

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'estompement 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

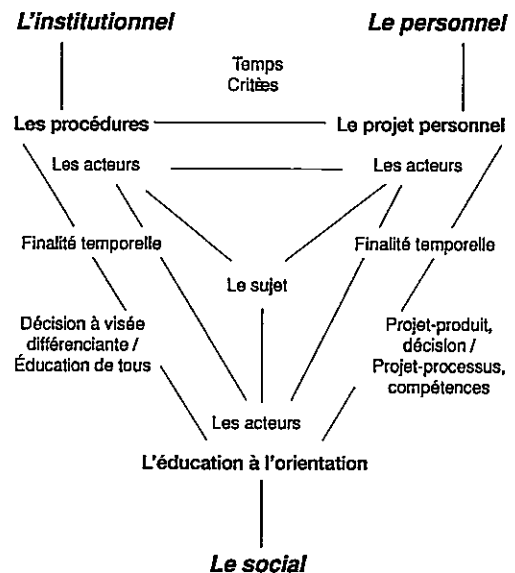
En annexe, est fourni un tableau de présentation de la circulaire concernant les collèges. Nous⁴ avons mis au point ce document pour les stages d'établissement. Jusqu'à là, les établissements avaient la mission d'orienter les élèves par la mise en œuvre des procédures d'orientation (nous venons de fêter 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.

L'analyse du contexte

Il s'agit d'analyser les « bonnes raisons » qu'ont les acteurs de faire ce qu'ils font. Penser également qu'entre les acteurs se glissent toujours des intermédiaires, une machine, de l'argent...

Problématisation et traducteur

« Par problématisation, il faut entendre cette opération de repérage, indispensable à toute action de changement, à toute introduction d'innovation, consistant à faire la part, dans une situation, de ce qui unit, de ce qui sépare.

Cette démarche conduit nécessairement à la formulation d'une question, d'une interrogation, susceptible de produire la convergence des acteurs concernés. Elle est un préalable à toute action collective convergente. Son degré de généralité par rapport aux positions singulières de chacune des parties en présence est toujours assez élevé. Dégagé des enjeux particuliers en s'en tenant éloigné, l'énoncé qui tient lieu de problématisation ne les ignore pas pour autant.

La problématisation est un exercice consistant à faire passer chaque entité d'un contexte, d'une position singulière et isolée, à une acceptation de coopération. Cette mise en mouvement s'opère autour d'un projet provisoire et minimum (à ce stade, le projet définitif n'est d'ailleurs pas encore réalisé et les contours ne s'en précisent que chemin faisant, c'est-à-dire à travers l'opération proprement dite de constitution du réseau) qui peut ne résister tout d'abord que dans l'intention d'apporter une réponse à une question d'ordre général mais englobant tout de même les intérêts de chacune des entités » (p. 156-157).

Cette problématisation est formulée par un traducteur. Mais ce traducteur doit posséder une légitimité reconnue ou acceptée par les différentes parties. Un traducteur illégitime ne peut réaliser cette problématisation.

Le point de passage obligé et la convergence

« Par point de passage obligé, il faut entendre un lieu (qui peut être physique, géographique, institutionnel, par exemple un laboratoire) ou un énoncé qui se révèle être, à un moment ou un autre des premières phases de la construction du réseau, incontournable. Dans le jeu des allers et retours, des interactions incessantes par lesquelles se conçoivent les innovations, fruits des adaptations, ajustements, articulations entre entités, il existe une phase où se crée de la convergence. Elle n'est pas la condition suffisante à l'irréversibilisation du réseau mais elle n'en reste pas moins nécessaire » (p. 158).

Les porte-parole

« Si le réseau est le produit d'une négociation permanente entre le contenu et le contexte, cette négociation suppose qu'elle soit conduite entre porte-parole de chacune des entités de la situation.

Pour que le micro-réseau s'élargisse, se rallonge, il faut que les entités qui le composent aient capacité à faire écho, à diffuser. Les porte-parole sont donc des représentants dont le traducteur doit s'assurer de la légitimité. Toutes les entités du contexte, humaines comme non humaines, doivent être représentées dans les espaces de négociation à partir desquels le réseau s'élabore » (p. 159).

Les investissements de formes

Il s'agit d'un investissement coûteux, car il suppose d'établir une relation stable pour une certaine durée. C'est la forme qui permet de « tenir » la situation.

« Les investissements de forme réduisent la complexité, la rendent saisissable. Là où les partenaires sont trop nombreux pour que leur prise de parole soit rendue possible sans créer la cacophonie, il faut des mécanismes (s)électifs pour rendre possible l'expression de tous via des représentants. Là où les données d'une situation sont abondantes, éparpillées, chiffrées, enchevêtrées, il faut un traitement statistique des graphiques qui viendront donner du sens aux matériaux » (p. 161).

Les intermédiaires

Il s'agit de ce qui circule entre les actants. Grossièrement il y a quatre types d'intermédiaires :

- les informations, sous différentes formes et supports ;
- les objets techniques ;
- l'argent ;
- les humains, avec leurs compétences.

Enrôlement et mobilisation

L'enrôlement « c'est affecter aux membres du réseau un rôle précis, une tâche, une mission qui en fait des acteurs essentiels d'un système en devenir et non pas les agents passifs d'une structure qui pourrait fonctionner sans eux. L'enrôlement donne du sens à ce qu'entreprennent les entités du réseau en constitution. [...] Avoir un rôle, c'est trouver du sens et un intérêt à l'élaboration du réseau. Il n'est pas donné aux actants, il est à construire par eux dans une sorte de division des tâches qui permet tout à la fois de consolider le réseau et d'enraciner ceux qui, le consolidant, se lient à lui.

Double mécanisme permettant d'engager plus à fond les soutiens du réseau en même temps que se construit ce réseau grâce à cet engagement » (p. 163).

Rallongement et irréversibilité

C'est la phase d'extension du réseau, du centre vers la périphérie, l'incorporation des autres. Le réseau risque de se fragiliser dans cette opération si les opérations décrites préalablement ne sont pas à nouveau rélaborées pour les nouvelles entités entrant dans le réseau.

La vigilance

« Toute innovation suppose une lente et patiente construction d'alliances, de coopérations dans un contexte qui, s'il doit être rendu maîtrisable, n'est jamais entièrement stabilisé ni prévisible. Aussi toute chaîne de traductions est-elle soumise en permanence à des concurrences, des traductions concurrentes, qui ne peuvent être déjouées, contrées, que dans la mesure où celles-ci ont été préalablement identifiées. La vigilance consiste donc en une veille permanente, exercice méticuleux de vigie à 360°, condition d'existence du réseau » (p. 165).

La transparence

Cette vigilance ne doit pas se retourner en absence de transparence. Une absence de transparence (comme système de protection) sera perçue par les entités concernées du réseau comme une absence de confiance qui peut remettre en question leur appartenance au réseau.

« La transparence est nécessaire au réseau, tout du moins sur tout ce qui a été construit en commun et sur les règles qui régissent les rapports entre les actants partie prenante de cette construction. La moindre manipulation condamne la traduction et ensevelit le réseau » (p. 166).

Ce modèle va donc nous servir à décrire un certain nombre de phénomènes ou d'événements que nous avons pu observer au cours de ces dernières années.

SUR LE CONTEXTE

Il semble nécessaire de replacer la publication des circulaires et l'émergence du thème de l'éducation à l'orientation dans un contexte social difficile qui peut être analysé à partir de trois crises. La notion de crise a toujours deux sens par rapport à l'innovation. D'un côté, elle favorise la recherche de « nouvelles solutions » pour sortir de cette crise. Mais d'un autre côté, elle a un rôle de frein dans la mesure où nombre d'acteurs se crispent sur des positions conservatrices dans la peur de perdre encore plus par le changement.

Crise de l'organisation de l'orientation au sein du système éducatif

On constate une scolarisation de tous les jeunes et de plus en plus longtemps. La répartition à l'intérieur du système était liée à l'origine sociale des élèves. Aujourd'hui, c'est le système qui doit répartir¹¹. On est passé d'une orientation ponctuelle, à certains niveaux, à une orientation plus ou moins formelle, et surtout continue tout au long du système. On observe enfin une nouvelle répartition des responsabilités dans l'élaboration des décisions d'orientation. La famille, et l'élève, ont une responsabilité sur une partie de l'orientation, notamment pour le choix des « options ».

Au moment de la publication de la circulaire de l'éducation à l'orientation de 1995, une hypothèse était étudiée par le ministère : donner tout le pouvoir aux familles ? Il était alors absolument vital que dans cette hypothèse, les élèves, entre autres, soient capables d'élaborer un choix « judicieux ». Finalement cette hypothèse fut annulée. Reste que l'orientation scolaire est de plus en plus organisée en tant que parcours, avec des compositions de contenus « décidées » par le jeune, et en tant

que processus d'élaboration de soi tout au cours de la vie.

Crise dans la vie professionnelle

Des modifications très profondes sont à constater dans le monde du travail. La sortie des circulaires se fait dans le contexte, en France, des grandes grèves de la SNCF et à propos de la Sécurité sociale, et on s'interroge sur l'avenir du travail¹².

À côté de l'importance accordée à la qualification apparaît une autre préoccupation, celle de l'insertion. Au savoir-faire se surajoute – au risque parfois de l'occulter, du moins dans les discours – le savoir-être. L'accélération des changements technologiques impose un retour continu en formation. La qualification ne peut plus être assurée à long terme.

À cela, il faut ajouter un fond social extrêmement inquiet, dû au chômage. Un nouveau concept émerge, celui d'orientation tout au long de la vie. Dans les pays anglo-saxons, on parle de « lifelong learning », et le Conseil européen reprend ce thème.

L'orientation ne peut plus être alors pensée comme l'opération simple du choix initial de formation engageant pour la vie entière. Il s'agit d'un processus qui sera continuellement réactivé au cours de la vie.

Crise des objectifs du système éducatif

Les vingt années qui viennent de s'écouler ont entraîné des modifications mais aussi des interrogations sur les missions du système scolaire.

Jusque dans les années soixante-dix, les collèges¹³ reçoivent une population déjà « triée ». Puis « le » collège reçoit la fonction de « trier » pendant son parcours. Il se trouve ainsi avec la double mission d'école moyenne, de scolarisation de tous¹⁴ d'une part, et d'autre part de fondement de la répartition, de l'orientation des élèves vers des formations aux horizons sociaux différents (Dubet, Duru-Bellat, 2000)... Il en résulte qu'une ambiguïté s'installe dans les objectifs : transmission de

11. Nos procédures d'orientation sont très particulières en France ; elles reposent sur le jugement appréciatif des acteurs locaux, nulle norme ou épreuve objectivante n'existe. Il y a une participation directe « au sale boulot », selon l'expression de Dubet et Duru-Bellat (2000), ou Dejours (1998).

12. Trois livres symptômes, parmi bien d'autres : Meda (1995), Boissonnat (1995) et Rifkin (1995).

13. Jusque là, « l'école moyenne » est en fait éclatée en divers types d'établissements : les premiers cycles des lycées, les CEG, les collèges et les CET, qui scolarisent à cette époque une partie de cette tranche d'âge.

14. Avec l'interrogation concernant la définition de la culture commune à transmettre, question toujours éludée (Lelièvre, 2004).

savoirs ou acquisition de compétences ? En parallèle d'une modification des fonctions familiales et de l'allongement du temps de la fréquentation scolaire, on observe une généralisation de la demande éducative dans un champ de domaines toujours plus vaste. Enfin, la décentralisation et la déconcentration engagées au début des années quatre-vingt font de l'établissement un espace local d'organisation. Les acteurs, collectivement, sont engagés à prendre des responsabilités dans le fonctionnement, l'organisation, la répartition des moyens, les contenus et les objectifs de l'enseignement. Or, les statuts des personnels ne permettent pas d'assurer la réalisation de ces actes dans le temps de travail prescrit¹⁵. La question de la coordination des actions dépend toujours de la bonne volonté des acteurs.

On retrouve ces différents problèmes dans l'éducation à l'orientation : formation de tous, savoir ou compétence, objectif éducatif, coordination nécessaire et mise en cohérence des acteurs.

LA PROBLÉMATISATION

Le rapprochement de deux mondes

On peut considérer que lors de l'émergence d'une innovation, la problématization est le rapprochement de deux mondes. Dans le domaine de l'orientation, on peut rappeler rapidement trois périodes. Au début du siècle dernier, c'est le rapprochement entre orientation et aptitude, rassemblant les problèmes liés à l'apprentissage et à la promotion sociale. Puis, à partir des années cinquante avec le début de la généralisation de la scolarité, c'est le thème de l'exploitation du capital humain de la nation, de la formation des techniciens et de la classe moyenne, etc. – ceci dans le contexte d'une idéologie très rationnelle – qui devient dominant. C'est alors le rapprochement entre orientation et information fondant le choix. Enfin, la période actuelle débute au milieu des années quatre-vingt. La stabilité et la permanence dans le monde du travail sont très fortement remises en cause, et la notion d'orientation tout au long de la vie fait émerger le rapprochement entre orientation et éducation (Senecat, 1998a).

Qui sont les porteurs nationaux ?

Quatre remarques peuvent être formulées.

En premier lieu, le ministère de l'Éducation nationale est un organisme hétérogène. En son sein coexistent des groupes positionnés sur des conceptions différentes. Rappelons qu'il existe depuis la Loi de 1989 une divergence entre le texte et son application au travers des décrets. Rappelons les deux premières phrases de l'article premier : « – L'éducation est la première priorité nationale. Le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants. Il contribue à l'égalité des chances.

Le droit à l'éducation est garanti à chacun afin de lui permettre de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa citoyenneté. »

L'expression « l'élève au centre du système » fait encore couler beaucoup d'encre et reste un objet de conflit au sein même du ministère. Elle n'était en fait qu'un titre ajouté à l'annexe de la loi. L'article premier de la loi est réellement révolutionnaire (alors qu'il n'a pas été discuté dans le monde enseignant). Poser le service public comme étant « organisé en fonction des élèves », c'est renverser l'ordre institutionnel. De même, créer « un droit des personnes » là où il y avait obligation des personnes est encore un autre bouleversement institutionnel (Dubet, 2000).

Comme toute loi, elle fut modifiée au fur et à mesure par des éléments de nouvelles lois, telle que la loi « quinquennale », publiée au cours de la cohabitation. Mais une autre source de résistance peut être également repérée dans le processus de publication des décrets d'application qui doivent mettre en œuvre la loi votée. L'article 8, par exemple¹⁶, n'a jamais été mis en œuvre par un décret, pour ce qui est du droit au conseil.

Deuxième aspect : l'évolution de l'interrogation concernant l'orientation au sein de l'Inspection générale (IGEN, 1997). Pour l'essentiel, la préoccupation centrale semble être le fonctionnement des procédures d'orientation et les effets sur les flux. Par exemple, dans le rapport de 1994, il est précisé que des choix politiques ont été laissés en suspens (p. 216). Notamment :

15. Le temps de travail prescrit de l'enseignant Français étant les 18 heures d'enseignement en classe, le reste des 39 heures est perçu comme étant à la libre disposition du fonctionnaire qu'il est.

16. Art. 8 (modifié par les lois n° 92-675 du 17 juillet 1992 et 93-1313 du 20 décembre 1993) : « Le droit au conseil en orientation et à l'information sur les enseignements, sur l'obtention d'une qualification professionnelle sanctionnée dans les conditions définies à l'article L 115-1 du Code du travail et sur les professions fait partie du droit à l'éducation ».

« Les décisions des conseils de classe

À l'issue de la cinquième, les conseils de classe ne peuvent se prononcer que sur le redoublement ou le passage en quatrième. Mais dans la logique de textes précédents, on insiste sur la maîtrise nécessaire des redoublements. Ils ne peuvent être proposés qu'à des élèves qui gagneraient à passer un an de plus en cinquième. En conséquence, les conseils de classe sont conduits à faire passer des élèves faibles en quatrième et à faire doubler des élèves obtenant de meilleurs résultats.

Le niveau acquis par l'élève n'est plus le critère de décision pour le passage de classe. C'est un changement de logique sans précédent qui n'apparaît pourtant qu'implicitement dans les textes et auquel les esprits n'ont pas été préparés » (p. 217).

Cette préoccupation a provoqué la demande d'un avis à Jacques Sénecat (IGEN vie scolaire) sur l'opportunité de donner la totale maîtrise de la décision à l'usager (élève ou famille). Il nous a indiqué sa réponse lors des Journées d'études de l'ACOP-F du Mans, en 1998. Cette décision peut apparaître idéologiquement « positive », elle améliore la liberté et la responsabilité des usagers. Mais Jacques Sénecat considérait, au contraire, qu'elle n'aurait été bénéfique que pour les familles détentrices des informations pertinentes. Les écarts de « bénéfices » se seraient en fait renforcés. Toujours est-il que, pendant quelques temps, au ministère, la circulaire sur l'éducation à l'orientation fut sans doute rédigée dans l'esprit d'une possible remise de l'orientation entre les mains de l'usager.

Troisième remarque : au sein du ministère, existe l'Inspection générale, organisée autour d'un pôle disciplinaire constitué par l'ensemble des inspecteurs généraux de disciplines, donc très nombreux, et de deux inspecteurs généraux pour la vie scolaire – à l'époque Paul Ricaud-Dussarget, à l'origine ancien enseignant, et Jacques Sénecat, ancien conseiller d'orientation. Or, la rédaction de la circulaire sur l'éducation à l'orientation a été confiée à Paul Ricaud-Dussarget¹⁷. D'un certain point de vue, c'est sans doute pertinent puisque la

mission est essentiellement dévolue aux établissements et aux enseignants, les conseillers d'orientation psychologues étant des partenaires dans la mise en œuvre. Mais sans doute, d'une manière inconsciente, cela a pu jouer sur la difficulté des conseillers d'orientation psychologues à s'identifier à cette mission. En même temps que cet inspecteur rédige cette circulaire, qui affirme la nécessité d'introduire le thème de l'éducation à l'orientation dans chaque discipline¹⁸, les autres inspecteurs généraux rédigent les programmes du nouveau collège, où il n'y est fait aucune mention de ce thème. Unité problématique ? Visiblement non. Dès sa phase initiale, la problématisation, au sens de la réunion de deux mondes jusque là séparés, est déjà une opération ratée. Enfin, à la même époque, au niveau national, à l'extérieur du ministère, quels sont les porteurs du thème qui s'expriment publiquement ? Pratiquement, le seul qui s'exprime est le délégué général adjoint de l'Union des industries métallurgiques et minières, Dominique De Calan, également président du Centre d'information et de documentation jeunesse (le CIDJ, qui peut être considéré d'une certaine manière comme le rival de l'Onisep). Depuis plusieurs années, l'UIMM favorise, dans les établissements scolaires et dans les universités, divers projets d'utilisation de la méthode « Éducation des choix » (EDC). Au cours du colloque « L'orientation face aux mutations du travail », en 1996 (Kahn *et al.*, 1997), Dominique De Calan présente une intervention intitulée « Préparer les jeunes à la flexibilité ». Cette déclaration confirme aux yeux des opposants que les finalités de l'éducation à l'orientation ne sont pas d'aider l'individu, mais de lui faire accepter les contraintes de la nouvelle organisation libérale du travail que prône le patronat. Ainsi, Claude Pair (ancien directeur au MEN, ancien recteur de l'académie de Lille, professeur à l'IUFM de Lorraine) répond par son intervention titrée : « L'orientation : éduquer au choix ou préparer la précarité ? ».

Une difficulté s'est donc posée dès cette phase de « problématisation ». Au niveau ministériel et national

17. Ce croisement d'intérêts s'observe dans l'autre sens, puisque Jacques Sénecat intervient plusieurs fois dans les académies sur le thème de la citoyenneté au cours de l'année 1997 (Sénecat, 1998b).

18. Thème d'une nouveauté extrême pour la France, mais qui porte un nom depuis le milieu des années 1970 dans les pays anglo-saxons : « l'infusion », ainsi baptisée par Kenneth Hoyt, alors directeur de l'Office of Career Education des États-Unis depuis 1974. À ma connaissance, la première mention de cet auteur apparaissant dans la revue *Orientation scolaire et professionnelle* se trouve dans l'article de Dupont (1988).

la problématique est portée par des acteurs qui ne sont pas acceptés *a priori* par les acteurs de terrain. De plus, les inspecteurs d'académie et les chefs d'établissement sont confrontés à la mise en œuvre de deux innovations en même temps : l'éducation à l'orientation, d'un côté, et de l'autre une nouvelle organisation du collège voulue par le ministre de l'époque, François Bayrou, avec en particulier les « parcours diversifiés ». Comment faire vivre ensemble, sur le terrain, deux innovations qui n'ont pas été pensées ensemble au niveau central ? La conséquence est que la plupart des acteurs de la hiérarchie scolaire choisissent les parcours diversifiés.

LE POINT DE PASSAGE OBLIGÉ ET LA CONVERGENCE

Rappelons simplement ici la difficulté à dénommer cette nouvelle pratique : mission, activité, programme ? Comment se démarquer d'une méthode (l'EDC) déjà sur le marché de l'orientation ? La première dénomination contenue dans la *Note* du 3 juillet 1995 : « Organisation de l'expérimentation des séquences de réflexion sur les métiers et sur l'éducation aux choix en classe de 5^e », montre bien la difficulté, notamment par l'utilisation du « et ». Depuis 1996, c'est le terme « éducation à l'orientation » qui était utilisé. Mais depuis peu, un nouveau terme apparaît sous la plume des chercheurs pour désigner cette problématique sociale qui s'est développée non seulement en France, mais dans tous les pays, et non seulement dans le système scolaire mais également dans d'autres segments de la société. Pour désigner cet objet, puisqu'il est impossible d'utiliser l'un des termes du terrain, ils s'avèrent nécessaire d'en promouvoir un différent ; aujourd'hui, c'est « éducation en orientation ».

Sur le terrain, la dénomination fait également problème. Une fois le terme « éducation à l'orientation » choisi par le ministère, le travail d'incorporation se fait en partie autour du travail sur la dénomination. La mise en acronyme est l'un des styles de ce travail. Très vite c'est l'« EAO » qui se trouve stabilisé. Les puristes diraient que l'acronyme juste serait « EO ». « EAO » était déjà utilisé pour désigner tout autre chose : l'enseignement assisté par ordinateur. Dans un deuxième temps, est apparue une abréviation utilisée plutôt par les conseillers d'orientation psychologues opposants : « *Educalo* ».

LES TRADUCTEURS AU NIVEAU ACADÉMIQUE

Au niveau académique, quel constat peut-on faire ? Quels sont les traducteurs qui vont s'emparer de la problématique ? Un an après la promulgation de la circulaire concernant les collèges, le ministère lance une enquête pour faire un état des lieux. Cette enquête est confiée au sein du ministère (par qui, nous ne le savons pas) à la Mission d'orientation. Elle est adressée aux chefs des services académiques d'information et d'orientation (CSAIO)¹⁹ des rectorats. Sont-ils considérés comme les seuls relais pertinents de cette circulaire ? D'après quelques sondages auprès de collègues, il semble bien en effet que ce sont les CSAIO qui se sont mobilisés dans les rectorats. Les IA-IPR des disciplines s'y sont impliqués de manière très conjoncturelle : un exemple de travail en commun (IA-IPR et service d'orientation) se trouve dans l'académie de Lille. Une réponse à cette enquête a été formulée par seulement la moitié des CSAIO. Désintérêt, ou impossibilité à répondre, compte tenu de l'emballage de l'action dans les services et des événements auxquels sont soumis les services ?

Cette question du relais est importante. Le ministère, avec le « nouveau collège » lance une « réforme », il s'agit d'une nouvelle structuration du collège en trois cycles et non plus en deux. Ceci s'impose à tous. Mais il y a également des modifications dans les dispositifs pédagogiques qui eux supposent un engagement des différents niveaux d'acteurs, pour les faire vivre. Cette « réforme » suit la ligne bureaucratique directe : ministère, recteur, inspecteur d'académie. Ce dernier a un pouvoir sur la distribution des moyens, et l'autorité pour réunir les chefs d'établissement afin de les « mobiliser ». Par contre, du côté de l'éducation à l'orientation, la ligne de transmission se fait par les « conseiller techniques ». Ni le CSAIO, ni les IEN-IO n'ont une autorité directe auprès des chefs d'établissement. Au niveau de l'incitation de l'établissement, pour ce qui concerne l'éducation à l'orientation, il n'existe que deux « canaux » : la circulaire académique qui suppose la signature du recteur et donc son engagement, et d'autre part le rôle de conseiller technique du directeur de CIO et du conseiller d'orientation psychologue. L'objectif du collège Bayrou supposant un remaniement important des modalités de travail des enseignants, la majorité des chefs

19. Le CSAIO a rang d'IA-IPR, c'est un conseiller technique du recteur pour ce qui concerne l'orientation. Il n'a pas de « pouvoir » d'inspection des personnels, ce qui le distingue des autres IA-IPR disciplinaires ou EVS, et il est responsable d'un service au rectorat : le SAIO.

d'établissement se mobilisent sur celle-ci et non sur l'éducation à l'orientation.

LES INVESTISSEMENTS DE FORMES

Dans la conception de Michel Callon et Bruno Latour, il y a l'idée qu'il est nécessaire de faire un investissement coûteux, car il permet d'établir une relation stable pour une certaine durée. C'est la forme qui permet de « tenir » la situation. Notre hypothèse est que les choix de formes, par les recteurs et les CSAIO, ont été différents sur le territoire français. Pour l'essentiel, trois formes ont été investies : la production de textes réglementaires, la diffusion de méthodes et le recours à la formation continue. Les coûts financiers, symboliques et humains ne sont sans doute pas les mêmes entre ces trois formes. La publication, seule, de textes réglementaires a peu de chance d'avoir un effet dans le contexte actuel du fonctionnement du système éducatif. La diffusion de méthodes a semble-t-il suivi diverses voies :

- la construction d'une méthode académique permet sans doute de mobiliser ses producteurs, mais elle est ressentie comme une imposition par les acteurs du terrain ;
- la diffusion d'une méthode déjà existante, avec, la plupart du temps, l'apport financier du Conseil régional, est reçue de manière ambiguë. D'un côté, son existence extérieure, objet vendu, déjà utilisé ailleurs, assure sa pertinence. Mais en même temps sa promulgation par un acteur politique la rend suspecte. Le plus souvent, il faut noter que les régions se sont alliées à l'UIMM ;
- la formation continue est sans doute la plus impliquante pour le système local sur les trois aspects. Mais elle fait apparaître au moins deux problèmes : à qui confier la réalisation de la formation, et à quoi va aboutir cette formation²⁰ ?

ENRÔLEMENT ET MOBILISATION

Au sein du problème de la redéfinition des rôles professionnels impliqués par l'éducation à l'orientation, il y a, entre autres, celui du rôle de conseiller technique des conseillers d'orientation psychologues.

La notion d'enrôlement a grossièrement deux aspects qui se renforcent. D'un côté, il y a un discours extérieur aux acteurs, qui énonce leur rôle, qui leur attribue une compétence, un lien, des relations légitimes. Mais ce/ces rôles doivent être également investis dans la réalité par les différents acteurs. Cet exercice du rôle « justifie » le discours, et celui-ci est légitimé par l'exercice réel du rôle. Les deux aspects se renforcent mutuellement ; le « justifié » et le « justifiant » s'épaulent.

Ce que l'on peut constater pour ce qui concerne le rôle de conseiller technique, c'est que ce discours n'est pas repris ; il n'est pas réellement supporté par les instances intermédiaires. Il n'est pas non plus adressé aux deux ensembles d'acteurs concernés (les conseillers d'orientation psychologues, bien sûr, mais surtout les chefs d'établissement). Difficile d'être alors à la fois acteur et « missionnaire ».

Les trois formes de recours à la formation que l'on a pu observer dans les trois académies de l'Île-de-France sont sans doute assez typiques de ce qui s'est passé en France. L'ordre de présentation n'a pas d'importance :

- formation d'équipes locales chargées d'animer et de réaliser des actions de formation continue. À Créteil, ce sont des « trinômes » qui ont été constitués au niveau de chaque bassin : un conseiller d'orientation psychologue, un enseignant et un chef d'établissement ;
- attribution de la responsabilité de l'animation et de la réalisation des formations à des acteurs locaux. À Paris, le/les directeur(s) de CIO ont été chargés de cette responsabilité ;
- formation par des formateurs académiques intervenant sur l'ensemble de l'académie. À Versailles, c'est une équipe de formateurs (uniquement COP²¹, pour partie sur décharge) qui a été constituée.

Ces différentes formes réunissent des avantages et des inconvénients multiples. Dans les deux premières formes, l'animation locale et la demande de formation sont sans doute plus soutenues, mais les formateurs se trouvent aussi dans une position ambiguë vis-à-vis de leurs propres collègues. L'adaptation au terrain est probablement plus forte. Mais les « acteurs-formateurs » se plaignaient, à l'époque, de leur isolement et de l'absence de travail en commun, qui n'était sans doute pas compensé par les

20. Pour un développement de cette question, voir mon intervention au Congrès de l'AIOSP 2001, compte rendu de l'atelier : « Les dispositifs de formation continue pour l'éducation à l'orientation en France ». Cédérom des Actes.

21. COP : conseiller d'orientation psychologue.

grands séminaires organisés autour de la « Culture de l'orientation » dans l'académie de Créteil. Dans le dispositif de l'académie de Versailles, les formateurs ont assurément bénéficié d'un temps très important pour la réflexion, la co-gestion des stages, la régulation, la production de documents communs, ce qui a vraisemblablement renforcé la cohésion de l'équipe. En même temps cette cohésion a été parfois interprétée comme trop forte²². D'autre part, l'attribution, par le CSAIO de l'époque, de la conception de l'éducation à l'orientation à l'équipe de formateurs a d'une certaine manière déresponsabilisée la voie plus institutionnelle des IEN-IO²³ et des directeurs de CIO. Et le passage de la formation continue à l'IUFM a encore accentué cette séparation. Bien entendu, aucune de ces trois formes ne peut être considérée comme étant parfaite.

POUR UNE POURSUITE DE LA RÉFLEXION

Il ne s'agit là que d'une ébauche de réflexion mais qui peut apporter quelques indications sur les actions à mener, tant pour ce qui concerne l'éducation à l'orientation que pour bien d'autres « innovations institutionnelles » qui surgissent. Le travail cité plus haut de Françoise Cros serait un élément de ce corpus à constituer.

Il nous faudrait sans doute poursuivre ce travail au plus près de ce qui se déroule au cours de stages d'établissement. Les travaux de Monica Gather Thurler (2000) doivent nous donner des pistes intéressantes. Elle étudie le processus de l'innovation au niveau de l'établissement. Son hypothèse est que le développement de l'innovation dépend du « style » de fonctionnement de l'établissement.

L'ÉDUCATION À L'ORIENTATION

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

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

Objectifs généraux		
Associer à l'orientation une nouvelle démarche éducative visant à développer chez les élèves des compétences pour effectuer des choix d'orientation de manière autonome et responsable au moment où ils auront à les faire.		
Objectifs pédagogiques (compétences à acquérir)		
Connaissance de l'environnement économique et social, représentation des métiers	Connaissance des systèmes de formation	Construction d'une représentation positive de soi
<ul style="list-style-type: none"> • Connaître les grands secteurs d'activités et, pour chacun d'eux, quelques métiers qui les composent • Utiliser une gamme variée de descripteurs pour observer et analyser une activité professionnelle • Ordonner et classer les métiers selon différents critères • Appréhender les effets des évolutions des techniques sur les activités professionnelles à travers quelques exemples • Connaître quelques données majeures de l'économie, en commençant par celles liées à l'environnement local • Connaître l'organisation, les grandes fonctions et la vie des entreprises de taille et de nature différentes • Identifier les caractéristiques du marché de l'emploi et les conditions d'insertion par grands secteurs professionnels 	<ul style="list-style-type: none"> • Connaître le schéma général des voies de formation initiale, à temps plein, par alternance, continue. • Connaître les principaux diplômes • Connaître l'organisation et le fonctionnement des voies d'études en lycée et en lycée professionnel, et pour chacune d'entre elles, les procédures d'orientation et d'affectation correspondantes, ainsi que les compétences attendues des élèves • Connaître les ressources locales de la carte des formations 	<ul style="list-style-type: none"> • Être capable de s'auto-évaluer en termes de compétences et de connaissances sans se limiter aux seules capacités développées dans le cadre des apprentissages scolaires (prendre conscience de ce que l'on sait faire, être capable de valoriser ses réussites et d'analyser ses échecs) • Être capable d'identifier et de hiérarchiser ses intérêts et ses aspirations personnelles • Savoir intégrer la dimension temporelle inhérente à l'élaboration de tout projet (savoir anticiper, se projeter...) • Dans la perspective d'une prise de décision d'orientation autonome, être capable : d'évaluer une situation en termes d'avantages et d'inconvénients (savoir apprécier les difficultés, les obstacles) ; de faire des compromis ; de prévoir des solutions alternatives

22. Nous animons cette équipe depuis sa création, en 1995. Nous avons reçu parfois quelques critiques usant de la notion de secte pour désigner notre trop grande unité de conception.
23. IEN-IO : Inspecteur de l'éducation nationale, chargé de l'information et de l'orientation. Ces inspecteurs sont en général placés auprès de l'Inspecteur d'académie. Ils sont conseillers techniques de celui-ci et ont une fonction d'animation des CIO du département. Au contraire de leurs collègues inspecteurs, ils n'ont pas de fonction d'inspection des personnes.

Compétences et savoirs transversaux

- Savoir utiliser les sources d'information et de conseil
- Sélectionner des informations, en fonction de critères donnés, dans des situations de communication diverses (écrit, audiovisuel, multimédia, échanges oraux...)
- Savoir s'auto-évaluer dans les domaines des méthodes de travail et des résultats scolaires
- Évaluer une situation en termes d'avantages et d'inconvénients (savoir faire des compromis et savoir prévoir des solutions alternatives)
- Savoir travailler en équipe
- Savoir construire et utiliser des démarches d'observation

Modalités d'action

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

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

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

Les acteurs

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

Éléments méthodologiques

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

Bernard DESCLAUX

Directeur de CIO, chargé de coordination pour la formation continue des personnels sur le thème de l'orientation à IUFM de Versailles, responsable de l'équipe de formateurs pour l'éducation à l'orientation de l'académie de Versailles.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ALTER N. (2000). *L'innovation ordinaire*. Paris : PUF.
- AMBLARD H., BERNOUX P., HERREROS G., LIVIAN Y.-F. (1996). *Les nouvelles approches sociologiques des organisations*. Paris : Le Seuil.
- BOISSONNAT J. (éd.) (1995). Rapport de la commission présidée par Jean Boissonnat, Commissariat général au Plan : *Le travail dans vingt ans*. Paris : Éditions Odile Jacob.
- CALLON M. (1986). « Éléments pour une sociologie de la traduction. La domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins pêcheurs de la baie de Saint-Brieuc », *L'année sociologique*, V. 36, p. 169-208.
- CAROFF A. (1987). *L'organisation de l'orientation des jeunes en France*. Issy-les-Moulineaux : Éditions EAP.
- Congrès de l'AIOSP 2001 (2002). Compte rendu de l'atelier : *Les dispositifs de formation continue pour l'éducation à l'orientation en France*. Cédérom des Actes.
- CROS F. (2000). « Innovation et institutions : continuités et ruptures », *Questions à l'innovation. Interacadémiques*, novembre-décembre.
- CROS F. (2004). « Émergence et installation de l'innovation scolaire : pertinence de la théorie de la "traduction" ». In Bronckart J.-P., Gather Thurler M. (Éds), *Transformer l'école*. Bruxelles : De Boeck, p. 59-78.
- DANVERS F. (1988). *Le conseil en orientation en France*. Issy-les-Moulineaux : Éditions EAP.
- DEJOURS C. (1998). *Souffrance en France. La banalisation de l'injustice sociale*. Paris : Le Seuil.
- DEROUET J.-L. (1992). *École et Justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux ?* Paris : Métailié.
- DUBET F. (2000). *Le déclin de l'institution*. Paris : Le Seuil.
- DUBET F. et DURU-BELLAT M. (2000). *L'hypocrisie scolaire. Pour un collège enfin démocratique*. Paris : Le Seuil.
- DUPONT P. (1988). « Vers un nouveau modèle d'éducation à la carrière pour les écoles du Québec », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 17, n° 4, p. 309-322.
- GATHER THURLER M. (2000). *Innovier au cœur de l'établissement scolaire*. Paris : ESF.
- GUICHARD J. (2001). « Quelles peuvent être les finalités individuelles et collectives de l'éducation en orientation ? », in Actes du colloque international, *Éduquer en orientation : enjeux et perspectives, L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, juillet 2001, Vol. 30, Hors-série, p. 49-70.
- IGEN (1997). *Les rapports de l'inspection générale de l'éducation nationale, Le collège, sept ans d'observation et d'analyses*, CNDP, Paris : Hachette Éducation.
- KAHN P. et al. (1997). *L'orientation face aux mutations du travail*. Paris : Éditions La Découverte et Syros / Cité des sciences et de l'industrie.
- LELIÈVRE C. (2004). *L'école obligatoire : pour quoi faire ? Une question trop souvent éludée*. Paris : Éditions Retz.
- MEDA D. (1995). *Le travail, une valeur en voie de disparition*. Paris : Édition Alto-Aubier.
- RIFKIN J. (1995). *La fin du travail*. Paris : Éditions La Découverte.
- SÉNÉCAT J. (1998). « L'Histoire de l'information pour l'orientation est liée à l'histoire de l'orientation », in Quatrième biennale de l'éducation, du 15 au 18 avril 1998.
- SÉNÉCAT J. (1998). « Citoyenneté et vécu scolaire », in *Une école à la conquête de la citoyenneté*, Forum de l'académie de Nancy-Metz, septembre 1997, académie de Nancy-Metz.

LES « NOUVEAUX PROFS » ET L'AIDE À L'ORIENTATION À L'ÉCOLE DE LA RÉPUBLIQUE

GISÈLE DE LYLLE

« Les élèves et les étudiants élaborent leur projet d'orientation scolaire, universitaire et professionnelle [...]. Le jeune construit son orientation au lieu de la subir. Nul ne peut décider à sa place [...]. La décision d'orientation est préparée par une observation continue de l'élève [...]. Les enseignants conseillent les élèves dans leur choix d'orientation en collaboration avec les personnels d'éducation et d'orientation [...] »¹

La loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 reconnaît à chacun la liberté de décider de son orientation, tout en posant, d'entrée de jeu, deux limites au principe : les capacités mêmes de l'élève et l'offre de formation, dans le cas notamment de la « formation professionnelle dont le développement serait lié à l'importance des débouchés ». Une manière de rappeler le problème de la difficile conciliation des exigences d'épanouissement individuel et des exigences sociales de distribution équilibrée des fonctions, que les gouvernements de la République, depuis ses origines, considèrent comme relevant fondamentalement de la

société civile. En effet, les maîtres n'avaient pas à se préoccuper de l'orientation des élèves, l'école n'ayant d'autre mission que de former l'homme et le citoyen, l'un et l'autre définis par la raison, ce qu'ils ont en commun, précisément, dans l'ordre de l'État, par delà les croyances, les préjugés, les intérêts, tout ce qui les différencie et les oppose dans l'ordre de la société civile...

À charge pour les enseignants, aujourd'hui, de traiter de l'orientation, dans le cadre d'un système éducatif rénové, supposé aussi, désormais, préparer les jeunes à l'insertion sociale et professionnelle, dans la perspective de l'égalité des chances, à laquelle le discours sur l'éducabilité cognitive donne une dimension nouvelle.

Chacun a peut être encore en mémoire la vague des protestations qui ont accompagné le vote de la loi. Le débat fut vif, qui opposa les tenants de la tradition, soucieux de défendre l'école de la République, aux partisans de la réforme qui cherchaient, dans l'adaptation de l'école aux besoins nouveaux de la société, une solution à la crise du métier, si ce n'est à celle de l'enseignement tout entier. Il fut vif mais limité à une partie de

1. Loi d'orientation sur l'éducation, 10 juillet 1989.

notre élite qui alimentait la presse de ses propos, ignorant la position des « nouveaux professeurs »² soucieux, eux, d'adapter leurs pratiques aux exigences de la vie des classes, au quotidien... et cependant très attachés à l'école de la République.

L'ÉCOLE RÉPUBLICAINE ET LE PROBLÈME DE L'INSERTION PROFESSIONNELLE DES ÉLÈVES

Évoquer le problème de l'insertion professionnelle à l'école, c'est évoquer essentiellement le problème de la formation professionnelle. Bertrand Lechevalier remarquait, en 1992, à propos du processus de professionnalisation de l'université, qu'il est consubstantiel à son histoire même, le mouvement par lequel les clercs tonsurés s'organisèrent en un corps de métier ou *universitas*, au XIII^e siècle, étant celui-là même par lequel l'activité intellectuelle cesse d'être considérée comme une activité de loisir réservée à l'élite, selon la tradition romaine³. Reste que ce mouvement-là est aussi celui qui établit la distinction entre les métiers, dans une opposition radicale entre ceux qui relevaient exclusivement de l'intervention de l'esprit et ceux qui n'auraient relevé que de l'intervention du corps tenu en grand mépris et qui, eux, ne s'enseignaient pas à l'école. Reste aussi qu'il faut attendre, ensuite, les XVII^e et XVIII^e siècles, pour que l'idée apparaisse de diversifier l'enseignement, non seulement pour former des professeurs dans les matières nouvelles, mais également en vue de préparer les jeunes gens aux fonctions nouvelles de l'industrie et du commerce, des fonctions destinées à entretenir et développer la vie matérielle de la société, au même titre que les arts mécaniques que les philosophes s'attachent à réhabiliter. De nouveaux problèmes étaient posés : les matières techniques étaient-elles simplement utiles à l'exercice du métier ou pouvait-on les considérer aussi comme un moyen de former l'homme... un moyen de former la raison ? Et si la raison est la chose du monde la mieux partagée et que l'école assure à tous, la diffusion de ses lumières, alors, qui va faire quoi ? Comment

préserver la distribution équilibrée des fonctions civiles, qui étaient loin d'être perçues comme d'égalité dignité ? Comment contenir les exigences de mobilité sociale ? Autant de problèmes auxquels les gouvernements de la République, depuis les origines et jusqu'à l'institution de l'école unique, trouvèrent une solution, dans une organisation de l'école qui préservait globalement l'héritage sociale des conditions.

LES DEUX ÉCOLES OU LE PRINCIPE DE L'ORIENTATION PRÉALABLE

L'enseignement technique constituant un enseignement spécial, ne doit intervenir qu'après l'enseignement général. Celui-là seul a la vocation de former l'aptitude à juger, à raisonner, et ses maîtres n'ont pas à se préoccuper de l'avenir professionnel de leurs élèves. À l'école des notables comme à celle du peuple, l'essentiel est de former l'homme et le citoyen... Telle fut la manière dont les premiers républicains traitèrent le problème de la formation professionnelle. L'enseignement pouvait bien être diversifié, dans les écoles centrales, en vue de préparer à la diversité des fonctions sociales, il ne s'agissait que de rendre apte à recevoir, ailleurs, une culture professionnelle. Les travaux manuels dans l'enseignement primaire n'avaient pas d'autres fonctions.

