis internes au ministère, mais cette problématique de la « préparation au futur » était largement développée dans la présentation qui en était faite par son auteur⁷.

Un certain nombre de conflits d'interprétation de l'éducation à l'orientation elle-même se sont donc joués dès l'origine. Nous les résumons au travers du schéma suivant.



Les procédures d'orientation s'appliquent à tous mais dans une visée de différenciation. Elles imposent à chacun un processus contraignant, au niveau temporel. Le service aux personnes, le développement du projet personnel supposent la prise en compte d'une maturation dans un temps personnel, et une centration sur l'individu. L'éducation à l'orientation s'adresse et s'impose à tous (elle ne concerne pas seulement les

4. En particulier Jean-Paul Serre, qui faisait partie de l'équipe des formateurs ; il est aujourd'hui responsable du service académique d'études et de prospective (SAEP) au rectorat de Créteil.
5. GREO (Groupe de recherche sur l'évolution de l'orientation), Journée d'études sur les procédures d'orientation, INETOP, 3 octobre 2003. Publication des Actes en préparation.
6. CIO : Centre d'information et d'orientation.
7. Nous verrons plus loin le rôle de cet « auteur ».

« élèves en difficulté », comme ce fut souvent interprété), dans un but d'acquisition de compétences permettant de « faire des choix », pour le futur et non pour la fin de l'année.

Il faut ajouter un certain nombre de particularités de cette circulaire (particularités que l'on peut retrouver maintenant dans de nombreuses circulaires d'incitation). Il n'y a pas d'obligation de mise en œuvre ; il n'y a pas de moyens supplémentaires identifiés ; contenus et programmes sont à établir par l'établissement ; tous les professionnels sont impliqués.

Il s'agit donc bien d'une innovation et non d'une réforme, du fait de ce caractère « indéfini » à l'origine, mais il s'agit d'une innovation institutionnelle car impulsée par le ministère.

DIFFÉRENTS NIVEAUX POSSIBLES D'OBSERVATION DE L'INNOVATION

Un premier balayage des niveaux d'observation du fonctionnement de cette innovation peut être proposé. Bien entendu, le présent article ne pourra les explorer tous systématiquement.

SUR UN PLAN HISTORIQUE

Le thème de l'éducation à l'orientation n'est pas nouveau, il a déjà une histoire de près d'un siècle. L'apparition de « professionnels » chargés de l'orientation des personnes se situe au début du XX^e siècle. Il y a toujours eu un débat parmi eux entre ceux qui se donnaient pour objectif de « *bien orienter les personnes* », et ceux qui pensaient « *préparer les personnes à bien s'orienter* » (Caroff, 1987 ; Danvers, 1988 ; Guichard, 2001).

AU NIVEAU EUROPÉEN

Le Conseil européen a tenu une réunion extraordinaire les 23 et 24 mars 2000 à Lisbonne, afin de définir pour l'Union un nouvel objectif stratégique dans le but de renforcer l'emploi, la réforme économique et la cohésion sociale dans le cadre d'une économie fondée sur la connaissance. Une généralisation de la formation et de l'orientation tout au long de la vie suppose d'être préparée dès la formation initiale⁸.

POUR L'ÉDUCATION NATIONALE

À un niveau national, trois axes seraient à explorer pour comprendre l'émergence du thème de l'éducation à l'orientation :

- évolution de l'orientation ;
- évolution pédagogique ;
- évolution sociale.

À un niveau académique, il s'agirait d'étudier comment les rectorats ont porté la mise en œuvre en s'appuyant sur trois « outils » : la production de textes réglementaires, la diffusion de méthodes et le recours à la formation continue.

Enfin sur le terrain, on pourrait observer le processus de mise en œuvre dans les établissements, notamment au travers des stages d'établissement réalisés.

L'INNOVATION EST UN AFFICHAGE SOCIAL

Dans le cadre de la mission innovation et recherche à l'INRP, Françoise Cros a développé des travaux concernant le monde de l'Éducation nationale. Elle propose de considérer l'innovation comme un affichage social. Le terme « innovation » ne désigne pas une « pratique particulière ». L'innovation ne réside pas dans des qualités particulières d'une pratique ou d'une action. Ce qui fait innovation, c'est le discours accompagnant cette pratique, lui attribuant certaines « qualités », lui affichant socialement ces qualités. Si tel est bien le cas, cela suppose que nous sommes dans l'observation du discursif, et du discours en tant que pragmatique sociale. Dans ce cas, tout énoncé porté par un acteur présuppose, ou permet, un ensemble d'énoncés / réponses possibles, et nécessaires, qui vont de l'accord au désaccord, du contraire à la contradiction, pour reprendre les catégories logiques.