Reste que toutes les solutions étaient envisagées, au XVIII^e siècle, jusque et y compris, celle qui voyait dans la formation technique un moyen de former la raison, ce qui aurait pu justifier son intégration dans l'enseignement général... « *Il y a dans les arts mécaniques les plus communs, un raisonnement si juste, si compliqué et cependant si lumineux, qu'on ne peut assez admirer la profondeur de la raison et du génie de l'homme...* »⁴, disait Diderot. Mais s'il souhaitait avec les Encyclopédistes, qu'on les expliquât à l'école, en y incluant même « *les professions de la dernière classe des citoyens* », il y renonce cependant en avouant céder ridiculement à l'usage. « *Il faut, dit-il, que je sois étrangement subjugué par la routine...* »⁵. Une routine qui fut, il faut bien le dire, la réponse quasi unanime et mûrement réfléchie des

2. Gisèle de Lylle, *Les nouveaux profs... sur la brèche, entre un passé qui meurt et un avenir encore indéterminé*, Paris, L'Harmattan, 2001.
3. Bertrand Lechevalier, « L'université et les savoirs professionnels, les avatars d'un modèle médiéval », *Spirale*, 13, 1984.
4. Diderot, cité par Georges Snyders, *La pédagogie en France aux XVII^e et XVIII^e siècles*, Paris, PUF, 1965, p. 361.
5. Diderot, cité par Georges Snyders, *op. cit.* p. 361.

philosophes, déjà soucieux d'études scientifiques de la société, au problème de l'adaptation de l'enseignement aux diverses professions nécessaires à ses besoins, un problème auquel se greffait, d'entrée, celui de l'orientation des élèves. L'un et l'autre étaient clairement formulés au XVIII^e siècle. Et il n'est pas un plan d'études, pas une législation scolaire qui ne les ait résolus, pendant la crise révolutionnaire même, par une organisation de l'école et des études qui préserve globalement l'héritage des conditions, attribuant, au mieux, quelques bourses aux meilleurs éléments des milieux populaires... dans la conformité, somme toute, aux idées développées, tout au long du siècle, par l'élite éclairée. Ainsi Guyton de Morveau : « *Les lettres sont faites pour l'aisance* », ou Diderot, qui admet l'obligation scolaire pour le niveau élémentaire et réduit ensuite le nombre des bourses, ou Philippon de La Madeleine qui prévoit des contrôles pour maintenir les classes populaires dans leur condition. Assurément, les maîtres n'avaient pas à se préoccuper de l'avenir professionnel des élèves : pour la majorité d'entre eux, les jeux étaient déjà faits.

Il en ira de même sous la III^e République, avec l'organisation de l'école publique en ordres séparés, le secondaire et le primaire, chargés d'assurer la formation générale, l'un des notables, l'autre du peuple... Comme au XVIII^e siècle, les républicains les plus sincères pouvaient s'en accommoder moyennant un système de bourses permettant aux meilleurs éléments des milieux populaires d'avoir accès au secondaire. Et ils pouvaient trouver dans le discours de la raison immuable et de la méthode pour *bien la conduire*, tels qu'ils se sont finalement imposés sur la base des premiers développements de la science et de ses applications, de quoi entretenir l'idée que l'école travaillait aussi, par la voie de son organisation, à concilier les exigences d'épanouissement individuel et de développement social, dans un sens conforme à l'éthique de liberté et d'égalité dont le projet républicain était porteur, l'ordre social, aussi inégalitaire fût-il, étant somme toute conforme à l'ordre naturel des talents et des mérites, dont elle se portait garante.

Cependant, l'enseignement technique commence à s'organiser, dont le ministère de l'Instruction publique dispute l'encadrement au ministère du Commerce et de l'Industrie. Il s'agissait de faire des écoles techniques des écoles qui soient aussi des écoles de la République, des écoles qui poursuivent la formation de l'homme et du citoyen, et où la formation professionnelle consiste non

à former à un poste de travail, mais à dispenser les éléments de culture nécessaires à l'exercice des métiers supposant une formation technique théorique aux niveaux pour lesquels l'enseignement était organisé. Et la collaboration avec le monde de l'économie s'installe, de fait, conflictuelle sans doute, plus ou moins serrée selon les périodes. Les représentants de l'État républicain prennent l'habitude de travailler, avec les patrons de l'industrie et du commerce et les salariés, à la définition des contenus d'enseignement et des diplômes professionnels, à l'organisation des examens, au financement et au contrôle d'une formation qui finira par concerner l'ensemble des ouvriers et des employés, suivant une logique de scolarisation autorisant la représentation, chère à Ferdinand Buisson, d'une formation professionnelle encadrée par la formation générale.

L'ÉCOLE UNIQUE : DE L'ORIENTATION PAR L'ÉCHEC À L'AIDE À L'ORIENTATION

La mise en place de l'école unique, sous la V^e République, amorce un changement décisif. Au terme des réformes Berthoin, Fouchet, Haby, qui la réalisent, à partir de 1959, le système scolaire apparaît comme une organisation à trois niveaux successifs : les écoles, les collèges, les lycées. Désormais, tous les élèves, indistinctement, fréquentent les écoles du premier degré qui sont toutes également chargées de les préparer à entrer au collège où se décide leur orientation vers un lycée d'enseignement général, technique ou professionnel.

Un grand moment dans l'histoire de l'enseignement que celui de la mise en place de l'école unique ; le premier, sans doute, depuis les lois qui instituèrent l'école primaire laïque, gratuite et obligatoire, sous Jules Ferry. Différents facteurs furent invoqués pour la justifier : la demande sociale favorisée par les progrès du niveau de vie et le changement des mœurs, mais aussi la politique des gouvernements soucieux des besoins d'une économie en croissance, à qui les auteurs des plans faisaient constamment valoir la pénurie de compétences, aux plus hauts niveaux de qualification. Dans l'un et l'autre cas, ce qui est en question, déjà, c'est l'idée de l'école publique à laquelle les partisans de la tradition républicaine en appellent aujourd'hui, quand ils critiquent la loi du 10 juillet 1989 : une école essentiellement soucieuse de former le citoyen, qui garde la distance avec la société civile, comme cela se faisait jusqu'alors, dans l'ordre du primaire comme dans celui du secondaire.

Avec *l'école unique*, l'école de la République devient officiellement le lieu privilégié de l'orientation, le moyen de réaliser l'égalité des chances, dans la vie. Désormais chacun pourrait bénéficier d'un enseignement réservé, jusque-là, à l'élite et, dans un pays où l'accès à l'emploi est étroitement lié au niveau de formation sanctionné par un diplôme, chacun pourrait avoir accès à l'éventail complet des fonctions sociales. L'école en réalisait les conditions. Ce fut du moins ce que l'on pensa jusqu'à ce que les statistiques mettent en évidence l'augmentation des taux de scolarisation, la hausse du niveau de formation moyen des Français, certes, mais aussi l'échec scolaire, un échec massif, étroitement corrélé à l'origine sociale..., mais encore les effets de l'orientation telle qu'elle était pratiquée : une orientation par l'échec, qui contribuait à faire des filières techniques et professionnelles des filières de relégation des élèves en difficulté... C'était bien avant que le marché du travail ne se ferme et que le problème de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes ne se pose dans toute son acuité, bien avant que la violence dans les établissements ne rende patente la crise du métier, et n'amène à s'interroger sur les confrontations dont *l'école unique* était porteuse.

Fallait-il revenir sur ces réformes que d'aucuns diront *catastrophes* ou remédier à l'insuffisance de mesures censées résoudre, dans l'urgence d'un contexte d'explosion démographique et de pénurie de moyens, un problème envisagé essentiellement, jusque-là, sous un aspect quantitatif et qui pourrait, si l'on en croit les discours sur l'éducabilité cognitive nourris des théories constructivistes de l'apprentissage, intéresser d'abord la manière même de concevoir le métier ?

Avec la loi du 10 juillet 1989, les pouvoirs publics optaient pour la seconde solution, entérinant les politiques menées jusque-là par les gouvernements successifs et, avec elles, la mise en cause de la représentation de l'école chère aux partisans de la tradition républicaine. De toutes les missions assignées à l'école, celle qui est privilégiée est incontestablement la préparation des jeunes à l'emploi, lequel exigerait désormais de tous un niveau de formation élevé : 80 % des classes d'âge doivent acquérir le niveau du baccalauréat, l'école doit devenir une école de la réussite pour tous.

Le changement du système éducatif est revendiqué qui réaliserait l'ouverture de l'école sur la vie comme une de ses conditions. Il s'agit de décroïsonner les filières tout en favorisant une orientation positive vers l'ensei-

gnement technique et l'enseignement professionnel. Il s'agit aussi de définir les contenus et les méthodes de l'enseignement général, en tenant compte de l'évolution des connaissances certes, mais aussi des exigences relatives aux compétences nouvelles requises sur le marché du travail. Il s'agit encore de promouvoir la concertation entre l'école et ses partenaires, notamment les entreprises dont la collaboration pourrait désormais intéresser toutes les catégories d'établissement, par la voie, notamment, de la formation en alternance. L'idée de communauté éducative est lancée, dont le projet d'établissement devient le lieu privilégié d'intervention, au niveau local, l'élément moteur des échanges entre l'école et un environnement économique, social et culturel, conçu comme le lieu privilégié où l'apprentissage même est censé prendre sens.

Revendiqué aussi est le changement dans la formation des maîtres. Pour faire apprendre le plus grand nombre dans la perspective de l'égalité des chances, il serait nécessaire d'opérer une mutation professionnelle. La création des IUFM en lieu et place des EN, CPR, ENNA, est à cet égard significative de la volonté de rompre avec la pédagogie traditionnelle, jugée inadaptée à l'enseignement de masse et tenue pour responsable de l'échec scolaire et de ses conséquences. Il s'agit de promouvoir une représentation nouvelle du métier et de ce qui en fait l'unité, par delà la diversité des formations disciplinaires : *avoir à gérer l'apprentissage des élèves, aider à leur orientation, travailler avec des partenaires*. De nouvelles compétences sont désormais exigibles de tous, qui supposent une même nouvelle formation en sciences de l'éducation et trouvent leur justification dans une autre conception de la raison et du savoir, nourrie de l'apport des psychologues se réclamant notamment du constructivisme.

LES NOUVEAUX PROFS, ENTRE LA TRADITION ET LA RÉFORME DU 10 JUILLET 1989

Les *nouveaux profs* sont des professeurs de toutes catégories, titularisés après la réforme du 10 juillet 1989. Ils sont une trentaine, choisis à partir d'un sondage réalisé dans les fichiers de l'IUFM de L., sur la base, essentiellement, d'un critère, celui-là même que la création des IUFM venait questionner : le principe de la

différenciation des enseignants, par catégories d'enseignement, au fondement de la différenciation traditionnelle des métiers et de la hiérarchie : enseignement général des premier et second degrés, enseignement technique, enseignement professionnel. Ils doivent leur dénomination, à la représentation du métier qu'ils composent, une représentation originale qui ne procède pas d'une interprétation des textes de la loi – la plupart d'entre eux les ignorent – mais de la confrontation de leurs modèles aux élèves qu'ils ont pu avoir, parfois pendant de longues années déjà, des élèves en crise, hantés par la perspective du chômage et de l'exclusion. Que l'insertion sociale et professionnelle doive être un objectif prioritaire de l'école relève, pour eux, de l'évidence, qu'elle doive y travailler dans la perspective de l'égalité des chances, une exigence éthique, auquel le principe de l'éducabilité cognitive, qu'ils découvrent dans l'expérience tâtonnante de nouvelles relations pédagogiques, donne du sens. Mais ils ne souscrivent pas pour autant à toutes les dispositions de la loi, en particulier aux propositions relatives à la collaboration avec les entreprises, dans le cadre de la communauté éducative. Et l'idée d'aide à l'orientation trouve, ici, des limites républicaines.

LA PÉDAGOGIE COMME ALTERNATIVE À L'ORIENTATION PAR L'ÉCHEC

« Il faut s'adapter... Tous les élèves peuvent apprendre, pourvu que le professeur sache user de la bonne méthode... »
Les nouveaux profs en sont tous d'accord, et la pédagogie à laquelle ils souhaitent être initiés est précisément, pour eux, l'art de l'adaptation. Ils peuvent la rapporter d'entrée aux processus de l'apprentissage – ainsi les professeurs des écoles – ou plus généralement la concevoir, comme la réponse nécessaire à la difficulté d'enseigner aujourd'hui, suivant le mode traditionnel, comme une manière de prévenir les comportements de retrait ou de perturbation active qui résulteraient de l'incapacité des élèves à tirer profit de l'enseignement magistral. Dans tous les cas, cela participe de la même représentation de leur rôle : donner du sens, c'est-à-dire, tout à la fois, rendre le réel intelligible et motiver les apprentissages. Si les élèves sont difficiles aujourd'hui, c'est avant tout, pensent-ils, parce qu'ils n'ont pas de repères – « Ils ne possèdent pas les codes, la langue française, le code de politesse, le code de vie en société... » – Ils ne comprennent ni ce qu'on leur enseigne, ni ce

qu'on attend d'eux, ni même et surtout pourquoi ils sont là : « ça sert à rien de faire des études... ».

Comme tous les enseignants, ils en imputent la responsabilité aux familles – « Les parents se déchargent... », « Il y a beaucoup de parents qui ont baissé les bras... », « Y'a beaucoup d'élèves livrés à eux-mêmes... », « Ils sont à l'abandon dans le milieu familial... », etc. Mais ils mettent en cause aussi l'institution scolaire même, notamment la manière en usage de traiter le problème, par la voie de l'orientation par l'échec : entre au lycée technique celui qui n'est pas capable d'entrer au lycée d'enseignement général. Va au lycée professionnel celui qui n'a pas même été capable d'entrer au lycée technique :

« Moi je vois, en conseil de classe, y'a des élèves nuls qui passent, parce qu'ils sont trop vieux et qu'ils emmerdent tout le monde, alors on les fait passer... », Thomas, CAPEPS.

« Il connaissait rien, il savait rien, mais ça servait à rien de le faire redoubler, ça serait pareil l'année prochaine. On le laissait passer, plus vite il passait, plus vite il s'en allait... », Richard, agrégé de mathématiques.

« On te dit : t'es mauvais en maths, t'es mauvais en français, allez hop, en lycée technique... Arrivé à la fin de la seconde, on a voulu m'orienter en BEP. Pour les profs, c'était fini, c'était pas la peine. Puis il y avait encore une voie de garage derrière, donc ça servait à rien de me récupérer. C'est facile, on évacue le problème, on donne le bébé à quelqu'un d'autre... », Pierre, CAPLP de génie mécanique, option construction.

« J'ai fait moi-même un BEP. J'ai pas choisi, j'avais une mauvaise scolarité. Il arrive un moment donné, il faut bien caser les gens quelque part. De toute manière, le système reste toujours le même, à l'heure actuelle, on case les gens où il y a de la place... », Bruno, CAPLP de génie mécanique, option construction.

« Ils ne possèdent pas les codes... », mais comment donner du sens à l'effort nécessaire à leur acquisition, quand il n'y a plus même l'idée d'un avenir à construire grâce à l'école ? Les professeurs de lycée technique et de lycée professionnel décrivent fort bien les méfaits de l'orientation par l'échec, le désespoir ou la révolte des élèves, contraints à fréquenter des lieux où il est devenu tellement difficile de construire une image de soi satisfaisante, où le métier auquel ils sont censés se préparer, c'est-à-dire aussi leur avenir, qu'ils voient dans le chômage et l'exclusion, n'apparaît plus que comme la sanction de leur incapacité.

« Y'a des sections qui ramassent un peu toutes les personnes qui n'ont pas réussi à trouver de place ailleurs. C'est des gens, par exemple, qui voulaient faire hôtellerie. Ils n'ont pas été pris, donc ils font secrétariat ! Y'a un gouffre entre les deux ! Ils ont perdu toute motivation. Ils réussiront pas. Ils ont pas envie de réussir... », Xavier, CAPLP de lettres et histoire.

« Il faut remotiver les élèves, leur dire que rien n'est perdu, parce que souvent ils arrivent ici... on les met dans une section, et ils se disent : bon, ben on va être chômeur... Ils nous disent beaucoup ça. Ils sont très désenchantés. Ils n'en veulent plus... Ils s'imaginent qu'ils sont bêtes, aussi, il y en a beaucoup... Ils s'imaginent qu'ils sont bêtes et qu'ils ne vont rien faire de leur vie... », Delphine, CAPET d'économie et gestion, option comptabilité.

« Pourquoi un élève se rebelle ?... Ils sont complètement déstabilisés par ce qui se passe autour. Les parents sont chômeurs et autres. Ils ont envie de tout plaquer, parce qu'ils ont l'impression qu'ils vont finir à l'Assedic... Ils se retrouvent entre eux, entre personnes qui n'ont pas pu entrer en lycée technique ou en lycée. On leur demande de préparer un métier qu'ils n'ont peut-être pas envie de préparer, un métier qui, dans deux ans, sera peut-être fini ou va évoluer, alors qu'on leur demande d'apprendre les technologies du jour. Je comprends qu'ils n'aient pas envie de tout ça... », Pierre, CAPLP de génie mécanique, option construction.

FORMER L'HOMME ET LE CITOYEN ET PRÉPARER À L'INSERTION SOCIALE ET PROFESSIONNELLE

Quoi qu'en pensent les partisans de la tradition républicaine, il est quasiment admis par tout un chacun, aujourd'hui, qu'on va aussi à l'école pour trouver un emploi. Il va de soi, pour les « nouveaux profs », que l'école publique a également pour mission d'y préparer, et que sa vocation est de la remplir en réalisant les conditions de l'égalité des chances. Que chacun puisse avoir accès à l'éventail complet des fonctions relève, pour eux, de la justice sociale. Ils se proposent d'y travailler, même quand ils ont conscience des déterminismes socio-culturels :

« L'école publique a pour objectif de donner les mêmes chances à tous, quel que soit le niveau social, quelle que soit la religion. C'est l'école qui tend vers cet objectif, mais qui n'y arrive pas, parce que c'est un objectif utopique, je trouve... », Xavier, CAPLP de lettres et histoire.

« Il y a une notion d'idéal derrière la notion d'école publique. C'est l'école ouverte à tous, qui doit être aussi de

qualité, qui doit donner des chances à tout le monde. Les jeunes doivent tous avoir leur chance, dans la mesure du possible. C'est faux dans la pratique. Mais on doit essayer d'égaliser un peu les chances... », Delphine, CAPET d'économie et gestion, option comptabilité.

« Je me suis battu pour ça, et je me battrais encore pour ça... Derrière le mot laïcité, c'est la liberté, l'égalité pour tout le monde, l'égalité des chances, bien sûr, sachant que si l'école pouvait permettre de rendre moins égalitaires les choses... », Jean, CAPLP de génie mécanique, option construction.

« Enseigner, c'est quand même être responsable de l'avenir d'enfants, de leur avenir professionnel, de leur développement culturel... Donc c'est à nous d'essayer de donner à chacun l'égalité des chances dans la vie... », Renaud, CAPES d'histoire-géographie.

Former l'homme et le citoyen, préparer à l'insertion sociale et professionnelle dans la perspective de l'égalité des chances ne sont pas, ici, des objectifs contradictoires. Ils sont si peu contradictoires que l'insertion professionnelle peut être considérée comme une dimension même de la citoyenneté. Le citoyen alors n'est pas seulement celui dont l'instruction fait un homme libre et égal à tout autre, en droit, il est aussi celui qu'elle intègre à la société par le travail, auquel elle donne accès.

« Être enseignant, pour moi, il y a deux grands traits. Y'a d'une part la technologie, le métier, je dirais, et d'autre part le citoyen, quoi. Ce qui m'intéresse, c'est de travailler sur ces deux plans-là. Je ne veux pas mettre de côté la partie citoyen. C'est quelque chose qui m'intéresse beaucoup, et puis, je ne veux pas mettre de côté la partie technologie, parce que c'est en quelque sorte aussi former le citoyen, l'insérer dans une société par le travail... », Pierre, CAPLP de génie mécanique, option construction.

« Moi, je tiens à l'école laïque et républicaine à fond... On cherche à former des gens libres, indépendants, des citoyens. Un citoyen, c'est quelqu'un qui est vraiment bien dans la société... Avoir sa place dans la société, c'est travailler quelque part. Pour moi, ça inclut, évidemment la formation professionnelle... », Didier, agrégé de biologie-géologie.

La plupart du temps, cependant, le souci de la vie réelle et de l'intégration par le travail apparaît dans des représentations de la société où il s'agit d'abord de prendre sa place, où aujourd'hui et demain se confondent, également difficiles, où l'autonomie du citoyen qu'on se propose de former désigne surtout la capacité de se débrouiller en toute occasion.

« Il y a un objectif fondamental [au travail de l'enseignant], c'est de rendre les enfants capables d'affronter la vie, et ça passe aussi par des matières qui sont peut-être rébarbatives... entre autres, savoir sa table de multiplication, un minimum de grammaire, savoir écrire pour faire une lettre de candidature, le jour où ils chercheront du boulot, et qu'elle aille pas au panier parce qu'elle est cousue de fautes d'orthographe... Je crois qu'un enfant, il faut qu'il vive dans le monde tel qu'il est, et qu'il apprenne à s'intégrer parmi les autres, à ne pas être au-dessus, à ne pas être en dessous, mais être capable de prendre sa place, parce que ce sera nécessaire plus tard, dans la vie de tous les jours, que ce soit dans un emploi, que ce soit dans un quartier ? Il faut qu'il soit capable de se débrouiller... Je pense que c'est ce qu'on enseigne... », Martine, PE.

« Le but, c'est, à court terme, de leur apprendre un métier, et puis peut-être aussi à réagir à tous les problèmes qu'ils auront à rencontrer, à faire face très vite... Déjà aujourd'hui, il y a le chômage. D'une manière générale, le professeur – c'est la partie éducation – peut leur apprendre à être débrouillard... », Serge, CAPLP de génie mécanique, option construction.

Les seuls moyens envisagés pour prendre sa place ne sont plus, alors, que les savoirs et les savoir-faire, à l'exclusion de toute réflexion sur l'usage qu'on en peut faire, la seule limite posée à la débrouillardise n'étant plus que dans une autre qualité qu'ils voudraient faire acquérir à leur élèves, la tolérance... Tout se passe comme s'il s'agissait de laisser à chacun le soin de trouver une manière nouvelle de résoudre les contradictions perçues entre des exigences individuelles et des exigences sociales, qui ne seraient rien moins, en définitive, pour l'individu comme pour la société, que des exigences de survie...

« On est dans une société de toute façon, au niveau du boulot, je vois, dans le privé, il faut manger son voisin pour le remplacer. C'est la guerre. C'est là où la société ne va pas... »

AIDER À L'ORIENTATION, DANS DES LIMITES RÉPUBLICAINES

L'objectif de l'enseignement peut bien être de préparer les élèves à vivre en société, et l'école le lieu privilégié de cet apprentissage, mais si chacun peut avoir sa place, ici, si tout peut s'y résoudre dans le respect des règles de coopération et de solidarité qu'ils valorisent tous, comment prendre sa place, comment affirmer son autonomie dans le respect des différences, dans une

société où la place est donnée par le travail, quand le travail vient à manquer ? Les « nouveaux profs » n'apportent pas de réponse à cette question, à moins que l'on ne considère leur réserve même comme un rappel à la tradition républicaine, celui-là qu'on retrouve aussi, dans leur manière de concevoir la relation aux entreprises, dans le cadre de la communauté éducative, et en définitive, de concevoir le problème de l'orientation.

Les professeurs d'enseignement général peuvent bien être acquis à l'idée d'une école qui soit en prise sur les réalités économiques, sociales, technologiques du temps, une école qui ait pour finalité l'insertion sociale et professionnelle des élèves, dans une perspective d'égalité des chances. Ils peuvent penser qu'il est intéressant de les envoyer un moment en entreprise, de façon à ce qu'ils la connaissent et puissent éventuellement commencer à se faire une idée de leur avenir professionnel. Ils ne se sentent pas concernés pour autant par l'idée de collaborer avec elle à leur formation. Ils ne voient pas en quoi cela pourrait intéresser l'enseignement général et dénoncent le caractère éminemment contradictoire de leurs objectifs : former des esprits libres ou des exécutants dociles, former des hommes ou former des travailleurs... Aider à l'orientation reviendrait, essentiellement, à créer les conditions qui vont permettre à tous les élèves de choisir leur voie en toute liberté. Il s'agit ni plus ni moins de former l'esprit, ce qui fut de tout temps l'objectif de l'école républicaine. Peu importe que les voies empruntées soient différentes, aujourd'hui.

Les positions des professeurs de matières techniques ou professionnelles ne sont pas fondamentalement différentes, même si l'essentiel de l'orientation des élèves est déjà défini, quand ils interviennent. Ils sont les premiers à dénoncer l'orientation comme elle est pratiquée depuis l'institution de l'école unique. Contrairement aux professeurs de collège ou de lycée d'enseignement général, ils peuvent trouver la collaboration avec l'entreprise souhaitable, voire nécessaire. Ils voient en elle le lieu d'application des savoirs et/ou des savoir-faire auxquels ils doivent initier les élèves. Connaître ce qui s'y passe en matière d'organisation technique et humaine du travail est, à leurs yeux, un moyen d'accomplir pleinement leur fonction d'enseignant. Et cela supposerait qu'ils aient avec elle des contacts réguliers. Ils ne sont pas hostiles à l'idée d'envoyer les élèves en stage dans les entreprises. Ce pourrait être un moyen d'assurer la dynamique de l'apprentissage par la confrontation à des

problèmes réels, l'occasion de mettre en application les connaissances acquises à l'école, bref un moment de la démarche pédagogique, mais un moment seulement, et ils entendent bien en garder le contrôle de manière à garantir à l'élève la formation à l'intelligence des processus.

« Il faut des stages en entreprise. Par contre, l'entreprise, elle pourra pas apprendre à voir les... comment dire... les règles générales. L'entreprise va pouvoir donner plein d'exemples, plein de cas : si tu fais ça, ça va marcher. Si tu fais ça, ça marchera pas. Mais l'élève ne saura peut-être jamais pourquoi est-ce qu'en faisant ça, ça marche, en faisant ça, ça marche pas. C'est important, si l'élève veut évoluer. L'élève va devenir quelqu'un qui va travailler, pas une machine. Il faut lui apprendre à faire les choses, mais il faut qu'il comprenne pourquoi, les relations de cause à effet quoi... ça lui permettra d'évoluer... », Claude, CAPLP de génie électrique, option électronique.

« Ce qui est difficile, c'est qu'il y a un référentiel de l'emploi... Je dirais : ça c'est le souhait de l'entreprise, hein, et à côté on a un référentiel de diplômes qui comporte, à l'intérieur, des manières de faire, parce que le rôle de l'Éducation nationale, ça n'est pas forcément que de former quelqu'un qui sache faire un métier. C'est aussi de former l'homme. Et quelquefois, ça va pas bien de pair. Je veux dire : il faut plus de temps. Quand on dit : investigation structuration, à mon avis, il faut plus de temps au départ, pour acquérir des choses, parce que, justement, on laisse le temps aux gens d'être autonomes, d'aller chercher des renseignements, au lieu de leur donner tout fait. Et forcément on est moins opérationnel au bout de deux ans, quand on fait un enseignement comme ça. Mais c'est cent fois mieux pour la personne, pour son avenir, c'est nettement mieux. Pour l'entreprise aussi, d'ailleurs. Mais les gens de l'entreprise ne sont pas forcément prêts à entendre ça... », Jean, CAPLP de génie mécanique, option construction.

Comme les républicains de la III^e République, attachés aux idées de Ferdinand Buisson, ils se prononcent en faveur d'un enseignement technique et professionnel en prise sur les réalités du temps et qui s'attache avant tout à former des hommes et des femmes capables de réfléchir

et de s'adapter aux évolutions technologiques, voire de changer d'orientation, autant qu'ils le souhaitent ou qu'ils le jugent nécessaires. Et non une main-d'œuvre adaptée aux besoins de l'industrie, fut-elle de haut niveau...

CONCLUSION

« Le jeune construit son orientation [scolaire, universitaire, professionnelle] au lieu de la subir. Nul ne peut décider à sa place... » Les « nouveaux profs » en sont d'accord, et ils admettent ce que cela suppose : une école ouverte sur la vie, une école qui s'attache à préparer les élèves à l'insertion professionnelle et ose poser le problème de l'égalité des chances, laquelle représente, pour eux, une exigence éthique associée depuis toujours à l'idée de République, mais que les républicains cependant s'interdisaient de poser en assignant à l'école la mission de former l'homme et le citoyen. Cependant, c'est par les mêmes voies qu'ils entendent remplir leur mission nouvelle. Il s'agit bien toujours de former l'esprit. Que l'on parle aujourd'hui d'adapter la pédagogie pour faire apprendre le plus grand nombre, plutôt que d'assurer une transmission magistrale du savoir, ne change rien à l'affaire. Et c'est essentiellement en remplissant ce rôle qu'ils entendent contribuer à l'orientation des élèves, à charge pour chacun, ensuite, d'en faire l'usage qui lui convient. Leur position peut interpeller les tenants de la tradition – en quoi l'intelligence requise aujourd'hui, au service des intérêts particuliers, serait-elle fondamentalement différente de l'intelligence nécessaire pour traiter de l'intérêt général ? En quoi le fait de pouvoir s'adapter aux évolutions économiques et sociales serait-il incompatible avec la distance requise du citoyen pour traiter des affaires publiques ? – elle reste une position républicaine.

Gisèle DE LYLLE
Sociologue

QUELQUES JALONS HISTORIQUES ET THÉORIQUES POUR INSTALLER UNE COMMUNAUTÉ DE TRAVAIL À PROPOS D'ORIENTATION DANS L'ÉCOLE

RÉGIS OUVRIER-BONNAZ

Dans le domaine de l'orientation, depuis une vingtaine d'années, beaucoup de discussions tournent autour du rapport entre éducation et orientation. Ce débat, s'il a pris de l'importance ces dernières années, n'est pas nouveau. En effet, les préoccupations éducatives apparaissent déjà dans l'ouvrage de Franck Parsons, *Choosing a vocation*, considéré comme l'ouvrage fondateur d'une réflexion sur l'orientation, publié en 1909 à Boston. Cependant, en France, jusque dans les années soixante-dix, les premières formes d'éducation à l'orientation se développeront peu face au modèle dominant de la mesure des aptitudes à l'aide d'épreuves psychotechniques. Dans cette logique, les efforts de la recherche ont plus porté, dans le cadre du développement de la psychotechnique puis de la psycho-

logie différentielle, sur le perfectionnement des méthodes de détection des aptitudes et d'évaluation des connaissances que sur le développement de méthodes prenant en compte les processus de construction des choix professionnels des jeunes. Le débat entre les tenants d'une orientation fondée sur la mesure des aptitudes et de leurs différences et ceux représentant le courant éducatif n'a jamais réellement eu lieu. À l'exception de quelques moments de crise¹ qui ont débouché sur la mise à l'écart des tenants du courant éducatif des institutions garantes de l'orthodoxie, les conceptions de l'orientation et du sujet confronté à des choix d'orientation ont été peu discutées sous l'angle éducatif. Ce silence a laissé en l'état des questions qui, du coup, faute d'avoir été traitées, réapparaissent régulièrement.

1. Voir à ce sujet les interventions de Henri Piéron (*Binop*, n° 1, 1945) à la sortie en 1945 du livre de Pierre Naville, *Théorie de l'orientation professionnelle*. Ce livre vaudra à l'auteur sa mise à l'écart de l'INETOP. Voir également la réaction de Piéron (*Binop*, n° 3, 1954) à l'article de Léon, « Aspects pédagogiques de la tâche du conseiller OP » (*Bulletin de psychologie*, n° 5, 1954).

Ce sont ces questions que nous discutons dans cet article à partir d'un des cadres théoriques utilisés dans le domaine de l'orientation : celui de Michel Huteau qui rend compte de l'émergence des préférences pour des formations ou des activités professionnelles. Pour cela, nous revisitons différents points de vue sur la construction des représentations, du langage et de la pensée pour faire quelques propositions concernant les conditions d'installation dans l'école d'une communauté de travail spécifique au domaine de l'orientation.

1. LA CONNAISSANCE DE SOI ET LA CONNAISSANCE DU MONDE PROFESSIONNEL : UN POINT DE VUE PSYCHOLOGIQUE

Michel Huteau, dans l'introduction de son article, paru en 1982 dans *L'Orientation scolaire et professionnelle*, « Les mécanismes psychologiques de l'évolution des attitudes et des préférences vis-à-vis des activités professionnelles », précise que « lorsqu'on envisage les problèmes de l'orientation scolaire et professionnelle sous un angle psychologique, il est devenu banal de considérer que les attitudes et les préférences vis-à-vis des formations et des professions sont le résultat d'une activité cognitive continue de l'enfant, de l'adolescent ou de l'adulte ». Il ajoute que « l'activité cognitive qui [le] préoccupe est essentiellement une activité de comparaison entre une représentation de soi et une représentation du monde professionnel, représentations qui doivent auparavant être construites et qui se construisent en s'influençant réciproquement ». Il propose dans cet article, à partir de la notion de représentation, le cadre théorique qui définit la plupart des approches actuelles de l'orientation et des méthodes qui y sont attachées. L'univers cognitif est considéré comme la vision que les individus ont d'eux-mêmes et de leur environnement. La représentation est alors définie comme une construction mentale relative à un objet. La représentation de cet objet étant l'ensemble des positions de celui-ci sur chacun des traits qui permettent de le décrire. Dans ses travaux ultérieurs, M. Huteau (1987) nous donne à voir, du côté du sujet, ce qu'il entend par traits en définissant les styles cognitifs comme « des traits très larges que l'on peut rapprocher des traits classiquement définis par la psychologie différentielle : ce sont à la fois des aptitudes, bien que le fonction-

nement cognitif ne soit pas envisagé prioritairement sous l'angle de son efficacité, et des traits de personnalité ». S'agissant des représentations de soi, les représentations se construisent essentiellement dans les interactions sociales, le sujet devant organiser pour lui-même les réactions d'autrui à son égard. Elles dépendent donc, en grande partie, des caractéristiques du milieu de vie du sujet et des échanges qui s'y déroulent ainsi que du statut du sujet dans ce milieu. Les identifications à autrui, puis les différenciations vis-à-vis d'autrui qui permettent les représentations individualisées de soi à l'adolescence, jouent un rôle important. L'évolution des représentations se fait par incorporation et intégration des informations reçues et prélevées par l'individu ; elle est commandée par l'acquisition de nouveaux outils intellectuels et par le perfectionnement des outils existants. Dans l'ouvrage écrit en 2001 en collaboration avec Jean Guichard, *Psychologie de l'orientation*, Huteau décrit ainsi les mécanismes de choix : « Le sujet dispose en mémoire d'une information sur lui-même stockée sous forme de différents schémas de soi qui le positionnent sur quelques traits (représentations de soi). Il dispose aussi d'information sur le monde stockée sous forme de prototypes qui décrivent les formations et les professions au moyen de quelques attributs jugés essentiels. Lorsqu'il réfléchit à ses préférences [...] un schéma de soi ou un prototype est activé. [...] Un prototype et un schéma de soi étant simultanément activés, le sujet procédera alors à une évaluation de la congruence de ces deux représentations. » Dans la conclusion de son article de 1982, Michel Huteau propose de dépasser les études sur les choix professionnels qui cherchent à identifier les facteurs objectivement mesurés comme les aptitudes et les intérêts, et de les compléter « par des études résolument psychologiques, centrées sur l'activité mentale du sujet, activité qui porte sur des symboles, qui les transforme, et qui joue un rôle essentiel dans la détermination des conduites ». À la suite de ses travaux conduits en 1976 sur la représentation des métiers par les adolescents, son approche se situe clairement dans le cadre du constructivisme à la base de l'approche cognitiviste qui sert ici de référence. Ce faisant, il se situe dans la continuité de Maurice Reuchlin qui, dès le début des années soixante, avait initié le rapprochement de la psychologie génétique et de la psychologie différentielle – domaine de prédilection des études sur l'orientation – en posant l'existence d'une dépendance entre les lois générales de la

psychologie et l'observation des différences individuelles. Pour J. Lautrey (1980), qui assurera avec M. Huteau la succession de M. Reuchlin à l'Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP) et au laboratoire de psychologie différentielle de l'université Paris V, « *l'explication des différences relève des théories générales de la psychologie et non de théorisation ad hoc, ce qui implique que, à titre de réciprocité, les théories générales soient capables de rendre compte des observations relatives aux différences individuelles* ». Dès lors, l'épistémologie piagétienne comme construction d'une psychologie de l'intelligence susceptible de rendre compte d'une théorie générale de la connaissance, apparaît comme le cadre privilégié d'explication du développement de la connaissance du monde et de soi à travers la notion d'équilibration. Les notions qui structurent le développement de la pensée piagétienne vont pouvoir être utilisées pour discuter les questions propres au domaine de l'orientation. Comme le suggère la conclusion de M. Huteau, langage et représentation sont alors deux concepts majeurs qu'il convient de discuter, en liaison avec le développement de la pensée, si on veut aborder le rapport entre éducation et orientation.

2. LES RAPPORTS ENTRE REPRÉSENTATION, LANGAGE ET PENSÉE CHEZ PIAGET, WALLON ET VYGOTSKI

Très tôt, Piaget s'est intéressé à ces concepts et à leur rapport. La première publication majeure de Piaget qu'on peut rapporter au domaine de la psychologie génétique sur ce thème paraît en 1923. Son titre, *Le langage et la pensée chez l'enfant*, est évocateur des intentions de Piaget. Dès l'origine, se trouve ainsi affirmée la position de recherche qu'il ne cessera de développer et qui consiste à saisir le langage dans ses rapports avec les structures intellectuelles, « *la logique et le langage étant évidemment interdépendants* ». L'objectif de Piaget est de rechercher les fondements de la pensée logique telle qu'elle s'exprime chez l'adulte. Pour lui, il existe une continuité fonctionnelle qui va de l'intelligence sensori-motrice à l'intelligence opératoire formelle. Dans cette dynamique, le langage apparaît chez l'enfant en même temps que les autres manifestations de la fonction

symbolique, le langage en étant la forme la plus élaborée. Le langage participe donc de la fonction symbolique en tant qu'activité représentative mais ne l'englobe pas en totalité, ce qui signifie qu'il n'en épuise pas toutes les extensions possibles. Avant l'apparition de la fonction symbolique, il n'y a pas de représentation, du moins dans son acceptation étroite d'image mentale réduite à l'évocation symbolique des réalités extérieures. Piaget, dans « *La formation du symbole chez l'enfant* » (1945), effectue une reprise de ses premières recherches sur le langage. Il y distingue, concernant la représentation, un sens étroit d'un sens large où celle-ci est assimilée à la pensée elle-même : « *au sens large la représentation se confond avec la pensée, c'est-à-dire avec toute l'intelligence, ne s'appuyant plus simplement sur la perception et les mouvements (intelligence sensori-motrice) mais sur un système de concepts, ou de schèmes mentaux* ». Il précise en conclusion de cet ouvrage : « *Qui dit représentation dit par conséquent réunion d'un signifiant permettant l'évocation et d'un signifié fourni par la pensée. L'institution collective du langage est à cet égard le facteur principal de formation et de socialisation des représentations. Seulement, l'emploi des signes verbaux n'est pleinement accessible à l'enfant qu'en fonction des progrès de sa pensée.* » Dès lors, comme il le réaffirmera en 1966 dans *Six études de psychologie* : « *Il est permis de conclure que la pensée précède le langage et que celui-ci se borne à la transformer en l'aidant à atteindre ses formes d'équilibre par une schématisation plus poussée et une structuration plus mobile.* »

Dès 1923, Piaget pose comme hypothèse, à partir du recueil de dialogues enfantins, observés en situation, l'existence de deux formes de pensée : une pensée dirigée ou intelligente, encore appelée pensée socialisée, et une pensée non dirigée, pensée autistique définie comme égocentrique et qui précède la pensée socialisée. Dans une communication faite le 17 mai 1928 à la société française de philosophie, intitulée « *Les trois systèmes de la pensée de l'enfant. Étude sur les rapports de la pensée rationnelle et de l'intelligence motrice* », il précise son appareillage théorique en distinguant trois systèmes de pensée superposés :

- « — *L'intelligence motrice, qui assure l'adaptation de l'organisme aux choses.*
- *La pensée égocentrique, qui construit une représentation des choses dominées par le point de vue propre et échappant aux normes de réciprocité et d'objectivité.*

– La pensée rationnelle qui, en situant la perspective individuelle par rapport aux autres [...] donnera accès à la logique. »

Henri Wallon, présent à cette conférence², va interpellé Piaget sur l'utilisation qu'il fait de la notion d'égo-centrisme, entamant ainsi un long débat qui ne s'éteindra qu'à la mort de Wallon en 1962. Comme l'a montré Marcel Turbiaux (1998) dans un article de référence, la discussion des positions de Piaget et de Wallon pose la question centrale des rapports entre la psychologie et l'épistémologie. Wallon, dans un article de synthèse qui traite de la question des rapports de l'enfant et de son milieu (1947), précise la position qui structure son œuvre. Dès sa naissance, l'enfant est un être social ; il ressort de cette position que le moi « n'est pas une donnée première de la conscience mais une acquisition, une conquête ; que l'enfant ne passe pas de l'individu au social, mais au contraire qu'il lui faut s'individualiser lui-même à partir de ces réactions qui commencent à le mêler à cet entourage ». Chaque milieu est source d'enrichissement, l'étude des milieux est donc nécessaire pour « une meilleure connaissance de l'individu. Et c'est ainsi que la psychologie et la sociologie devraient combiner leurs efforts ». Pour Wallon comme pour Vygotski (1934) – qui discute longuement la position épistémologique de Piaget dans le deuxième chapitre de *Pensée et langage* – le mouvement de l'évolution de l'enfant ne va pas, comme l'indique Piaget, de l'individuel au socialisé mais du social à l'individuel. Vygotski ne se limite pas à ce renversement de polarité autour du concept d'égo-centrisme, il fait du langage égocentrique, qu'il nomme langage intérieur en insistant sur sa fonction médiatrice pour atteindre l'abstraction, une étape importante du langage extériorisé. Quand l'enfant découvre la fonction symbolique du langage, c'est-à-dire que toute chose peut être nommée en dehors même de sa présence et que les mots veulent dire quelque chose qui est partagé par d'autres, le langage extérieur va pouvoir s'intérioriser en schéma de pensée sous forme de langage intérieur. Celui-ci n'est pas une simple copie du langage extérieur, il le renouvelle et le développe. Vygotski en précise sa fonction : permettre à l'enfant d'essayer sa pensée, le langage intérieur fonctionnant comme une « sorte de laboratoire » de la pensée qui agit sur soi et sur les autres. Comme le précise le document rédigé pour le centenaire

Piaget-Vygotski à Genève en 1996, « les signes et les discours sont les produits d'une construction collective des représentations du monde – activité qui est simultanément génératrice du social lui-même. Prendre au sérieux le langage, c'est donc automatiquement prendre au sérieux le social ; et dans la mesure où le langage n'existe que sous forme de langues naturelles diverses, dotées de leur sémantique propre, prendre au sérieux le social, c'est aussi prendre au sérieux ses multiples variantes sémantiques, c'est-à-dire ses variantes culturelles. »

3. LE LANGAGE COMME INSTRUMENT ET LA QUESTION DE L'ACTIVITÉ

Dans la perspective vygotkienne, les fonctions psychiques supérieures, dont les spécificités tiennent aux propriétés des signes et systèmes de signes d'une culture à un moment donné de son développement historique, sont directement issues des rapports sociaux par transformation de la fonction sociale et communicative des signes (processus interpersonnels) en fonction intellectuelle individuelle (processus intrapersonnels).

Pour Piaget, comme nous l'avons vu, le langage a plutôt un rôle de miroir de la pensée. Pour lui, comme l'a bien montré Jean-Paul Bronckart (1998), les représentations humaines auraient d'abord des propriétés générales, issues des mécanismes biologiques d'interaction de l'organisme avec son milieu, et elles n'auraient que secondairement des propriétés différentielles, issues de la confrontation de l'organisme aux formes d'activités culturelles et langagières particulières de son groupe. Dans cette cohérence, Piaget considère le développement psychique comme un processus adaptatif résultant de la confrontation directe du sujet avec le milieu physique et social où l'Autre n'est tout au plus qu'un objet parmi d'autres. Selon lui, les capacités humaines sont d'abord issues de l'organisme et s'appliquent ensuite au milieu. Ce que le sujet peut faire, « ses possibles » viennent du sujet lui-même, de son activité accommodatrice.

Pour Vygotski, les représentations humaines sont le produit de l'intériorisation des interactions qui se sont développées dans le courant de l'histoire de l'humanité. Si l'on suit cette piste, la connaissance de soi, dont

2. Henri Piéron, qui intervient aussi lors de cette conférence, crée la même année l'Institut national d'orientation professionnel (INOP).

Huteau nous dit qu'elle est un des deux éléments de la construction des mécanismes de préférence dans le domaine de l'orientation, ne serait qu'un cas particulier de la connaissance des autres. Cela signifie que la connaissance de soi ne réside pas d'abord en soi mais dans les autres. Pour se connaître, il faut passer par les autres. Comme l'a également montré Wallon, c'est des autres et de l'organisation sociale qui structurent leurs échanges que l'enfant reçoit les instruments qui lui permettent de parvenir à la connaissance du monde et de lui-même. Pierre Rabardel (1999) étudie comment s'opère la transformation de ces ressources sociales en instrument de l'activité du sujet. Il considère le langage comme un instrument psychologique ayant une fonction de médiation qui peut prendre plusieurs directions : « *le rapport médié à l'objet d'activité externe, le rapport médié à soi-même et aux autres* ». À la suite de Vygotski, il postule que la pensée a un double enracinement, d'une part dans des activités mettant en œuvre des signes, dont le langage, et d'autre part dans des activités mobilisant des outils. Il n'y aurait donc pas de conscience de ce qu'on est et de ce qu'on fait sans contact social et dialogue avec autrui à travers la médiation du langage et la médiation d'instruments. C'est à partir de ce point de vue épistémologique que nous nous sommes efforcés de montrer, en mobilisant des développements méthodologiques et conceptuels récemment apportés à la théorie de l'activité par la psychologie du travail, que la compréhension de l'activité de professionnels par les élèves permettait, à certaines conditions, de faire retour sur leur propre activité d'élève et inversement (Ouvrier-Bonnaz, Remermier, Werthe, 2002 ; Ouvrier-Bonnaz, Vérillon, 2003).

4. LA FONCTION DU SOCIAL DANS LE DÉVELOPPEMENT : GENRE ET STYLE DE L'ACTIVITÉ

Dans le domaine des sciences humaines, plusieurs courants théoriques cohabitent concernant la construction de soi et des apprentissages, chacun accordant une place différente au social et aux situations. Les travaux sur les styles d'apprentissage sociaux et les apprentissages coopératifs en référence aux travaux de M. Reuchlin (1978) sur les processus vicariants, développés récemment à l'Institut national d'étude du

travail et d'orientation professionnelle (Olry-Louis, Soidet, 2003) et qui accordent une place particulière à l'étude des interactions sociales dans la construction des connaissances en géographie, sont à cet égard particulièrement intéressants. Ils permettent notamment de travailler la tension entre l'approche classique des différences vues sous l'angle de styles et l'apport des théories dialogiques interactionnistes susceptibles d'aider à penser la place du social dans le développement des connaissances et des sujets. Cependant, en rabattant le développement du sujet en situation d'apprentissage sur des caractéristiques individuelles, sortes d'invariants opératoires, et en se centrant sur le fonctionnement psychologique plutôt que sur le développement des activités, ces travaux courent le risque de diluer la fonction du social comme élément constitutif de la construction de soi et de l'acquisition des savoirs. Yves Clot (1999) discute cette notion de style, il parle de « *styles d'action non pas comme des structures ou des types mais comme des modalités de structuration et de restructuration de l'action par les sujets à l'intérieur d'un genre* ». Pour lui, le style participe d'un genre. Il définit le genre comme une sorte d'intercalaire social, simultanément règles d'usage des objets et d'échange entre les sujets, mémoire collective qui donne sa contenance à l'activité en situation et « *que [le style] parachève, qu'il conserve vivant, qu'il perpétue ou encore qu'il prolonge* ». Le style est un indicateur des possibilités de développement de l'activité, une création dans une situation réelle.

Dans les faits, les nombreux auteurs qui se réclament de l'interactionnisme social, s'ils traitent bien de la même question, n'apportent pas tous la même réponse épistémologique à l'interrogation sur la fonction du social et des échanges qui s'y nouent pour comprendre les conduites individuelles. Pour Vygotski, le sujet comme nous l'avons vu est d'emblée social et il ne devient lui-même qu'en se retirant du social : le sujet n'est pas au début mais à la fin. Par conséquent, c'est la prise en compte de la nature et des conditions de ce retrait social qui permettent de penser la construction de soi et le rapport au monde du sujet – le langage comme médiation sémiotique étant déterminant dans ce développement. L'école va jouer un rôle important dans cette construction. En effet, si l'on considère les disciplines scolaires comme des « objets tiers » qui s'intercalent entre le sujet et le monde, ils sont un des « lieux » où cette déprise du social peut être travaillée en

permettant la confrontation des élèves aux normes constitutives de la culture, « *support ou forme de toute expérience individuelle qui nous précède, nous surplombe et nous institue comme sujet humain* ». (Forquin, 1989). Dans cette cohérence, nous avons avancé l'idée en prenant l'exemple de la technologie (Ouvrier-Bonnaz, 1997) que c'est la construction progressive par l'élève des concepts et pratiques constitutifs des champs disciplinaires et leur mise en confrontation systématique dans le champ social de référence qui permettaient à l'élève de faire retour à son expérience scolaire et donc d'installer les conditions de la prise de conscience des usages de soi en situation scolaire. C'est à ce prix que la perception par l'élève de la relation entre une situation d'apprentissage et son usage peut alors prendre place dans le cadre d'un projet personnel et que la question de la liaison entre orientation et éducation nous semble pouvoir être posée.

5. LES PRATIQUES SOCIALES DE RÉFÉRENCE ET L'INSTALLATION D'UNE COMMUNAUTÉ DISCURSIVE À PROPOS D'ORIENTATION DANS L'ÉCOLE

La question de la référence permet de penser l'installation en milieu scolaire des disciplines et des activités proposées aux élèves. Pour J.-L. Martinand (1986), le concept de pratiques sociales de référence permet de souligner l'importance des pratiques dans l'apprentissage des contenus d'enseignement. Pour cet auteur, l'enseignement ne peut se réduire aux savoirs, déconnectés des situations sociales qui les produisent, car ce sont celles-ci qui leur donnent sens. La mise en place de situations en classe à partir des situations de référence choisies par l'enseignant implique, par comparaison, un retour systématique aux représentations initiales des élèves inhérentes à ces situations et la confrontation régulière avec les pratiques adultes qui les caractérisent. Chaque champ social pris comme référence pour construire des activités scolaires contient des genres sociaux d'activités, sorte d'artefacts sociaux qui organisent le travail des hommes entre eux à propos d'un travail sur un objet. Ces genres contiennent eux-mêmes des genres de discours et des genres de techniques définissant les manières d'agir et de penser qui

délimitent la communauté scolaire à laquelle ils servent de référence. Jean-Paul Bernié (2001) parle alors de communauté discursive qui constitue un espace de signification à l'intérieur duquel prennent sens des activités, des discours, des valeurs. Dans cet espace, le sujet tente de mettre le monde social à son service, pour en faire un monde à lui afin de s'y intégrer, de le reformuler en participant à l'élaboration de nouvelles significations. Pour Bernié, qui s'appuie sur les thèses développées par Yves Clot en milieu de travail concernant l'activité, la notion de genres d'activité et le rapport qu'elle instaure entre activité, langage et subjectivité interrogent la conception des situations proposées aux élèves et les objectifs d'apprentissage visés. Il ajoute que l'attention portée à l'activité place au centre de la construction des connaissances les pratiques langagières des élèves. Cependant, cela n'est possible qu'à la condition de ne pas réduire le langage à une technique et de ne pas l'enfermer dans les seules formes linguistiques utilisées. Il est donc important de bien distinguer le langage constitué des usages que l'on en fait. Comme l'indique Elisabeth Bautier (2000), « *si le langage ne peut se réduire ni à une compétence, ni à un savoir à acquérir, c'est parce qu'il est aussi une pratique alors nécessairement sociale qui se construit dans des habitudes de socialisation et qui est toujours hétérogène. Le langage, pratique différenciée, simultanément sociale, cognitive, subjective et langagière a à voir avec la manière dont on existe au monde, dont on s'en saisit, dans laquelle on est pris effectivement, identitairement mais de façon différenciée* ». Une communauté discursive constituée sur un même objet offre un espace spécifique pour la construction des pratiques langagières propres à cet objet. C'est un cadre qui doit permettre d'étudier les différentes stratégies mises en œuvre par les élèves pour construire des savoirs en fonction des raisons qu'ils se donnent d'agir dans une situation donnée.

Dans l'école, à chaque discipline d'enseignement ou domaine d'activité, par exemple les activités liées à la documentation, correspond une communauté discursive spécifique déterminée à la fois par les règles, les démarches, les formulations qui régissent l'école et par les caractéristiques qui définissent la communauté discursive de référence à l'intérieur de laquelle les savoirs et les pratiques ont été produits. Nous faisons l'hypothèse que la construction de savoirs en milieu scolaire, spécifiques au domaine de l'orientation, requiert,

comme pour l'ensemble des savoirs, l'installation en classe sous des formes diverses d'une communauté discursive qui donne à voir les ressemblances mais aussi les différences de la communauté prise comme référence. Nous la nommons communauté pratico-discursive³ pour bien insister sur le côté pratique en jeu dans toute acquisition et plus particulièrement s'agissant de celles qui concernent le monde professionnel. Par exemple, pour parler des métiers en classe, les communautés de référence seront celles des professionnels qui produisent des connaissances sur les métiers (sociologues, technologues, psychologues, économistes, etc.) et celles des professionnels qui exercent ces métiers. Dans une activité d'orientation, si on demande aux élèves de produire un texte qui se rapproche du genre de l'autobiographie, la communauté prise comme référence pour définir la communauté pratico-discursive en milieu scolaire sera celle des écrivains qui portent ce genre dans la littérature. Dans ce cas, la mise en relation et le travail de comparaison qui l'autorise, peuvent permettre aux élèves de mieux comprendre comment ce genre littéraire est apparu et quelle est sa fonction sociale pour les aider à mieux identifier les mobiles susceptibles de soutenir leur production écrite et ce qu'ils vont en faire dans le cadre de leur orientation. Pour installer cette communauté, il faut alors penser aux interventions et situations qui permettront à l'élève de passer de pratiques élaborées dans d'autres lieux à celles construites dans les activités liées à l'orientation en milieu scolaire. L'installation de cette communauté pratico-discursive doit permettre :

- d'analyser la façon dont les élèves, les enseignants et les conseillers d'orientation psychologues, seuls ou ensemble, s'approprient, en liant des genres discursifs et des genres d'activités, des manières de penser, d'agir, de parler propres aux communautés scientifiques qui étudient le travail pour les installer en milieu scolaire ;
- d'envisager le genre de cette communauté scolaire comme un artefact social qui organise le rapport des élèves avec eux-mêmes, les rapports des élèves entre eux, des professeurs et des conseillers d'orientation psychologues avec les élèves, et des professeurs et des conseillers d'orientation psychologues entre eux à l'occasion d'activités sur le travail et le monde professionnel.

Pour conclure, toutes les questions soulevées par l'ins-

tallation de cette communauté renvoient à ce qu'on appelle communément dans l'école, le traitement didactique. Concernant l'orientation, les données que produit ce questionnement renvoient aux processus de formation et de développement des personnes à travers la construction de leur rapport au monde et à eux-mêmes. Elles constituent ce faisant, de plein droit comme le pense J.-P. Bronckart (2001), des données relevant de la psychologie. Réfléchir théoriquement et historiquement à la liaison entre éducation et orientation est aussi une façon de relancer le genre de la psychologie à l'école et l'occasion donnée aux personnels d'orientation de (re)prendre pied dans le débat sur les raisons de leur place dans l'école.

Régis OUVRIER-BONNAZ

Centre européen de recherche appliquée en psychologie de l'orientation, INETOP, CNAM ; équipe clinique de l'activité, laboratoire de psychologie du travail et de l'action, CNAM.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BAUTIER E. (2000). « Pratiques langagières, production d'écrits et construction du sujet », in R. Ouvrier-Bonnaz (dir.), *Écrits scolaires et orientation. Savoirs, apprentissage et construction du sujet*, Les Cahiers Innover & Réussir, n° 1, Créteil : CRDP, p. 6-9.
- BERNIÉ J.-P. (2001). « Genres discursifs scolaires, genres de l'activité et conceptualisation », in J.-P. Bernié (dir.), *Apprentissage, développement et significations*, Bordeaux : PUB, p.155-171.
- BERNIÉ J.-P. (2002). « L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de "communauté discursive" : un apport à la didactique comparée », *Revue française de pédagogie*, n° 141, p. 77-88.
- BRONCKART J.-P. (1998). « Langage et représentations », *Sciences Humaines*, hors série n° 21, p. 20-23.
- BRONCKART J.-P. (2001). « La psychologie ne peut être que sociale et la didactique est l'une de ses disciplines majeures », in J.-P. Bernié (dir.), *Apprentissage, développement et significations*, Bordeaux : PUB, p. 19-41.
- CLOT Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*, Paris : PUF.
- FORQUINJ.-L. (1989). *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*, Bruxelles : De Boeck.

3. C'est en partie à construire les bases de cette communauté que s'attache une recherche de l'INRP, « Analyse du travail et connaissance du monde professionnel au collège : transformer et coordonner les approches en technologie et en orientation ».

- HUTEAU M. (1982). « Les mécanismes psychologiques de l'évolution des attitudes et des préférences vis-à-vis des activités professionnelles », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 11, n° 2, p. 107-125.
- HUTEAU M. (1987). *Style cognitif et personnalité*, Lille : PUL.
- LAUTREY J. (1980). « La variabilité intra-individuelle du niveau de développement opératoire et ses implications théoriques », *Bulletin de psychologie*, tome 33, n° 345, p. 685-695.
- MARTINAND J.-L. (1986). *Connaitre et transformer la matière*, Berne : Peter Lang.
- OLRY-LOUIS I. et SOIDET I. (2003). « Coopérer pour co-construire des savoirs : une approche différentielle », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 32, n° 3, p. 503-535.
- OUVRIER-BONNAZ R. (1997). « Orientation, contenu d'enseignement, activité de l'élève : l'exemple de la technologie », *Dialogue-orientation*, GFEN, n° 29, p. 4-14.
- OUVRIER-BONNAZ R., REMERMIER C. et WERTHE C. (2001). « Analyse de l'activité professionnelle : connaissance du travail dans l'école et activité des élèves », *Éducation permanente*, n° 146, p. 99-114.
- OUVRIER-BONNAZ R. et VÉRILLON P. (2002). « Connaissance de soi et connaissance du travail dans la perspective d'une didactique de l'orientation scolaire : une approche par la coanalyse de l'activité des élèves », *Revue française de pédagogie*, n° 141, p. 67-75.
- PIAGET J. (1923). *Le langage et la pensée chez l'enfant*, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- PIAGET J. (1928). « Les trois systèmes de la pensée de l'enfant. Étude sur les rapports de la pensée rationnelle et de l'intelligence motrice », *Bulletin de la société française de philosophie*, p. 97-141.
- PIAGET J. (1945). *La formation du symbole chez l'enfant*, Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé.
- RABARDEL P. (1999). « Le langage comme instrument ? Éléments pour une théorie instrumentale élargie », in Clot Y. (dir.), *Avec Vygotski*, Paris : La Dispute, p. 241-265.
- REUCHLIN M. (1978). « Processus vicariants et différences individuelles », *Journal de psychologie normale et pathologique*, 2, p. 133-145.
- TURBIAUX M. (1998). « Le cercle de craie piagétien ou Henri Wallon, lecteur de Jean Piaget », *Bulletin de psychologie*, tome 51, n° 437, p. 673-685.
- VYGOTSKI L. (1934). *Pensée et langage*, Paris : La Dispute, 1997.
- WALLON H. (1947). « L'étude psychologique et sociologique de l'enfant », *Cahiers internationaux de sociologie*, n° 3, p. 3-23.

ORIENTATION : PERSPECTIVES CONFLICTUALISTES

PITA MIANKEBA

INTRODUCTION

Notre propos va consister, pour l'essentiel, à tenter de montrer d'une part que les procédures d'orientation emboîtent le pas à l'évolution socio-économique de notre société ; de l'autre que, pour ce qui est de la question scolaire, le décideur suprême, au dessus de toute influence, qui ne prend ses décisions qu'à tête reposée et les fait appliquer sans coup férir dans la sphère politique qui recèle des stratégies, tensions, conflits, etc. entre les acteurs, est une vue de l'esprit. Pour ce faire, nous privilégierons une analyse du cheminement des décisions politiques dans le domaine scolaire, depuis la V^e République (1958) jusqu'à la récente commission consultative sur l'éducation (2003), présidée par l'ancien directeur du Haut Conseil pour l'évaluation de l'école, C. Thélot. Et nous nous appuyerons non seulement sur des textes traitant de l'orientation, signés respectivement du général de Gaulle, des présidents G. Pompidou, V. Giscard d'Estaing et F. Mitterrand, mais également sur des prises de position d'autres acteurs (experts, enseignants, responsables syndicaux, etc.) qui contribuent à nourrir le débat sur le système éducatif.

1. L'ÉCOLE ET LA COMPÉTITION ÉCONOMIQUE INTERNATIONALE

Entre 1955 et 1965, les concertations entre responsables de tous niveaux, au sein de l'OCDE, se sont soldées, dans plusieurs pays occidentaux, par une remise en cause des ségrégations entre établissements scolaires au profit des structures plus démocratiques. En France, ce mouvement a eu pour principales retombées les réformes scolaires (Berthoin, 1959 ; Capelle-Fouchet, 1963), entreprises sous l'autorité du général de Gaulle (Prost, 1992, 1997). À noter qu'à son retour au pouvoir, en 1958, celui-ci est porteur d'un grand projet dont C. Lelièvre et C. Nique (1995) livrent la clé de voûte : résorber la pénurie d'ingénieurs, de techniciens, de cadres supérieurs, etc., pointée par le Conseil supérieur de la recherche et du progrès technique, afin que la France se replace au rang de nations les plus modernes, à l'échelle mondiale. Dans *Mémoires d'espoir*, le Général s'en explique sans détour : « *La concurrence internationale, à laquelle nous soumettent la fin des douanes à l'intérieur du Marché commun et la libéralisation des échanges mondiaux, met nos entreprises devant des*

problèmes que jadis leur épargnait le protectionnisme [...], ce que la nation va avoir à faire pour quelques temps au-dedans d'elle-même, c'est de poursuivre la transformation dont dépend son avenir et de panser les blessures qui en résulteront.¹ »

N. Bulle donne la mesure de cette pénurie en indiquant qu'en 1954, le nombre d'ingénieurs formés pour un million d'habitants s'élevait à « 236 en URSS, 237 en Angleterre, 214 au Canada, 195 aux États-Unis, 155 en Suisse, 144 en Italie, et 90 en France » (Bulle, 1999, p. 93). De surcroît, entre les années 1956 et 1961, le besoin en termes d'ingénieurs ou de scientifiques formés à la recherche était estimé à 51 000, alors que le Conseil suscitait estimait qu'il n'en sortirait que 24 000 du système universitaire. Dès lors, la préoccupation majeure de la politique gaullienne d'éducation est le recrutement des élites de la nation sur une base démocratique, pour ne pas la priver d'une partie de ses talents (Prost, 1997).

Pour le général de Gaulle, la démocratisation du premier cycle du second degré s'imposait, mais assortie d'une sélection de manière à éviter un afflux inconsidéré d'élèves ou d'étudiants vers les lycées ou les facultés, « sans bénéfice » pour eux-mêmes ni pour la collectivité (Prost, 1996). De ce point de vue, l'orientation se voit assigner deux objectifs. D'une part, articuler égalité des chances et sélection afin de mettre les flux scolaires en phase avec les besoins de l'économie. Autrement dit, il s'agit de trouver le meilleur ajustement possible entre les exigences d'un métier et le profil du jeune. D'autre part, proposer une alternative à la sélection réputée brutale. L'orientation n'a, en effet, de sens que si plusieurs orientations sont possibles (Prost, 1996).

Conscient des risques de la politique d'orientation « à coups de hache du général », pour reprendre la formule de F. Danvers (1996), le ministre Fouchet entreprit de l'infléchir en proposant des mesures d'orientation qui ont abouti, malgré le scepticisme des universitaires relevant de filières scientifiques, à la création dans le supérieur des instituts universitaires de technologie (IUT), en 1966 (Lelièvre, 1996). Ces deux objectifs se sont conjugués pour conférer à l'orientation scolaire et universitaire un enjeu de pouvoir, faisant s'opposer les acteurs sociaux. En effet, l'orientation des années soixante est marquée du sceau de l'obsession de la

mesure et du diagnostic. Soucieuse de l'objectivité, cette époque se caractérise par la multiplication des pratiques d'orientation reposant essentiellement sur des tests que l'on fait passer à des classes entières.

Si bien que S. Blanchard (1997) signe ce constat : l'orientation devient « une orientation scolaire de masse ». Pour tout dire, les politiques volontaristes d'extension de la scolarisation ont prêté main forte à ces pratiques. On cherche notamment, au cours de ces années « où un élève de cours moyen sur deux entre en sixième, à détecter des "réserves d'aptitudes", c'est-à-dire les élèves de CM2 qui, bien qu'ayant des aptitudes équivalentes à celles de ceux qui entrent et qui réussissent au collège, restent à l'école primaire pour préparer le certificat d'études primaires » (Ibid., p. 160). Mais, dans le même temps, les conceptions psychométriques et scientifiques, initiées par H. Piéron et M. Reuchlin, ont donné lieu à nombre de critiques que F. Danvers résume ainsi, dans sa note de synthèse : « Les instruments scientifiques d'évaluation des différences, les fameux tests, sont eux-mêmes entachés d'un biais qui avantage assez systématiquement les mieux préparés culturellement, les "héritiers" d'un rapport de proximité avec l'école » (Danvers, 1999, p. 30).

Et pour rendre compte de la sensibilité de l'opinion à la problématique de l'orientation, F. Danvers a scruté le quotidien *Le Monde*, sur la période de 1965 à 1968 ; il a recensé vingt-sept articles relatifs aux enjeux de l'orientation scolaire et universitaire et a relevé, dans la rubrique *Libres opinions* du quotidien, la prise de position de P. Fraisse (1965) qui dénonce les apparences trompeuses de la démocratisation, lesquelles selon lui « transforment l'orientation en un parcours d'obstacles, fruit du hasard et de la sélection au profit des "héritiers" de la bourgeoisie régnante » (Danvers, 2001, p. 8). Aussi les examens sont-ils tenus pour arbitraires. Toujours en 1965, la réorganisation du baccalauréat visant, comme le précise l'historienne F. Mayeur² à « sortir l'enseignement technique de son isolement traditionnel » attise les inquiétudes des lycéens, concernés au premier chef. Et en 1966, la réforme de l'enseignement supérieur ne rencontre pas une large audience auprès des universitaires.

Rattachons à ces critiques celles émanant de syndicats enseignants qui dénoncent le caractère autoritaire de

1. De Gaulle Ch., *Mémoires d'espoir*, 1972, Plon, p. 120-122.

2. Dans son article du 4 mars 1965, intitulé « Auteuil ou Longchamp... L'orientation scolaire », cité par Lelièvre et Nique.

l'orientation. Ainsi, le SNI craint que celle-ci ne devienne à terme un dispositif « pratiquement sans appel » et le SNES, dans son congrès de Lyon (1966), incrimine le plan gouvernemental au motif que ce dispositif concourt non seulement au renforcement de la prédétermination sociale et de mécanismes d'élimination, mais également organise la sélection et la répartition des élèves à l'aune des normes malthusiennes, non sans dessaisir « professeurs principaux et conseillers d'orientation de leurs attributions pour les confier à un service technocratique » (*Ibid.*). Enfin des Unions des parents d'élèves regrettent que l'orientation psychopédagogique se confonde avec une procédure administrative et paternaliste. À tout prendre, note F. Danvers, l'orientation, pierre angulaire de la réforme des CES, est sujette à contestation car elle repose sur des critères « exclusivement scolaires ». Et de poursuivre : « en réalité, l'avenir de l'orientation des jeunes se trame dans les allées feutrées du pouvoir » (Danvers, 2001, p. 8). Comme l'atteste Pierre Laurent, secrétaire général de l'Éducation nationale : au cours des années 1966-1968, le général n'a eu de cesse de réclamer l'élaboration d'un projet de réforme de l'orientation ; « Il était très préoccupé de constater déjà une inadéquation qualitative de l'enseignement secondaire et supérieur aux besoins du pays » (Lelièvre et Nique, 1995, p. 67). À n'en pas douter, pour le général de Gaulle, il y allait de l'intérêt national, la responsabilité de l'État était engagée. Et donc, celui-ci se devait d'organiser la sélection. Ainsi Pierre Laurent fut désigné pour concevoir ce projet dont A. Prost (1996) note qu'il était « ambitieux » et « allait aboutir quand survinrent les événements de Mai 68 ». Comme nous n'entreprendons pas d'en dresser une fresque détaillée, disons très brièvement avec Prost (1997) que ces événements procèdent de l'émergence d'un nouveau type de rapport à l'autorité, aux normes éducatives, aux valeurs, etc., conjugué avec une crise universitaire sans précédent. Rappelons que nous sommes à l'époque de la scolarisation de masse dans l'enseignement secondaire et post-baccalauréat : « Le second cycle des lycées est passé de 102 100 élèves en 1947-1948 à 174 700 en 1957-1958, et il en compte 421 700 en 1967-1968. Aux mêmes dates, les universités montent de 128 000 à 180 600, puis à 580 100 étudiants » (Prost, 1981, p. 273). Imposer la sélection à l'entrée de l'enseignement supérieur dans ce contexte revenait à allumer une mèche dans une poudrière.

2. L'ORIENTATION AUX PRISES AVEC L'ESPRIT DE MAI 68

Dans l'histoire du mouvement d'orientation tout au long du xx^e siècle, Mai 68 demeure assurément comme l'expression la plus radicale de contestation à l'encontre d'une orientation autoritaire. Remarquons que, depuis lors, la lutte contre la sélection à l'entrée des universités continue de servir de levier aux mouvements étudiants, si l'on en juge à l'aune des projets de réformes retirés sous la pression de la rue (les projets de A. Savary, 1984, A. Devaquet, 1986, F. Bayrou, 1993, et plus récemment C. Allègre). Aussi convient-il de souligner que, dans le sillage de cette crise étudiante à multiples facettes, qui a failli sonner le glas de la V^e République à ce point identifiée à la personnalité du général de Gaulle (Becker, 2000), « le consensus implicite autour d'un modèle scolaire articulant rationalité économique et projet méritocratique de l'école unique éclate » (Barrère et Sembel, 1998, p. 94). Pour C. Lelièvre et C. Nique (1995), le général de Gaulle a certes mis du temps à comprendre les événements de mai 1968, mais, en définitive, il en a tiré parti pour remettre de l'ordre dans l'université dans une voie qu'il a toujours cru bonne : « la participation ». Pour ce faire, le général renvoie son Premier ministre, G. Pompidou, au profit de Couve de Murville, confie les commandes de la rue de Grenelle à E. Faure et lui laisse carte blanche : « Tout ce que je vous demande, c'est que les étudiants ne se décernent pas eux-mêmes leurs diplômes » (Prost, 1981, p. 308). Celui-ci fait voter, le 12 novembre 1968, la Loi d'orientation axée sur deux maîtres mots : l'autonomie et la participation. Aussi ne cessait-il de répéter : « Tant que je serai ministre, il n'y aura pas de sélection à l'entrée des universités. La sélection est un faux problème » (Narbonne, 1994, p. 258). En somme, jugeant de l'action du général de Gaulle en matière d'éducation, A. Prost (1997) constate son succès pour ce qui est de la démocratisation du premier cycle, et son échec quant à l'orientation et la sélection : son projet d'instaurer une orientation sélective au niveau de la troisième et de l'entrée à l'université n'a pas abouti à cause des événements de mai 1968. Du reste, F. Danvers note que l'interventionnisme du général, « s'attachant à régler lui-même le détail de la formation du corps des "orienteurs" qu'il souhaite créer, tranche avec celui de ses successeurs » (Danvers, 1996, p. 28).

3. LA NOUVELLE PHYSIONOMIE DE L'ORIENTATION

G. Pompidou s'est trouvé ramené au centre de la scène politique après la démission du général de Gaulle, le 28 avril 1969. À remarquer que dans ses fonctions de Premier ministre (1962-1968), l'ancien élève de l'École normale soutenait l'idée de mettre sur pied un dispositif d'organisation de l'orientation tout en refusant que celle-ci fût conçue, au premier chef, au regard des besoins de l'emploi. Mais il souhaitait au demeurant que les familles aient leur mot à dire (Lelièvre et Nique, 1995, p. 136). En effet, partisan d'une sélection à l'entrée des universités, mais sceptique à l'égard d'une orientation imposée de façon autoritaire, G. Pompidou porte une attention particulière à l'information et à l'orientation des élèves. De sorte qu'il fait adopter (décret du 12 février 1973) des procédures d'orientation concertées : en fin de cinquième et de troisième, les familles formulent des vœux, le conseil de classe les accepte ou pas, et les familles en cas de refus peuvent faire appel. Mais se trouvent exclus de ce dispositif les psychologues et les sociologues (*Ibid.*).

Dans *Le Nœud gordien* (1969), G. Pompidou décline sa propre conception de l'orientation : « *La création de corps spécialisés d'orienteurs, plus ou moins psychologues ou sociologues, me paraît une mauvaise formule. [...] L'orientation, écrit-il, ne peut donc être exercée que par la confrontation, dans des formes à préciser, des parents eux-mêmes, des enfants qui, après tout, ont eux-mêmes un instinct, qui ne trompent pas toujours, tant s'en faut, des professeurs qui ont pu juger des qualités non seulement intellectuelles, mais physiques et de caractères des enfants, des chefs d'établissement enfin, qui, au cours des années, voient, s'ils s'en donnent la peine, s'affirmer la personnalité des élèves, avec leurs faiblesses et leurs possibilités.*³ »

La question du devenir du baccalauréat reste, pour Pompidou, devenu président de la République, une préoccupation essentielle. Ainsi, en 1969, dans l'ouvrage précité, il rappelle sa croyance dans la fonction d'orientation du baccalauréat. Reste que, dans son célèbre discours d'Albi d'avril 1970, il propose qu'on le transforme en un simple certificat sanctionnant la fin des études secondaires et que les universités opèrent elles-

mêmes une sélection de leurs étudiants (Lelièvre et Nique, 1995). Somme toute, il convient de constater à l'instar de Prost (1981) que le président Pompidou, ardent défenseur de la modernisation industrielle de la France, a conduit une politique éducative qui a contribué à renforcer les redoublements et à éviter un engouement vers l'accès aux bonnes filières. L'orientation ainsi entendue a, tout compte fait, accentué la sélection et préservé les hiérarchies scolaires, miroirs de hiérarchies sociales.

4. LA RECHERCHE D'UN « SAVOIR MINIMAL » COMMUN

Avec l'arrivée du président Giscard d'Estaing à l'Élysée en 1974, « *une certaine excellence scolaire est à la tête de l'État* », selon C. Lelièvre et C. Nique (1995). Dès le conseil restreint du 7 février 1975 consacré à la forme du système éducatif, l'ancien élève de l'École polytechnique et de l'ENA recommande à ses ministres, concernés par l'ordre du jour, dont R. Haby, de « *mettre en place un système éducatif stable dont l'organisation doit suffisamment être comprise des Français* » et de « *prévoir une concertation aussi large que possible avec les intéressés et notamment les enseignants, les parents d'élèves et les élèves à partir des orientations définies par le gouvernement.*⁴ » Il en résultera un train de propositions pour une modernisation du système éducatif qui donneront lieu à la loi du 11 juillet 1975 (appliquée à la rentrée 1977). À signaler qu'en matière d'orientation, le nouveau pouvoir se montre pour le moins libéral en ce qu'il considère les parents comme partenaires à part entière de la communauté éducative. Nombre de mesures semblent aller dans le sens du transfert de certaines responsabilités de l'État au profit des familles : « *entretiens individuels entre l'instituteur et chaque famille, élection de représentants des parents aux conseils d'écoles, aux conseils de classes et aux conseils d'établissements du second degré* » (Robert, 1993, p. 94). Et les familles peuvent faire appel des décisions d'orientation. Du reste, en écho aux revendications étudiantes qui se sont faites jour depuis les événements de mai 1968, l'âge de la majorité est abaissé à dix-huit ans.

3. Pompidou G., *Le Nœud gordien*, Plon, 1969, p. 89-94.

4. Lelièvre C., Nique C., op. cit., p. 137.

Dans *Démocratie française* (1976), Giscard d'Estaing, inspirateur de la loi Haby de 1975 sur le « collège unique », montre qu'il tient la question scolaire pour cruciale : « Le rôle de l'école ne doit pas être seulement d'assurer la reproduction à l'identique de la société, mais d'aider à la création d'une plus grande égalité. La mise en place d'un système unique de collèges pour tous les jeunes Français constituera un moyen puissant d'égaliser leur acquis culturel. Elle devra s'accompagner sur le plan des programmes de la définition d'un "commun", variable avec le temps et exprimant notre civilisation particulière.⁵ »

F. Danvers (1996) fait remarquer, pour sa part, que « la réforme du "collège unique", incarnée par R. Haby, est l'un des legs essentiels du septennat » giscardien. Hostile à l'idée de sélection à l'entrée dans l'enseignement supérieur, mais animé d'une volonté politique de donner à l'ensemble des jeunes un « savoir minimum » qui les prépare à la vie active et place sur un pied d'égalité leurs différentes orientations, Giscard d'Estaing rétorquait à ceux qui lui faisaient remarquer l'ampleur de la sélection par l'échec, la pire de toutes : « un passage à l'université, même non couronné par un diplôme, est tout de même un bain de culture et de science.⁶ »

Somme toute, aujourd'hui, sans prétendre dresser ici le bilan de la politique gaullienne d'éducation, force est de constater que de cette politique qui ambitionnait notamment de rassembler les Français, d'en finir avec la division scolaire, et de celle de ses héritiers, il ne nous reste plus que trois décisions majeures sur lesquelles l'école continue de fonctionner : la loi Debré infléchie, la loi Edgar Faure et la décision de réaliser le collège (Prost, 1993).

Venons-en maintenant à la loi d'orientation Jospin (de 1989) pour signaler qu'elle a vu une nouvelle physiologie de l'orientation se dessiner, d'autant qu'avec elle on est passé d'une orientation subie à une orientation construite par l'élève. Et, en conséquence, ce dernier se trouve placé au centre du système éducatif. Dans *Lettre à tous ceux qui aiment l'école*, L. Ferry (2003) regrette que cette approche repose principalement sur l'élève, aux dépens de la relation entre l'élève et le savoir. Et d'arguer du fait qu'elle alimente « des fausses interprétations

démagogiques qui, sous couleur de privilégier l'attention portée à l'"épanouissement de l'enfant" [...] occultent le fait que le système éducatif est aussi là pour lui permettre, par l'acquisition de savoirs et de savoir-faire, par la formation critique, de devenir autre que ce qu'il était au départ » (*Ibid.*, p. 46).

Par ailleurs, dans son discours à l'Assemblée nationale du 20 janvier 2004, le ministre relève deux absentes de taille dans cette loi d'orientation, à savoir : la violence scolaire et la question de l'autorité. D'où une de ses propositions de prendre en compte ces problématiques dans la future loi d'orientation. Dernier constat qui plaide en faveur d'une réforme de l'école : le double objectif de conduire l'ensemble d'une classe d'âge *a minima* au niveau du certificat d'aptitude professionnelle, et 80 % au niveau du baccalauréat, a nourri les espoirs d'une possible promotion sociale pour les élèves d'origine populaire. Il reste que « le pourcentage d'une génération ayant obtenu le baccalauréat a connu son maximum en 1995 (62,7 %) pour se stabiliser entre 61 % et 62 % (61,6 % en 2001 et même 60,9 % en 2002).⁷ » Qui plus est : 150 000 à 160 000 jeunes atteignent la deuxième année de CAP-BEP sans pourtant obtenir le diplôme⁸.

CONCLUSION

Au terme de cette analyse politico-historique, nous sommes amené à dire d'abord que les événements de Mai 68 se sont érigés en un plaidoyer en faveur de la mise en place des procédures d'information et d'orientation, à partir de 1973, témoignant du souci de privilégier une orientation négociée aux dépens d'une orientation autoritaire. Et en second lieu que depuis le début de la V^e République les Français attendent beaucoup de leurs gouvernements successifs en matière de politique scolaire.

Du fait que l'école a partie liée avec l'avenir de leurs enfants, l'orientation scolaire et professionnelle de ces derniers ne laisse personne indifférent. De sorte qu'à chaque proposition de réforme, le ministère de l'Éducation nationale se heurte à nombre d'intérêts

5. *Ibid.*, p. 187.

6. Conte A. *Les présidents de la V^e République*, cité par Lelièvre et Nique, *ibid.*, p. 197.

7. *L'état de l'école*, n° 12, 2002, cité par L. Ferry, p. 37.

8. Ferry L., *op. cit.*, p. 33

contradictoires. D'où sans doute l'ouverture de ce débat national (mars 2003) sur l'école, où tous les Français étaient invités à donner leur avis sur celle-ci et à dire ce qu'ils en attendent. Toutes les discussions du débat et les autres contributions individuelles feront l'objet d'une synthèse générale, prochainement. Et un rapport public annoncé pour septembre 2004 dégagera les orientations possibles et souhaitables de l'école de demain, dont la future loi d'orientation ne pourra pas ne pas s'inspirer. Pour ce qui est de l'enseignement supérieur, force est de constater que les étudiants les mieux orientés sont ceux dont l'environnement familial peut bénéficier d'informations particulières « *sur les avenues et les impasses du labyrinthe éducatif* », pour reprendre la formule de J. Attali. D'où ces mesures dites de « discrimination positive » telles les conventions éducatives prioritaires (CEP) initiées en 2001 par le nouveau directeur de Sciences Po. Paris, R. Descoings, sans lesquelles dix-sept enfants à fort potentiel des banlieues défavorisées n'avaient pratiquement aucune chance d'accéder à cette école qui recrute à 80 % dans les milieux favorisés. C'est dire que, bénéficiant dès l'enfance d'un soutien scolaire privilégié, les « héritiers », ont toutes les chances d'accéder aux meilleures écoles, d'aller le plus loin possible dans leurs études. D'autant que le niveau culturel des parents, comme le rappelle le rapport Attali (2002), « *reste une des variables clés de la réussite des études supérieures* ». À l'inverse, les élèves les plus en difficulté, ceux qui ne maîtrisent pas le curriculum caché (les présupposés, les non-dits, les « allant de soi », etc.) sont paradoxalement ceux à qui l'on demande le plus tôt, de la manière la plus vive, d'avoir une idée précise sur un métier, d'avoir une capacité à se représenter l'avenir. Bref, d'avoir un projet.

Pita MIANKÉBA

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

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BARRÈRE A., SEMBEL N. (1998). *Sociologie de l'éducation*, Paris : Nathan.
- BECKER J.-J. A. (2000). *Histoire politique de la France*, Paris : A. Colin.
- BLANCHARD S. (1997). « La profession orientation en France », in *L'orientation face aux mutations du travail*, Paris : Syros, Éd. La Découverte.
- BULLE N. (1999). *La rationalité des décisions scolaires*, Paris : PUF.
- DANVERS F. (2001). « "Mai 68" ou la désorientation scolaire et universitaire », *Les cahiers A. Binet*, n° 669, p. 37-50.
- DANVERS F. (2000). « L'orientation scolaire et professionnelle : un champ de recherche et de pratique », *L'indécis*, n° 40, décembre.
- DANVERS F. (1999). *Fragments pour une lecture anthropologique de l'orientation au XX^e siècle*, Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches, UFR des Sciences de l'éducation, université Lille III, p. 42-59.
- DANVERS F. (1996). « L'orientation des présidents, de C. de Gaulle à F. Mitterrand », *Vie sociale*, CEDIAS, n° 5, 1996, p. 25-35.
- FERRY L. (2003). *Lettre à tous ceux qui aiment l'école*, Paris : O. Jacob.
- GUICHARD J., HUTEAU M. (2001). *Psychologie de l'orientation*, Paris : Dunod.
- LELIÈVRE C., NIQUE C. (1995). *L'école des présidents, de Ch. de Gaulle à F. Mitterrand*, Paris : O. Jacob.
- LELIÈVRE C. (1996). *L'école française "à la française" en danger ?*, Paris : Nathan.
- NARBONNE J. (1994). *De Gaulle et l'éducation, une rencontre manquée*, Paris : Denoël.
- PROST A. (2000). « Rue de Grenelle, un ministère et des problèmes en inflation », *Le Monde de l'Éducation*, juillet-août.
- PROST A. (1996). « Orientation : perspectives historiques », *Vie Sociale*, CEDIAS, n° 5, p. 11-24.
- PROST A. (1992). *Éducation, société et politiques, une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*, Paris : Seuil.
- PROSTA. (1981). *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France, l'école et la famille dans une société en mutation*, tome VI, Paris : Nouvelle librairie de France, p. 273-319.
- ROBERT A. (1993). *Système éducatif et réformes*, Paris : Nathan.

QUELS AVENIRS POUR L'ORIENTATION PROFESSIONNELLE ? ANALYSE D'UNE PUBLICATION DU BUS ET DE L'ONISEP, DE 1947 À 2001

MARIE-FRANÇOISE DE NANTEUIL

INTRODUCTION

L'impact que la revue *Avenirs* a eu sur l'information et l'orientation des jeunes tout au long de son parcours éditorial, d'abord sous l'égide du Bureau universitaire de statistique (Bus) de 1947 à 1970, puis sous celle de l'Office national sur les enseignements et les professions (Onisep) de 1970 à 2001, vaut particulièrement que l'on s'y intéresse. Cette revue a su justifier la notion d'orientation et de métier par rapport aux jeunes et à leurs parents, par rapport aussi aux auteurs qui en ont traité. Tout d'abord on retrouve, cinquante ans après, l'idée majeure de Julien Fontègne : « *L'inscription de l'orientation professionnelle dans une perspective d'utopie sociale résulte du fait que lui sont assignés des objectifs qui dépassent sa finalité technique immédiate. L'orientation professionnelle ne se réduit pas à une pratique de répartition de la main-d'œuvre juvénile dans un système de*

production, rôle, somme toute accessoire dans le fonctionnement social global » (Fontègne, 1921). L'orientation se voit ainsi au centre d'enjeux sociaux contradictoires ; aujourd'hui les pratiques ont évolué mais les contradictions restent. Quel a été réellement l'apport des sciences humaines et sociales à l'orientation et à la représentation des métiers ? On peut tenter de trouver une réponse à cette question dans la revue *Avenirs*.