Elle repère quatre formes d'affichage. L'innovation est :

- une désignation de nouveauté ;
- l'affirmation d'une volonté d'amélioration ;
- l'affirmation d'un projet différent, d'un projet politique ;
- un appel à la transgression de la loi.

Si nous observons, au niveau central du système, la production de la circulaire, on peut y repérer les trois

8. Conclusion de la Présidence, Conseil européen de Lisbonne, 23 et 24 mars 2000. SN 100/00 FR.

premières formes. Inutile d'aller plus avant. Et sans doute la quatrième forme se trouve dans l'absence de formulations concernant au moins trois aspects de sa mise en œuvre :

- absence d'obligation ;
- absence d'attribution de moyens ;
- absence de contenu (programme).

Cette absence peut être considérée comme une transgression de la loi bureaucratique, ou un appel à transgresser adressé à des agents soumis par ailleurs à la loi en tant que fonctionnaires⁹.

QUELQUES OBSERVATIONS FAITES EN COURS DE STAGES

Sur le terrain, dans les établissements, lorsque nous reprenons le déroulement des stages que notre équipe anime¹⁰, la notion d'affichage social éclaire des phénomènes que nous avons sans doute tous observés en tant que formateurs.

Le discours de la nouveauté appelle nécessairement celui du « on le faisait déjà ». Autrement dit, cette formation est inutile, et surtout nous pouvons continuer comme nous l'avons toujours fait tout en considérant qu'il n'y a pas là opposition à ce qui est demandé par la circulaire. Le discours de l'amélioration est sans doute considéré comme une agression plus importante. Déclarer la nécessité d'une amélioration est entendu comme l'affirmation d'un manque jusque-là, d'un effort insuffisant des acteurs. Cet énoncé entraîne alors le plus souvent un débat sur l'accusation présupposée, ressentie par les stagiaires. Avant de pouvoir formuler l'objet de l'amélioration, faut-il encore sortir du conflit et rétablir la continuité de l'effort déjà fait, à poursuivre et à développer (améliorer la situation plutôt que la transformer).

Ces deux difficultés nous ont d'ailleurs fait évoluer vers une méthodologie qui suppose une continuité : faisons d'abord le point, recensons tout ce qui se fait déjà dans ce domaine. Ce moment est le plus souvent une surprise pour les acteurs qui découvrent ce que d'autres, des collègues, proches parfois, font sans le rendre public.

Occasion de découverte, occasion de rendre public.

Le discours du projet politique provoque des situations encore plus complexes. Et nous ne ferons ici qu'en formuler quelques-unes.

À quel droit le porteur d'un projet politique se réfère-t-il ? Le débat autour de cette question montre en général que la Loi d'orientation de l'éducation de 1989 est loin d'avoir été lue et intégrée. La lecture de son article premier est la plupart du temps une surprise pour les participants. Cet article suppose un projet politique sur la personne. En même temps, l'espace laïque de l'école ne l'est pas seulement dans son rapport au religieux, mais également au politique. Le projet politique est alors toujours suspicieux. Or, l'éducation à l'orientation suppose une représentation d'un certain type de personne, autonome, ouverte, souple, capable d'adaptation, etc. Société de sujets, d'individus, de personnes... : trois mondes sociaux bien différents.

LE STYLE DE GOUVERNANCE

Une autre thématique qui surgit à propos du projet politique est celui du changement, du risque de bouleversement de l'équilibre qui s'est installé dans l'établissement entre les trois « mondes » que Jean-Louis Derouet (1992) a repérés dans les établissements scolaires : le monde « civique », le monde « industriel » et le monde « familial ». Avec l'autonomie de l'établissement et la production d'un « projet d'établissement », celui-ci se trouve dans la nécessité de justifier et de référer son activité à, pourrait-on dire, de grandes catégories politiques. Globalement Jean-Louis Derouet a repéré trois références, celle de la loi et la conformité à celle-ci, celle de la « production » locale de la règle et de son amélioration, et enfin celle du « vivre ensemble », ici et maintenant, qui suppose de continuel « arrangements ». Ces trois modèles peuvent servir à repérer les styles de gouvernance des établissements. L'éducation à l'orientation nécessitant des décisions locales d'investissement, d'organisation, d'objectifs, de contenu, etc., elle rencontre ces styles fondamentaux. Un exemple qui montre la complexité : dans des établissements fortement

9. Ce thème de l'innovation comme transgression de normes organisationnelles se trouve également développé par Norbert Alter (Alter, 2000).