Une première partie, située avant 1947, date de la création de la revue *Avenirs* par le Bus, donnera un aperçu historique de l'idée d'orientation qui est très riche et remonte loin dans le temps. Puis on constatera que l'intérêt porté aux sciences humaines et sociales au XIX^e siècle et au début du XX^e siècle a contribué, grâce à la psychologie naissante et un peu plus tard à la sociologie, à l'élaboration, à la structuration et à l'institutionnalisation d'une orientation professionnelle puis scolaire et professionnelle.

Dans une seconde partie, on s'intéressera à l'idée de métier dans son histoire et dans son rapport à l'orientation. C'est grâce au dépouillement des articles de tous les numéros de la revue *Avenirs* depuis sa création par le Bus en 1947, puis lors de son passage à l'Onisep en 1970 que l'on se rendra compte à quel point une information bien élaborée et bien diffusée est importante pour les jeunes et les personnes responsables de leur orientation. Deux courants de pensée au XIX^e siècle amènent l'idée d'orientation. D'abord le positivisme d'Auguste Comte, dont Lahy, pionnier de l'orientation, pensait qu'il pouvait apporter à la société tout ce que lui apportait préalablement la religion. En fondant la sociologie, le véritable tour de force d'Auguste Comte est d'opérer une réconciliation entre deux traditions que tout oppose : d'une part les nostalgiques de la communauté perdue, à la façon de Joseph de Maistre (1753-1821) ou de Louis de Bonald (1754-1840), d'autre part les tenants de l'idée de raison et de progrès. En effet après la guerre de 1870, la jeune République est à la recherche d'une doctrine. Elle la trouve dans la philosophie d'Auguste Comte des années 1850, elle-même issue de la philosophie des Lumières, qui laissait entrevoir une pédagogie scientifique basée sur l'expérimentation, en germe chez les Encyclopédistes. L'étude du « progrès de l'esprit humain » et des sociétés est précisément l'objet de la dynamique sociale. Le positivisme va aussi imprégner la pensée radicale socialiste et rejoindre le mouvement de la franc-maçonnerie dans un courant d'idées que caractérise la rationalité. Édouard Herriot définit l'orientation professionnelle d'alors comme « *étant l'ensemble des méthodes rationnelles capables de réaliser l'harmonie de l'homme, du métier, en donnant à chacun la tâche qui lui convient le mieux, physiquement, intellectuellement, moralement et économiquement*¹. »

Le second courant de pensée marquant l'idée d'orientation est l'évolutionnisme. Darwin ébranle les dogmes religieux sur l'origine de l'homme. Galton, son cousin germain, tente par la mesure de l'individualité de résoudre le problème de la sélection humaine auquel il s'intéresse tout particulièrement. Spencer avait commencé à développer les idées philosophiques inspirées par le mécanisme de l'évolution avant la publication de *L'Origine des espèces au moyen de la sélection naturelle* (Darwin, 1859). Ces deux courants de pensée

mettent l'accent sur le rôle des mécanismes d'adaptation, de sélection, de concurrence, en ce qui concerne tant les individus que les sociétés. Ce rôle influencera les conceptions de l'intelligence de Binet et de Claparède (de Nanteuil, 1996). En effet à partir de 1850, la psychologie se métamorphose. La nouvelle psychologie n'est plus soucieuse simplement d'introspection, mais en appelle à la méthode expérimentale qui combine observations et mesures. En France, ce sont les noms de Théodule Ribot (1830-1916) et d'Alfred Binet (1857-1911) qui incarnent la novation.

ÉMERGENCE DE LA NOTION D'ORIENTATION PROFESSIONNELLE À LA FIN DU XIX^e SIÈCLE

L'orientation professionnelle suppose, comme condition préalable à son apparition, la mobilité des individus dans la société. Or pendant que les individus migrent dans le champ social, celui-ci se modifie (Eckert, 1993). La question de savoir comment le capitalisme a réussi à se procurer la force de travail dont il avait absolument besoin pour valoriser le capital engagé dans ses entreprises recoupe une question démographique globale, celle de la population disponible dans son ensemble, sans tomber avec Fourier dans une utopie qui construisait, sans s'appuyer sur le réel, un univers de travail répondant à l'épanouissement enthousiaste et harmonieux de toutes les passions qu'il décrit avec tant de charme (Latreille, 1984).

L'idée qu'on se fait alors de l'orientation apparaît très nettement dans la presse d'éducation et dans la presse sociale du début du XX^e siècle ; elle peut être caractérisée par les traits suivants (de Nanteuil, 1998).

– L'orientation est d'abord une activité nécessaire qui doit commencer dès l'école primaire, élémentaire, en collaboration avec les instituteurs ;

– l'orientation est balbutiante, elle reste souvent incomprise et souvent combattue. Aussi elle progresse lentement en raison des malentendus qu'elle soulève. Elle est parfois confondue avec la sélection. Certains la croient contraire à la liberté individuelle ;

1. E. Herriot, « Lettre aux écoliers de France sur le choix d'un métier », *BD Alpes-Maritimes*, novembre 1927, n° 5, p. 207-209.

– l'orientation est laïque. C'est la Ligue de l'enseignement qui, pour la première fois en 1895, a envisagé un service structuré d'orientation professionnelle. On sait qu'au plan idéologique, c'est la notion de laïcité qui, incluse dans les lois fondamentales de Jules Ferry, a affranchi l'école de l'emprise de la doctrine catholique. Le *Bulletin de l'Institut national d'orientation professionnelle* (BINOP) se fait l'écho de la mise en place d'une école du peuple « républicaine et laïque », capable de dispenser un enseignement élémentaire à tous les enfants du pays, tout en déterminant leurs aptitudes intellectuelles ;

– l'orientation est moralisante, pleine de « bons conseils » faisant ressortir l'idée du devoir, de la valeur universelle du travail, de la probité et de la fidélité à la patrie ;

– l'orientation est restrictive ; elle ne connaît que les enfants des classes populaires et non les élites sociales fréquentant les lycées. L'office d'orientation professionnelle est intimement lié à l'office de placement et aux besoins locaux du marché du travail ;

– l'orientation est professionnelle, tournée vers le choix d'un métier permettant de s'établir dans la vie en s'appuyant sur les goûts, les connaissances et les aptitudes de l'enfant, la situation de la famille, mais surtout correspondant aux besoins du travail ;

– l'orientation professionnelle n'est pas simplement une question d'éducation et d'enseignement ; elle relève aussi clairement d'une préoccupation sociale et politique.

À partir de la fin du XIX^e siècle, jusqu'à la guerre de 1914, un certain nombre de publications dépendant d'organismes caritatifs (Comités de patronage, Jeunesses ouvrières chrétiennes, Confédérations générales des familles, etc.) ont pris en charge l'information des familles, des jeunes et des ouvriers. Cette presse se considérait comme « un grand moyen d'apostolat ». Les femmes en étaient le public le plus recherché. On constate que dans les revues dépouillées, parmi les conseils sur l'aménagement de la maison, sur la médecine infantile, sur l'économie domestique, l'hygiène, l'éducation physique etc., se glissent pour la première fois vers 1880, des informations sur les carrières, des articles relatifs aux débouchés des élèves de l'enseignement primaire supérieur, des notes d'information sur la méthode des tests, et enfin sur l'orientation. Le mot n'est pas utilisé, mais l'idée est lancée.

VERS UN DÉVELOPPEMENT INSTITUTIONNEL DE L'ORIENTATION PROFESSIONNELLE

QUELS BESOINS SOCIAUX ?

Déjà en 1914, Ferdinand Buisson avait dénoncé le caractère socialement élitiste de l'enseignement secondaire. « *Nous ne pouvons plus, disait-il, souscrire à l'antique division entre un enseignement primaire destiné au peuple, et un enseignement secondaire réservé à la bourgeoisie*². » Ces critiques s'étaient amplifiées après la première guerre mondiale. La démocratisation du secondaire était devenue un thème important de l'argumentaire des partis et des syndicats de gauche à partir du Front populaire. Le point particulier de l'origine et de la destination sociale des jeunes reste préoccupant. A. Prost (1968) en exprime clairement la situation dans *Histoire de l'Enseignement en France*. Sur le plan social, le fait majeur réside dans l'intervention croissante de l'État : assurances sociales, allocations familiales, gratuité de l'enseignement. L'intervention dans le domaine de l'orientation professionnelle relève aussi de cette politique. L'orientation professionnelle est donc liée à la conjoncture socio-économique. Elle doit informer et affecter les individus aux postes de travail dont l'économie a besoin, gérer au mieux les ressources humaines et limiter le gaspillage. L'orientation professionnelle comme pratique, est loin d'être neutre : dès les débuts, elle se voit au centre d'enjeux sociaux contradictoires. Aujourd'hui, les pratiques ont évolué mais les contradictions demeurent.

L'orientation professionnelle est bien un problème d'ordre moral et social, puisque de sa solution dépend le bonheur de l'individu et, par contre-coup, celui de la collectivité. Elle devient donc le moyen d'accéder à un ordre social nouveau, meilleur que celui déjà existant et souhaitable en tant que tel.

L'ORIENTATION PROFESSIONNELLE EST-ELLE UNE SCIENCE ?

L'affirmation de Julien Fontègne : « *L'orientation professionnelle sera scientifique ou elle ne sera pas* », prononcée au cours du congrès de l'Association française pour l'avancement des sciences, à l'automne 1920, dans lequel

2. Ferdinand Buisson, in *Bulletin de la Ligue des Droits de l'Homme*, mai 1914.

il faisait un rapport sur le rôle de la psychologie dans l'orientation professionnelle, a défini la ligne de conduite de toutes les années à venir. Malgré le choc qui s'est produit au croisement de la ligne représentée par les scientifiques qui cherchent à s'imposer depuis le développement progressif de la psychologie, considérée comme une science, et par les hommes de terrain qui investissent leurs connaissances empiriques et leurs compétences pour combler un besoin social. Les uns et les autres ont une même ambition, mais des visées différentes : les premiers sont portés par des idées de liberté et d'amélioration, les seconds par la recherche d'un meilleur rendement. Fontègne répond à ceux-ci : « *En aucune façon une orientation professionnelle scientifiquement conduite ne détruira la liberté* » (Fontègne, 1920).

C'est le décret du 26 septembre 1922 qui marque la naissance institutionnelle de l'orientation professionnelle. Ce décret, signé à Rambouillet, n'a pas portée de loi. Son objectif est de fournir un cadre général à l'orientation professionnelle, sans l'imposer pour autant. L'article 1 du décret propose une définition de l'orientation professionnelle : « *L'orientation professionnelle est l'ensemble des opérations incombant au sous-secrétariat d'État à l'Enseignement technique, qui précède le placement des jeunes gens et jeunes filles dans le commerce et l'industrie, et qui ont pour but de révéler leurs aptitudes physiques, morales et intellectuelles.* » Ce décret s'avérera bientôt insuffisant, et l'on verra que Jean Zay proposera une loi qui sera votée sous forme de décret-loi, le 24 mai 1938.

L'orientation professionnelle envisage d'aider les offices publics de placement dans leur tâche et de leur permettre de placer rationnellement les adolescents. Pourtant aucun lien institutionnel n'existe encore entre les services de placement et les services d'orientation. De plus, aucune obligation n'est imposée à la création de services d'orientation professionnelle dans les institutions publiques. Cette initiative est laissée aux administrations et aux associations locales. Une concentration de recherches relatives à l'orientation professionnelle est prévue et confiée à « *la direction du professeur titulaire de la chaire d'organisation technique du travail humain au Conservatoire national des Arts et Métiers* » (Eckert, 1993). Un cadre favorable est défini : c'est le point de départ d'un processus de développement qui aboutit à la veille de la seconde guerre mondiale.

La fameuse *Lettre aux écoliers de France sur le choix d'un métier* (Herriot, 1927) témoigne de la volonté de ne pas laisser au hasard l'entrée dans la vie professionnelle. « *Qui vous dira si le métier que vous êtes sur le point de choisir vous convient ou ne vous convient pas ? Demandez-vous s'il existe à proximité du lieu que vous habitez un Office d'orientation professionnelle qui, tenant compte de vos désirs et de ceux de votre famille, des indications fournies par votre maître et le médecin scolaire, de l'état du marché du travail, vous donnera les renseignements nécessaires et prendra toutes les mesures utiles pour assurer votre placement en apprentissage.* » Un texte en date du 8 décembre 1927 déclare la création de l'INOP. L'Institut national d'orientation professionnelle est déclaré le 14 janvier 1928 sous les trois noms d'Henri Piéron, Julien Fontègne et Henri Laugier. Il a comme président de son conseil d'administration le directeur de l'enseignement technique, Edmond Labbé. Il est dirigé par Henri Piéron, professeur de psychologie au Collège de France assisté de Henri Laugier, universitaire, professeur de psychologie et de Julien Fontègne, Inspecteur général de l'enseignement technique. L'INOP sera reconnu par l'État par décret du 25 juin 1930. Henri Piéron en assurera la direction jusqu'en 1962.

En 1932, Piéron participe à une commission d'orientation professionnelle intellectuelle, formée par les Compagnons de l'université nouvelle. L'orientation professionnelle fait l'objet d'une intervention d'H. Wallon, « *Culture et Orientation professionnelle* », à la sixième conférence mondiale de la Ligue de l'éducation nouvelle, sous la présidence de Langevin et en présence d'Anatole de Monzie.

Cette préoccupation pour l'orientation professionnelle, à l'échelon national, est un signe de l'époque. En dépit du chômage persistant, les industries éprouvent de sérieuses difficultés à recruter la main-d'œuvre qualifiée dont elles ont besoin. Les écoles d'enseignement professionnel ne s'adressent encore qu'à un public relativement restreint, dont les aptitudes et les goûts répondent aux exigences du métier. « *Pas de qualification sans orientation* », leur dit-on.

« *Contrairement à une idée trop souvent avancée, la crise économique n'a pas touché la France avant le deuxième semestre de 1931. À partir de cette date, le procès du libéralisme, sur lequel s'accordent tous ceux qui participent à l'esprit du temps, prennent argument de la crise, pour*

dénoncer l'impuissance de l'économie libérale à réguler l'économie et pour confondre son optimisme confiant dans les mécanismes naturels visant à rétablir l'harmonie » (Danvers, 1990). De plus, dans son réquisitoire contre « le chômage intellectuel », A. Rosier (1934) souligne la pléthore des titres universitaires, l'insuffisance de certains enseignements et la mauvaise répartition des débouchés. Il définit « le travailleur intellectuel » comme « celui qui tire ses moyens d'existence d'un travail dans lequel l'effort de l'esprit, avec ce qu'il comporte d'initiative et de personnalité, prédomine habituellement sur l'effort physique » (Rosier, 1937). Il attire aussi l'attention des pouvoirs publics sur les dangers de la montée incontrôlée de ce « chômage intellectuel » et sur la nécessité d'une réforme totale ou partielle de l'enseignement en vue d'une meilleure sélection.

CRÉATION DU BUREAU UNIVERSITAIRE DE STATISTIQUE ET DE DOCUMENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE

Dès 1931-1932, le chômage intellectuel commença en France à prendre une importance telle que ces préoccupations amenèrent la création du Bureau universitaire de statistique³ (Bus). Il fut fondé par la Confédération des travailleurs intellectuels, l'Union nationale des Associations générales des étudiants de France, la Fédération des associations de parents d'élèves des lycées et collèges, l'Institut national d'orientation professionnelle, tous travaillant avec le concours du ministère de l'Éducation nationale et du ministère du Travail. Ainsi étaient associés pour la première fois des initiatives privées et l'État. Après de nombreuses délibérations le régime juridique choisi fut un statut d'association relevant de la loi de 1901, formule qui présenta au début de sérieux avantages en assurant la souplesse de fonctionnement nécessaire. Pour la première fois se met en place en France, un service d'information et d'aide à l'orientation des étudiants ; jusque-là, les jeunes diplômés au sortir des établissements d'enseignement supérieur n'éprouvaient pas de difficultés sérieuses pour trouver un emploi correspondant à leur formation. Mais entre 1930 et 1939, le chômage intellectuel a posé un véritable problème auquel on a essayé de répondre par

la création du Bus. Le Bus rencontra un succès immédiat auprès des étudiants qui le considèrent comme le premier « service social » de l'université française. « *Le Bus touche donc surtout les jeunes appartenant à l'enseignement du second degré et à l'enseignement supérieur, tandis que les centres d'OP (orientation professionnelle, ndlr) conseillent la plus grande majorité des jeunes finissant leurs études primaires et se destinant à des métiers manuels. La différence de recrutement entre le Bus et l'OP n'est pas seulement d'ordre institutionnel ou scolaire ; elle tient surtout à l'origine et à la destination sociale de leur clientèle respective* » (Baudelot, Establet, 1971).

LE BUS AVANT AvenirS (1932-1947)

Le Bus a d'abord pour objectif d'établir une documentation scolaire et professionnelle pour informer les étudiants sur les diverses carrières et moyens de formation existants. Au début le service central commence par travailler sur les grandes écoles, les carrières libérales et les carrières administratives ; le commerce et l'industrie ne seront abordés que plus tard. Le Bus entreprend aussi de développer les Centres régionaux, responsables chacun d'une académie ou d'un territoire précis, et il entretient des relations régulières avec les universités et les établissements scolaires.

En 1936, Simone Chamboulant, conseillère psychologue, crée avec le Bus, au niveau national, une section d'orientation qui devient « service d'orientation scolaire et universitaire du Bus », chargé d'informer les jeunes. Elle définit ainsi le travail d'orientation qui y est fourni comme « *un travail de synthèse fait par les professeurs, les psychologues, les documentalistes. Chacun d'eux, dans son domaine propre, aidant l'enfant, la famille, à faire une succession de choix, à se déterminer peu à peu à partir de données objectives* » (Chamboulant, 1959). Des relations se mettent en place entre les établissements scolaires et les services du Bus. Dès 1943, l'institution des « professeurs délégués du Bus » (d'abord dénommés « professeurs correspondants »), voit le jour dans les établissements du second degré, collèges et lycées ; ils ont pour tâche de renseigner les élèves sur les différents aspects des professions.

La question se pose de savoir si cette manière d'aborder l'information sur les métiers et les professions, depuis

3. M. Anatole de Monzie, alors ministre de l'Éducation nationale, avait proposé lors de la création du Bus de le nommer « Bureau de statistiques humaines ».

les débuts de l'orientation, n'a pas été insuffisamment professionnelle, car il est évident qu'à l'heure actuelle, malgré les efforts consentis par tous et les étapes franchies, bien peu d'élèves sont conscients de ce qui se passe dans les entreprises et dans la vie professionnelle en général.

Après la guerre, le Bus entreprend une réorganisation complète, et la reconstitution de l'ensemble de centres régionaux désorganisés fut une des premières et plus urgentes tâches. Dès 1945, le Bus reprend son travail et est prêt à affronter de nouvelles responsabilités dans un monde transformé. Il enrichit sa documentation scolaire et professionnelle, qui est mise à la disposition de tous les établissements d'enseignement, publics et privés, et élargit le champ de ses interventions au profit de tous les ordres d'enseignement, en mettant à la disposition des conseillers d'orientation, des instituteurs et des professeurs délégués la documentation qui leur est nécessaire pour orienter et guider les jeunes⁴.

AVENIRS AVEC LE BUS (1947-1970)

Le premier numéro (janvier 1947) de la revue *Avenirs* résume d'une façon explicite les objectifs du Bus. « *Bien entendu, les premiers conseillers restent, pour tous les ordres d'enseignements, les maîtres et les professeurs. Cependant, ils ne peuvent que donner des indications très générales. Leur rôle est alors de diriger leurs élèves vers les organismes spécialisés. Ces organismes se répartissent en deux catégories : centres régionaux du Bureau universitaire de statistique et de documentation scolaires et professionnelles (BUSDSP) pour les élèves du second degré et de l'enseignement supérieur ; centres d'orientation professionnelle pour ceux qui viennent de l'enseignement primaire et qui veulent entrer en apprentissage.* » Dans l'éditorial de ce même numéro, le Bus précise ce qu'il entend faire passer auprès du public, grâce à ce nouveau vecteur éditorial : « *Chaque jour des journaux et des revues sont créés pour éveiller l'attention de l'opinion sur les problèmes de la vie politique ou économique [...]. Mais aucun ne s'est encore résolu à être le guide qu'attendent*

*jeunes gens, parents, éducateurs quand ils se trouvent en face d'un des multiples aspects des problèmes si importants – pour l'individu comme pour la société – que posent le choix d'une carrière, la formation professionnelle théorique et pratique, enfin la promotion au sein du métier. Avenirs entend combler cette lacune et constituer l'élément de liaison indispensable entre les familles, les éducateurs d'une part, le monde du travail d'autre part... Nous traiterons aussi bien de la formation de l'ouvrier spécialisé que de celle de l'ingénieur. Nous ne sommes pas de ceux qui visent à maintenir de vieilles barrières, nous voulons que chacun soit conscient de toutes ses chances et puisse réussir à proportion de son mérite... Enfin grâce à la variété de ses rubriques, Avenirs ne sera pas simplement une publication technique et documentaire, mais un organe de culture générale accessible au plus grand nombre... » Si la revue *Avenirs* a évolué dans sa forme au cours des années, l'objectif est resté fidèle à son idée d'origine : informer, documenter, renseigner.*

Son premier directeur de publication, Alfred Rosier⁵, secrétaire général du BUSDSP, et son premier rédacteur en chef, Jacques Thill, directeur adjoint du BUSDSP, ont su dès les premiers numéros dévoiler les objectifs de la revue *Avenirs* : informer les jeunes, les parents et le personnel enseignant sur l'école et l'orientation. En témoigne cet extrait du numéro hors série daté de 1947 : « *Cette revue s'est employée à tisser de nouveaux liens entre les éducateurs et les familles en associant les uns et les autres vis-à-vis du monde du travail, dans la recherche des débouchés professionnels pour une jeunesse inquiète, à bon escient, de son avenir. Elle a montré également la place accrue que prendrait l'école [...] pour la formation générale comme pour la formation professionnelle.* »

LES DIFFICULTÉS DU DÉBUT (1947-1954)

La revue *Avenirs* se construit en parallèle avec l'évolution du monde scolaire, dans une période où les programmes varient très peu. Les questions soulevées témoignent des difficultés de l'époque, dans l'immédiat après-guerre. Les problèmes d'orientation se posent aussi très tôt. Les

4. Cf. « Le Bureau universitaire de statistique et l'information universitaire et professionnelle de la jeunesse », in *Notes et études documentaires de la Documentation française*, n° 2.215, 19 septembre 1956.
5. Alfred Rosier (1900-1987), docteur en droit, a été chef de cabinet de l'Éducation nationale sous le Front populaire ; homme politique il appartient à divers cabinets ministériels. Directeur fondateur du Bureau universitaire de statistique en 1932, il sera en poste pendant la guerre de 1939-1945. Ensuite directeur de la Main-d'œuvre au ministère du Travail et de la Sécurité sociale, de 1947 à 1958, il restera secrétaire général du Bus jusqu'au passage de celui-ci à l'Onisep.

premiers PIF (Principaux itinéraires de formation) font leur apparition dès 1948. Ils étaient supposés donner, avec les moyens dont on disposait à l'époque, les grands schémas d'études. Le premier PIF concerne les études supérieures, le second s'adresse aux enfants de onze à seize ans. *Avenirs* s'intéresse aussi aux métiers manuels et par là même, au travail et au milieu ouvrier. « *C'est à la Libération que le ministre du Travail, Alexandre Parodi, officialise, en 1945, les conventions collectives en donnant une portée générale à des grilles de niveau d'emploi, mises au point par les branches, qui deviennent d'abord une forme d'organisation des anciens métiers manuels. Ainsi les grilles Parodi légalisent et diffusent la notion de qualification ouvrière, étroitement dépendante du niveau de formation [...]. La qualification passe ainsi, comme l'avait bien vu Naville (1956), de la sphère du travail à celle des relations entre la formation et l'emploi salarié* » (Dubar, 1998).

Le public auquel s'adresse *Avenirs* n'est pas encore bien ciblé, il n'y a pas de rubrique de courrier des lecteurs permettant de connaître l'impact de la revue sur ceux-ci. Une « revue de presse », dès le premier numéro, ouvre aux lecteurs une porte sur les nouveautés. On constatera, comme nous le signalons plus loin, qu'aucune véritable enquête n'a été menée avant le numéro fêtant les dix ans de la revue *Avenirs*.

Avenirs, dans ses premiers numéros fait à la fois des études sur des métiers manuels, quelques monographies sur les métiers de l'industrie et une approche brève de certaines professions. Du point de vue de la présentation de l'édition, la revue paraît modeste en regard de ce qu'elle est devenue plus tard. Le papier est ordinaire et fragile, la couverture unie et sans image. On ne trouve aucune trace de publicité avant le numéro de février 1953, avec un encadré sur le métier de « fraiseur ».

À partir de novembre 1955, quelques publicités d'écoles sans images ; ce n'est qu'en janvier-février 1959 que le papier s'améliore et qu'apparaissent des photos en noir et blanc. Mais la simplicité apparente de cette publication, due à un soutien budgétaire insuffisant, n'entrave en rien la qualité de ses articles. Des personnalités en vue du monde de l'éducation ou de la politique apportent leur contribution et leur soutien au Bus, avec des articles de fond sur « *la fonction d'orientation* », « *l'orientation et l'éducation* » ou « *les professeurs délégués du Bus* » ; Alfred Rosier, directeur de la Main-d'œuvre au ministère du Travail et de la Sécurité sociale, qui est

alors Secrétaire général du Bus, publie un article très intéressant sur « *L'orientation de la jeunesse intellectuelle et le rôle du Bus* » dans le numéro 55 de juin 1953. Cette même année 1953, l'événement est la reprise du numéro sur les « *carrières féminines* », beaucoup plus important que le précédent, où sont évoqués non seulement les métiers féminins de brodeuse, modiste, teinturière, etc., mais aussi l'ouverture pour les femmes sur des carrières réservées aux hommes jusque-là, et dans pratiquement tous les secteurs : professions libérales, avocats, magistrats, journalistes, bibliothécaires, etc., avec néanmoins une certaine « réserve » sur leurs capacités de réussite. Cette mise à jour des numéros thématiques se reproduira fréquemment par la suite.

LE BUS, ÉTABLISSEMENT PUBLIC (1954-1970)

De simple organisme d'études statistiques, au départ, le Bus est progressivement devenu, en 1955, un grand service de documentation, d'information et d'orientation. En vingt-cinq ans d'existence, il a su concilier cette double exigence : le contrôle effectif que l'administration se doit d'exercer sur un tel organisme et la nécessité d'obtenir la confiance et, partant, l'entier appui de ceux au service desquels il est placé : parents, élèves, étudiants, organisations pédagogiques et professionnelles. Le Bus devient ainsi un établissement public de l'État, doté de la personnalité civile et de l'autonomie financière. Son personnel va jouir désormais des garanties statutaires de la fonction publique. (*Notes et études documentaires*, 1956). Il se compose de quinze documentalistes (niveau licence de psychologie), de vingt-et-un documentalistes assistants (niveau baccalauréat), de trente-six secrétaires documentalistes et, depuis 1936, d'un psychologue détaché à mi-temps. Ce quota augmentera par la suite. Ce changement administratif ne se ressent pas réellement au niveau des publications de la revue *Avenirs*. Progressivement, *Avenirs* offre à ses lecteurs davantage de monographies sur les métiers, assorties d'articles plus généraux, et encore de quelques articles de fond. Les numéros des années 1950 à 1960 sont intéressants par le souci qu'ils ont d'informer les parents et les enseignants des conditions de développement de l'orientation. C'est le moment où l'orientation entre dans « l'école » avec l'arrivée des professeurs-délégués, et l'implication des conseillers d'orientation scolaire et professionnelle dans les commissions et les conseils d'orientation.

En 1957, parmi les attributions du Bus, figure officiellement « l'orientation scolaire et universitaire ». Un service d'orientation scolaire et professionnelle fonctionnait depuis 1936. Or, il semble que le nombre des conseillers-psychologues n'a guère suffi à l'amplitude de la tâche. On comptait seulement onze psychologues en service au Bus. Cependant, d'après Mme Chamboulant⁶, « les milliers de tests psychologiques que faisait passer le Bus » ont permis de faire progresser la pédagogie en prenant mieux en compte les profils individuels d'apprentissage. Des services « distincts et rivaux » sont représentés par les psychologues scolaires, les conseillers du Bus et les enseignants. La sourde rivalité entre les services du Bus et ceux de l'orientation se poursuivra durant toutes les années soixante. Ces derniers considéraient être les seuls à posséder la formation et la compétence nécessaires, ne reconnaissant au Bus que le rôle de producteur de documentation. Mais ce qui fait l'originalité du Bus, c'est moins sa documentation que la manière dont il l'utilise (Danvers, 1990).

On en arrive à l'anniversaire de la revue : *Avenirs* fête ses dix ans. Dans l'éditorial du n° 82 de mars 1957 on peut lire : « Nous avons été fidèles à notre programme⁷ : nos lecteurs nous ont été fidèles. Spécialistes et particuliers se retrouvent à égalité dans notre public et il n'est pas rare de les voir renouveler deux, trois, quatre années consécutives leur abonnement. Ceux qui l'interrompent, les parents dont les enfants ont choisis une orientation définitive, ou sont entrés dans la vie professionnelle par exemple, nous écrivent bien souvent pour nous remercier des services que nous leur avons rendus : "Grâce à vous, mon fils est entré dans telle école, ma fille a choisi telle formation..." Ces lettres sont notre meilleure récompense puisqu'elles sont la justification de notre intervention. Car en décrivant les métiers, leur expansion, les évolutions économiques et professionnelles, nous donnons des idées nouvelles aux jeunes gens et à leurs familles, nous leur offrons des perspectives au-delà des sentiers battus. Et c'est peut-être ce qui est le plus nécessaire : éveiller les imaginations, montrer que l'économie d'aujourd'hui et celle de demain ne sont pas, ne seront pas forcément les mêmes que celles d'hier, que des structures nouvelles se bâtissent avec une extraordinaire rapidité, que le progrès scientifique et technique est en train de boule-

verser les données traditionnelles du choix d'une profession, que notre pays enfin avec la montée des jeunes générations, l'essor d'une industrie bien plus puissante qu'avant guerre, d'une production accrue est en train de faire peau neuve, de se rajeunir... » *Avenirs* suppose un énorme et constant effort d'information et de documentation.

Les travaux du colloque qui s'est tenu en mars 1980 sur les techniques modernes d'information scolaire et professionnelle, à l'occasion des dix ans de l'Onisep, ont souligné l'impact que les technologies modernes de la communication étaient appelées à exercer sur l'orientation scolaire et professionnelle. M. Christian Beullac, ministre de l'Éducation nationale, déclare alors : « J'approuve et j'encourage les efforts faits par l'Onisep, pour donner une information professionnelle globale qui ne soit plus seulement une description des métiers mais aussi une connaissance d'ensemble de la vie professionnelle, une incitation à construire un projet de carrière professionnelle. » S'il y a incitation à construire un projet professionnel, avec une relative connaissance des métiers, et en tenant compte de la nouvelle et intelligente politique éditoriale de l'Onisep, mise en œuvre en 2001, ceci serait-il suffisant pour que les élèves sachent prendre parti pour tel ou tel secteur d'activité en vue de s'y engager après leurs études ? N'y aurait-il pas place, dans les nouveaux programmes du collège, pour une approche des métiers et une présentation des différents secteurs par des professionnels, qui soit faite en classe et non seulement épisodiquement dans les « salons profession » ?

Il est important de noter qu'en 1947, *Avenirs* s'adresse d'abord aux parents, tandis qu'en 1957 ce sont les jeunes qui sont interpellés dans les articles et à qui on s'adresse plus spécifiquement. Dans un article du n° 31 d'octobre 1950, R. Gal dit : « Il faut montrer aux parents qu'il y a un problème très important pour la vie tout entière de leur enfant. Le choix de la spécialisation et de la profession dépendra de la première orientation [...] ; il faut aussi leur montrer que ce choix ne dépend pas d'opinions abstraites, mais de la connaissance de l'individualité de leur enfant. »

Un peu plus tard, dans le n° 41-42 de novembre-décembre 1951, M. Vivien (secrétaire régional des Services d'orientation professionnelle de l'académie de Montpellier, directeur du centre régional du Bus) déclare : « Le Conseiller d'OP a pour mission de renseigner,

6. *Le Monde de l'éducation*, septembre 1982, p. 50

7. Cf. *Avenirs*, éditorial du n° 1 de janvier 1947.

de conseiller les parents lorsque se pose le problème du choix d'une activité professionnelle plus ou moins immédiate pour un adolescent ou une adolescente. » Mais, comme nous le constatons ci-dessus, un article intéressant sur les carrières d'ingénieur (n° 81 de janvier 1957) s'adresse directement « aux jeunes gens, et pourquoi pas aux jeunes filles ! » De même A. Léon dit avec le Bus, dans le n° 87 d'octobre 1957, que « l'orientation doit être faite par l'enfant, par l'adolescent lui-même... ».

AVENIRS AVEC L'ONISEP (1970-2001)

Restructuration de l'organisation scolaire et mise en place de l'orientation

Au moment où l'Onisep remplace le Bus, on peut se poser la question de savoir si l'importante restructuration scolaire de la fin des années 1960, qui entraîne bien des changements dans l'orientation, n'a pas influencé les transformations de la revue *Avenirs*. L'orientation se détache de l'enseignement technique après trente huit ans de travail commun, et fait désormais partie de l'école ; elle devient *scolaire et professionnelle* ; les centres d'orientation sont rattachés à l'Éducation nationale.

La fin des années 1960 a marqué une évolution sensible des idées en matière d'orientation : nécessité de fonder une orientation positive centrée sur le devenir social de l'enfant (par l'observation de ses aptitudes) et la personnalité globale de l'adolescent (prise en compte de ses intérêts et motivations). De fait il y avait une politique gaullienne d'éducation : « Elle peut se résumer en un principe central : recruter les élites sur une base démocratique [...]. Démocratiser et sélectionner, c'était donc aussi créer de nouvelles filières, plus conformes à la structure des emplois, bref réformer l'ensemble du système éducatif » (Prost, 1992).

Avec les événements de mai 1968 « la démocratisation du premier cycle est acquise, mais pas l'orientation et la sélection » (Prost, 1992). Les spécialistes de l'orientation soulignent que la « finalité de l'orientation est la recherche de l'épanouissement des individus et non le seul accomplissement des objectifs nationaux d'expansion » (Faure, 1972). Mais l'application de ce principe substituant l'orientation à la sélection suppose qu'on cesse de confondre, comme on l'a fait longtemps, égalité d'accès à l'éducation avec égalité des chances et large accès à l'éducation avec démocratisation de l'éducation. Les conseillers d'orientation sont conscients de l'impor-

tance d'une future orientation continue qu'ils sont d'accord pour partager avec l'équipe éducative.

Au début des années 1970, des structures nouvelles ont été instaurées :

- nomination en mars 1970 au ministère de l'Éducation nationale d'un directeur délégué à l'orientation et à la formation continue ;

- création dans chaque district scolaire d'un Centre d'information et d'orientation (CIO). Les CIO reçoivent, ainsi que les collèges et lycées, les publications du Bus puis de l'Onisep ;

- décret, en avril 1972, relatif au statut, attendu depuis dix ans, qui réunit les personnels d'orientation et ceux de l'ancien Bus ;

- enfin, création de l'Onisep qui remplace le Bus, par décret du 19 mars 1970.

Le décret du 19 mars 1970 change la dénomination du Bureau universitaire de statistique en office national pour l'information sur les enseignements et les professions. L'Onisep, avec la mise en œuvre progressive du système auto-documentaire dans les établissements, a contribué à renouveler la problématique de l'information scolaire et professionnelle inaugurée par le Bus. Ainsi, « on serait passé d'une période de l'information consentie, à l'image du modèle autoritaire de l'organisation de l'enseignement, pour évoluer vers un modèle d'information concertée, basée sur une technologie éducative impliquant une meilleure coordination entre les acteurs » (Louveau, 1987). On peut constater l'importance de ce changement de modèle.

Sur ces nouvelles mesures, se termine une période longue et délicate (1954-1970), et s'en ouvre une autre où l'orientation devra être pensée différemment ; que ce soit pour des raisons personnelles ou professionnelles, à chaque étape de la vie, l'individu doit faire des choix d'orientation. Dans ces années 1970 à 1980, l'orientation va changer de sens. Elle devient une orientation conseil. « Orienter c'est aider les jeunes gens et jeunes filles à insérer un choix professionnel éclairé et responsable dans la construction d'un projet de vie global » (Danvers, 1988). La tâche la plus importante et aussi la plus difficile est d'aider le jeune à donner un sens à sa vie. On peut prendre exemple sur la conception québécoise (méthode d'aide au développement vocationnel et personnel, ADVP) qui situe le problème de l'orientation à l'intérieur d'une question plus large de l'identité personnelle, qui n'est soutenue que dans la mesure où l'individu conserve un certain élément d'autonomie dans son

choix. (Erikson, 1982). Dès lors que l'on pense orientation conseil, on doit se poser la question de la finalité de l'éducation et de celle de l'homme. « *Le but du développement, c'est de vivre intensément et comprendre profondément* » (Pelletier et Bujold, 1984). Francis Danvers (1988) nous donne une définition très juste : « *Le conseil d'orientation, en particulier dans le champ scolaire, est une des modalités de la relation d'aide en éducation. C'est une œuvre collective et continue.* » Peut-on retrouver cette même dimension psychologique et pédagogique dans la politique éducative du Bus puis de l'Onisep ? Il y a recherche d'aide, c'est certain, mais au niveau d'une information la plus large et la plus complète possible.

Les missions de l'Onisep

Le public ciblé par l'Onisep est le même que celui du Bus ; les publications parviennent toujours dans les établissements scolaires où elles permettent une information aussi fiable auprès des élèves qu'auprès des responsables de l'orientation.

Les missions de l'Onisep sont semblables à celles du Bus, mais on ne parle plus de Centre d'orientation scolaire et professionnelle ni universitaire. On pense à :

- élaborer et mettre à la disposition des utilisateurs la documentation nécessaire à l'information et l'orientation ;
- contribuer aux études et recherches relatives aux méthodes et moyens propres à développer cette documentation et à faciliter l'information et l'orientation ;
- faire des études et susciter des recherches tendant à améliorer la connaissance des activités professionnelles et de leur évolution ;
- contribuer à la définition des orientations générales de la politique de formation du personnel chargé de l'information sur les enseignements et les professions et participer à son perfectionnement (Grobras, 1998).

L'Onisep se retrouve avec un programme rigoureux qu'il s'efforcera de tenir et d'améliorer dans les années à venir.

Évolution des contenus

On s'étonnera de ne pratiquement plus trouver d'article de fond sur l'évolution de l'orientation, dans les numéros d'*Avenirs* de cette période. *Avenirs* reste fidèle à son intention de lier la formation aux débouchés. C. Vimont (directeur de l'Onisep de 1973 à 1984) dira dans un « Avertissement » sans équivoque (n° 262 de mars 1975) que « *L'Onisep a reçu pour mission l'information scolaire et professionnelle des jeunes. À cet effet*

l'Office publie environ sept millions de documents par an, sous des formes diverses :

- brochures systématiques remises aux élèves de tous les établissements scolaires dans les classes correspondant à des paliers d'orientation (dernière classe de l'école élémentaire, cinquième, troisième, seconde, classe terminale du second degré) ;
- périodiques : *Avenirs*, Réadaptation, Bulletin d'information ;
- monographies scolaires et professionnelles, brochures sur les débouchés des baccalauréats, etc.

L'importance de ces publications amène les services de l'Office à étudier les techniques nouvelles d'information qui se développent alors, comme à mesurer l'impact réel de ses principales publications, de telle sorte que les documents mis au point par l'Office répondent mieux aux besoins des jeunes qui s'adressent à lui et à leur famille. »

Avec la création de l'Onisep, *Avenirs* change de physionomie. Le n° 211 de février 1970 fait le point :

- les métiers se structurent en secteurs avec des numéros spéciaux ;
- les numéros spécialisés sont de plus en plus nombreux ;
- il est moins question d'orientation (sinon quelques rares numéros) que de faire connaître les métiers et les professions.

Les numéros monographiques par métiers vont, petit à petit, remplacer les mensuels basés sur l'actualité scolaire et professionnelle. Ce nouveau concept va cependant poser un problème : il faudra réactualiser régulièrement les numéros, c'est-à-dire intégrer les nouvelles filières, ne pas omettre les évolutions des métiers et, dans certains cas, l'apparition de nouvelles professions. Vers les années 1980, apparaît la mention « *annule et remplace* » liée à l'évolution de l'information ; elle devient ensuite régulière. En effet les revues sur un thème spécifique sont fréquemment renouvelées (par exemple l'informatique dont le premier numéro 213-214 paraît en avril-mai 1970, les suivants en avril 1976 et juin-juillet 1985). Dans l'article « Les ordinateurs et les libertés des citoyens », on peut lire une mise en garde : « *L'introduction dans tous les domaines de la vie quotidienne de l'informatique n'est pas sans risque pour le citoyen. L'informatique a entraîné la création de nombreux fichiers : médicaux, cartes grises, EDF, relevés bancaires qui, s'ils étaient groupés, donneraient une vue extrêmement précise de la vie d'un individu. L'accès à ces fichiers est naturellement surveillé, mais quelle arme redoutable ils pourraient constituer !* »

On ne retrouve plus régulièrement, à partir de 1970, d'articles traitant de sujets généraux, ni sur l'orientation, ni sur l'école, etc., excepté quelques rares articles, comme celui de janvier 1971 sur « L'orientation après la classe de troisième » ou dans le n° 223 d'avril 1971 sur « L'Éducation dans le 6^e plan et les avenir professionnels » ; le dernier article relevé sur le métier de « Conseiller d'orientation » est traité dans le n° 330 de janvier 1982. Par contre, des numéros entiers développent un seul sujet : une information complète sur les études et les débouchés possibles sur un thème donné, par exemple : en janvier 1976, « Je voudrais m'occuper d'enfants » : les petits, les scolaires, l'enfance inadaptée, les psychologues pour enfant, les psychothérapeutes, les éducateurs spécialisés, les moniteurs éducateurs, les aides médicaux psychologiques, les éducateurs de l'éducation surveillée... Enfin, le numéro se termine par les loisirs et la littérature pour enfant. Toutes les possibilités sont vraiment envisagées. C'est pratiquement le même schéma pour « Les métiers d'art » en mars 1976, pour « Les métiers de la communication » en novembre 1976, pour « Les fonctions d'ingénieur » en février 1979, puis en avril 1981, etc. Il apparaît à partir du numéro de janvier 1970, premier numéro de l'Onisep, une rubrique sur les « Formations », à tous les niveaux scolaires et universitaires, qui sera très précieuse aussi bien pour les jeunes que pour les professionnels de l'orientation. Dès le passage du Bus à l'Onisep, Jacques Thill, toujours rédacteur en chef, dans le n° 218 de novembre 1970, décide de faire une enquête auprès des abonnés. « Dans un moment où la croissance des effectifs scolaires et universitaires, la rénovation pédagogique, la diversification des voies offertes à l'orientation, la transformation des universités, la recherche des débouchés posent les problèmes que l'on sait, il nous a paru indispensable de procéder à une enquête méthodique – sinon auprès de l'ensemble de nos lecteurs – du moins auprès de nos abonnés... Deux mille réponses, ce qui représente un taux de participation relativement élevé, ont été recueillies et nous avons entrepris, au début de cette année, avec l'aide d'une société informatique, le traitement systématique. Nous avons ensuite confié à une sociologue, Mme Watrin-Wetzel, le soin d'analyser les résultats numériques et de tirer les conclusions de l'enquête, conclusions que la rédaction de la revue s'efforcera naturellement, et dans la mesure du possible, de

prendre en considération... » Les dernières lignes du compte rendu de l'enquête encourageront l'équipe éditoriale dans son effort d'amélioration : « *Approbaton et félicitations l'emportent largement sur les restrictions de détail, c'est l'impression finale qui se dégage de cette enquête où les abonnés ont témoigné, en y répondant, de leur intérêt pour la revue et de leur désir de coopérer à l'amélioration, à l'expansion d'Avenir.* »

21,85 % de parents d'élèves (dont 2,7 % sont des enseignants) d'étudiants et d'élèves, soit 19 % de parents d'élèves, 1,25 % d'étudiants et 1,10 % d'élèves
42,30 % d'enseignants non parents d'élèves, dont : 14,90 % de délégués du Bus, 6,65 % de directeurs d'établissements scolaires et 20,75 % d'enseignants sans qualification spéciale
13,15 % de personnes et organismes publics ou privés d'orientation, dont : 7,95 % de COSP et 5,20 % d'autres services s'occupant d'orientation
18,10 % de services de documentation de bibliothèques, établissements scolaires, associations, administrations, entreprises, etc., (12,5 % de services publics et 5,60 % de services privés)
1,12 % de divers (journalistes, médecins, psychologues, etc.)
3,48 % sans identification.

Le dépouillement des questionnaires permet, par ailleurs, de connaître les abonnés qui y ont répondu, c'est-à-dire les catégories auxquelles ils appartiennent. Au vu de ce tableau⁸ le pourcentage des « orienteurs professionnels » paraît faible (13,15 %) à côté des parents d'élèves, des services de documentation qui représentent chacun un cinquième de l'effectif, ou des enseignants qui en représentent deux cinquièmes. Mais si l'on tient compte de l'ensemble de ceux qui détiennent des responsabilités d'orientation, c'est-à-dire également des enseignants délégués du Bus, ce pourcentage atteint alors 27 %. Ce qui domine dans cette période d'après 1970, jusqu'à la fin du parcours de la revue *Avenir*, c'est une certaine continuité dans la structure des numéros, l'ordre des articles, et une même manière d'aborder les sujets qui intéressent les jeunes.

Évolution des objectifs

Tout au long de cette période 1970-2001, *Avenir* se trouve sur un terrain très concurrentiel, celui de la presse jeune, dont les publications sont très colorées et utilisent

8. Watrin-Wetzel, M.J., « Conclusions de l'enquête sur la revue *Avenir* », *Avenir* n° 218, novembre 1970.

beaucoup le graphisme et la photo. Pour ne citer que les concurrents les plus sérieux, ce sujet porteur entraînant malheureusement bien des écarts :

- les publications de *L'Étudiant* : le mensuel comme les brochures sur les secteurs professionnels ou les métiers ;
- les revues éditées par Bayard-presses comme *Phosphore* pour les lycéens ;
- toutes les publications du CIDJ (Centre d'information et de documentation de la jeunesse) : les feuilles métiers *Actuel Cidj*, et leurs fascicules par métier ;
- les brochures *Studyrama* concernant d'avantage l'enseignement privé hors contrat, etc.

Avenirs devait, en tant qu'ambassadeur du service public, garder sa fiabilité tout en adoptant une forme plus proche de son public. « *Il nous a paru essentiel*, dit Jean-Laurent Poli, rédacteur en chef adjoint d'*Avenirs*, *de passer de la bichromie à la quadrichromie. Nous nous sommes penchés sur le ton de la brochure. Notamment en rendant la tiraille (titres, inter-titres, légendes) plus incitative. Nous avons aussi travaillé sur la longueur des articles. Il faut savoir que la tendance générale des magazines, c'est de faire des articles de plus en plus courts qui multiplient les entrées de lecture en évitant l'écueil de la "lecture zapping". Même si nous devons mettre un maximum d'informations dans un numéro, même si nous devons être exhaustifs et fiables, nous devons faciliter la lecture.* » Ces efforts ont semblé porter leurs fruits : le chiffre d'affaire des ventes de la revue ne cesse de grimper. En 1995, il représentait environ six millions de francs tandis qu'en 1996 il tournait autour de six millions six cent mille francs soit une augmentation de 10 %. À ce moment, *Avenirs* était une revue qui ne vivait que par les abonnements et qui pouvait encore être développée tant sur le plan des abonnements institutionnels que sur le plan de la vente par correspondance. Il était même envisagé de la passer en kiosque.

En 1997, lors du cinquantenaire d'*Avenirs*, les directeur et rédacteur en chef de la revue sont à la fois satisfaits de l'évolution positive et de la longévité d'*Avenirs*. « *Nous allons, disent-ils, porter davantage nos efforts sur le contenu...* »

L'effort d'innovation, envisagée par l'Onisep, va de pair avec le développement du multimédia. Le support papier ne suffit plus. L'Onisep ? en partenariat avec Système média service (SMS) ? conçoit alors le premier

cédérom *Itinéraire pour un métier* (1996). Alain Rufino (MAFPEN Marseille), qui a participé à la réalisation d'un dispositif d'auto-information multimédia au service d'une pédagogie de l'information⁹, pense qu'on ne peut séparer l'information de la psychologie ; elle peut être considérée comme un processus de représentation mentale et comme la possibilité de résolution de problèmes. Les cédéroms *Itinéraire pour un métier* s'appuient sur la connaissance des représentations. Ils sont une information, une aide à se construire, une approche éducative, mais pas un choix fait pour l'élève. « *Les métiers y sont décrits selon cinq dimensions : nature des activités, conditions de travail et de rémunération, qualités requises, formation initiale et continue, accès à l'emploi* » (Danvers, 1999).

Le dernier numéro d'*Avenirs* paru (n° 514, de septembre 2001), traite des professions sociales. Il est semblable par sa composition et sa qualité aux numéros précédents. Cependant une indication annonce la nouvelle politique éditoriale de l'Onisep : une page publicitaire pour la nouvelle revue *Parcours* et son cédérom, alors en instance de paraître.

Très peu de publicité avait été faite pour annoncer le changement, si ce n'est une feuille d'enquête, insérée dans les numéros des dernières années : « *Vous venez de lire Culture et Patrimoine, dernier numéro de la collection Avenirs. Dites nous ce que vous en avez pensé. En répondant à ce questionnaire vous recevrez gratuitement le dossier de l'Onisep : Du CP au BAC, spécial parents.* » Il nous paraît évident que ce ne sont pas des difficultés budgétaires au sein de l'Onisep qui sont à l'origine de l'arrêt de parution d'*Avenirs*, mais bien la nécessité de remettre à jour la manière de proposer et de diffuser une information qui, comme le dit Alain Rufino (1996), doit se situer dès lors à deux niveaux : « *Le niveau local (sélection d'une information, traitement et évaluation de la pertinence de cette information) et le niveau global (planification d'une stratégie, intégration de nouvelles connaissances, évaluations des résultats). Cette dernière activité gagnerait à être étudiée en relation avec d'autres activités impliquées dans l'orientation scolaire et professionnelle (prise de décision par exemple).* »

La nouvelle politique éditoriale de l'Onisep

Dans le cadre de sa nouvelle politique éditoriale, l'Onisep a décidé de faire évoluer ses produits pour

9. Séminaire INETOP du 24 janvier 1997.

mieux les adapter aux besoins des jeunes d'aujourd'hui. Les nouvelles technologies tiennent une place importante non seulement dans l'information mais aussi dans la composition des différentes revues qui sont souvent assorties d'un cédérom. Partout y est fait référence aux sites Internet. Les publications de l'Onisep se sont organisées, en 2001, autour de quatre collections.

– la collection *Guides* (anciennement mini-guides) est destinée aux élèves d'un niveau d'études donné, pour les aider à s'orienter et à préparer leurs choix de formation et d'insertion ultérieures. Les revues *Avenirs* et *Les Cahiers* seront progressivement abandonnés au profit de nouvelles productions ;

– la collection *Documents* (*Atlas des formations*, site Internet, collection *Diplômes*), donnera une information sur l'évolution des métiers, des formations, et aussi du marché du travail ;

– la collection *Références* est destinée principalement aux acteurs de l'orientation dont les enseignants et les documentalistes ;

– la collection *Magazines* regroupe trois publications destinées à des jeunes moins identifiés par le niveau d'études que par le degré d'avancement de leur projet professionnel :

- *Découvertes – Dessine-moi des perspectives ;*
- *Parcours – Construire son avenir ;*
- *Info-sup – Le magazine des étudiants.*

Les *Dossiers* ne disparaîtront pas mais seront conçus comme des encyclopédies des métiers et des formations, en complémentarité avec les titres précédents.

Mais l'attention de l'Onisep reste soutenue ; de nouvelles collections voient le jour, au fur et à mesure que le besoin s'en fait sentir. En septembre 2004, et dans la ligne des nouvelles réformes de l'enseignement en cours, paraît le premier numéro de la collection *Informier – Le document du professeur* sur les classes préparatoires aux grandes écoles. Cette publication a pour objectif d'accompagner les enseignants de collèges, de lycées et les membres des équipes éducatives dans leur mission d'aide à l'orientation auprès des élèves. Elle vise à fournir un maximum d'informations pour permettre de répondre aux questions que les jeunes peuvent se poser à propos de l'orientation, des enseignements, des contenus de formation et des options.

En octobre 2004, c'est la collection *Portraits* qui est lancée. Elle présente des témoignages de jeunes professionnels exerçant un même type de métier dans des

secteurs et des contextes différents. Autour de compétences et de savoir-faire de base communs, les *Portraits*, montrent une diversité de situations professionnelles, de parcours, de profils et de motivations. C'est la collection que tout le monde attendait ! Elle a pour objectif :

- autour d'un même type de métier, de faire découvrir une variété de fonctions et d'emplois spécifiques propres au domaine d'activité, à l'entreprise, au poste de travail ;
- de favoriser une meilleure compréhension des composantes d'un métier. Faciliter ainsi la comparaison entre des métiers différents partageant une base de compétence et de savoir-faire communs ;
- d'élargir et enrichir les représentations trop imprécises et stéréotypées que les jeunes se font des métiers.

Cette collection est destinée à des lycéens et des étudiants de première année mais peut aussi être utilisée par des collégiens, dans le contexte du module « découverte professionnelle » mis en place en classe de 3^e. Elle se présente sous la forme de cassettes vidéos et de DVD.

Il faut encore ajouter que l'équipement actuel « Autodoc » a été installé par l'Onisep dans les années 1980. Aujourd'hui, les supports d'information sont écrits et numériques, les attentes des jeunes changent et leur façon d'aborder l'information également. Pour en tenir compte, l'Onisep a adapté une nouvelle réponse à ces évolutions et définit un nouveau concept : « *Le Kiosque Onisep : s'informer pour construire son avenir* ». Ce passage de l'« Autodoc » aux *Kiosques* est programmé sur trois années scolaires. Il est donc possible d'espérer une meilleure connaissance des parcours scolaires et professionnels, grâce à une information mieux ciblée.

CONCLUSION

Comme on le sait, *Avenirs* ne paraîtra plus. Sa spécificité, sa manière d'aborder les différents sujets, inspirent un certain regret ; mais, compte tenu des réformes de l'enseignement et de la concurrence de la presse jeune, l'Onisep ne pouvait rester en arrière du temps ; l'Office a su, bien au contraire, évoluer et anticiper, en mettant en évidence les nouvelles technologies et de nouveaux procédés d'information.

En résumé, nous avons constaté qu'*Avenirs*, dans la première partie de sa publication avec le Bus, de 1947 à 1970, donne une place importante à la culture de l'orientation, tandis qu'avec l'Onisep, de 1970 à 2001, il serait

possible de parler de technique de l'orientation. Jusqu'en 1970, c'est une démarche philosophique, utopique même qui domine : l'homme et la société, sont les sujets abordés dans les articles sur les métiers et les professions. En 1970, il y a une rupture, un changement de regard sur l'orientation. Celle-ci devient technique, plus professionnelle. Ce qu'elle propose doit être efficace. Ce n'est plus *La Boussole* ni *la Rose des métiers*¹⁰. La société se matérialise, elle est davantage attirée par l'argent.

La situation paraît normale en fonction de cette évolution : recherche du meilleur rapport « qualité-prix », et de la voie la plus lisible ; passage d'un sens métaphysique de l'orientation à un sens positiviste, plus réaliste. À la fin du XX^e siècle et au tout début du XXI^e, il est fait un retour sur l'étude du sujet, et l'on s'aperçoit qu'il n'est pas possible de faire l'économie du sens. Une image globale des métiers, du travail politique et pratique de l'orientation et de son rapport aux sciences humaines permettra, enfin, de découvrir le versant centré sur l'individu et sur les sciences sociales.

L'analyse de contenu de la revue *Avenirs* montre dès le début que « l'incitation à s'organiser collectivement contre ce qui fait obstacle à la promotion professionnelle est très mince. Ce n'est qu'un exemple particulier de l'interférence constante des facteurs psychologiques avec des facteurs sociaux dont les rythmes d'évolution sont généralement très différents. Ici les données sociales nouvelles, en évolution rapide, n'ont pas pu, en une si courte période, permettre l'apparition de représentations de soi et des rôles professionnels incitant des stratégies collectives en vue de construits professionnels nouveaux » (Latreille, 1980). Cette analyse pourrait être reprise et exploitée sur le marché du travail afin de repérer les stratégies susceptibles de réussir et les obstacles variés, psychologiques et sociaux, qui bloquent jusqu'à l'apparition même du désir de promotion, par et dans l'activité du travail. Les Canadiens, innovateurs en matière d'orientation professionnelle, l'ont bien compris et ont tenté ces dernières années, grâce à « l'approche orientante » de remettre l'orientation au centre de l'éducation, pour une meilleure connaissance de soi et une bonne construction de la personnalité. Dans le dernier numéro d'*Avenirs* (*op. cit.*), l'orientation est considérée comme un système de transition entre le sujet humain en devenir et un environnement socio-économique mouvant. Mais

peut-on parler, avec Geneviève Latreille (1980), « d'une société où l'activité professionnelle, le rôle social, le statut d'un individu ne soient plus déterminés par son appartenance à un groupe social particulier qui fixerait à l'avance son destin social... » ?

La revue *Avenirs*, tout au long de sa parution, s'est attachée à résoudre ces questions en apportant les informations et les conseils tant attendus par les jeunes et leurs parents. Elle a ainsi tenté de répondre à la demande des pionniers de l'orientation et à tous ceux qui ont su comprendre les enjeux sociaux de cette orientation.

Marie-Françoise de NANTEUIL

Ancienne documentaliste du lycée St Dominique (Hauts-de-Seine), chargée de l'OSP. Doctorante en sciences de l'éducation à l'Institut catholique de Paris. Attachée au Service d'information des familles de la fédération de l'APPEL, pour les académies de Paris et de Versailles.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BINET A. (1909). *Les idées modernes sur les enfants*, Paris : Flammarion.
- BAUDELLOT C. et ESTABLET R. (1971). *L'École capitaliste en France*, Paris : Maspéro.
- CHAMBOULANT S. (1959). « Quelques éléments utiles à l'orientation », *Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré*, n° 15, octobre.
- CLAPARÈDE E. (1924). *Comment diagnostiquer les aptitudes chez les enfants*, Paris : Flammarion.
- DANVERS F. (1988). *Le conseil en orientation en France de 1914 à nos jours*, Issy-les-Moulineaux : Éditions EAP.
- DANVERS F. (1990). « Le Bureau universitaire de statistique d'Alfred Rosier : mémoire et modernité », *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 19, n° 1, p. 5-23.
- DANVERS F. (1999). *Fragments pour une lecture anthropologique de l'orientation au XX^e siècle*, Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches, UFR des Sciences de l'éducation, université Lille III.
- DE NANTEUIL M.-F. (1996). « L'orientation professionnelle : une affaire vieille de bientôt cent ans », *Cahiers pédagogiques*, n° 340, janvier.
- DE NANTEUIL M.-F. (1996). « Des vices pédagogiques : extraits de l'Éducation fonctionnelle par E. Claparède », in *Revue du séminaire de Bernard Plongeron*, Paris : ICP, p. 125-140.
- DE NANTEUIL M.-F. (1998). « "L'idée d'Orientation" dans la presse d'éducation et d'enseignement sous la Troisième

10. Cf. Mauvezin, 1922, *La rose des métiers : traité d'orientation professionnelle*, Paris, Éd. littéraire et politique.

- République », *Questions d'Orientation*, n° 3, septembre, p. 83-96.
- DUBAR C. et TRIPIER P. (1998). *Sociologie des professions*, Paris : Armand Colin, p. 143.
- ECKERT H. (1993). *L'Orientation professionnelle en Allemagne et en France*, Paris : PUF.
- ERIKSON E. H. (1982). *Enfance et société*, Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé, 7^e édition, p.188.
- FAURE E. (1972). *Apprendre à être*, Paris : Fayard, Unesco.
- FONTEGNE J. (1920). *Bulletin de la Société française de Pédagogie*, n° 5, décembre.
- FONTEGNE J. (1921). *L'Orientation professionnelle et la détermination des aptitudes*, Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé.
- GAL R. (1946). *L'Orientation scolaire, nouvelle encyclopédie pédagogique*, Paris : PUF.
- GAL R. (1950). « Le problème de l'orientation est un point essentiel de l'éducation », *Avenirs*, n° 31, p. 1-7.
- GROBRAS F. (1998). « La naissance de l'Onisep », *Questions d'Orientation*, n° 3, septembre, p. 125-137.
- LATREILLE G. (1980). *La naissance des métiers en France*, Lyon : PUL.
- LATREILLE G. (1984). *Les chemins de l'orientation professionnelle, trente ans de lutte et de recherche*, Lyon : PUL.
- LEHERPEUX M. (1956). « Le rôle des parents dans l'orientation des enfants », *Avenirs*, n° 74, p. 35-36.
- NAVILLE P. (1945, 1972). *Théorie de l'orientation professionnelle*, Paris : Gallimard.
- NAVILLE P. (1956). *Essai sur la qualification du travail*, Paris : Marcel Rivière.
- PELLETIER D. et BUJOLD R. (1984). *Pour une approche éducative en orientation*, Chicoutimi (Québec) : G. Morin.
- PROST A. (1968). *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, Paris : Colin.
- PROST A. (1992). *Éducation, société et politiques : une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*, Paris : Seuil, p. 100-111.
- ROSIER A. (1934). *Du chômage intellectuel, de l'encombrement des professions libérales*, Paris : Delagrave.
- RUFINO A. et TRICOT A. (1996). « Recherche d'informations dans un système d'autodocumentation informatisé », *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 25, n° 4, p. 557-587.
- VIVIEN J. (1951, 1954). « Les Professeurs délégués du Bus », *Avenirs*, n° 41-42 et n° 60-61.
- VIVIEN J. (1956). « Les services publics d'orientation professionnelle », *Avenirs*, n° 76, p. 51.

S'ORIENTER EN 3^e : LE POINT DE VUE DE COLLÉGIENS

MICHÈLE GUIGUE

*« Quelle orientation avez-vous inscrite sur la fiche navette qui vous a été remise par le collègue ?
Au revoir. »*

L'orientation conduit les collégiens à se projeter dans un futur relativement lointain, celui où ils ne seront plus au collège, ni dans une structure de formation scolaire, celui où ils seront dans la vie active. Toutefois, à la veille d'entrer dans un nouveau type d'établissement, le lycée général, technique ou professionnel, il y a aussi l'inconnu de ce futur proche, de ses exigences et des stratégies d'adaptation qu'il leur faudra mettre en œuvre. Or ces jeunes, en pleine adolescence, sont dans une phase délicate d'inquiétude et de recherche d'eux-mêmes.

Le texte qui suit est issu de l'analyse d'un questionnaire¹ proposé aux élèves de quatre collèges parisiens comportant de trois à six classes de 3^e, soit un total de

seize classes et de 370 élèves. Ce questionnaire était passé dans le cadre de l'emploi du temps habituel, sur des heures de permanence, des heures dévolues à l'orientation ou des heures de cours. Il portait sur leurs choix professionnels et leur orientation. C'est un questionnaire particulièrement long : six pages, trente-cinq questions. De plus, à côté de questions strictement informatives ou de questions à choix multiples, il comprenait des questions ouvertes dont la dernière s'apparentait à un sujet de rédaction : « *Un(e) ami(e), en 3^e comme vous, ne sait pas quelle orientation choisir et n'a aucune idée de ce qu'il (elle) voudrait faire plus tard [...]. Écrivez tout ce qui vous semble important de lui dire (ou de faire) pour l'aider à prendre sa décision.* »

Répondre à ce questionnaire nécessitait de la part des élèves un effort pour lequel ils n'auraient finalement aucune contrepartie puisqu'ils s'adressaient à des

1. Ce questionnaire s'inscrivait dans le cadre d'une étude plus vaste (commanditée par le Conseil régional de l'Île-de-France et par le Service académique d'information et d'orientation de Paris) conduite dans le cadre de l'APRIEF (Association pour la promotion des recherches et des innovations en éducation et formation) sous la direction de Jacky Beillerot, par un groupe composé de Huguette Desmet, Dominique Glasman, Michèle Guigue, Gérard Levy, Christine Marzolf et Philippe Morel. Des contributions issues de cette enquête sont rassemblées dans : *Le point de vue des jeunes sur l'orientation en milieu scolaire* (Guigue, 2001).

lecteurs inconnus, par l'intermédiaire d'un simple collecteur ou d'un intervenant qu'ils rencontreraient tout au plus une fois. Cette gratuité de l'effort était contrebalancée par l'anonymat. Il était possible de s'exprimer en toute quiétude, d'écrire ce que l'on pensait mais qu'il ne convenait pas de dire. Il était même possible de dire plus que ce que l'on pensait sur le mode de la provocation. Ce questionnaire est devenu, ponctuellement, un exutoire où paraissent des critiques, des invectives, des divagations que la plupart des élèves gardent habituellement pour eux, dans leur monologue intérieur. Cet anonymat a ouvert un espace d'expression, de la confiance à l'insulte.

En explorant les réponses, nous avons privilégié des éléments difficilement quantifiables, notamment la façon dont ces élèves se sont appropriés les questions et en ont joué.

Les réponses des collégiens sont citées telles quelles², en italique, chaque répondant étant annoncé par un tiret. Selon les cas, la question est mentionnée ; dans le cadre de la dernière question qui proposait de s'adresser à « un(e) ami(e) », le chercheur a parfois été pris comme interlocuteur direct.

L'ORIENTATION : UN THÈME QUI IMPLIQUE

Ce questionnaire a suscité, de la part d'un certain nombre de répondants, des réactions affectives et personnelles fortes, pas toujours canalisées. Certes, les conditions de passation, en classe, à un moment où l'année se termine, ne sont pas anodines. Cependant, ce questionnaire apparaît surtout comme un révélateur de préoccupations, d'angoisses qui touchent profondément ces jeunes. L'orientation tisse un lien entre soi et son travail scolaire, sa famille, l'école, l'insertion sociale et professionnelle, la vie dans notre société, lien d'autant plus inquiétant qu'il est encore assez indéfini. Ce n'est pas un thème simplement scolaire, il concerne des dimensions essentiellement privées qui engagent la vie future.

De ce fait, son contenu ne peut pas être envisagé d'un point de vue strictement informatif. La portée personnelle des activités mises en œuvre en matière d'éducation

à l'orientation rend ces interventions fort différentes de ce qui se fait dans le cadre de disciplines académiques. Que les élèves considèrent que leur collège ne fait rien – ou que ce qui a été fait ne sert à rien – ne doit pas tromper : ce ne sont pas des réponses à prendre au pied de la lettre. Les attentes par rapport à l'orientation sont assorties de telles incertitudes et espérances quant à l'avenir qu'elles ne peuvent être qu'insatisfaites.

DES ADOLESCENTS À LA RECHERCHE D'EUX-MÊMES

À quinze ou seize ans, les métiers mythiques de l'enfance commencent à laisser la place à des projets plus réfléchis. Les rêves ne disparaissent pas mais ils sont retravaillés par des considérations plus pragmatiques et plus individualisées. L'un aurait aimé être *pompier mais maintenant il faut le bac*, un autre se dit *désabusé*. On trouve encore beaucoup d'astronautes, des métiers du cirque, des concepteurs de jeux vidéo... Néanmoins, au fil des lectures, un métier se détache : vétérinaire. Les animaux semblent proposer un monde de rechange plus rassurant que celui des humains.

– *Mon orientation cela fait longtemps que je la connais... la gendarmerie montée, pour faire du cheval et être à l'abri de tout ce qu'on entend*, écrit une fille.

De même une autre fille, qui s'exprime tout au long du questionnaire sur un mode provocateur, se propose de se réfugier dans un monde qui privilégie les chiens :

– *Je suis super belle, pas grosse, musclée, 90B → 95B.*

Votre caractère : *de cochon.*

Votre travail : *super nul.*

Votre comportement : *peu bavarde, l'air méchant.*

Orientation inscrite sur la fiche navette : *2^{de} générale, bac S parce que je le veux.*

Qu'est-ce qui est fait en matière d'orientation dans votre collège ?

Bons élèves → [nomme un grand lycée parisien].

Mauvais → BEP, redoublement, et entre les deux rien du tout.

Rien ne m'a aidé, ils m'ont dégoûtée. Mais je sais ce que je veux faire et j'y arriverai. No comment.

Un métier qui vous semble intéressant : *vétérinaire.*

2. L'orthographe est rectifiée, mais la structure des phrases est fidèlement reproduite.

Un métier vers lequel vous aimeriez vous diriger : *éleveur de chien ou je ne sais pas, le chien j'adore leur psychologie.*
Le malaise est aussi manifeste chez les garçons, suscitant des réactions de mépris et de rejet agressifs :

– Quand vous avez une bonne note [...] : *Je n'en ai rien à faire.*

Quand vous avez une mauvaise note [...] : *Je n'en ai rien à faire.*

Que faites-vous pour y remédier ? : *Je pars de ce pays de merde.*

– Quand vous avez une bonne note vous vous dites : *C'est magique*

Quand vous avez une mauvaise note vous vous dites : *Qu'est-ce que ça peut faire ?*

– Qu'est-ce qui vous fait dire que vos résultats scolaires sont plutôt bons : [tout est coché]

x votre propre avis ;

x votre moyenne ;

x l'avis de vos parents ;

x autre (précisez) : *avis de mon chien.*

Les représentations de la vie future sont étroitement associées au développement de la vie affective et sentimentale. De ce point de vue, quelques garçons laissent entrevoir, sous des propos insolents, des idylles qui se sont mal terminées. Ces brefs récits font penser aux remarques de M. Foucault sur les archives de l'enfermement exhumées de l'Hôpital général et de la Bastille : « *Le terme de "nouvelle" me conviendrait assez pour les désigner [...] car telle est dans ces textes le resserrement des choses dites qu'on ne sait pas si l'intensité qui les traverse tient plus à l'éclat des mots ou à la violence des faits qui se bousculent en eux.*³ »

– *Qu'elle arrête immédiatement les cours et qu'elle aille à Hawaï pour reposer son esprit et se ressourcer. Ou alors qu'elle essaye le sport de chambre avec un nounours professionnel (travail rémunéré).*

– *Change de collège et démerde-toi, tu trouveras un autre ami là-bas et tu pourras compter sur lui et il te dira de faire caissière à Auchan.*

Pour d'autres, le monde semble plus paisible. Ainsi cette fille s'adresse à son amie. Tout en lui proposant des critères d'orientation rationnels et personnalisés, elle ne néglige pas le futur proche et les conditions de poursuite de leur amitié :

– *Qu'est-ce que tu aimes faire, Sabine ?*

Dans quelle matière es-tu bonne, Sabine ?

Non, tu peux pas être hôtesse de l'air parce que tu as le mal d'avion.

Tu comptes te couper les cheveux ?

Prends bac L pour être dans le même lycée que moi.

LES ATTITUDES DES ÉLÈVES PAR RAPPORT À L'ORIENTATION

Pour beaucoup, l'orientation est un choix d'autant plus important qu'il s'agit de décider de son avenir « *pour la vie entière* » (sic). En effet si des lieux communs apparaissent dans ces questionnaires, en tous les cas il en est un, certes assez récent, qui n'apparaît jamais, celui sur l'adaptabilité et de la flexibilité professionnelle. De ce fait, le choix qui va être fait paraît d'autant plus décisif.

– *C'est un métier que j'aimerais exercer toute ma vie sans le regretter plus tard.*

– *Bien choisir, en France quand on s'engage, on peut plus changer de métier.*

En fonction de la précision de l'idée que ces élèves se font de leur avenir, il est nécessaire de les classer en différentes catégories.

1. CEUX QUI SAVENT DÉJÀ

Ils ont un projet précis et considèrent, de ce fait, que les actions du collège n'apportent rien ou pas grand chose :

– *J'ai choisi mon orientation en fonction du métier que j'envisage de faire, le collège ne m'a donc pas aidé à choisir mon orientation.*

– *Faire ce qu'on a toujours voulu faire.*

– *Je savais déjà ce que je voulais faire.*

– *J'ai un projet précis et j'espère y arriver.*

D'autres ont un projet et les actions du collège permettent tout au plus de connaître les moyens à mettre en œuvre pour le rendre réalisable :

– *Juste faire les études dont j'ai besoin pour arriver à ce que je veux... parce que j'ai toujours su ce que je voulais faire [comédienne ou journaliste].*

2. CEUX QUI VEULENT MAINTENIR L'AVENIR OUVERT

Ces élèves ne savent pas forcément ce qu'ils veulent faire mais, par contre, ils ont une connaissance suffisante du système scolaire pour avoir une stratégie explicite qui

3. M. Foucault, 1994, tome 3, p. 237.

consiste à maintenir l'avenir le plus largement ouvert. À la question « Aujourd'hui vous aimeriez pouvoir... », ils cochent *aller le plus loin possible dans mes études*, précisant selon les cas : *prépa grandes écoles, l'université, bac + 3, bac + 5, bac + 8*. On retrouve cette attitude dans les conseils qu'ils se proposent de donner :

– *Tu n'as qu'à passer en seconde générale, peut-être qu'avec un an de plus tu sauras comment t'orienter ;*

– *Ça dépend de ses résultats. S'il a les mêmes que moi, ou meilleurs (au-dessus), je lui conseillerai la même orientation que moi (seconde générale et technologique) sinon je lui conseillerai de demander à une personne du collège compétente pour le renseigner et en qui il a confiance (prof principal, conseillère d'orientation, prof qu'il aime).*

3. CEUX QUI ATTENDENT UNE AIDE

À l'opposé, il y a ceux qui ne savent pas trop ce qu'ils pourraient aimer faire tout au long de leur vie et qui attendent une aide pour s'orienter parce qu'ils sont dans la plus grande incertitude :

– *Je ne sais pas précisément ce que je veux faire et par rapport à mes notes.*

– *Qu'on s'occupe un peu de moi et qu'on me donne des adresses.*

L'orientation est un sujet de grande inquiétude dès lors qu'elle doit devenir opérationnelle ; en effet les élèves se sentent clairvoyants quand il s'agit de formuler des attentes globales en ce qui concerne leur vie future.

Voici un panorama des attentes mentionnées.

– Les débouchés :

• *Faire des études intelligentes pour un travail sûr.*

• *Un métier où j'aurai toujours du travail.*

– La possibilité d'une vie de famille et d'une vie personnelle, d'un métier où on se sente bien, où on s'épanouisse :

• *Terminer mes études, trouver un travail et fonder une famille.*

• *Pouvoir s'occuper des enfants.*

• *Un métier qu'on aime, qu'on a choisi, un rêve réalisé. Un métier qui ne « tue » pas, avec des vacances, des moments pour respirer qui ne soit pas ingrat. Un métier où l'on n'est pas trop stressé, sous pression où l'on est considéré comme un humain [cette élève envisage la diplomatie].*

– L'agrément et l'intérêt du métier lui-même. Cet agrément se mesurera concrètement : on ne rechignera pas à se lever le matin, contrairement à ce qui se passe

pour le collège... Ce sera un métier où l'on aura de *bonnes relations avec les autres*. Plusieurs indiquent : *un métier qui nous apprend de nouvelles choses en travaillant, un métier qui fait découvrir tous les jours quelque chose.*

QUELS CRITÈRES, QUELLES STRATÉGIES GUIDENT L'ORIENTATION ?

Les critères pris en compte, plus ou moins explicitement, par les élèves pour s'orienter peuvent être classés en trois ensembles :

– les performances scolaires : *la moyenne, les notes, les matières où on réussit*. L'importance des notes et leur caractère objectif font que parfois elles sont considérées comme une sorte de thermomètre de ce que l'on aime ;

– les capacités et les goûts personnels : *à la tête, l'attitude par rapport au travail, s'ajoute ce qui plaît avec toutes sortes de modulations : j'ai envie, j'aime, j'adore, je veux, ça m'intéresse ;*

– les caractéristiques du métier lui-même : celui-là veut devenir plombier parce qu'il *aime les tuyaux*, cet autre psychologue pour *écouter*. Souvent sont évoqués comme des caractéristiques appréciables dans un métier : l'argent, les rencontres, la communication, les voyages, ou encore le fait qu'il n'est *pas trop fatigant*, que les horaires soient souples, qu'il permette de toujours apprendre.

Il importe de préciser que ne sont jamais évoquées, ni directement, ni indirectement, des contraintes financières limitant les possibilités d'entreprendre des études parce qu'elles seraient trop longues ou trop coûteuses. Le contexte socio-économique n'est pris en compte que dans une perspective globale, à l'échelle de la société :

– En ce qui concerne votre avenir professionnel vous pensez que : *vu le chômage, c'est mal parti.*

– Qu'est-ce que les documents consultés vous ont appris ? *Cela m'a appris que si la France continue comme ça, ça va mal aller.*

Certains, caustiques, envisagent un *BEP de chômeur*, à moins de devenir *ramasseur de crottes avec la moto de la propreté de Paris*.

Pour cette décision complexe et engageante, selon les étapes du questionnaire, selon les élèves, différentes strates argumentatives se superposent. Les principes de rationalité comportent des nuances :

– perspective fin/moyen : l'élève sait à peu près ce qu'il souhaite et les moyens à mettre en œuvre pour y parvenir, y compris le redoublement.

• *J'ai un projet précis et je dois réussir... parce que j'ai redoublé pour ça.*

– perspective capacité/projet : l'élève s'inquiète de ses capacités évaluées par ses notes et du projet qu'il est réaliste d'envisager dans ce contexte.

• *J'espère faire le métier que je veux, mais sinon je ferai autre chose que j'aime aussi.*

– perspective capacité/goût :

• *Il faut savoir ce qu'il aime et savoir sa moyenne.*

• *L'élève en question doit choisir son orientation en fonction de ses capacités. L'élève en question doit choisir une orientation qui lui plaît.*

MATIÈRES ET MÉTIERS

Puisqu'il s'agit de s'orienter pour la vie, comme l'indiquent de nombreux collégiens, on peut se demander sur quelle connaissance des métiers se fonde ce choix. Or il est manifeste que l'univers professionnel est pensé par rapport à l'univers scolaire en fonction d'un lien explicite, assez étroit et rigide, entre matière et métier. Choisir ce que l'on aimera plus tard comme activité professionnelle s'opère à partir de ce que l'on aime aujourd'hui comme contenu scolaire :

– Qu'est-ce qu'un métier intéressant pour vous ? Citez ce qui est important pour vous : *maths, histoire/géo, physique, biologie.*

– *Déjà il faut savoir dans quelle matière tu es à l'aise et que tu aimes. Tu peux regarder ou demander les métiers qui débouchent de ces matières.*

– *De choisir selon ses goûts et de choisir une adaptation où elle a de bonnes matières, où elle est bonne.*

– *Essaye de choisir les matières où tu réussis plutôt bien et où tu les comprends plus. Fait la liste des métiers qui leur correspond et essaye de t'intéresser ou de voir les métiers qui te favoriseraient plus tard dans ton avenir.*

La nuance entre aimer et réussir n'est pas négligeable, mais pour la plupart de ces adolescents qui se cherchent et qui ne se comprennent pas toujours bien eux-mêmes, les notes fonctionnent comme des indicateurs. Et celui qui va à contre-courant en est si conscient qu'il marque sa différence dans sa formulation et dans sa graphie :

– *Il faut qu'elle interroge le maximum de personnes [...].*

Elle doit réfléchir sur les matières dans lesquelles elle se sent le mieux et NON dans celle où elle réussit.

Ce lien déductif entre matières et métiers est souvent manifeste, parfois avec ironie, même si les questions ne se succèdent pas :

– Citez une ou deux matières où vous réussissez le mieux : *math, musique, dessin, technologie.*

Y a-t-il un métier vers lequel vous aimeriez vraiment vous diriger ? *Je voudrais faire des effets spéciaux dans le cinéma par ordinateur.*

– Citez deux matières où vous réussissez le mieux : *bio, techno.*

– Donnez une orientation où ces matières pourraient vous être utiles : *éboueur.*

Ce lien matière/métier a un double avantage : il permet de se repérer dans ses capacités et ses goûts, il étaye une stratégie de rationalisation logique qui, probablement, offre une certaine résistance à la fluidité des circonstances et des envies. Il a de plus un caractère opérationnel dans la mesure où matière et filière sont étroitement associées :

– *Tu dois tout d'abord décider dans quelle matière tu veux te diriger, il y a quatre choix généraux : littéraire, scientifique, économique et social et dans le cinéma. Tu dois aussi faire un métier qui plaît, c'est le plus important. Bonne chance.*

Ce texte fait sourire par sa vision déformée du système scolaire plaçant l'orientation choisie au même niveau que les grandes sections de l'enseignement général. Cette distorsion révèle la force d'un choix et l'implication qu'elle suscite.

L'ORIENTATION, UN ESPACE DE DÉCISION PIÉGÉ ?

Qui décide de l'orientation ? L'institution scolaire, les prof, les notes, les parents, soi-même... ? S'il y a parfois des conflits avec les parents, des critiques visent quelquefois les professionnels proches :

– *Normalement on en discute avec le prof principal (qui ne semble pas très passionné).*

– *La conseillère d'orientation, c'est une conne.*

– *Un métier où on ne fait pas grand chose et où on gagne bien sa vie (comme prof de sport).*

Cependant il importe de noter que, malgré des questionnaires insolents ou grossiers, des injures quasi nominales sont exceptionnelles. Par contre des marques de révoltes

touchant le leurre du choix sont plus fréquentes. Elles s'expriment dans des termes globalisant : *on, ils, les profs*. « Par rapport à tout ce qui se fait dans le collège, qu'est-ce qui vous a le plus aidé à choisir votre orientation ? »

– Rien, on impose ce que tu dois faire.

– Si nous avons de mauvais résultats, ils ne nous donnent pas notre chance pour notre ambition.

– On peut pas dire que l'on choisit ! Les profs imposent une seconde professionnelle si tu n'es pas bon élève. Ton vrai choix, ils s'en moquent.

À ce titre une méprise est instructive : « Qu'est-ce qui est fait en matière d'orientation dans votre collège » : *Non précisée, elle sera donnée au conseil de classe du 3^e trimestre*. Cette élève a traité une question sur les activités d'éducation à l'orientation comme une demande d'information sur l'orientation qui lui était proposée. C'est bien signifier que la décision vient d'en haut et que l'espace de choix ne concerne que ceux qui ont de bonnes notes.

– Arrêter les questions difficiles, cela me fait du mal dans la tête et ralentit mon cœur.

Plus allusifs et symboliques du rapport à l'école sont les métiers présentés comme originaux, par exemple : *prof sympa* (sic). Ou encore des métiers inattendus parce que ce ne sont pas vraiment des métiers : *cracheur de feu, éleveur de fourmis volantes, vacancier permanent, vendeur de cacahouètes dans le métro*, etc. Il y a aussi les métiers qui ne s'apprennent pas à l'école : *trapéziste, arrêter (les études) à seize ans, et s'entraîner*. Ou bien aussi un métier dérisoire qui suggère que l'on s'ennuie à l'école : *fabricant d'aiguilles de pendule*.

L'école suscite aussi des discours de fuite. L'un aimerait arrêter les cours et gagner au loto. Un autre conseille : *il faut arrêter les études car c'est de la merde et il faut être une pute pour bien gagner sa vie de salope*. D'autres restent d'une prudence suggestive. « Jusqu'où aimeriez-vous pouvoir aller dans vos études » : *Je n'en sais rien, jusqu'à ce que j'en ai marre*.

L'ATTITUDE PAR RAPPORT À L'ÉCOLE

L'attitude par rapport à l'école apparaît en creux. Souvent elle est caractérisée par le sérieux et l'intériorisation des normes scolaires. En voici un exemple caractéristique. Aux réponses proposées et cochées, cette élève ajoute des notations supplémentaires qui précisent et complètent les analyses réflexives qui lui sont demandées :

– Quand vous avez une bonne note vous vous dites :

[Coche] *C'est normal j'ai bien travaillé, [ajoute] j'ai bien compris le sujet.*

Quand vous avez une mauvaise note vous vous dites :

[Coche] *Je n'ai pas assez travaillé, [ajoute] Je n'ai pas assez écouté le cours.*

Or il faut préciser qu'il s'agit d'une élève de 3^e technologique, c'est-à-dire orientée assez précocement dans une filière dévalorisée.

Les quelques questions sur les filières visant à explorer les connaissances des élèves suscitent fréquemment silence ou insolence :

– *Je ne sais pas je ne les apprends pas par cœur.*

– [dans la marge] *Vous me prendre la tête.*

EN CONCLUSION

Il est rare, aujourd'hui, de s'inscrire dans une tradition familiale. C'est le cas d'un seul collégien qui souhaite devenir boulanger : *car j'aime ce métier et il est de père en fils, et [ma] mère [est] dans le commerce avec mon père, elle vend les gâteaux*. Désormais, en reprenant l'expression d'Ehrenberg (1995), l'individu est incertain dans la mesure où de multiples possibles s'offrent à lui. L'orientation devient alors un enjeu personnel essentiel. Les différentes façons dont ces collégiens se sont appropriés l'espace de parole ouvert par ce questionnaire manifestent combien ils se cherchent. En choisissant le silence ou parfois un ton sérieux appliqué, en jouant avec les mots sur le mode de l'humour, de l'insolence, de l'agressivité, ils expriment leurs émotions et leurs angoisses. Ces collégiens affrontent une ouverture des possibles qui implique le développement des incertitudes et, simultanément, la reconnaissance de sa propre responsabilité dans la construction et la réussite d'un projet de vie.