10. Dans l'académie de Versailles, une équipe de formateurs a été constituée pour accompagner la mise en œuvre de l'éducation à l'orientation. Nous animons cette équipe depuis sa création (1995-1996).

marqués par le rapport à la loi, on peut observer deux attitudes radicalement différentes. Dans un premier cas le chef d'établissement considérant qu'il n'y a aucune obligation à mettre en œuvre, refuse toute réflexion sur ce thème. Dans un autre cas, le chef d'établissement s'appuie sur l'existence de la circulaire pour l'imposer à ses personnels. Dans ce style de gouvernance, il peut tout à fait y avoir recours à une loi qui n'existe pas.

Enfin le discours, ou plus exactement l'engagement des acteurs dans des comportements de transgression, est en soi un danger. Ici, la transgression porte essentiellement dans des modifications importantes des rôles professionnels des uns et des autres, sans que ces modifications soient bien sûr officialisées. Or, les incitations à la transgression se sont faites dans un moment très particulier de l'histoire de l'Éducation nationale durant lequel était « en suspens » une modification du statut des personnels, notamment des enseignants, notamment pour ce qui concernait le temps de travail et son contenu. Pour résumer d'une manière caricaturale, le transgresseur dans ce contexte prend le risque de l'exclusion de son groupe professionnel de référence.

L'INNOVATION ÉBRANLE L'INSTITUTIONNEL

Françoise Cros termine son article sur quatre remarques concernant les liaisons entre innovation et institution. Mettons en parallèle ces remarques et quelques-unes de nos observations.

« *Les innovations actuelles portent une attention non sur l'élève, mais sur l'adolescent.* » Notamment pour les enseignants, la notion d'éducation risque de fragiliser le territoire disciplinaire, et de les entraîner vers une relation globale à l'autre, l'enfant, l'adolescent, voire l'adulte majeur en lycée. Ce type d'innovation entraîne une modification de la relation pédagogique. Le savoir ne sert plus d'objet transitionnel et les « personnes » risquent d'être directement au contact.

« *Les compétences nécessaires à ces innovations ne sont pas acquises dans le cadre institutionnel de la formation, qu'elle soit initiale ou continue.* » L'éducation suppose une réflexion sur les valeurs qu'il est rare d'aborder dans le cadre des formations. C'est un engagement de plus en plus personnel des acteurs, des professionnels, qui supporte la réalisation possible des innovations, mais c'est en même temps un « bricolage » personnel qui continue de favoriser l'individualité dans l'acte professionnel.

« *Dans un établissement, ces innovations sont "dans un coin", elles ne touchent pas au centre du fonctionnement.* »

La plupart des demandes de stages que nous avons pu observer depuis 1996 sont d'abord « utilitaires ». L'éducation à l'orientation doit permettre de résoudre un problème d'orientation ressenti par l'établissement, ou par certains personnels de l'établissement ; l'appréciation de ce problème est rarement unanime. Et ce problème ne concerne pas, bien sûr, l'ensemble des élèves. Enfin cette demande n'est jamais portée par l'ensemble de l'établissement. L'unité fragile est mise en question, et c'est encore une occasion de « compter ses troupes », de repérer les clans, les suiveurs et les traîtres... Françoise Cros se demande alors : « *Que se passe-t-il précisément quand il y a une volonté de généralisation ?* » Si le rapport à l'institution est si difficile, que peut-il se passer lorsque l'institution se présente elle-même comme source de l'innovation ?

C'est cette question que nous allons essayer d'aborder dans la partie suivante. En présentant l'éducation à l'orientation comme une innovation provenant de la « centrale », le ministère se pose en innovateur.

LE MODÈLE DE MICHEL CALLON ET BRUNO LATOUR

Michel Callon et Bruno Latour ont développé un modèle de l'innovation au travers de nombreuses observations dans les champs scientifiques et économiques. Nous nous appuyons sur une présentation synthétique proposée par un groupe de sociologues (Amblard, Bernoux, Herreros, Livian, 1996). Ce modèle est à la fois normatif et descriptif. La grille d'observation proposée par ces auteurs permet de décrire le processus de développement d'une innovation. Là encore, l'innovation ne caractérise pas un événement, mais l'ensemble d'un processus qui fait « passer » un phénomène d'un état non social, à une reconnaissance sociale généralisée. Dans la mesure où les étapes que Callon et Latour décrivent sont des « passages obligatoires », on peut considérer que ce modèle est également normatif, et qu'il peut servir à la « conduite » d'un processus d'innovation.