Dans cette situation de choix, aux composantes multiples, on attend d'eux qu'ils verbalisent, qu'ils rationalisent et qu'ils décident. Si l'on reprend la perspective de Norbert Elias (1985), l'éducation à l'orientation est manifestement un dispositif qui poursuit le

développement du processus d'intériorisation caractéristique du mouvement de la civilisation occidentale. En effet il s'agit tout autant d'aider le sujet à décider de son avenir que de lui faire assumer des choix complexes pilotés par des normes et des contraintes implicites et explicites, plus ou moins largement prédéterminées. D'autant que, la scolarité se prolongeant et la grande majorité d'une classe d'âge accédant désormais au collège, les choix professionnels précoces concernent, en tout premier lieu, cette population de nouveaux collégiens dont les espoirs se trouvent déçus. Le processus d'intériorisation visant à s'attribuer et à assumer des choix souvent biaisés, largement influencés par l'extérieur, n'en est que plus révoltant, délicat et douloureux.

Michèle GUICUE

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

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ELIAS N. (1985). *La société de cour*, Paris : Flammarion, coll. Champs.
- ELIAS N. (1990). *La dynamique de l'occident*, Paris : Calmann-Lévy, Presse pocket.
- EHRENBERG A. (1995). *L'individu incertain*, Paris : Hachette, coll. Pluriel.
- FOUCAULT M. (1994). « La vie des hommes infâmes », in *Dits et écrits*, tome III, 1976-1979, p. 237-253.
- GUIGUE M. (dir.) (2001). *Le point de vue des jeunes sur l'orientation en milieu scolaire*, Paris : L'Harmattan.

L'ORIENTATION À L'ÉPREUVE DES SAVOIRS SCOLAIRES ET DES SAVOIRS SOCIAUX JEUNES EN QUÊTE D'EMPLOI ET ÉLÈVES DE LYCÉE PROFESSIONNEL

AZIZ JELLAB*

Un examen de la littérature sociologique relative au système éducatif montre d'emblée que l'essentiel des recherches porte sur les inégalités à l'épreuve de la scolarisation (Dubet, 1991 ; Duru-Bellat, van Zanten, 1992). Or cette thématique des inégalités entretient un rapport étroit avec l'orientation. On peut relever que des analyses parlant en termes d'élitisme ou de reproduction, usant d'expressions telles que celle de « relégation » ou d'exclusion de l'intérieur consacrent en quelque sorte l'hypothèse selon laquelle l'orientation s'apparente à une véritable sanction, surtout lorsqu'elle concerne ceux qui sont le moins dotés en capitaux divers. « Travaillez ou vous serez orientés », tel est le mot d'ordre rapporté par l'historien A. Prost pour souligner que la « démocratisation » (1992) de l'enseignement ne s'effectue pas sans heurts ni paradoxes : se maintenir dans le système scolaire le plus longtemps

possible apparaît comme une nécessité ; être dans « la bonne filière », dans « la bonne classe » et dans « le meilleur établissement », c'est éviter les effets anoniques d'une orientation non choisie et d'un contexte de scolarisation peu favorable à la réussite scolaire.

Pourtant, en orientation, on ne peut se satisfaire d'un regard qui ne parte que des institutions et des « agents sociaux », négligeant ainsi la part prise par les expériences socio-subjectives dans la construction de son présent-devenir. Nos recherches portant sur les jeunes en quête d'emploi et sur les élèves de lycée professionnel nous incitent à penser l'orientation en termes de construction de « compétences », en intégrant tout autant la dimension active de la socialisation que le sens des apprentissages (scolaires et sociaux) au regard du changement et de la transformation des sujets.

* Avant d'exercer des fonctions d'enseignant-chercheur, l'auteur a été conseiller d'orientation pendant plus de dix ans.

I. ORIENTATION ET SOCIALISATION : LE CAS DES JEUNES FRÉQUENTANT LES MISSIONS LOCALES

L'évolution du système scolaire et les changements sociaux et économiques ont généré de nouvelles attentes vis-à-vis de l'école. Entre instruire et qualifier les jeunes, entre leur formation culturelle et leur insertion, les finalités de l'école semblent tout autant valoriser la mission éducative de l'institution scolaire que des objectifs supposés être en phase avec les besoins économiques. L'examen de la carte scolaire et de l'offre de formation (Duru-Bellat, Mingat, 1993) montre, à l'évidence, que l'orientation scolaire ne procède pas seulement du « projet » porté par l'élève – lorsqu'il en porte un – mais qu'elle est étroitement liée à des rapports de forces où la dimension économique occupe une large place (Aguilhon, 1994). Mais que recouvre alors la préparation des jeunes à l'insertion ? S'agit-il de les qualifier professionnellement au regard de référentiels de formation ? Est-il question de leur faire construire des compétences qui recouvrent aussi bien des savoirs que des manières de se mobiliser, ou ce que l'on nomme des « compétences sociales » (Dutrénit, 1997) ? Une telle interrogation ne pose pas seulement le problème de la transition école / marché du travail en les pensant en termes « adéquationnistes » (Tanguy *et al.*, 1986). Elle postule que saisir les processus sociaux, institutionnels et subjectifs qui favorisent ou non l'entrée dans la vie active passe par l'étude des « lieux de l'insertion ». Ces lieux renvoient certes aux dynamiques du marché du travail (Paradeise, 1988) et aux règles de recrutement en vigueur en milieu professionnel. Mais ces lieux réfèrent aussi aux cadres et aux dispositifs ayant en charge l'insertion des jeunes. Si la sociologie, en France notamment, a intégré – progressivement – le rôle joué par les institutions dans « l'accompagnement » des individus vers l'emploi (Paugam, 1996), c'est aussi parce que la transition école / marché du travail ne s'effectue plus mécaniquement et que les dispositifs d'insertion contribuent à façonner les trajectoires individuelles (Demazière, 1992 ; Nicole-Drancourt et Rouleau-Berger, 1995). Façonner ces trajectoires, c'est en quelque sorte l'effet que favoriseront progressivement les pratiques d'orientation dites centrées sur les individus. Ainsi, l'orientation des jeunes à l'issue de la scolarité semble, à l'image de ce qui se joue pour les adultes, correspondre

à des actions de plus en plus individualisées, actions puisant leur légitimité dans le déclin de la société salariale et le renouvellement de la question sociale (Rosanvallon, 1995).

C'est à partir de ces évolutions et au regard d'une pratique dans le conseil en orientation menée auprès de jeunes sortant du système scolaire sans qualification que nous avons mené des recherches empiriques. Ces recherches ont pris comme contexte des Missions locales situées dans le département du Pas-de-Calais, avec pour problématique princeps l'interrogation autour de la relation entre la socialisation (institutionnelle) des jeunes et leur orientation (vers la formation, vers l'emploi ou vers l'activité).

1. LES JEUNES À L'ÉPREUVE DE LA MISSION LOCALE

Déjà exposés par ailleurs (Jellab, 1996b ; 1997a ; 1997b ; 1998), nos travaux nous ont conduit à montrer que l'insertion des jeunes fréquentant la Mission locale s'apparente d'abord à un parcours de (re)socialisation, une (re)socialisation ayant tout autant valeur de préparation à la vie professionnelle que de correction de la socialisation primaire (Berger, Lukmann, 1986). Nous rapportons ici brièvement les contenus de cette socialisation des jeunes, sachant que le profil de ceux-ci est à majorité de « bas niveau de qualification ».

Apprendre à construire un projet professionnel

Pour les jeunes accueillis à la Mission locale, la première difficulté renvoie au travail d'élaboration d'un projet professionnel que l'institution exige en vue d'une entrée en formation ou sur le marché du travail. Si porter un projet professionnel paraît nécessaire pour se mobiliser, chez les jeunes de « bas niveau de qualification », c'est l'urgence « d'avoir une place » qui semble l'emporter sur une « projection » dans l'avenir (Dubet, 1994). Aussi, la première contrainte à laquelle les jeunes ont à se socialiser est de définir un projet professionnel précis et « réaliste » (nous mettons entre guillemets les propos des chargés d'accueil exerçant en Mission locale).

Apprendre à gérer son temps

Pour les chargés d'accueil, « les jeunes qui arrivent n'ont pas de repère dans le temps et dans l'espace ». Aussi, les jeunes doivent-ils apprendre à s'organiser, à tenir un agenda sur lequel ils indiquent les rendez-vous, les actions engagées et les échéances à venir. Ces discours et

pratiques institutionnels relatifs à la gestion du temps introduisent une variable nouvelle, celle de la « qualification sociale » qui, en se conjuguant avec la qualification professionnelle à venir, donnerait plus de chances au jeune de se stabiliser sur le marché du travail.

Prendre des engagements

L'interaction entre les jeunes et les chargés d'accueil est éminemment contractuelle : le principe étant celui de la « *volonté de la Mission locale d'aider le jeune, à condition qu'il accepte de faire des efforts pour que cette aide soit efficace* ». On assiste ainsi à un apprentissage social de la contractualisation, une contractualisation qui s'intègre dans les nouvelles politiques actives de l'emploi (Donzelot, 1996).

Devenir « autonome » et « responsable »

Nous avons postulé que la (re)socialisation des jeunes s'intègre dans les nouvelles formes d'encadrement et de contrôle des jeunes (Jellab, 1996a). Ainsi en est-il du travail sur l'autonomie et la responsabilité, notions que l'institution légitime tout autant par le marché du travail et ses exigences (Castrà, 1995) que par la volonté de « moraliser » un public dit « en manque de repères ». Ainsi, l'orientation des jeunes sortis du système scolaire et fréquentant la Mission locale montre que l'entrée dans la vie active devient médiatisée par un temps d'expérimentation dans lequel un dispositif de socialisation post-scolaire (Galland, 1991) occupe une place centrale. Cette place ne s'identifie pas seulement à un univers mettant en relation des « profils » de jeunes et des « profils » d'emploi ou de formation ; elle renvoie aussi à un travail de catégorisation identitaire dans lequel on peut lire des effets quant au devenir des jeunes selon, justement, la manière dont la Mission locale les conçoit. Face à la socialisation institutionnelle, les jeunes développent des stratégies différentes selon leur qualification (ou niveau de formation) et leur histoire. Aussi, les logiques d'action juvéniles permettent de voir que, loin de « subir » l'ordre institutionnel, ils se livrent à des transactions (Dubar, 1991) en mettant à l'épreuve tout autant la Mission locale que le marché du travail et de la formation.

2. DU MARCHÉ DU TRAVAIL À L'EXPÉRIENCE SCOLAIRE : LES ÉLÈVES DE LYCÉE PROFESSIONNEL

C'est en quelque sorte guidés par de nouvelles questions à l'épreuve des observations effectuées en Mission locale,

mais aussi à l'aune d'interrogations que le professionnel du conseil en orientation formule à la rencontre d'élèves de lycée professionnel que nous avons tenté de comprendre les liens entre l'orientation en lycée professionnel, la scolarité au sein de celui-ci et le sens conféré aux savoirs. Nous avons rencontré des élèves encore scolarisés en lycée professionnel mais qui venaient à la Mission locale accompagnant souvent un proche et formulant à leur tour des questions relatives à leur devenir à l'issue de la scolarité. Un tel constat ne pouvait que nous amener à nous demander quel sens les élèves de CAP et de BEP (donc préparant un diplôme de niveau V) – il s'agissait essentiellement de ce public – donnaient au fait d'aller au lycée professionnel et d'apprendre sachant que, portés à la fois par des constats quotidiens et par le discours dominant, l'obtention d'un diplôme de niveau V ne garantit pas une entrée mécanique dans l'activité professionnelle. L'enjeu de cette recherche, défini au regard de l'orientation, est de voir comment le sens des savoirs scolaires et professionnels ainsi que les manières de se mobiliser sur les contenus enseignés définissent une mise en projet scolaire du sujet apprenant. En d'autres termes, l'idée était de voir comment le sens de sa scolarité se construit moins dans la dynamique d'un projet professionnel virtuel que dans celle du projet d'apprendre et de s'imprégner de contenus en vue de grandir et de changer (Rochex, 1994).

II. ORIENTATION EN LYCÉE PROFESSIONNEL ET SENS DES SAVOIRS : DE L'ORDRE DES CHOSES AUX PROCESSUS D'APPROPRIATION ET DE TRANSFORMATION DU SUJET-APPRENANT

L'orientation des élèves vers l'enseignement professionnel a souvent été pensée en négatif et l'on ne peut que relever un regard sociologique qui fait sien le point de vue du sens commun, en parlant notamment de filière de relégation (Jellab, 2004). Bien avant, la recherche devenue classique et menée par C. Grignon (1971) parlait d'une fonction idéologique de l'enseignement professionnel : celui-ci aurait pour finalité de domestiquer les enfants issus de la classe ouvrière. Si les approches historiques montrent à l'évidence que la dévalorisation de l'enseignement professionnel est liée à

sa scolarisation (Charlot, Figeat, 1985 ; Pelpel, Troger, 1993), notre recherche menée auprès d'élèves préparant un CAP ou un BEP nous a montré que ceux-ci sont loin de se soumettre à « l'ordre des choses » et qu'ils manifestent, au contraire, des formes variées de mobilisation sur les savoirs, sans que ceux-ci ne s'imposent comme évidence (Jellab, 2000a ; 2000b ; 2001a ; 2001b ; 2002 ; 2003).

Nous reprenons ici quelques observations effectuées auprès d'élèves de lycée professionnel, après avoir brièvement rappelé notre problématique.

1. LE RAPPORT AUX SAVOIRS, UNE INTERROGATION HEURISTIQUEMENT PERTINENTE POUR LA PROBLÉMATIQUE DE L'ORIENTATION

Nous nous situons dans la lignée des recherches menées par B. Charlot, E. Bautier et J.-Y. Rochex (1992). L'hypothèse de base renvoie au fait que le sens de l'apprendre et, partant, la mobilisation sur les savoirs sont traversés par l'histoire de l'élève – sujet ou apprenant – et impliquent à la fois un travail de mobilisation et d'appropriation. Faisant valoir l'expérience scolaire ne peut prendre sens que si l'élève objective les savoirs sans les réduire à leur utilité professionnelle et/ou sociale, nous avons essayé de voir quelles significations les élèves de CAP et de BEP donnaient au fait de venir au lycée professionnel, de s'y confronter avec des savoirs de nature protéiforme. Il s'agissait non seulement de saisir le sens de cette expérience où l'on est à la fois « élève » et « grand » – du fait de l'apprentissage professionnel – mais aussi de saisir les manières et les raisons de se mobiliser sur les contenus enseignés.

Pour la plupart des élèves, et c'est encore plus vrai pour ceux qui préparent un CAP, « à l'école, on apprend des choses pour nous plus tard ». Venir à l'école, c'est « pour avoir un diplôme et pour trouver un travail ». Parfois, les élèves ne pensent les apprentissages scolaires qu'au regard de leurs effets au niveau des modes de sociabilité. Ainsi, un élève dira : « À l'école, j'ai appris à respecter les personnes, apprendre la communication avec les gens, apprendre la vie pour plus tard ». Mais de nombreux élèves, notamment ceux de BEP, associent les apprentissages scolaires et professionnels avec la transformation de soi. Pour cette élève de BEP carrières sanitaires et sociales ; « À l'école, on apprend des idées instructives, on prépare notre avenir de tous les jours et on sait que, de

toute façon, il faudra se battre pour se faire une place, et c'est aussi à nous que ça sert devant les autres. » Davantage que la plupart des garçons, les filles sont beaucoup plus enclines à effectuer un rapprochement entre finalités sociales des savoirs et finalités subjectives. Ainsi, et si l'on s'en tient à l'un des présupposés théoriques de base pour ce qui est de l'élaboration de projets d'avenir (Guichard, 1993), à savoir l'importance d'un travail sur l'image de soi – ou sur la connaissance de ses aspirations –, force est de voir dans le propos de certains élèves un travail de mise en perspective de soi qui allie savoirs et transformation de sa subjectivité. Pour cette élève de BEP bioservices : « L'école nous aide à mieux nous connaître, en fait, on apprend des choses qui nous permettent de mieux comprendre qui nous sommes, comme en microbiologie, et qui nous expliquent pourquoi il y a des problèmes de société, comme en vie sociale et professionnelle... Mais l'école n'est pas tout puisqu'on apprend aussi avec les autres. Ce qui est sûr, c'est que si je n'avais pas été à l'école, je n'aurais pas été la même. »

2. APPRENTISSAGE ET ORIENTATION SCOLAIRE

Ainsi, au regard de constats empiriques, où les élèves sélectionnent certains contenus enseignés pour désigner « là où on pense vraiment apprendre », où d'autres semblent soucieux de mise en cohérence entre les savoirs généraux et les savoirs professionnels, où d'autres, enfin, considèrent que les finalités de leur expérience en lycée professionnel est celle d'obtenir un diplôme, il nous semble opportun de repenser l'orientation à l'aune de la notion générique d'« apprentissage ». Si « naître, c'est être dans l'obligation d'apprendre » (Kant), il ne peut y avoir d'apprentissage, au sens d'appropriation de contenus, que si ceux-ci sont dotés de significations. Lors de nos recherches sur les Missions locales, nous avons pu observer que de nombreux jeunes « résistaient » aux injonctions institutionnelles. Celles-ci, perçues comme « inutiles » – comme par exemple lorsqu'un chargé d'accueil incite le jeune à suivre une 5^e ou une 6^e de remise à niveau, un deuxième bilan de connaissances... – ne donnent pas lieu à une mobilisation des jeunes. C'est aussi ce qui semble manifeste chez les élèves de lycée professionnel qui manifestent une forme de rapport « désimpliqué » aux savoirs. À l'inverse, les élèves qui se mobilisent sur les savoirs sont soutenus par de « bonnes raisons d'apprendre » (Charlot, 1997) y compris par des mobiles inconscients. Ainsi, l'écoute des élèves et de leur

histoire socio-familiale, mais aussi scolaire, révèle que le sens des savoirs est traversé par la dialectique soi/autrui, un autre comprenant aussi bien le milieu familial que le groupe de pairs et les enseignants. C'est en quelque sorte l'analyse de l'activité scolaire et professionnelle des élèves qui permet de voir en quoi le sens d'une mobilisation est traversé par l'ensemble des interactions socio-subjectives avec lesquelles les apprenants sont aux prises. Le point de vue de Vygotski, à condition que l'on puisse le mettre à l'épreuve d'une épistémologie sociologique (Jellab, 2000c), est à cet égard d'une grande pertinence heuristique, puisqu'il ne dissocie pas le cognitif (la pensée, plus exactement) et l'affectif. Dit autrement, une lecture sociologique du sens des savoirs et des manières de se mobiliser permettrait de repenser le conseil en orientation en optant davantage pour une analyse des épreuves objectives – des activités, des exigences scolaires, des stratégies d'appropriation des savoirs – que pour la mise en exergue du niveau et du devenir. Nous soulignons, à ce propos, que notre recherche menée sur les élèves de lycée professionnel nous a conforté dans l'idée selon laquelle le « projet professionnel », comme le fait de choisir ou non son orientation, ne rendent pas compte du mode de déroulement de la scolarité. C'est davantage le sens des activités et la manière dont les élèves pensent ou non maîtriser leur scolarité qui expliquent les différentes *formes de rapport aux savoirs*. Ainsi, à la thématique du projet professionnel – thématique qui est censée être plus légitime s'agissant d'élèves de lycée professionnel – nous proposons un raisonnement en termes de projet d'apprendre et de se construire en tant que sujet, à la fois produit d'une histoire et d'un contexte, et « producteur » de son rapport au monde, aux savoirs et à lui-même.

III. APPRENTISSAGES SCOLAIRES, APPRENTISSAGES SOCIAUX ET ORIENTATION

Sur l'expérience scolaire des « nouveaux lycéens », les recherches conduites par E. Bautier et J.-Y. Rochex (1998) montrent qu'il existe de véritables malentendus sur le sens de l'apprendre, ce qui rend compte des différences de réussite scolaire au lycée. Même si ces recherches n'interrogent pas véritablement le contexte scolaire, et encore moins les pratiques pédagogiques,

elles mettent en relief une problématique *princeps* : celle de la difficulté à s'approprier les normes scolaires et à élaborer sa propre normativité, surtout que les normes en question ne sont pas explicites – et en cela, cette recherche montre, à sa manière, les limites de l'information classique en orientation – il ne suffit pas de parler du lycée en termes de niveaux ou d'options ; il convient aussi de le penser sous l'angle du travail scolaire et des malentendus qui l'organisent (Barrère, 1997).

Les observations menées auprès de jeunes fréquentant la Mission locale, nous l'avons vu, ont permis de remarquer que le public est amené à effectuer un apprentissage que l'on peut qualifier de « social-normatif ». Cet apprentissage, tout en étant légitimé par le mode de fonctionnement du marché du travail – « apprendre à être présentable », « apprendre à être ponctuel », « devenir autonome et responsable », « apprendre à s'organiser et à gérer le temps » –, définit les contours d'un nouveau mode de socialisation. Si des notions telles que qualification sociale (Benoît-Guilbot, 1990) ou de compétence sociale (Dutrénit, 1997) ont pu être utilisées pour qualifier ces « signes de socialisation », il convient aussi de voir en quoi ces signes s'intègrent aujourd'hui dans la construction des itinéraires individuels et collectifs. Pourtant, ces apprentissages sociaux ne sont pas en eux-mêmes significatifs sans que l'on fasse référence aux règles du jeu en vigueur sur le marché du travail et sur les modes de recrutement. B. Charlot et D. Glasman (1998) rappellent, à juste titre, que les attentes du monde professionnel s'attachent surtout à scruter les capacités des jeunes à s'insérer dans le « collectif de travail » et à intégrer les normes hiérarchiques, même si la critique patronale récurrente reste la supposée inadéquation entre formation (de type scolaire) et emploi.

De même, au lycée professionnel, les savoirs enseignés ne visent pas seulement la « professionnalisation » des élèves, mais plutôt de leur faire acquérir des postures spécifiques face aux différentes situations (sociales, professionnelles, institutionnelles). Sans doute le déclin du mouvement ouvrier concomitant à la scolarisation de la formation professionnelle a-t-il contribué à remplacer une orientation professionnelle par « vocation » par une orientation où prédomine une logique de niveau. On peut aussi souligner que l'importance prise aujourd'hui dans l'organisation scolaire par la notion de « compétence » (Ropé, Tanguy, 1994) a

précipité le passage d'une orientation comme expérience statique à une orientation « tout au long de la vie » (Danvers, 1998). Mais cette évolution invite, à elle seule, à ce que le conseil en orientation mené auprès des élèves s'attache à expliciter non seulement les contenus enseignés, mais aussi leur sens et leur légitimité eu égard aux enjeux sociaux, économiques et politiques de la société actuelle. Ce travail, évitant les écueils de l'instrumentalisme et de l'utilitarisme, se centrera sur la dialectique activité scolaire/appropriation de son contenu, en dégagant des axes de réflexion – et d'auto-réflexion –, en particulier sur les enjeux du (des) savoir(s) quant à la maîtrise des rapports sociaux de domination.

Nous pensons que le conseil en orientation ne peut plus se contenter d'une mise en relief de l'information, y compris celle qui paraît la plus « adaptée » aux élèves et aux jeunes. C'est plutôt dans une mise à l'épreuve des sujets, en travaillant les contenus de formation – au sens large du terme –, en réfléchissant aux activités et en définissant indissociablement le projet d'apprendre et le projet de changer que l'on peut rendre pertinent le conseil en orientation. F. Danvers (1988) observait il y a quelques années que le conseiller-informateur devait laisser place à un conseiller d'un autre type : celui qui accomplit un travail pédagogique sur l'information en amenant les usagers à s'approprier de manière active le contenu de cette information. S'approprier de manière active l'information, c'est l'intégrer dans l'espace-temps de la scolarité, de la formation ou de la trajectoire d'insertion, et non pas se focaliser sur un projet défini comme alternative aux épreuves actuelles.

OUVERTURES

Au-delà des retombées pratiques ou actionnalistes des recherches menées sur le conseil en orientation, un objet nouveau se dessine à travers nos observations : celui d'une analyse sociologique qui pense l'orientation en termes de projet d'apprendre et de se confronter à des activités (scolaires ou non), censées modifier le rapport des sujets au monde et à eux-mêmes. Dans une recherche doctorale portant sur le rapport au savoir chez des lycéens, eu égard à leurs projets ou aspirations professionnelles, Chantale Beaucher (2004) montre comment l'orientation et les choix futurs contribuent à façonner

le rapport aux apprentissages. Mais on peut également soutenir, à l'instar de l'expérience des élèves de lycée professionnel, que c'est la confrontation à des activités et la mobilisation intellectuelle qui contribuent aussi à l'ouverture du sujet sur des champs scolaires et professionnels possibles. Là où le conseil en orientation a pu – en se basant souvent sur un « bon sens » pédagogique – surestimer le projet professionnel en en faisant un élément déterminant la mobilisation de l'apprenant, il convient aussi d'inverser ce postulat et de considérer que le rapport aux savoirs met le sujet à l'épreuve de contenus qui ont également valeur de formation et de transformation de soi.

Mais si nous avons ici et là relevé qu'il n'existe pas de mobilisation de soi indépendamment des interactions construites avec autrui, il convient de penser cette altérité en interrogeant notamment les pratiques « pédagogiques » que mettent en œuvre les enseignants, par exemple. Nous postulons que le rapport aux savoirs chez les élèves procède aussi du propre rapport aux savoirs (à enseigner) des enseignants. C'est autour de cette question que s'articulent nos recherches actuelles (Jellab, 2005).

Aziz JELLAB

Maître de conférences en sociologie à l'IUFM Nord Pas-de-Calais, chercheur permanent au sein de l'équipe ESCOL (université Paris 8) et chercheur associé au sein de l'équipe PROFÉOR (université Lille III).

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AGULHON C. (1994). *L'enseignement professionnel. Quel avenir pour les jeunes ?* Paris : Les éditions de L'Atelier.
- BEAUCHER C. (2004). « La nature du rapport au savoir au regard des aspirations et projets professionnels d'adolescents de cinquième secondaire », thèse de doctorat en éducation, université de Montréal.
- BERGER P. et LUCKMANN T. (1986). *La construction sociale de la réalité*, Paris : Méridiens-Klincksieck (trad. française).
- CASTRA D. (1995). « Mécanismes implicites de prise de décision dans la situation de recrutement », *L'orientation scolaire et professionnelle*, n° 2.
- CHARLOT B. et FIGEAT M. (1985). *Histoire de la formation des ouvriers*, Paris : Minerve.
- CHARLOT B., BAUTIER E. et ROCHEX, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*, Paris : A. Colin.
- CHARLOT B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Paris : Anthropos-Économica.

- DANVERS F. (1988). *Le conseil en orientation en France*, Paris : EAP.
- DANVERS F. (1998). « Le code de déontologie des psychologues », *Spirale*, n° 22.
- DEMAZIÈRE, D. (1992). *Le chômage en crise ? La négociation de l'identité de chômeurs de longue durée*, Lille : PUL.
- DONZELOT J. (1996). « Les transformations de l'intervention sociale face à l'exclusion », in Paugams S. (dir.), *L'exclusion : l'état des savoirs*, Paris : La Découverte.
- DUBAR C. (1991). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris : A. Colin.
- DUBET F. (1991). *Les lycéens*, Paris : Le Seuil.
- DUBET F. (1994). « Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse », *Revue française de sociologie*, n° 1.
- DURU-BELLAT M. et VAN ZANTEN A. (1992). *Sociologie de l'école*, Paris : A. Colin.
- DURU-BELLAT M. et MINGAT A. (1993). *Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif*, Paris : PUF.
- DUTRÉNIT J.-M. (1997). *La compétence sociale*, Paris : L'Harmattan.
- GALLAND O. (1991). *Sociologie de la jeunesse*. Paris : A. Colin.
- GRIGON C. (1971). *L'ordre des choses*, Paris : Minit.
- GUICHARD J. (1993). *L'école et les représentations d'avenir des adolescents*, Paris : PUF.
- JELLAB A. (1996). « Les ambiguïtés d'une insertion à venir : jeunes 16-25 ans, Mission locale et contrôle social », *Agora Débats-Jeunesse*, n° 4.
- JELLAB A. (1996). « L'insertion sociale comme préalable à l'insertion professionnelle : le cas des jeunes 16-25 ans face à la Mission locale », *L'homme et la société*, n° 120.
- JELLAB A. (1997). *Le travail d'insertion en Mission locale*, Paris : L'Harmattan.
- JELLAB A. (1997). « La Mission locale face aux jeunes : quelle socialisation pour quelle insertion ? », *Cahiers internationaux de sociologie*, n° 102.
- JELLAB A. (1998). « De l'insertion à la socialisation. Mission locale, jeunes 16-25 ans et problématique de l'exclusion », *Formation-Emploi*, n° 62.
- JELLAB A. (2000). « Scolarité, rapport au(x) savoir(s) et à la socialisation professionnelle chez les élèves de CAP et de BEP », thèse de doctorat en sciences de l'éducation, sous la direction de Bernard Charlot, université de Paris 8 / Atelier national de reproduction des thèses, Lille III, septembre 2001.
- JELLAB A. (2000). « Le sens des savoirs chez les élèves de lycée professionnel : la construction d'une problématique », *Spirale*, n° 26.
- JELLAB A. (2000). « Note de lecture : Avec Vygotski » (sous la direction de Yves Clot), *L'orientation scolaire et professionnelle*, n° 2, Paris : La Dispute.
- JELLAB A. (2001). *Scolarité et rapport aux savoirs en lycée professionnel*, Paris : PUF.
- JELLAB A. (2001). « Pour une sociologie des formes de rapport aux savoirs : à propos de l'expérience scolaire des élèves de lycée professionnel », *Revue suisse de sociologie*, 2001/3.
- JELLAB A. (2003). « Entre socialisation et apprentissages : les élèves de lycée professionnel à l'épreuve des savoirs », *Revue française de pédagogie*, n° 142, INRP.
- JELLAB A. (2004). *L'école en France. La sociologie de l'éducation entre hier et aujourd'hui*, Paris : L'Harmattan.
- JELLAB A. (2005). « Les enseignants de lycée professionnel et leurs pratiques pédagogiques : entre la lutte contre l'échec scolaire et la mobilisation des élèves », *Revue française de sociologie* (à paraître).
- NICOLE-DRANCOURT C. et ROULLEAU-BERGER I. (1995). *L'insertion des jeunes en France*, Paris, PUF.
- PARADEISE C. (1988). « Acteurs et institutions. La dynamique des marchés du travail », *Sociologie du travail*, n° 1.
- PAUGAM S (dir.) (1996). *L'exclusion : l'état des savoirs*, Paris : La Découverte.
- PELPEL P. et TROGER V. (1993). *Histoire de l'enseignement technique*, Paris : Hachette Éducation.
- PROST A. (1992). *Éducation, société et politiques*, Paris : Le Seuil.
- ROCHEX J.-Y. (1994). « Pourquoi certains élèves défavorisés réussissent-ils ? », *Sciences Humaines*, n° 44.
- ROPÉ F. et TANGUY L. (dir.) (1994). *Savoirs et compétences*, Paris : L'Harmattan.
- ROSANVALLON P. (1995). *La nouvelle question sociale. Repenser l'État providence*, Paris : Le Seuil.
- TANGUY L. et al. (1986). *L'introuvable relation formation-emploi*, Paris : La Documentation française.

CHEMIN
DE DOCTORANT

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

DANIÈLE MARCHANDISE-ZOUBIR

Réprésentant près de la moitié des lycéens, les élèves de l'enseignement professionnel sont rarement reconnus comme acteurs de leur scolarité, responsables de leurs choix scolaires. L'enseignement professionnel occupe, en effet, une position subalterne dans la hiérarchie scolaire et on peut considérer que la question du choix ne se pose pas vraiment à son endroit (Charlot, 1999) parce qu'il est plus subi en raison de difficultés scolaires que choisi en fonction d'un projet. Par ailleurs, l'enseignement catholique est souvent considéré comme un recours (Langouët et

Léger, 1994), une solution de rechange, une deuxième chance. Comment expliquer ce choix, doublement paradoxal, de l'enseignement catholique dans la voie de relégation qu'est censé représenter l'enseignement professionnel ? Peut-on parler de choix dans ce cas de figure qui s'apparente à une double relégation ? Faut-il en chercher les raisons du côté des structures ou des individus ?

C'est aux individus concernés, les élèves de deux lycées professionnels catholiques lillois, que nous avons pris le parti de le demander. L'exploitation d'une trentaine

d'entretiens biographiques et l'étude plus approfondie¹ de huit d'entre eux nous a permis de mettre en valeur la diversité des significations et des situations que recouvre l'enseignement professionnel catholique.

Après un retour sur les aspects théoriques liés à notre question et les aspects pratiques de notre enquête, c'est à travers la typologie empirique et les différentes stratégies dégagées que nous nous efforcerons d'analyser la nature de ce choix.

UN CHOIX LIMITÉ

Si aborder la question du choix de l'école par le biais de l'enseignement professionnel catholique peut susciter le scepticisme, c'est sans doute parce que ces deux secteurs, l'enseignement professionnel et l'enseignement catholique, restent des espaces périphériques et mal connus du système éducatif. Mais c'est aussi parce que la question du choix de l'école en général reste équivoque, renvoie à une série d'implicites qu'il convient d'éclaircir. Que faut-il entendre par choisir l'école ? Faire ce que l'on peut, faire ce que l'on veut ? La polysémie du mot choisir permet différentes interprétations : *Avoir le choix*, être libre de choisir comme un consommateur sur le marché des biens scolaires mais aussi *avoir du choix*, un certain nombre de possibilités, *faire le choix*, suivre ses préférences, *arrêter un choix*, décider, en l'occurrence s'orienter dans une certaine direction en excluant une autre.

C'est aussi à partir de l'école et de son évolution que la question se pose. Elle a peu de sens dans l'école de la III^e République. Divisée en deux réseaux étanches, l'école primaire et l'école primaire supérieure constituant le lot du peuple et le lycée étant réservé aux bourgeois, elle rime avec obligation et représente alors une institution. Avec l'unification du système et la massification, elle se démocratise en même temps que sa fonction sociale se transforme, elle joue dorénavant un rôle dans la distribution des places sociales à travers le diplôme. Le taux de scolarisation s'est progressivement élevé et dépasse l'âge légal. La scolarité est

désormais associée plus à des possibles qu'à une obligation et se transforme en un espace de choix se prêtant à l'élaboration de stratégies par les différents niveaux de réussite – excellent, moyen ou faible – qu'elle propose (Ballion, 1982). Un tiers des familles choisissent désormais l'école, privée ou publique, pour l'un de leurs enfants, de la maternelle au lycée (Héran, 1996). Dans ce cadre, l'enseignement privé représente une alternative scolaire à laquelle tiennent les Français. C'est le sens qu'il faut donner à la manifestation de 1984 en sa faveur, qui représente davantage l'attachement au double réseau qu'une défense de l'enseignement libre, au sens idéologique du terme (Langouët, Léger 1994). Si la pratique du choix de l'école se développe, elle reste très marquée socialement² (Héran, 1996). La complexité croissante du système rend, par ailleurs, l'opération plus difficile (Joutard, 1996) et brouille les rôles traditionnels des acteurs (Dubet, Martucelli, 1998).

Considérer le choix de l'école comme un fait social, c'est aussi se référer essentiellement à différents paradigmes d'action (Pépin, 1998). Les premiers paradigmes rendent compte du comportement des agents et expliquent l'action par des éléments antérieurs, qu'il s'agisse de l'habitus (façonnant les manières d'être et de penser et d'agir), des traditions ou de la structure sociale. Les seconds interprètent le comportement des acteurs comme orienté vers la recherche d'une fin, doté d'intentionnalité ; ils lui prêtent le statut d'action. Se justifiant par l'intérêt et l'utilité, cette action renvoie à des stratégies reposant sur une décision rationnelle. L'opposition entre ces paradigmes est particulièrement significative en matière de choix. Pour les premiers, le choix est une illusion, il se réduit à l'intériorisation du probable ; les choix scolaires et professionnels s'expliquent par un schéma de reproduction sociale. Pour les seconds, le social s'explique à partir des actions individuelles, la carrière scolaire est une succession de choix estimés en termes des risques, de coûts et de bénéfices, et évalués différemment selon les catégories sociales. Les choix scolaires et professionnels se déclinent en termes de stratégies et les individus qui les mettent en place sont considérés comme des acteurs à part entière, voire des consommateurs d'école.

1. Nous nous sommes appuyés sur la méthode structurale proposée par Didier Demazière et Claude Dubar dans *Analyser les entretiens biographiques* (l'exemple des récits d'insertion) publiée en 1997 chez Nathan.

2. Plus précisément, les catégories libérales et indépendantes (artisans, agriculteurs et commerçants) forment la clientèle majoritaire du privé, et les enseignants, les cadres et les employés du secteur public celle de l'école publique.

Poser la question du choix de l'école en général, comme celle du choix de l'enseignement professionnel catholique, n'est pas neutre : c'est supposer que les élèves qui font ce choix ont leurs raisons, qu'ils n'ont pas forcément tort (Berthelot, 1983). C'est aussi relativiser les deux positions. Au-delà de ces positions tranchées, illustrées par la sociologie de Bourdieu et de Boudon, la théorie des organisations offre une synthèse qui ramène la notion de stratégie à des dimensions plus modestes et plus adaptées à notre sujet. Dans cette perspective, l'individu agit toujours dans un cadre qui lui impose des limites mais lui laisse aussi une marge de manœuvre. Ni entièrement libre, ni entièrement prisonnier du système, l'individu garde une possibilité d'action limitée mais réelle. Loin de reposer sur une décision purement rationnelle, sur un calcul de type économique visant un *optimum*, la notion de stratégie renvoie, pour des auteurs comme March et Simon, à une action plus ou moins préméditée, aux objectifs plus ou moins flous, et vise plus simplement la satisfaction.

C'est en fonction de cet arrière-plan théorique que la définition que donne Berthelot du choix de l'école, comme choix limité s'inscrivant dans un espace circonscrit par les possibles objectifs et subjectifs, nous a semblé mieux adaptée aux dimensions de notre sujet. Elle nous permet de poser la question du choix même pour l'enseignement professionnel et de la structurer en recherchant également les raisons objectives et subjectives.

Propices à l'étude des situations de choix (Bertaux, 2001), les entretiens biographiques ont largement confirmé ces présupposés. Ils nous ont permis de mieux cerner les limites à la fois objectives et subjectives de ce choix. Après avoir présenté le contexte dans lequel ils se sont déroulés, nous présenterons la typologie empirique et les stratégies qu'ils nous ont permis de dégager.

TERRAIN D'ENQUÊTE ET ACTEURS

C'est dans deux établissements lillois, que nous nommerons lycée X et lycée Y, que nous avons rencontré

les élèves concernés. Le premier est un gros établissement industriel de mille élèves, ne scolarisant que des garçons ; le second, plus conforme à la norme³, compte quatre cents élèves dont les deux tiers de filles et propose des formations dans le secteur tertiaire. Il s'agit de deux anciennes écoles professionnelles, liées à l'État par contrat depuis 1962 pour le premier, et 1972 pour le second. Situées à proximité l'une de l'autre, elles sont implantées dans un quartier populaire proche du centre ville. Ni intégrés à un lycée polyvalent, ni lycée des métiers au sens strict du terme, ce sont deux établissements généralistes qui offrent une gamme assez large de formations : bâtiment, mécanique, énergie, électronique pour l'un et secrétariat, comptabilité, médico-social pour l'autre. Ils préparent au CAP, au BEP, au baccalauréat professionnel et à certains BTS par alternance dans le cadre d'une antenne de formation continue. Par dérogation académique, ils gardent des classes de 4^e et de 3^e technologiques. Recrutant dans un rayon d'une vingtaine de kilomètres, ils scolarisent en majorité des enfants d'ouvriers et d'employés, et comptent une plus faible proportion d'enfants de professions intermédiaires ou de cadres.

Si la question du choix de l'enseignement professionnel peut laisser sceptique, l'écho qu'elle a recueilli dans nos premiers entretiens nous a incité à poursuivre en nous fournissant un premier critère de validation à travers « l'acceptation interne » (Mucchielli, 1991), il nous restait cependant à mener une étude substantielle et objective. Il s'agissait de trouver des élèves assez nombreux, acceptant de jouer le rôle « d'informateurs sur leurs propres pratiques » (Bertaux, 1997) qui leur est dévolu dans la démarche biographique. Les entretiens ne peuvent pour autant s'effectuer au hasard, mais en fonction de la « construction progressive d'un échantillon » (Glaser et Strauss, 1967). À la différence d'un échantillon représentatif construit en fonction du nombre d'élèves et de critères préétablis, celui-ci est censé illustrer « la variété des positions » et la « différentialité⁴ ». Pour satisfaire à ces principes, nous avons retenu trois critères : l'origine scolaire (qui peut aller des

3. Un lycée professionnel public compte quatre cents élèves en moyenne et un lycée professionnel privé deux cents. Sur le plan national, l'enseignement catholique compte surtout de petits établissements.

4. Bertaux définit ainsi cette notion : « Il faut aller plus loin et mentionner le phénomène que nous proposons d'appeler différentialité : des personnes se trouvant placées exactement dans le même statut institutionnel peuvent remplir leur rôle de façon très différente parce qu'elles n'ont pas la même structure de personnalité ou, pour reprendre le concept développé par Bourdieu le même habitus au sens d'ensemble de "schèmes de perception, d'appréciation et d'action". »

classes allégées aux classes de seconde ou première générale), le prestige de la filière (d'excellence, de relégation ou intermédiaire) et le type de fréquentation du privé (fidèle ou occasionnelle). Les deux premiers nous ont paru significatifs pour illustrer le choix de l'enseignement professionnel et donner un contenu autre que générique à cette orientation. Quant au troisième, il renvoie au choix de l'établissement et du secteur, ici confondus. Nous avons sollicité une vingtaine d'entretiens dans chaque établissement, en nous efforçant de trouver pour chaque origine scolaire, deux élèves scolarisés de préférence dans deux filières différentes et venant l'un du public, l'autre du privé. Pour limiter la population à prendre en compte et faciliter la tâche des informateurs, nous nous sommes bornés aux entrants de seconde professionnelle (ainsi

qu'à ceux de 4^e technologique), dans la mesure où le choix de l'orientation et de l'établissement, ainsi que les démarches qui leur sont liées, les renvoient à un passé proche, à une expérience encore neuve et plus facile à évoquer. Nous nous sommes appuyés sur des élèves ayant déjà participé à l'entretien, des enseignants et des conseillers d'éducation intéressés par notre projet pour rencontrer les élèves susceptibles de se prêter à notre démarche.

Sur la trentaine d'entretiens finalement retranscrits, nous en retiendrons six, en nous appuyant sur la méthode structurale d'analyse⁵ des entretiens biographiques proposée par Demazière et Dubar. Entretiens noyaux, ils éclairent le sens de ce choix en illustrant des logiques d'action à part entière et se caractérisent par leur richesse sémantique⁶. Ils feront l'objet d'une lecture

Entretiens retranscrits

Origine scolaire		3 ^e technologique		3 ^e générale		Autres		
		Privé	Public	Privé	Public	Privé	Public	
Filières	Secteur d'origine							
	d'excellence	Électronique			Philippe			
		ICEF					Nicolas (2 ^{de} géné.)	
		Sanitaire et social	Émilie			Isabelle		Cindy (2 ^{de} géné.)
	Intermédiaires	Électrotechnique	Lucien		Julien 1			
		Maintenance				Julien 2 Jérémy	Olivier (2 ^{de} géné.)	Mickaël (app.)
		Bois			Freddy			
		Productique				Ahmed David		
		Secrétariat			Céline Isabelle			
	de relégation	Structures métalliques	Michel			Nick		
		Hygiène et maintenance des locaux	Sébastien				Marc (5 ^e) Cédric (Belgique) Pierre (BEP Bois)	
		Méthode et comptabilité	Jérémy		David	Achraf Maude		
	4 ^e technologique					Éric (5 ^e) David (5 ^e)	Sébastien (4 ^e)	

5. Partant d'une conception différentielle du sens qui n'est ni donné d'emblée dans le discours, ni extérieur à lui, cette analyse permet de dégager plusieurs niveaux de discours. Les opérations techniques de classement et recoupement des propositions n'excluent pas cependant l'interprétation, c'est le prix à payer pour la connaissance sociologique, mais permettent une certaine distanciation.

6. La qualité d'un entretien est liée, pour les auteurs, à celle de la mise en mots d'une expérience subjective.

plus approfondie et nous fournirons la matière d'une étude de cas qu'il nous reste à présenter⁷.

OLIVIER : TRAVAILLER POUR SOI, APPRENDRE UN BOULOT QUE JE SACHE FAIRE⁸

Olivier a effectué sa scolarité primaire dans le public et sur les deux collèges de la commune résidentielle de Marcq où il réside avec sa mère. Il s'inscrit en 6^e dans le collège le plus proche du domicile. *Comme c'était le bordel*, il s'inscrit dans l'établissement privé le plus proche. Sa mère, travaillant dans un laboratoire international et regrettant de ne pas avoir assez appris l'anglais, l'inscrit dans une école bilingue non confessionnelle, située sur la commune limitrophe. Il réussit à suivre jusqu'en 5^e mais s'essouffle en 4^e et n'arrive plus à supporter un enseignement pratiquement entièrement basé sur l'anglais, même en sport. Il redouble sa 4^e dans un lycée catholique d'enseignement général situé en centre ville à Lille. Ses résultats scolaires resteront moyens, Olivier estime maintenant *qu'on l'a laissé passer en 3^e avec une petite moyenne pour un redoublant*. Ne sachant pas trop ce qu'il voulait faire, il a *travaillé pour le passage en seconde* sans trop de conviction, en grande partie pour répondre à la provocation de son professeur de titulaire qui l'avait d'emblée averti, lui et quelques autres, *que ça ne servait à rien d'espérer passer en seconde*. Découragés par les mauvaises notes, ils décrocheront progressivement au point de venir en cours *avec un stylo pour tout bagage*. Le réveil sera néanmoins brutal lorsqu'il découvre la mention BEP sur sa fiche de vœux *le 8 mai exactement*. Il réalise alors qu'il est temps de *s'activer* et entreprend toute une série de démarches. Non autorisé à redoubler, il décide dans un premier temps de se diriger vers la mécanique-auto qui correspond à son goût pour le bricolage. Ne réussissant pas à s'inscrire dans les établissements préparant cette spécialité, il postule en STI dans un lycée technologique catholique. Il sort *démonté* de son entrevue avec le directeur qui, *sans chercher à comprendre*, s'est opposé avec fermeté à son inscription. Il tente alors l'alternance en effectuant un stage aux Compagnons du Devoir à Reims mais il lui faut trouver une entreprise, démarche difficile *quand on n'est pas majeur et qu'on n'a aucune*

expérience, ni formation de base. Suite à ces déboires, il se rend alors au lycée X, établissement dont il a déjà entendu parler. Le premier contact est rassurant, le chef des travaux lui fait visiter les ateliers et, à son grand étonnement, *on ne regarde pas ses notes*. Il décide alors de bifurquer en BEP Maintenance, quitte à se raccrocher plus tard à la mécanique-auto, c'est ce qu'il a trouvé de *plus intéressant et plus proche*. Après une période d'adaptation, il s'est habitué à un environnement *peu cocasse* et un public mélangé qui l'effrayait au départ. Il apprécie l'enseignement qui lui permettra de trouver un travail *car on a encore besoin d'ouvriers*, et qui lui ouvrira plus de perspectives d'avenir qu'un enseignement général *à sens unique*. Favorable au privé, *qui n'est pas donné à tout le monde*, il estime qu'il y a des lycées partout, dans les quartiers comme en ville et que *c'est les élèves qui font le lycée* selon sa situation géographique, dans le public comme dans le privé.

PHILIPPE : UNE ÉCOLE DE VIE

Originaire de l'Île-de-France, Philippe a commencé sa scolarité primaire en banlieue parisienne dans le public. Son père, militaire, change souvent d'affectation. Trois déménagements successifs l'ont amené dans le Nord et incité ses parents à choisir la pension privée pour limiter les perturbations liées aux changements. En fin de 3^e, il estime manquer de compétences et aussi d'énergie pour s'engager dans la voie des études générales. L'informatique l'attire mais il n'y a pas de seconde informatique et la voie technologique ne lui dit rien. Âgé de quinze ans, il préfère s'orienter vers une seconde professionnelle, motivé par l'aspect pratique de cet enseignement. Il choisit ce qui *se rapproche le plus* de ses intérêts : l'électronique. Il recherche alors un établissement, public ou privé, proposant cette filière. C'est dans le troisième établissement visité, le lycée X, qu'il trouvera une place. *Ni trop près de la ville*, comme le premier situé en plein centre à Tourcoing, *ni trop loin* comme le second qui se trouve à Hazebrouck, en pleine campagne (ce qui l'obligerait à suivre l'internat qu'il refuse), son emplacement lui convient. Recherchant un encadrement assez strict, le privé répond à ses attentes. Il estime que si les différences entre le privé et le public sont *toutes petites*, les

7. Nous résumerons chaque cas en respectant, dans la mesure du possible, l'expression de chacun. Par convention, nous indiquerons par des italiques les expressions significatives employées au cours de l'entretien par les élèves concernés, sans utiliser de guillemets.

8. Il s'agit de la formule illustrant le plus fidèlement le sens que recouvre la situation pour chacun.

élèves du privé se distinguent de ceux du public essentiellement par *leurs manières*, font preuve de plus de *maîtrise d'eux-mêmes*. Le privé représente pour lui la continuité, il a toujours suivi la catéchèse et il évoque sans embarras l'aspect religieux, regrettant les débats qui rythmaient la catéchèse au collège. Sa découverte du lycée professionnel, de son environnement et de son fonctionnement s'accompagne de quelques surprises. Comparé à Marcq où *tout est clair et net*, le quartier n'est pas *géant*, et les élèves, nombreux et à *l'allure excentrique*, qu'il prend pour des *loubards* et des *voyous* dans un premier temps, le frappent, sans l'effrayer. La formation lui réserve plutôt de bonnes surprises. Il apprécie le travail en atelier, *idéal* pour lui et mesure la distance qui sépare l'enseignement de la technologie au collège et en lycée professionnel. Il découvre aussi des matières dont il n'avait jamais entendu parler, comme la VSP (vie sociale et professionnelle) qui suscite au départ la condescendance du Parisien qu'il est resté au travers de ses origines familiales mais symbolise cette *école de vie* dont on lui avait parlé à propos de l'enseignement professionnel. S'il ne se fait plus *de film* sur l'avenir, il ne considère plus le lycée professionnel comme réservé *aux derniers de la classe*, il envisage un bac professionnel pour devenir preneur de sons et garde l'ambition de faire une 1^{re} d'adaptation après le BEP pour s'engager dans l'armée.

CINDY : NE PAS SACRIFIER SES RÊVES

Cindy, dix-sept ans et demi, a effectué toute sa scolarité dans le public avant d'entrer au lycée Y en première année de BEP sanitaire et social. Elle considère qu'elle a toujours été *une bonne élève mais que ça a un peu dérapé en 3^e*. Elle a toujours su ce qu'elle voulait faire, depuis qu'elle est *toute petite* : s'occuper d'enfants. Comme on lui avait dit *qu'il fallait obligatoirement le bac*, elle a continué en seconde dans un lycée public de Lambersart. Comme elle ne *s'en sortait pas du tout*, elle a été obligée de choisir une autre orientation en fin d'année. N'aimant pas l'économie et peu intéressée par le tertiaire, elle a pris la décision de *changer complètement*, de faire un BEP sanitaire et social pour *réaliser son rêve*. C'est alors que les difficultés ont commencé pour obtenir une inscription dans cette filière très demandée. Elle a effectué plusieurs démarches auprès de lycées publics pour s'inscrire en BEP sans obtenir de réponse. Son lycée, qu'elle sollicite à plusieurs reprises, fait la sourde

oreille. On lui avait préconisé un redoublement en seconde ES et elle soupçonne *l'administration* d'avoir fait obstruction à son orientation dans la voie professionnelle. Elle en a gardé un souvenir amer et depuis *ne peut plus les voir*. Une amie lui a alors donné l'adresse du lycée Y et elle s'est renseignée, résolue à s'inscrire en sanitaire et social, même dans le privé auquel *elle n'avait jamais pensé auparavant*. Elle est venue une première fois avec son père et a rencontré la conseillère d'éducation qui lui a présenté les différentes formations sans l'inscrire immédiatement. Elle a obtenu satisfaction au deuxième rendez-vous. Découvrant l'établissement et l'enseignement catholique, elle s'est adaptée *plus facilement qu'elle ne le pensait*. Ses appréhensions relatives à la pratique religieuse se sont dissipées. Elle s'en sort bien à présent et envisage une première d'adaptation, un bac SM et une école d'infirmière alors qu'elle se serait certainement *arrêtée au Bac* si elle avait fait une seconde ES *sans rien voir après*.

MICHEL : C'EST MIEUX QUE LA SURVIE

Michel a effectué des allers et retours privé-public dès le primaire. Inscrit dans le public, il passe dans le privé et retourne dans le public lors du divorce de ses parents. Il repart dans le privé en 6^e sur les conseils du psychologue scolaire et sous la pression des événements familiaux. Son père, qui est routier, et avec qui il vit désormais, se rend compte des difficultés de Michel mais n'a pas le temps de s'occuper de lui. *Il compte sur les professeurs pour le faire*. Ceux-ci sont, d'après lui, *obligés de rendre un service supplémentaire parce qu'on paye*. Il y a, en effet, une étude où Michel peut rester chaque soir et demander conseil aux professeurs qui surveillent. Malgré cela, Michel est orienté, ce qu'il n'aurait *jamais pensé*, en 4^e technologique à cause de ses résultats. Il visite alors plusieurs lycées professionnels situés dans même rayon. Le premier n'est autre que le lycée Y et il offre surtout des formations tertiaires qui ne l'intéressent pas vraiment. Le second est un lycée public très connu dans l'agglomération. La visite ne le convainc pas et il estime *le règlement trop sévère*, ce que lui confirment quelques copains du quartier dont l'un *s'est fait renvoyer trois jours pour un pétard lancé en cours*. Les deux établissements ont de toute façon refusé son inscription en voyant son dossier. Il visite alors le lycée X avec son collège, les deux établissements étant associés, on lui propose de soutenir, éventuellement, sa candidature. La perspective de

travailler aux ateliers le séduit, ses parents approuvent cette orientation et il s'inscrit en 4^e technologique. Il a alors treize ans et demi. Sa situation scolaire va rapidement se détériorer, peu motivé par la technologie et l'aspect pratique des études, il décroche progressivement. L'année de 3^e est marquée par des problèmes de discipline, il reçoit plusieurs avertissements et décide de quitter l'école en fin d'année. La période qui suit est marquée par une série de tâtonnements. Il souhaite faire un CFA mais ne trouve pas d'entreprise. Fin août, il n'a toujours rien, il se rend compte que *sans diplôme, c'est impossible de trouver du travail*. Sans horizon, il refait la tournée des lycées professionnels et finit par recevoir un coup de fil du lycée X. On lui propose l'option structures métalliques car il n'y a plus de place ailleurs. Pour Michel, *c'est mieux de toute façon que la survie*. Avec l'appui de sa belle-mère, il convainc son père, peu enclin à payer l'école sans obtenir les résultats escomptés. S'il éprouve au départ peu d'attrance pour cette spécialité ingrate, où il faut *travailler à la main* avec la cisaille, le travail sur les nouvelles à commandes numériques l'a *séduit, incroyable !*

MICKAËL : J'AI PRÉFÉRÉ ÊTRE DEDANS PLUTÔT QUE DEHORS

Mickaël, âgé de dix-sept ans et demi, est actuellement en seconde professionnelle en maintenance au lycée X. Après avoir traversé une période de galère, il a *préféré retourner à l'école quand même* malgré le dégoût qui l'avait incité à abandonner la scolarité. Habitant un quartier ouvrier de la ville, il a passé une période difficile au collège public le plus proche. Dès la sixième, il a été obligé de *s'imposer* pour éviter de se faire racketter chaque jour. Sa situation scolaire s'est dégradée à partir de la 4^e. On l'avait orienté en technologique, ce qu'il n'a pas accepté. Peu discipliné, il n'écoute jamais en cours, insulte les professeurs, va jusqu'à en frapper un *par énervement*. Les incidents qui l'opposent aux enseignants et à la principale adjointe se multiplient, ce qui amènera sa professeur titulaire, lors d'une réunion de parents, à faire passer son père en premier en considérant devant tout le monde qu'il s'agit *d'un cas d'urgence*. Ne voulant plus aller à l'école, il ne reste que quatre mois en 3^e. Ayant découvert les possibilités qu'offre l'apprentissage au cours d'une séance d'information à l'orientation, il décide de s'engager dans cette voie. Accompagnant parfois son père, ouvrier non qualifié, à

l'usine, il connaît l'univers industriel et aime bricoler chez lui. Souhaitant suivre une formation en maintenance, il passe un entretien et réussit les tests. Comme il n'arrive pas à trouver d'entreprise, il suit un stage en préqualification dans une imprimerie. À la suite d'une mésentente avec la tutrice de l'entreprise, il se fait *virer au bout de deux semaines*. C'est une épreuve qui le fait réfléchir. Il réalise que les jeunes de son quartier qui ont quitté l'école galèrent, *font des bêtises*. Il a pris conscience, lors de son passage en entreprise, qu'on pouvait *se faire virer à quarante-cinq ans* faute d'avoir la qualification requise et se rend compte qu'il ne pourra rien faire sans diplôme. *Sans rien à dix-sept ans*, sa situation lui pèse et il décide de s'accrocher. Il se rend dans les lycées professionnels de l'agglomération, essaie de s'inscrire. On lui demande toujours son dossier et il doit effectuer de nombreuses démarches auprès de son ancien collège pour se le procurer. Ses efforts sont vains, il n'obtient rien, *pas même un coup de téléphone*. Après avoir été refusé partout, le privé reste sa dernière chance. C'est avec soulagement mais sans enthousiasme qu'il accepte de rentrer en maintenance au lycée X, un établissement où on a droit de rien faire mais il préfère être *dedans que dehors*.

ÉMILIE : C'EST UNE VRAIE CHANCE

Émilie présente un profil qui combine différemment toutes les caractéristiques que nous avons rencontrées. Inscrite dans une filière de prestige, comme Cindy et Philippe, elle a choisi activement son orientation. Venant d'une 4^e allégée, elle a un parcours scolaire plus difficile qui la rapproche des deux autres. Pour autant qu'elle s'en souviene, Émilie pense avoir toujours fréquenté le privé. Elle habite une petite ville ouvrière de la périphérie de Lille où *il n'y a que le public en primaire*. Elle entrera dans un établissement privé en 6^e dans la commune voisine. Ses résultats ne lui permettront pas d'aller au-delà d'une 5^e allégée. On la dirige vers le seul établissement secondaire privé de sa ville. Elle s'inscrit en 4^e allégée pour *s'habituer quand même* avec le projet d'entreprendre ultérieurement une formation de fleuriste. Une visite dans un établissement horticole l'en dissuade et elle opte pour le sanitaire et social sur les conseils de sa mère, elle-même aide-puéricultrice. Notons que son père est meunier, ses deux frères suivent une formation professionnelle dans la région parisienne et sa sœur une école d'infirmière. Elle décide alors de

changer de section pour rejoindre *les normaux*, en l'occurrence une 4^e technologique, et pouvoir faire un BEP sanitaire et social. On l'oriente vers Lille où plusieurs établissements privés offrent cette formation. Après avoir fréquenté le privé, elle n'imagine pas s'inscrire dans le public, c'est pour elle une *question d'habitude* comme le lui confirme l'exemple de sa sœur, habituée au public, qui a du mal à se faire à la rigueur de son école d'infirmière. Le choix de l'établissement est important à ses yeux, il engage l'avenir et *on ne peut aller n'importe où*. Elle refuse de s'inscrire dans le premier, *plein de fenêtres et sans cour*, malgré l'insistance de son père, sensible au côté pratique de son emplacement près de la gare. Elle préfère finalement le lycée Y, plus excentré, moins bourgeois que les établissements du centre ville, où elle obtient un rendez-vous et s'inscrit en 4^e technologique. Il lui reste à vaincre ses réticences – âgée de treize ans, la ville lui fait peur – et à convaincre ses parents. La perspective de *retrouver tous ceux qui habitent les patelins des alentours* dans le gros lycée rural qui regroupe les élèves du secteur, l'exaspère à l'avance et elle puise dans la répulsion que cela lui inspire l'énergie nécessaire à la réalisation de ses projets. Depuis maintenant trois ans dans l'établissement, elle s'estime que c'est *une chance* d'avoir obtenu son passage dans une filière convoitée et apprécie la convivialité de ce petit établissement où tout le monde *se connaît du visage*. Tout en nous aidant à reconstituer les parcours individuels, l'étude de cas nous a permis de saisir les contraintes objectives qui limitent le champ des possibles à travers différents mécanismes institutionnels.

UN CHOIX LIMITÉ PAR DES CONTRAINTES OBJECTIVES

Loin d'être un choix optimal, le choix de l'enseignement professionnel catholique s'inscrit dans une marge de manœuvre limitée par les résultats scolaires. C'est en évoquant leur « moyenne » que bon nombre d'entre-eux reconnaissent cette réalité. Si choisir c'est faire ce que l'on veut, la majorité d'entre eux n'ont pas pu choisir en fonction de leurs seules préférences : la littérature pour Philippe *qui adore le français mais n'a pas une moyenne assez forte ailleurs pour faire une seconde générale*. C'est faute de pouvoir continuer en seconde technologique et de trouver une place en maintenance automobile qu'Olivier s'inscrita en BEP maintenance, que Michel et

Cindy opteront respectivement pour une classe de 4^e technologique ou un BEP, à défaut de pouvoir passer dans la classe supérieure au collège ou au lycée.

À côté des résultats scolaires, le poids de l'offre de formation propre à cette voie est important. En offrant 250 formations, la formation professionnelle est un univers complexe et très hiérarchisé. De la menuiserie aux métiers graphiques, les filières sont variées, s'appuient sur des compétences différentes, reposent sur des technologies plus ou moins pointues, n'accordent pas la même place au travail manuel et offrent des débouchés et des salaires distincts. Les investissements que requièrent certaines d'entre elles limitent par ailleurs le nombre des établissements susceptibles d'accueillir les élèves demandeurs. On compte parfois un seul établissement pour l'académie dans certaines spécialités. Les places peuvent être chères et la sélection plus ou moins forte selon les filières et les établissements. Nombreux sont ceux qui en font la découverte à leurs frais, comme Olivier : « *J'étais décidé à faire de la mécanique auto... J'ai cherché dans un certain nombre de lycées, j'ai trouvé nulle part... Mais le problème, c'est que ça marche par dossier, sur 200 ils en prennent 30. Sinon j'ai essayé les Compagnons du devoir (en maintenance), j'ai fait le stage, puis au bout d'un moment j'ai eu un courrier : qu'il y avait trop de monde que je passais prioritaire pour l'année prochaine.* » Le poids de l'offre scolaire, la hiérarchie des filières, la sélection par le dossier qui découle du nombre limité de places dans des filières convoitées comme la mécanique auto mais aussi la maintenance sont propices à la concurrence entre les établissements, secteurs et permettent des stratégies internes liées aux filières. Elles jouent aussi en la défaveur d'un certain nombre d'élèves lorsqu'il s'agit moins de choisir entre un secteur ou une filière mais de savoir ce que l'on veut faire et surtout de trouver une place. Aux marges du système scolaire, l'absence de place signifie absence de choix mais aussi exclusion. Il ne s'agit plus cette fois de l'éviction de la voie royale du secondaire général, technologique ou d'une filière professionnelle de prestige, mais d'exclusion lorsque la voie de l'apprentissage ou des stages se trouve, elle aussi, fermée et celle de la formation continue pas encore ouverte, comme c'est le cas pour Mickaël : « *Je préfère travailler que galérer dans la rue... Parce que je suis resté de la mi-janvier à septembre sans école. Les premiers jours ça va, on se dit qu'on peut dormir tard et tout... mais arrive un moment c'est chiant, tout le monde va à l'école et on sait pas quoi faire... les autres qui sont dans*

la rue ils font n'importe quoi alors je préférerais retourner à l'école quand même... même si j'aime pas cette école, j'ai préféré y être. » L'exclusion scolaire se conjugue à cette extrémité avec l'exclusion sociale, entre l'école et la rue. Sans être arbitraires, les procédures institutionnelles ne sont pas neutres. C'est avec dépit que Mickaël nous confie n'avoir obtenu aucun rendez-vous mais tout juste un coup de téléphone, après de multiples démarches auprès de différents établissements professionnels. Quant à Cindy, c'est un véritable ressentiment qu'elle éprouve vis-à-vis de son ancien lycée qui l'a apparemment inscrite d'office comme redoublante en seconde L sans tenir compte de ses propres vœux, ni surtout l'en informer. Ces méthodes, jugées trop bureaucratiques, sont sources de désillusion chez ceux qui estiment en être victimes. À l'opposé, l'inscription dans le privé, non soumis à la carte scolaire, s'effectue après rendez-vous. Organisés en bassins sur le modèle du public, les collèges privés organisent des visites et des stages de quelques jours dans les lycées professionnels avec lesquels ils sont jumelés, à l'intention de leurs propres élèves. Ils proposent des points de chute, sans les imposer, aux plus démunis, comme Michel, sensible à la nuance : « dans mon ancien collège, ils m'ont dit qu'ils pourraient, si je voulais, dire un mot pour moi. » Cette souplesse et cette individualisation tranchent avec la gestion des flux à laquelle se réduit parfois l'orientation dans le secteur public (Agulhon, 1998) et la rigidité des procédures d'affectation – comme de leur éventuelle contestation en commission d'appel – qui l'accompagne.

Les contraintes objectives liées aux résultats scolaires, au nombre de places, aux procédures institutionnelles, qui limitent le choix de l'enseignement professionnel catholique, n'expliquent pas tout. Au-delà de sa valeur informative, l'entretien biographique nous livre une matière autre, l'expérience. C'est en fonction d'elle que ce choix prend sens. Son évocation passe bien sûr par le discours et par une inévitable reconstruction subjective, mais plus qu'à l'illusion biographique qu'elle peut faire craindre, nous avons été sensible à la compréhension des différentes dimensions de la situation de choix qu'elle permet d'appréhender. Véritables « exercices spirituels » (Bourdieu, 1993), les entretiens nous ont amenée à prendre la parole des individus au sérieux plus qu'à nous en méfier, à quitter le terrain du discours pour celui de la compréhension. Leur comparaison nous a permis de saisir les raisons subjectives du choix à travers les diffé-

rentes significations qu'il est susceptible de recouvrir et les différentes stratégies auxquelles il donne lieu.

UN CHOIX DIFFÉREMENT VÉCU PAR LES RÉSIGNÉS, LES RÉSOLUS ET LES RESCAPÉS

Correspondant à des situations diverses, le choix de l'enseignement professionnel ne recouvre pas le même sens pour tous. Le poids relatif du sentiment d'échec, des représentations de l'orientation et du parcours antérieur influence la manière de vivre et de se représenter la situation des uns et des autres.

Les résignés sont vivement marqués par le sentiment d'échec. C'est le cas d'Olivier et de Philippe. Le premier jette un regard critique sur son passé scolaire, évoque des difficultés qui remontent loin : « J'avais des difficultés avec l'écrit, en français, en histoire. » Philippe, estime qu'il n'a pas été géant. L'un et l'autre s'attribuent en grande partie la responsabilité de leur échec et se dévalorisent. Olivier estime qu'il est plutôt un manuel qu'un intellectuel et qu'il n'est pas un battant. Philippe pense qu'il n'est pas un foudre de guerre, qu'il manque de maîtrise. S'il est présent dans tous les entretiens, ce sentiment d'échec recueille des échos bien différents chez les uns et les autres et il n'est pas forcément proportionnel à leurs mérites. Philippe, admissible en seconde technologique, qui choisira une seconde professionnelle et sera admis sans difficulté dans une filière sélective, l'électronique, est un bon élève de lycée professionnel. C'est pourtant l'un de ceux qui ressentent le plus le sentiment d'échec. Sa situation est cependant objectivement plus enviable que celle d'Olivier qui n'a pu suivre une filière technologique comme il le souhaitait, ni choisir sa filière en lycée professionnel, faute d'un dossier suffisant. Si la blessure narcissique caractérise l'élève de lycée professionnel, le sentiment d'échec reste subjectif et n'entre pas seul en ligne de compte. Se résignant à prendre l'option structures métalliques parce qu'il n'a rien trouvé d'autre et qu'il ne restait des places que là, Michel, sans se prendre pour un crack, une grosse tête, qui pourrait faire une seconde S, ne se considère pas non plus comme un mongol. C'est aussi en fonction de l'orientation qu'on se résigne à son sort, avec un sentiment d'échec plus ou moins vif. Michel, comme Olivier, n'ont ni l'un ni l'autre de projet. Totalement désorienté, le premier « se sent totalement perdu », le second est pris au dépourvu par la décision d'orientation. En effet, c'est en recevant sa fiche d'orientation qu'il réalise qu'il fallait bien penser, maintenant, à l'avenir. Ce n'est pas sans incidence

sur les démarches entreprises et la manière de faire : dans l'urgence pour les uns, dans l'anticipation pour les autres, comme l'opposition des cas d'Oliver et de Philippe nous le montre.

Le contraste est grand avec ceux que nous avons qualifiés de résolus. Cindy nous en donne un exemple saisissant. Consciente de ses limites, « *j'étais nulle en français, archi nulle en maths* », elle n'estime pas avoir fait un échec en faisant un BEP sanitaire et social. Elle a toujours su ce qu'elle voulait : *s'occuper d'enfants*. Si, bien sûr, elle doit réviser ses projets et renoncer, pour l'instant à devenir institutrice en maternelle, elle n'a pas sacrifié ses rêves. Plus d'un chemin mène à Rome. Le lycée professionnel n'est pas une voie de relégation, c'est un autre moyen de réussir, une réussite plus différée que différente à ses yeux. Cette vision positive de l'enseignement professionnel n'est pas le simple reflet d'un optimisme immodéré, elle s'articule à une vision différente de l'orientation que Cindy considère comme *une affaire personnelle*. C'est en fonction d'elle qu'elle envisage, sans état d'âme particulier, de se réorienter et qu'elle estime le BEP préférable *pour une élève comme elle*. Et qu'elle trouve l'énergie de s'opposer au redoublement de la seconde décidé par l'administration du lycée. Révoltée par cette pratique, elle cherchera un établissement qui lui permette de suivre la filière convoitée, quitte à aller dans le privé, auquel *ellen n'avait jamais pensé auparavant*. Diversement évalués et ressentis, l'échec comme la réussite prennent sens aussi en fonction d'un parcours antérieur. Pour un certain nombre d'entre-eux, que nous nommerons les rescapés, le lycée professionnel représente plus qu'un moyen *de s'en sortir*, la possibilité de réintégrer le système. Mickaël et Émilie en représentent des exemples significatifs. L'accès aux classes technologiques, qui constituait une solution inacceptable pour Michel, est *une chance* pour Émilie, qui trouve le moyen de sortir de la voie sans issue des classes allégées. Elles lui offrent *l'occasion de rejoindre les normaux* et ouvre des possibilités d'avenir qui lui permettent d'envisager un BEP, bac professionnel ainsi qu'un bac technologique à plus longue échéance. Le lycée professionnel rime cette fois avec la réussite. Quant à Mickaël, qui ne se sent pas trop à l'aise *dans le seul établissement qui a bien voulu de lui*, il apprécie le fait *d'être dedans plutôt que dehors*. Après avoir claqué la porte du collège, connu une expérience malheureuse en alternance suivie d'une

période de galère *sans rien*, c'est volontairement qu'il est revenu. Sans avoir les mêmes parcours ni les mêmes atouts que Cindy ou Philippe, ils trouveront au lycée professionnel plus qu'un moyen de s'en sortir, une véritable planche de salut.

Empiriques, ces distinctions sont loin d'être fixes et définitives. Les élèves qui ont été retenus pour l'étude de cas sont les premiers à en démontrer la capillarité en relevant de plusieurs d'entre elles. Dans un système scolaire marqué par une faible différenciation des filières, l'orientation en lycée professionnel est loin d'être anodine (Charlot, 1999) et s'accompagne d'un retour sur soi que les entretiens permettent de réaliser. Propices à une approche phénoménologique, les entretiens permettent aussi de mieux comprendre les dimensions de la situation de choix.

UN CHOIX RÉEL MARQUÉ PAR DES ÉPREUVES SUBJECTIVES

Fluctuantes, ces catégories, fortement empruntées de tonalité affective, illustrent l'incertitude des choix d'orientation lycéens. Tributaires des résultats scolaires, soumis à des influences diverses, ils s'effectuent aussi dans le court terme et sont sujets à révision (Beaud, 2002). C'est ainsi que 15 % des élèves de première année de CAP et de BEP abandonnent leur formation⁹. Correspondant à des possibilités plus larges, ceux des lycéens des voies générales et technologiques sont également marqués par l'incohérence, l'insouciance et la passivité, comme le rappelle Pierre-Yves Pépin, en s'appuyant sur l'enquête Vivaldi, menée par le rectorat de Lyon, qui indique que 30 % des élèves de classe terminale ont modifié au moins une fois leur projet entre mai et octobre 1995. À la différence des autres lycéens, les élèves du lycée professionnel font plus tôt et de manière plus brutale l'expérience d'une sélection scolaire qui est en même temps une sélection sociale. La hiérarchisation des filières débouche, en effet, sur des statuts sociaux et des rémunérations inférieures. Les garçons sont d'ailleurs plus sensibles que les filles au déclassement social. Choisisant plus en fonction de ce qu'ils peuvent que de ce qu'ils veulent, c'est-à-dire des possibilités dont beaucoup leur ont été fermées, ils font quand même l'expérience du choix et connaissent les affres d'une situation structurée par l'antinomie du pouvoir et du

9. *Éducation et Formation*, n° 66, juillet-décembre 2003, INRP, De Boeck.

vouloir avec la frustration qui en résulte. Faisant l'expérience de la nécessité des choix plus que celle de la liberté du choix, ils doivent souvent revoir leurs estimations, réajuster leurs ambitions, faire le deuil de certaines aspirations, et la blessure narcissique, à des degrés divers, caractérise bien leur vécu (Charlot, 1999). Elle illustre aussi un aspect de la situation de choix que l'institution laisse aux individus le soin de gérer (Solaux, 1999). Souvent refoulées en « amont » par les acteurs institutionnels de l'orientation, les dimensions affectives et éthiques trouvent ici, « en aval », leur expression légitime. Plus ou moins douloureux, les choix d'orientation des élèves ne s'effectuent pas non plus sans eux. À défaut de maîtriser tous les éléments de la situation, ils l'assument et s'assument aussi, à des degrés divers. Les uns réalisant qu'il faut désormais « *travailler pour soi et non pour faire plaisir à ses parents* », comme Olivier, les autres décidant de faire « *ce qu'il faut* » pour accéder à la filière de leur choix, comme Émilie ou Mickael. Il s'agit aussi de rester fidèle à certaines valeurs, de *ne pas sacrifier ses rêves*. Les représentations de l'orientation interviennent également. Considérer l'orientation comme étant aussi une affaire de choix et pas seulement de sélection scolaire laisse un espace aux possibles subjectifs à travers les goûts, les aspirations et permet, par ailleurs, de moins intérioriser l'échec scolaire. Contrairement aux nouveaux lycéens (Dubet, 1991 ; Barrère, 1997) qui attendent une promotion sociale des études longues (Beaud, 2002), ils envisagent la vie active. Ayant souvent renoncé à la compétition scolaire, ils acceptent la compétition sociale, sans se faire d'illusion, « *de film* » comme le dit Philippe ; ils comptent sur la qualification pour s'intégrer. Les passerelles vers l'enseignement technologique et l'enseignement supérieur laissent des perspectives ouvertes. Traditionnellement, c'est plus à travers la poursuite d'études techniques (notamment le BTS) que générales qu'on attend la promotion sociale dans la région (Danvers, 1984).

UN CHOIX RÉEL STRUCTURÉ PAR DES ALTERNATIVES CONCRÈTES

Il serait vain de nier le poids des difficultés scolaires de beaucoup d'entre eux mais elles n'expliquent pas tout non plus. Difficilement mesurable et aussi différemment vécu par les uns et les autres, l'échec scolaire correspond aussi à des situations objectives bien différentes. S'ils n'ont pu choisir en fonction de leur libre arbitre, si la gamme des

choix se trouve restreinte par les performances scolaires et les capacités, elle n'est pas nulle et plus large pour les uns que pour les autres. C'est en parfaite connaissance de cause que quelques-uns choisissent l'enseignement professionnel, alors qu'ils étaient admis en seconde technologique comme Philippe ou autorisés à redoubler en seconde générale, à défaut d'opter pour une première STT dans le cas de Cindy. Pour les autres (Olivier, Michel) la marge de manœuvre est si réduite qu'elle peut sembler inexistante dans la mesure où ils n'ont pu choisir leur filière et n'ont trouvé qu'à grand peine un établissement qui les accepte. En réalité, d'autres possibilités, qui sortent du strict cadre scolaire, il est vrai, existent et structurent différentes alternatives. On peut opter pour des solutions radicales et quitter le système scolaire comme l'ont fait Mickaël et Michel. Les problèmes posés par l'absentéisme, le décrochage scolaire, le nombre croissant de sorties sans diplômes suffisent à en dessiner en creux l'attrait auprès d'un grand nombre d'adolescents. On peut aussi essayer l'alternance à travers l'apprentissage qui bénéficie d'une véritable aura auprès des jeunes (Moreau, 2002). Elle représente la liberté, la vie mais aussi une autre façon d'apprendre, pour Olivier, Michel et Mickaël. On peut préférer opter pour un redoublement de la 3^e pour obtenir un passage en seconde générale, comme Olivier ou faire une seconde pour accéder aux filières les plus sélectives de lycée professionnel, comme nous l'ont confié quelques professeurs de lycée. On peut aussi laisser faire, se laisser orienter sans assumer la situation, et la subir.

Si l'enseignement professionnel représente une pure relégation pour ceux qui auraient souhaité poursuivre des études générales, il fait sens pour un certain nombre d'entre eux, non seulement en fonction de leur parcours antérieur, scolaire, social et familial mais aussi de leur rapport au savoir (Jellab, 2001). Soucieux d'apprendre différemment, mais aussi d'apprendre autre chose : la santé, les enfants, la mécanique ou l'électronique, ils raisonnent en termes de logique de métier en recherchant une qualification, qu'ils définissent dans son sens traditionnel (Guichard, 1998) par l'habileté manuelle, le savoir-faire et le savoir être.

DES STRATÉGIES

Choix restreint, le choix de l'enseignement professionnel met en jeu des stratégies modestes qui le différencient d'un non-choix réducteur. Si le choix de la filière ne change pas fondamentalement la donne, il

permet cependant d'opposer les stratégies de scolarisation où il s'agit surtout de faire ce que l'on peut, de trouver une place et un établissement, aux stratégies pédagogiques qui se caractérisent par le choix de la filière. L'enseignement professionnel n'est plus alors un pis-aller, un choix par défaut mais un choix raisonnable qui concilie ce que l'on peut et ce que l'on veut.

Imposé aux parents ou issu de leurs conseils, le choix de l'enseignement professionnel est aussi une affaire de famille. En grande partie d'origine populaire, les familles font le choix de la professionnalisation à travers la voie des études courtes que représente l'enseignement professionnel. Celui-ci ne recouvre pas des connotations négatives dans une région industrielle, certes en reconversion, mais où la culture ouvrière reste vivante et les emplois industriels représentent 33% des emplois. Sans faire partie des minorités choisissantes (Héran, 1996), elles font aussi le choix de l'enseignement privé. Ce dernier s'effectue parallèlement à celui de l'enseignement professionnel, pour quelques-uns, et correspond, pour la grande majorité, à un choix antérieur. Les premiers choisissent l'établissement plutôt par opportunisme, en fonction de la filière, les autres restent fidèles par conviction au secteur. Souvent synonyme de sacrifices financiers, ce choix n'est pas une seule question d'argent. Il recouvre souvent plusieurs stratégies, au nombre desquelles nous avons distingué des stratégies traditionnelles d'évitement et des stratégies éducatives. Les premières sont liées à la carte scolaire. Il s'agit de se retrouver entre soi, de ne pas se mélanger, pour Philippe ou Olivier, estimant que *le privé c'est pas pour tout le monde*, mais aussi de fuir l'enfermement social, pour Émilie, ou d'échapper à un environnement stigmatisant, pour Mickaël qui *se sentait mal vu, dans son ancien collège, comme ceux du quartier*. Ces stratégies de distinction relevant d'une logique sociale sont souvent mêlées à des stratégies éducatives qui tablent sur un suivi, une plus grande disponibilité des enseignants ou des valeurs, telles que la maîtrise de soi pour Philippe. Au-delà de ces stratégies classiques, nous avons repéré d'autres stratégies qui ne reposent pas sur des différences censées caractériser les deux secteurs que nous avons appelé stratégies de substitution. *Le pire*, comme nous le dit Michel, *c'est bien qu'il faut payer*. Elles sont plus souvent le fait des « zappeurs », ainsi qu'il est convenu d'appeler, par métaphore, ceux qui changent de secteur. À la différence des stratégies d'évitement

républicain, qui, basées sur une logique sociale, consistent à choisir l'établissement tout en restant fidèle aux valeurs du service public, il s'agit plutôt d'une logique éducative liée au choix de la filière qui s'appuie sur une confiance dans une école traditionnelle (Ben-Ayed, 2000) conforme à un modèle d'école institution, transmettant le savoir et éduquant tout à la fois.

DES STRATÉGIES TYPIQUES

Des conceptions tranchées de l'orientation, que les ambiguïtés de la loi de 1989 autorisent, nous ont conduite à ramener les stratégies propres à l'enseignement professionnel d'une part, et à l'enseignement catholique, d'autre part, à des stratégies typiques d'adaptation ou d'émancipation qui s'appuient sur une logique d'action et des valeurs qui leur confèrent une certaine rationalité. C'est en ramenant l'orientation à une pure sélection ou à une affaire de choix que les élèves placés devant le choix de l'enseignement professionnel justifient en dernier ressort leur choix et dominant aussi plus ou moins la situation. En s'appuyant sur une logique de niveau et en considérant l'orientation comme une pure sélection scolaire, indépendante de leur volonté, ils intériorisent davantage l'échec scolaire et subissent leur orientation. L'enseignement professionnel catholique représente alors un recours, qu'on y soit déjà ou qu'on y entre à cette occasion, faute de savoir ce que l'on veut faire ou d'avoir trouvé une place ailleurs. Ils développent une stratégie d'adaptation qui s'appuie sur une logique méritocratique. Les autres considèrent l'orientation avant tout comme une affaire de choix. Choisir son orientation, c'est l'associer plus à une logique de métier qu'à une logique de niveau et l'anticiper en fonction d'une filière ou refuser l'affectation non désirée en cas de désaccord. C'est préférer la dignité sociale à la dignité scolaire et choisir l'enseignement professionnel en connaissance de cause et non comme un pis-aller. C'est parfois choisir une stratégie de rupture qui peut mener à l'exclusion scolaire ou légitimer une stratégie de défection. L'enseignement professionnel catholique apparaît alors comme une alternative scolaire légitime pour ce qu'il est convenu d'appeler les zappeurs. Ils développent des stratégies d'émancipation et privilégient une logique d'insertion. Les premiers choisissent en général dans l'urgence et la précipitation, les autres prévoient, organisent leurs démarches en fonction d'une filière, ils multiplient leurs chances et réalisent, en général, leurs vœux.

L'angle d'analyse que nous avons privilégié à travers la définition de la stratégie empruntée à la théorie des organisations nous a permis d'identifier un certain nombre de stratégies en tenant compte des raisons objectives et subjectives sur lesquelles elles s'appuient. Elle nous a surtout permis de prendre conscience de la complexité d'un choix qui recouvre, à des degrés divers, celui de l'orientation, de l'établissement et du secteur, et de la diversité des situations qu'il recouvre. Les différentes stratégies que nous avons dégagées, qu'il s'agisse des stratégies pédagogiques ou de scolarisation propres à l'enseignement professionnel, ou des stratégies éducatives, de distinction ou de substitution propres à l'enseignement catholique se superposent plus qu'elles ne s'excluent et s'appuient le plus souvent sur des stratégies de proximité. En dehors d'un habitus que le consensus sur la discipline et les manières semble dessiner, il est bien difficile d'isoler un effet de secteur en l'absence d'une comparaison avec la situation des lycéens de l'enseignement professionnel public.

C'est à partir de ce que les élèves retenus pour cette étude de cas ont bien voulu nous dire que nous avons cherché à comprendre les raisons objectives et subjectives du choix de l'enseignement professionnel catholique. La nature des données recueillies et l'interprétation que nous en faisons (à travers la typologie empirique distinguant les résignés, les résolus et les rescapés) plus proche d'une analyse herméneutique que factuelle, malgré la méthode utilisée, ne nous permet pas de généraliser des résultats qui restent sujets à révision. Faisant la part belle à la subjectivité, notre démarche s'inscrit dans une sociologie qui s'appuie plus sur le savoir ordinaire des acteurs considérés comme sujets de leur expérience que sur celui savant des experts. Au-delà des préjugés qui touchent l'enseignement professionnel (Tanguy, 1992, Jellab, 2001) et l'enseignement catholique, rarement considéré comme un espace scolaire à part entière (Freysinnet-Domingeon, 1994), elle nous a permis de comprendre les différents sens que peut revêtir ce choix que l'on peut juger prosaïque et d'éclairer les dimensions de la situation de choix à partir d'un cas de figure marginal.

Danièle MARCHANDISE-ZOUBIR

Enseignante en lettres et histoire dans un lycée professionnel catholique de Lille. Membre de l'équipe PROFÉOR, université Lille III.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AGULHON C. (1998). L'orientation scolaire, prescription normative et processus paradoxal, *L'orientation scolaire et professionnelle*, 27, n° 3, p. 353-371.
- BALLION R. (1982). *Les consommateurs d'école*. Paris : Stock.
- BALLION R. (1991). *La bonne école, évaluation et choix du collège et du lycée*, Paris : Hatier.
- BARRÈRE A. (1997). *Les lycéens au travail*, Paris : PUF.
- BEAUD S. et PIALOUX M. (1999). *Retour sur la condition ouvrière, enquête aux usines Peugeot de Sochaux-Montbéliard*. Paris : Fayard.
- BEAUD S. (2001). *80 % au Bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*. Paris : La Découverte.
- BEN-AYED C. (2000). « L'enseignement privé en France », in A. van Zanten (dir.), *L'école état des savoirs*, Paris : La Découverte.
- BERTAUX D. (2001). *Les récits de vie*. Paris : Nathan, collection 128.
- BERTHELOT J.-M. (1983). *École, Orientation, Société*. Paris : PUF.
- BOUDON R. (1973). *L'inégalité des chances, la mobilité des chances dans une société industrielle*. Paris : A. Colin.
- BOUDON R. (1991). *La place du désordre*. Paris : PUF.
- BOURDIEU P. et PASSERON J.-C. (1982). *La reproduction*. Paris : PUF.
- BOURDIEU P. (1979). *La distinction*. Paris : Minuit.
- BOURDIEU P. (1993). *La Misère du monde*. Paris : Seuil
- BOURDONCLE R. (1994). *L'université et les professions, un itinéraire de recherche sociologique*. Paris : L'Harmattan.
- CHARLOT B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire, une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Paris : Anthropos.
- CROZIER M. et FRIEDBERG E. (1981). *L'acteur et le système, les contraintes de l'action collective*. Paris : Seuil.
- DANVERS F. (1984). *Histoire des services d'orientation dans l'Académie de Lille, 1822-1980*. Thèse de doctorat, université Lille III.
- DEMAZIÈRE D. et DUBAR C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques : l'exemple des récits d'insertion*. Paris : Nathan.
- DUBET F. (1991). *Les Lycéens*. Paris : Seuil.
- DUBET F. et MARTUCELLI D. (1998). « Sociologie de l'expérience scolaire », *Orientation scolaire et professionnelle*, 2, p. 169-187.
- DURU-BELLAT M. (2001). « Controverses autour du choix de l'école : les leçons de l'étranger », *Orientation scolaire et professionnelle*, 30, n° 2, p. 131-153.
- DURU-BELLAT M., JAROUSSE J.-P. et SOLAUX G. (1997). « S'orienter et élaborer un projet au sein d'un système hiérarchisé, une injonction paradoxale ? L'exemple du choix de la série et de l'enseignement de spécialité en classe terminale », *Orientation Scolaire et Professionnelle*, 26, n° 4, p. 459-482.

- FREYSSINET-DOMINGEON J. (1994). *Publique ou catholique ?* Paris : Nathan.
- GUICHARD J. « Conceptions de la qualification professionnelle, organisation scolaire et pratiques en orientation », *Cahiers Binet Simon, L'orientation éducative, chantier du présent*, n° 656-657, n° 3-4, p. 116-139.
- GLASER B. G. et STRAUSS A. L. (1967). *The discovery of Grounded Theory: Strategies for qualitative Research*. Chicago : Aldine.
- HÉRAN F. (1996). « L'école, les jeunes et les parents, approche à partir de l'enquête Éducation », *Économie et Statistiques*, n° 293, p. 17-39.
- JELLABA. (2001). *Scolarité et rapport aux savoirs en lycée professionnel*. Paris : PUF.
- JOUTARD P. et THÉLOT C. (1996). *Réussir l'école, pour une politique éducative*. Paris : Seuil.
- KAUFMAN J.-P. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan, collection I28.
- LANGOUËT G. et LÉGER A. (1994). *École publique ou école privée ?* Paris : Faber.
- MARCH J.-G. et SIMON H. A. (1991). *Les organisations*. Paris : Dunod.
- MOREAU G. (dir.) (2002). *Les patrons, l'État et la formation des jeunes*. Paris : La Dispute.
- PEPIN P.-Y. (1998). « Vers un lycéen acteur de son orientation ? Pour un recours aux paradigmes interactionnistes dans la compréhension du choix que les lycéens font de leur orientation », *Cahiers Binet Simon, L'orientation éducative, chantier du présent*, n° 656-657, n° 3-4, p. 101-115.
- SOLAUX G. (1999). « L'éducation à l'orientation : les directives ministérielles et l'état de la recherche », *Orientation scolaire et professionnelle*, 28, n° 2, p. 299-325.
- SCHNAPPER D. (1999). *La compréhension sociologique, démarche d'analyse typologique*. Paris : PUF.
- TANGUY L. (1992). *L'enseignement professionnel en France*. Paris : PUF.
- VAN ZANTEN A. (2000). *L'école : état des savoirs*. Paris : La Découverte.

VARIA
Chemin
de praticien

UNE POSTURE DE PRATICIEN-CHERCHEUR ENTRE SOINS ET SCIENCES DE L'ÉDUCATION D'UNE QUÊTE À UNE CONQUÊTE

ÉLIZABETH NOËL-HUREAUX

INTRODUCTION

Quelle est la place de la santé dans les sciences de l'éducation¹ ? Il est nécessaire de rappeler que la santé est traversée par au moins deux thèmes traités en sciences de l'éducation, à savoir la professionnalisation des personnels de santé² et l'éducation en santé³. Je vais m'attacher à montrer comment, au travers de mon parcours inscrit dans la double démarche des soins infirmiers, d'une part, et de la formation, d'autre part, il est possible de retrouver l'émergence d'une problématique transversale intéressant dans son principe d'universalité

et de transférabilité des questions posées, aussi bien dans les soins que dans les sciences de l'éducation. Des grandes étapes de notre itinéraire aux interrogations suscitées par ces allers-retours entre pratiques et savoirs, voici un parcours particulier de praticien-chercheur.

DES BALBUTIEMENTS...

Le milieu infirmier n'avait *a priori* guère de secret pour moi car, issue d'une famille d'infirmières, c'était une activité professionnelle avec ses valeurs qui était transmise

1. Question posée par Jacqueline Billion lors de la conférence de l'AECSE du 15 mai 2004 sur « Ethique et intervention éducative au Québec ». N'oublions pas non plus que la revue *Les Sciences de l'éducation, pour l'Ère nouvelle* dont le volume 36, n° 2, université de Caen, paru en 2003, est consacré à « la formation des soignants ».
2. Thème questionné par Michel Vial.
3. Dont les précurseurs ont été J.-F. D'Ivernois et R. Gagnayre.

de mère en fille, et ce depuis plusieurs générations. C'est donc « tout naturellement » que ce choix professionnel a été inscrit comme suite logique d'une transmission généalogique. Cependant, suivre un parcours professionnel débutant, certes, par l'exercice de la profession d'infirmière et souhaiter ensuite transformer mes connaissances en une recherche rendant compte « des réalités » vécues par les infirmières, me demandait de dévoiler ce qui justifie notre quête de sens. Il est vrai que j'ai été peu de temps infirmière et que, surtout, ma curiosité naturelle m'amenait à des changements fréquents de services ou d'institutions. Une insatisfaction liée à la façon de soigner, à la difficulté de « dire » et surtout d'être entendue dans ma conception du soin éprouvait ma manière de penser et de prendre en charge la personne humaine avant la personne malade. De plus ma réflexion semblait isolée puisqu'elle ne trouvait pas d'écho chez des collègues qui ne souhaitaient pas faire autre chose que s'appliquer à un rôle qui leur était défini. Il m'était difficile dans certaines situations de dire ma satisfaction à être auprès des malades, car tout l'environnement, parfois pesant, m'obligeait à lutter pour modifier des comportements hérités, peu appropriés mais qui semblaient convenir à tous et qui se perpétuaient dans les différents lieux d'exercice. C'était la mise en avant de connaissances issues du registre médical qui qualifiaient avant tout « la bonne infirmière », et non l'écoute des personnes ou des familles dont la vie bascule dans la maladie. Ainsi, rechercher des causes psychologiques ou de conditions de vie à ce basculement dans la souffrance ne me suffisait pas pour soigner. Face à moi, cette interrogation à de multiples reprises répétée : « pourquoi moi ? », et notre impossibilité à répondre, petit à petit, m'a conduit à me distancier de ce métier. Trop d'injustices devant la difficulté à vivre certaines situations professionnelles comme trop d'incompréhension de la part d'autres professionnels de santé m'empêchaient de m'épanouir dans ce métier.

À LA RECHERCHE DE RÉPONSES...

Afin d'avoir la possibilité de pouvoir « véhiculer » ma conception des soins, la seule alternative était l'entrée en école des cadres, passage obligé pour une légitimité définie par le statut professionnel. C'est durant cette année-là que j'ai découvert la pédagogie dans ses contenus et dans ses méthodes, et en même temps un désir de poursuivre des études, une envie de *savoir*⁴, alors que dans le même temps je vivais les grèves de 1988⁵. Ces grèves ont révélé une crise profonde de la profession, qui n'a pas trouvé de réponse dans le discours politico-social. Dans cet espace rendu possible par les revendications infirmières, la construction d'un nouveau discours ouvrant l'individu singulier sur une assise collective s'est trouvée en phase avec la dynamique de mon questionnement. En effet, il s'agissait à la fois d'alerter sur la position de l'infirmière, décalée des évolutions sociales de la femme, et de rappeler que le soin ne se réduit ni à un coût, ni à une technologie, mais qu'il est traversé par de « l'humain ». Une inscription à Paris 8 dans le prolongement de l'école des cadres, la découverte de l'université, si différente dans son fonctionnement de l'école d'infirmières, des méthodes d'enseignement novatrices, la possibilité de s'exprimer, bref, c'était la rencontre avec la vie d'étudiante. Dans le même temps, le choix de devenir formatrice en formation initiale me permettait d'avoir les mêmes problématiques que celles des étudiants en sciences de l'éducation rencontrés sur le campus, puisque c'était le jeudi que j'assistais aux cours (à l'époque, journée chômée pour les enseignants). Ce fut aussi l'occasion de prendre conscience d'un décalage avec la spécificité de mes enseignements, et plus encore avec ma position de formateur au sein d'une école professionnalisante⁶. La richesse a été que les savoirs appris pouvaient être transférés et surtout qu'ils donnaient du sens à ma pratique de formatrice, en

4. Nous ne reviendrons pas ici sur la signification du besoin de formation chez l'adulte, mais nous savons que ce thème a été très largement développé par des chercheurs tels P. Goguelin ou J.-P. Boutinet.

5. Mouvement fort bien décrit dans l'ouvrage de M. Schachtel et A. Rebours, *Ras la seringue, Histoire d'un mouvement*, Paris, Lamarre-Poinat, 1989, mais aussi par D. Kergoat, F. Imbert, H. Le Doare, D. Senotier, *Les infirmières et leur coordination 1988-1989*, Paris, Lamarre, 1992. « Ce mouvement de l'automne 1988 s'appuyait sur la volonté de poser les exigences en termes d'identité professionnelle et non en termes d'identité féminine. Les demandes des infirmières n'étaient pas d'avoir une égalité homme/femme, médecins/infirmières mais d'être reconnues comme des professionnelles à part entière. »

6. L'école d'infirmières, comme toute école professionnelle, délivre une formation ciblée. Au-delà du texte juridique qui spécifie la durée et le contenu des enseignements et des stages, chaque école rédige un projet pédagogique en lien avec les valeurs de l'équipe pédagogique et détermine les enseignements à privilégier tout au long de la formation. Il n'y a donc ni contenu théorique uniforme, ni application pratique unique puisque chaque étudiant vit en stage des situations de soins contextualisées. C'est dans le décret en date du

ÉPROUVER L'IMPLICATION-DISTANCIATION

questionnant sans cesse, essentiellement, les méthodes pédagogiques appliquées auprès des élèves infirmiers. J'ai ainsi pu réfléchir aux significations multiples de l'évaluation (dans des situations théoriques et pratiques), à la relation instaurée entre le formateur et les élèves, mais plus encore à la difficulté d'enseigner « une certaine vision » du métier qui ne pouvait être éprouvée que dans sa pratique au quotidien. Accepter que tout soit confondu, à savoir des exigences scolaires, son propre idéal de la profession et la confrontation avec une réalité qui était apprise en termes de connaissances et non en termes d'organisation du travail avec différents partenaires du soin me semblait être la perpétuation d'une image décalée de la profession.

Plus encore, c'est la découverte de l'ethnométhodologie qui m'a décidée à devenir chercheur. En effet, n'ayant que des connaissances superficielles en sociologie, c'est tout naturellement que ce courant de la sociologie américaine a fait écho en moi, d'une part pour avoir suivi les enseignements d'Alain Coulon qui affirmait que « l'acteur agit dans le monde en fonction de la façon dont il le voit et non comme il apparaîtrait à un observateur étranger⁷ » et d'autre part parce qu'il faisait sien les propos d'Harold Garfinkel, précurseur de ce mouvement sociologique, en affirmant que les personnes ne sont pas des « idiots culturels⁸ ». Dès lors, toutes mes interrogations ont porté sur la compréhension du passage d'élève à infirmier, au travers des significations de l'affiliation et plus encore sur la visibilité des compétences dans ce métier. Sans le savoir, je posais déjà les bases de la signification de l'autonomie et celle des stratégies de professionnalisation développées par les infirmières.

Pour comprendre cette question de l'implication, nous pourrions la résumer ainsi : ce par quoi ton sujet tient à toi et toi tu tiens à ton sujet, en voici la démonstration. C'est ainsi que suite au DEA⁹ j'ai débuté une première thèse sous la direction de Guy Berger dont le thème était l'identité des infirmières. Cette recherche interrogeait l'expression des infirmières dans la construction de leur vie de femme et d'infirmière, au travers de multiples interactions tant dans la vie personnelle que dans la vie professionnelle. Pour ce faire, seule la méthode des entretiens semi-directifs, avec comme support de référence l'autobiographie raisonnée, semblait adaptée. Certes, l'autobiographie raisonnée est une méthode plutôt centrée sur la dynamique de production de savoirs, mais pertinente dans ce cadre puisqu'il existe un lien entre le vécu de la famille, le choix de l'individu et son devenir dans la profession¹⁰ et ce en relation avec le travail de formateur en formation continue que j'avais débuté depuis peu. L'objectif était de rechercher l'histoire du rapport au savoir et du choix de cette profession d'infirmière afin de comprendre l'histoire des relations que les infirmières engagent par la suite dans leur vie. En utilisant un tableau chronologique des liens entre différentes activités, sociales, scolaires, professionnelles et familiales, nous souhaitons rechercher les caractéristiques définies dans l'identité professionnelle. Après la construction de l'objet de recherche et le choix de conduire des entretiens individuels, un certain nombre de questions se sont posées : que faire de la parole des infirmières interrogées ? Comment analyser ce qu'elles

23 mars 1992, que l'élève infirmière devient étudiante avec l'attribution des mêmes avantages que ceux accordés aux étudiants universitaires. Au nom du concept d'autonomie elle bénéficie de la possibilité de ne pas assister à certains enseignements durant sa formation, mais cette possibilité est vécue comme paradoxale d'autant que les lieux de formation créent des « professionnels », ce qui se solde souvent par la mise en place d'un contrat pédagogique qui oblige l'étudiant à suivre tous les cours. Ce texte modifie l'appellation des écoles d'infirmières qui deviennent des Instituts de formation en soins infirmiers (IFSI). En synthèse, la volonté législative affichée est celle d'« un(e) infirmier(ère) bénéficiant d'une meilleure reconnaissance sociale grâce à un savoir lui permettant d'affirmer une réelle professionnalisation. »

7. A. Coulon, *L'école de Chicago*, Paris, PUF, Que sais-je, 1992, p. 94.
8. H. Garfinkel, *Studies in Ethnomethodology*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall (1984 : Cambridge, Polity Press), 1967.
9. Intitulé « approches multi-référentielles des systèmes éducatifs », année 1991-1992.
10. Dans l'ouvrage de M. Wenner, *Pourquoi et comment devient-on infirmière ?* Paris, Lamarre, 1992, il est question de la trajectoire des infirmières. Mais bien évidemment le terme d'autobiographie raisonnée est lié au nom d'Henri Desroches.

avaient confié sur leur passé, leur situation présente, leur conception de la vie ? En reconnaissant que travailler sur l'identité est une difficulté majeure, d'emblée, la question du choix du thème de recherche s'est surajoutée à l'objet étudié : en quoi l'unicité et la spécificité de soi, mais aussi de l'autre, se superposent-elles ou se distinguent-elles au point de ne pouvoir ni les confondre, ni les nier ? C'est avant tout mon identité d'infirmière qui rencontrait et se superposait à la professionnelle, dans ses difficultés d'exercice et dans les interrogations à cerner les contenus et les limites de la relation singulière, telle qu'elle peut être également éprouvée dans le soin. S'est aussi posé le problème d'une distanciation à établir entre le sujet et l'objet ; en effet, dans les propos recueillis, le sujet-chercheur ne reconnaissait pas sa propre identité professionnelle, et par conséquent n'avait plus de regard assez positif sur la profession infirmière¹¹. Peut-être d'ailleurs que cette posture était rendue encore plus difficile à adopter suite à mon importante filiation au monde de la santé.

Une interruption de plusieurs années donna à mes questionnements de chercheur un goût d'inachevé, dans le parcours universitaire mais non dans « le savoir d'expérience »¹². Des années en tant que formatrice en formation continue et une recherche constatée comme nécessaire sur l'équilibre à trouver entre commande institutionnelle et attentes des participants ; cela d'autant plus que les thèmes traités étaient pour la plupart relatifs à la professionnalisation des infirmières et rappelaient le besoin de s'arrêter sur la pratique et de sans cesse la réinterroger. Ainsi, des questions relatives au savoir professionnel, tant dans sa nature que dans son utilisation, surgissaient : que signifiait la recherche incessante de production et de diffusion de nouveaux outils dans cette profession ? Ces outils correspondaient-ils à une évolution obligée du métier ou à la défense du service infirmier pour garantir la pérennité de la profession ? Étaient-ils les pendants à l'existence d'une véritable

réflexion infirmière ? Il est vrai que nous ne pouvions nier l'extraordinaire assise de la profession d'infirmière depuis la définition du 31 mai 1978 lui attribuant deux rôles : un, sur prescription, correspondant aux actes que l'infirmière fait par délégation médicale, et un rôle propre correspondant aux actes dont elle a l'initiative et la responsabilité, et dans le même temps la difficulté qui restait entière de définir les infirmières¹³.

Un emploi d'enseignante contractuelle à l'Université Paris 13, faisant suite à un poste de responsable pédagogique¹⁴, m'a offert la possibilité de me présenter devant une commission de spécialistes, dans laquelle siégeait Gilles Brougère. Il a accepté de m'accompagner dans la reprise de mon cursus universitaire.

L'histoire de la seconde recherche est assise sur la richesse des données de la précédente, en ce sens que la question de l'autonomie se rattache tant à l'histoire de chacun qu'à sa façon de l'utiliser dans son cadre professionnel. C'est parce que les revendications des infirmières, dès 1988, portaient sur leur volonté d'être reconnues, en évoquant leur malaise et leur mal-être, que nous avons établi notre questionnement sur ce que voulaient ces femmes, dont d'ailleurs nous faisons partie.

C'est pourquoi, pour nous, la rupture épistémologique provoquée par la recherche vient « dire » deux choses : nous sommes tous des acteurs analytiques de la réalité, et la chercheuse se doit de prendre une posture différente, nécessaire pour sortir des évidences et de la familiarité de notre quotidien, quel qu'il soit. En ce sens, nous rejoignons la position de Bourdieu quand il écrit : « *En prenant pour objet un monde social dans lequel on est pris, on s'oblige à rencontrer sous une forme que l'on peut dire dramatisée, un certain nombre de problèmes épistémologiques fondamentaux, tous liés à la question de la différence entre la connaissance pratique et la connaissance savante, et notamment à la difficulté particulière et de la rupture avec l'expérience indigène et de la restitution de la connaissance obtenue au prix de cette rupture.* »¹⁵ »

11. L'obligatoire mise à distance de la chercheuse n'ayant pu s'établir en miroir, celle-ci s'est trouvée, pour un temps, démotivée dans la poursuite même de sa recherche.

12. Nous faisons bien sûr référence à Jacky Beillerot et à J.-M. Barbier.

13. I. Feroni ou A. Vega, in « Existe-t-il un profil infirmier ? » ; enquête de Brigitte Postel-Ferry, *L'infirmière Magazine*, n° 142, octobre 1999, p. 33-35.

14. Nous avons participé de 1996 à 1999 à une expérience « pilote » au sein de l'université Paris Nord, Santé, médecine, biologie humaine, à savoir que les étudiants suivaient en parallèle un cursus conduisant au diplôme d'État d'infirmier et un autre universitaire leur permettant d'obtenir un Deug de soins.

15. P. Bourdieu, *Homo Academicus*, Paris, Éds de Minuit, 1984, p.11.

Notre positionnement de chercheuse se fonde sur l'appartenance au milieu professionnel dont nous connaissons les fonctionnements internes et les codes, mais il s'en dégage aussi pour une nécessaire distanciation qui permet de décrypter plus objectivement les dysfonctionnements en les formalisant. Ainsi, l'épistémologie apporte un type de regard, de questionnement, de réflexion qui ne porte pas sur l'élaboration « naturelle » d'un savoir donné, mais qui s'interroge sur les conditions de production de ce savoir. Il s'agit bien de rompre avec les attentes du corps professionnel interrogé pour construire un autre type de discours, dont l'intérêt est d'être un moteur d'action pour ce même corps professionnel.

Nous avons « éprouvé » cette distance nécessaire avec l'objet de recherche, mais aussi avec la profession. Nous confirmons donc que la méthode est toujours liée à l'objet de recherche et qu'elle n'est donc pas séparable de « notre » implication. Elle renvoie de fait à la position du sujet et surtout à la difficulté de son objectivité quand son étude s'inscrit dans le domaine des sciences humaines. Quant aux choix des données restituées, il tient à la posture même de l'actrice-chercheuse. La question posée réside dans la problématique implication-distanciation : être pleinement actrice du fait de la familiarité du terrain et conserver suffisamment de recul pour rester observatrice et analyser les données naturelles. « *En son sens le plus large, le regard clinique est donc celui qui porte sur un terrain structuré par un jeu de relations et d'interactions dynamiques, complexes, requérant toujours une compréhension, autant herméneutique que systématique mais supposant que le praticien, le chercheur aient eux-mêmes convenablement remanié le rapport implication-distanciation pour pouvoir être effectivement co-présents à la situation qu'ils analysent sans y*

*perdre leur spécificité et leur compétence.*¹⁶ » Il s'agit d'abandonner le champ du fusionnel et, dans le même temps, de passer d'un statut d'expert à celui de chercheur, sachant qu'aucune analyse n'épuisera jamais la richesse du réel. Ainsi, dans cette seconde recherche, qualifier l'observation de « participante » c'est évoquer, certes, le fait de ne pas avoir partagé la vie de ces infirmières, mais aussi pouvoir rendre compte de l'authenticité de leurs propos, grâce à notre connaissance du milieu hospitalier et du métier d'infirmière en choisissant comme méthode de recherche l'entretien collectif¹⁷ qui combinait nos connaissances empiriques et notre questionnement analytique.

COMMENT SE RÉALISER EN TANT QUE PRATICIEN-CHERCHEUR ?

C'est la personne même qui est convoquée dans ses différentes identités de femme, de mère, d'épouse, de citoyenne et de professionnelle. C'est donc un sujet inscrit, comme tout être, dans ses multiples dimensions bio-psycho-sociales, à l'intérieur d'un environnement complexe et diversifié. Pour moi, il s'agit de montrer que sans ce mouvement incessant de va-et-vient entre la chercheuse et sa confrontation au monde pratique, il ne peut y avoir existence même d'un espace possible entre soi et les autres. Mettre en parallèle deux types de connaissances, l'une contextualisée par la pratique des infirmières et l'autre théorisée par le chercheur, tels sont les deux facteurs indissociables de mon cheminement. Que ce soit la lecture de certaines recherches¹⁸ ou un certain regard sur le terrain, tous ces éléments ont confirmé l'observation¹⁹ comme construction sociale. Sujet vu, produit, permettant un accès à la connaissance

16. J. Ardoino, *Perspectives de l'analyse institutionnelle*, Paris, Méridiens Klincksieck, 1988. Nous empruntons à G. Malglaive sa définition de la compétence comme articulation du « savoir en usage » (qui relève de l'association dynamique des savoirs théoriques et procéduraux avec les savoirs pratiques et le savoir-faire) à sa « formalisation » (activité cognitive permettant de poser et modéliser une connaissance) nécessairement intégrée par l'individu qui la met en œuvre, in *Enseigner à des adultes*, Paris, PUF, 1990. Pour B. Walter (infirmière diplômée d'État, également titulaire d'un doctorat en sciences de l'éducation), *Le savoir infirmier, Construction, évolution, révolution de la pensée infirmière*, Paris, Lamarre, 1988, « la compétence vient de ce que l'infirmière sait, peut, est », par conséquent, la compétence intègre le niveau de formation, l'expérience personnelle ainsi que la diversité des expériences professionnelles.

17. Cette méthodologie est en référence à celle utilisée par G. Brougère et J. Tobin, in « Culture et sexualité infantine à l'école maternelle, étude comparée entre les États-Unis et la France », *Éducation et Sociétés*, n° 6, 2000, p. 167-185.

18. Principalement, celles de A.-M. Arborio, de A. Perraut-Solivres et de A. Vega.

19. En référence à Ruth Canter Kohn.

de la personne par le choix des données qui respecte l'individu, tout en s'autorisant l'utilisation de son observation pour la recherche. Et, dans le même temps, compréhension plurielle articulée aux savoirs.

C'est la définition de praticien-chercheur que nous empruntons à A. Perraut-Soliveres qui nous semble réunir les deux chemins si complémentaires et pourtant si distincts. Le praticien-chercheur est un chercheur de l'intérieur. Partant de la réalité qu'il partage avec d'autres, il met en perspective tout ce qu'il perçoit qui lui semble donner du sens à ce qu'il fait. L'une et l'autre postures, celle de praticien et celle de chercheur, se nourrissent mutuellement, permettant l'aller-retour permanent de la pratique à la recherche. Le praticien-chercheur est un militant pour une autre vision de la recherche²⁰. Nous devons comprendre que le chercheur établit des problématiques qui questionnent le savoir selon certains angles en lien avec le besoin de la société cherchant à comprendre ses constructions, dans le but de réinjecter ces apports comme explication « scientifique ». Il est là pour faire une lecture qui se fonde sur une démarche scientifique, obligeant à une certaine posture empreinte de distance vis-à-vis des situations vécues et, dans le même temps, favoriser l'amélioration des pratiques par son questionnement incessant. Ce qui caractérise le praticien-chercheur est cette dimension

d'expert, au sens de « connaissance en arrière-plan », du terrain, alliée à une mise à distance lui permettant de ne pas être « happé ».

CONCLUSION

Aujourd'hui notre intérêt se porte sur les agencements des savoirs, sur une possible professionnalisation du métier et surtout sur l'affiliation comme mode de transmission de l'impensé du travail. Celui-ci est à nos yeux un thème alliant sciences de l'éducation et soins, car il interroge toutes les actions réalisées en amont par les professionnels (enseignants comme soignants) et qui ne figurent jamais dans la définition de la fonction, d'autant que les professionnels eux-mêmes ne le considèrent pas comme une partie de leur activité. Dans certains cas, les infirmières le qualifient de « feeling » alors qu'il est aussi le conservatoire des gestes de la profession.

La réalisation de notre projet, facilitée par notre affiliation, pourrait valider en savoirs d'expérience une production de savoirs sur la construction du métier.

Élizabeth NOËL-HUREAUX
Enseignante à Paris 13

20. A. Perraut-Soliveres, *Infirmières, le savoir de la nuit*, Paris, PUF, Coll. Partage du Savoir 2001, p. 193-205.

Communication
documentaire

LE RÔLE DES TRAVAUX DE SYNTHÈSE DANS LA RECHERCHE EN ÉDUCATION : SYNTHÉTISER QUOI ET POURQUOI ?

JEAN-CLAUDE FORQUIN

L'objet du présent exposé¹ est de contribuer à nourrir une réflexion sur la place du travail de synthèse dans la recherche en éducation et dans la diffusion de ses résultats. Par travail de synthèse, on peut entendre ici essentiellement une activité de rassemblement, de condensation, d'organisation et de mise en cohérence rédactionnelle (au sein d'un texte nouveau pouvant être lu de manière autonome) d'une information scientifique, théorique et bibliographique issue de travaux de recherche dans un domaine donné et diffusée à travers une littérature spécialisée. À l'intersection du champ de la recherche et du champ de la communication documentaire, le travail de synthèse constitue bien évidemment, dans une « société cognitive » caractérisée par l'expansion rapide et le renouvellement incessant des savoirs, une des compo-

santes permanentes et nécessaires de la « veille scientifique ». Dans n'importe quel domaine de la production savante, celui qui s'informe a besoin en effet d'études de synthèse, de bilans, d'états de question, d'inventaires bibliographiques, de « cartographies » thématiques et théoriques qui fassent régulièrement le point sur les acquis de la recherche et l'évolution des idées. Dresser, dans une discipline ou un domaine de recherche ou à propos d'une question, un « état des savoirs » en vue de contribuer au « cumul des savoirs », c'est là bien évidemment aujourd'hui la finalité première et la principale justification conférées ordinairement aux travaux de synthèse. Mais ces notions d'état ou de cumul des savoirs, de même que cette appellation de « synthèse » et cette idée d'une fonction en quelque sorte épistémologiquement « productive » du travail de synthèse,

1. Communication présentée le 4 septembre 2004 dans le cadre d'un symposium sur « le rôle des travaux de synthèse dans le développement de la recherche en éducation » lors du 5^e Congrès international d'actualité de la recherche en éducation et en formation, organisé à Paris par l'AECSE, reproduite ici avec l'aimable autorisation des responsables du Congrès.

appellent sans doute un effort de spécification et de problématisation. Comme il existe différentes manières de dessiner la carte d'un territoire ou d'en baliser les itinéraires, destinées à différentes sortes de parcours et à des catégories différentes d'usagers, il existe aussi différentes sortes de travaux de synthèse, qui ne remplissent pas exactement les mêmes fonctions.

LE TRAVAIL DE SYNTHÈSE, ENTRE PROJET ENCYCLOPÉDIQUE, PROJET DIDACTIQUE ET PROJET SCIENTIFIQUE

Une première piste de réflexion pourrait être proposée, autour des notions de projet didactique, projet encyclopédique et projet scientifique, car il peut apparaître dans le travail de synthèse (ou dans certains travaux de synthèse) une sorte de tension entre ces trois polarités. Dans une étude intitulée « Savoir scolaire et élémentarité chez Condorcet » (parue en 1994 dans le n° 15 de la revue *Spirale*), Charles Coutel distingue ainsi, entre la production et la transmission des savoirs, deux sortes de passages ou de transpositions : d'une part une « transposition épistémologique » allant des « savoirs savants en acte » aux « savoirs encyclopédiques reconstruits » (lesquels obéissent à une exigence de cohérence et de systématisation « après coup », selon une logique d'exposition qui fait l'économie des tâtonnements, des redondances, des impasses ou des conflits caractéristiques de la science « en train de se faire »), d'autre part une « transposition didactique » allant de ces savoirs encyclopédiques aux « savoirs élémentaires enseignables », produits d'une sélection et d'une réélaboration destinées à les rendre accessibles et assimilables selon une logique de progressivité des apprentissages. Or, de laquelle de ces trois logiques relève plus particulièrement le travail de synthèse ? À coup sûr, une certaine exigence d'exhaustivité dans le recueil de l'information, de pertinence et de fidélité descriptives, de condensation en même temps que de clarté rédactionnelles apparente le travail de synthèse au projet encyclopédique. Mais la vraie question est sans doute moins celle de savoir quelles sont les qualités générales ou essentielles d'une bonne synthèse que celle de savoir : synthèse de quoi, synthèse pourquoi et synthèse pour qui ? Et de ce point de vue, la polarité entre projet didactique (ou, plus généralement,

projet de communication ou de transmission de connaissances) et projet scientifique (ou projet de production de connaissances) peut constituer une ligne de problématisation intéressante.

L'EXPOSÉ DE SYNTHÈSE, ENTRE VULGARISATION ET DIDACTISATION

Un premier cas de figure peut être très vite évoqué, et écarté du débat : c'est celui de la synthèse-vulgarisation ou de la synthèse-introduction qui, s'adressant à un public de non-spécialistes dépourvus ou insuffisamment pourvus d'une culture initiale, fournit plutôt ce qu'on pourrait appeler une « vue générale », un « premier aperçu » d'un domaine ou d'une question, qu'une synthèse à proprement parler. Ici, à la différence de la synthèse-état des lieux, de la synthèse-bilan à destination de « professionnels » déjà informés ou déjà familiarisés, la condensation textuelle fonctionne davantage par simplification que par « implication », davantage par élision que par allusion, davantage comme allègement et réduction que comme « compactage » et densification de l'information. Plus proche des besoins ou des habitudes du « monde savant », une autre espèce de synthèse peut être identifiée, celle, marquée par les empreintes et les contraintes du didactisme, que l'on rencontre dans les manuels, les traités, les cours et autres produits éditoriaux destinés principalement à servir de supports pour l'enseignement supérieur et la formation de haut niveau. La question se pose du rôle et de l'utilité des textes de synthèse dans les activités d'enseignement et de formation. On pourrait dire justement que la logique du didactisme se distingue de la logique de l'encyclopédisme par son souci de la progressivité des apprentissages, l'attention portée aux savoirs de base d'une discipline, c'est-à-dire aux savoirs qui, au sein d'un édifice voué potentiellement à une expansion, à une ramification, à une complexification indéfinies, fonctionnent toujours véritablement comme des éléments épistémologiquement et culturellement fondateurs. On peut dire ainsi que ce n'est pas « en commençant par les synthèses » ni en s'appuyant principalement sur des exposés de synthèse que se constitue et se construit une culture. L'ordre didactique suppose moins la systématisme ou la complétude dans l'ordonnement des savoirs que la

sélectivité, l'exemplarité, la progressivité, avec la mise en œuvre de toutes sortes de dispositifs de facilitation, de renforcement et de contrôle qui, du point de vue d'une logique d'exposé encyclopédique, peuvent sembler constituer autant d'imperfections ou d'obstacles. Si la synthèse occupe une place dans les traités, les manuels, les cours et autres outils didactiques, cela ne peut donc être n'importe quel type de synthèse ni n'importe quelle place : c'est une synthèse qui, subordonnée à une intention d'enseignement, d'une part est fortement sélective (choisissant ce qui a le plus valeur exemplaire ou paradigmatique), d'autre part tend à privilégier les acquis de la « science normale » plutôt que les « états de question » mettant l'accent sur les aspects ouverts et conflictuels, enfin s'inscrit, en tant que logique de description globale d'un champ ou d'un domaine, en forte complémentarité par rapport à une logique de progression ou de construction à partir de savoirs élémentaires véritablement fondateurs ou formateurs.

LE TRAVAIL DE SYNTHÈSE COMME CONTRIBUTION À LA PRODUCTION DES CONNAISSANCES

Quel rôle les textes de synthèse peuvent-ils jouer, quel service peuvent-ils rendre dans ce qui constitue à proprement parler le travail des chercheurs, qui est travail de production et de développement des connaissances ? Dans le cadre d'une réflexion qui avait été menée antérieurement (cf. J.-C. Forquin, « L'usage des synthèses dans la recherche en éducation », *Perspectives documentaires en éducation*, n° 37, 1996), une distinction avait été proposée entre un type de synthèse à fonction de capitalisation documentaire, dont le but essentiel serait d'information et de description, et une synthèse à fonction proprement scientifique, qui viserait, sur une question bien circonscrite et clairement posée, à produire un savoir nouveau et original par la confrontation critique systématique d'études empiriques antérieures ou, préférablement, par une « méta-analyse » intégrative de type statistique censée parvenir à un résultat d'ensemble plus fiable que ceux obtenus par chacune de ces études prises séparément : une méthodologie qui prévaut notamment dans le champ des sciences de la vie et de la santé, mais qui, dans les pays anglophones notamment, paraît occuper aujourd'hui

une place non négligeable dans les sciences du comportement, les sciences sociales et les sciences de l'éducation (cf. notamment les contributions de Mary Lee Smith et de Gene V. Glass parues respectivement en 1982 et 1992 sous le titre de « Research Integration » dans deux éditions successives de l'*Encyclopedia of Educational Research*, ainsi que la contribution de R. M. Giaconia et L. V. Hedges « Synthesizing Research Evidence » parue en 1987 dans *The Encyclopedia of Teacher and Teaching Education*). Est-ce à dire pour autant que les travaux de synthèse qui ne correspondent pas à ce modèle « intégratif dur » (comme c'est le cas, reconnaissons-le, pour la plupart de ceux qui sont effectués en France aujourd'hui dans le champ des sciences sociales et des sciences de l'éducation) soient dépourvus de tout pouvoir de contribuer à la production des connaissances, et en quelque sorte sans valeur ou sans portée du point de vue de la recherche ? En fait, plusieurs types d'apports peuvent être identifiés, selon les contextes de production et d'usage de ces travaux, l'objet ou le domaine sur lequel ils portent, les compétences ou les attentes supposées de leurs destinataires, les choix épistémologiques et rédactionnels de leurs auteurs.

Une première chose, très générale, que l'on peut dire, c'est que la mise à disposition de bilans périodiques et raisonnés sur l'état d'avancement d'un domaine constitue d'abord pour les chercheurs un formidable gain de temps, en accélérant de manière décisive le processus d'accès à l'information sur ce qui a été déjà pensé, accumulé, obtenu, posant des balises, reconstituant des itinéraires, capitalisant des acquis, ce qui contribue bien évidemment à réduire les risques de tâtonnements improductifs, le fourvoiement dans des impasses ou le coût des redondances. Mais cette caractérisation proprement « documentaire » (ou « informationnelle ») des bénéfiques que peuvent apporter aux chercheurs les travaux de synthèse reste sans doute trop triviale ou trop faible parce qu'elle conduit à sous-estimer le pouvoir véritablement « productif », le pouvoir de production de connaissance inhérent au travail même d'organisation « synoptique », de structuration, de confrontation et de mise en cohérence d'une multiplicité de résultats de recherche issus d'une pluralité de travaux, lesquels ont certes pu être effectués parfois selon une logique d'interaction ou de mise en référence, mais ont pu bien souvent aussi, provenant d'équipes diverses mettant en œuvre une diversité

d'approches, être menés indépendamment les uns des autres et dans une ignorance ou une indifférence mutuelles. On a coutume d'opposer fortement, dans le monde de la recherche, les travaux « primaires », qui apportent ou sont censés apporter des résultats originaux par une investigation « directe » au sein de la réalité, une investigation qui vise à décrire et à faire mieux connaître tel aspect ou telle partie X ou Y du monde réel, et les travaux « secondaires », qui prennent pour objet, ou pour base, d'autres travaux, à des fins de réélaboration analytique, statistique ou réflexive. Les travaux de synthèse sont bien, en ce sens, des travaux « secondaires », des travaux sur ou à partir d'autres travaux. Mais une ambiguïté apparaît dans cette formulation même. Une littérature « primaire » traite d'un objet X ou Y. Une littérature de synthèse s'empare de cette littérature primaire, pour l'inventorier, la décrire, en proposer une cartographie ou une chronologie thématiques, théoriques et bibliographiques. Mais quel est l'objet final, l'objet ultime de cette littérature de synthèse ? Est-ce seulement de décrire pour elle-même, d'inventorier, de comprendre (au sens propre du terme) cette littérature primaire ? Ou n'est-ce pas toujours aussi, n'est-ce pas plutôt, à travers ce travail de rassemblement, de classification, de confrontation, d'aboutir à une connaissance de l'objet X ou Y plus complète, plus globale, plus « intelligente » que celle à laquelle nous faisions parvenir chacune des recherches primaires considérées séparément ? C'est bien de la fécondité et de la productivité scientifiques possibles du travail de synthèse qu'il est question ici. C'est ce pouvoir d'avancement ou d'éclaircissement dont il faudrait saisir les conditions et les ressorts.

C'est devenu une vérité banale de l'épistémologie de dire que la science expérimentale avance non pas par l'enregistrement passif des « leçons » du réel, mais par la qualité, l'originalité, la pertinence des « questions » posées au réel, questions qui ne sont nullement inscrites analytiquement dans l'ordre des choses ni programmées automatiquement par la dynamique des découvertes antérieures, mais qui supposent toujours au contraire invention et imagination dans la formulation des hypothèses. *Mutatis mutandis*, quelque chose d'analogue apparaît dans le

travail de synthèse. La qualité, la productivité d'un travail de synthèse découlent de la qualité, de la pertinence, de la cohérence du questionnement en fonction duquel s'effectue le travail de rassemblement, de sélection et d'organisation de l'information disponible à l'état plus ou moins disséminé au sein de la littérature de recherche, un questionnement qui n'est nulle part préfiguré ou prédéterminé dans le corpus des contributions « primaires », mais qui doit au contraire être construit selon une articulation de niveaux et d'étapes. Une synthèse intellectuellement productive repose ainsi toujours sur une mise en cohérence ou une mise en confrontation de contributions diverses par le biais d'un questionnement « fort », un questionnement qui joue un rôle de fil directeur mais aussi de « révélateur » au sens quasi photographique du terme, au sens de ce qui a le don de faire apparaître des configurations significatives. De cette dynamique de confrontation et de reconstruction, on peut trouver des exemples dans certaines notes de synthèse récentes (ou en cours de programmation) de la *Revue française de pédagogie*, comme celle proposée par David Trouilloud et Philippe Sarrazin (n° 145, octobre-décembre 2003) qui proposent un bilan des connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion, celle de Laurent Cosnefroy (n° 147, avril-juin 2004) portant sur les théories de la motivation et les rapports entre l'orientation des buts de l'élève (ce qui est important, est-ce d'apprendre, est-ce de faire mieux que les autres, ou bien est-ce tout simplement d'éviter l'échec ?) et la réussite scolaire², ou encore celle de Vincent Dupriez et Hugues Draelants offrant, dans le numéro 148 (juillet-septembre 2004), un bilan critique et systématique des apports de la recherche concernant les effets de la composition (plus ou moins homogène ou hétérogène) des classes sur les apprentissages et les chances de réussite de différentes catégories d'élèves. Ce caractère de logique d'enquête utilisant les résultats des travaux primaires (ou de méta-analyses déjà effectuées) comme autant d'indices, autant d'éléments de preuve mobilisés dans une intention quasiment démonstrative, apparaît aussi notamment dans un projet de note de synthèse proposé par une équipe dirigée par Clermont Gauthier à l'université Laval (Québec) et portant sur les types de

2. Une synthèse qui fait particulièrement bien ressortir le caractère cumulatif et « progressif » d'une production de recherche qui, à l'intérieur d'une communauté scientifique fortement structurée comme c'est le cas dans l'aire nord-américaine, se construit, au fil des travaux empiriques, des méta-analyses et des revues de question, par enrichissements et réaménagements successifs du champ conceptuel et théorique.

pratiques ou d'interventions pédagogiques susceptibles de contribuer le mieux à la réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. Ici, le pouvoir de crédibilité du propos, sa capacité à retenir l'intérêt ou l'adhésion reposent sur la mobilisation, l'enrôlement et la mise en convergence d'une masse considérable de résultats de recherches (presque toutes américaines) relevant traditionnellement de champs ou de domaines assez fortement différenciés. L'étude de synthèse est construite ainsi comme un édifice à plusieurs niveaux bien distincts les uns des autres mais fonctionnellement articulés. Un premier ensemble d'apports concerne la question de l'influence de l'enseignant (mesurée comparativement à d'autres facteurs tels que ceux liés au milieu social et familial) sur le développement des apprentissages et la réussite scolaire des élèves. Un important rassemblement de résultats de recherche récents, le plus souvent déjà intégrés dans des travaux de méta-analyse ou de synthèse (par exemple, une méta-analyse publiée en 1993 et qui s'appuie elle-même sur 91 synthèses et 11 000 résultats statistiques, ou une synthèse publiée en 1992 à partir de 134 méta-analyses antérieures) vient ici étayer empiriquement et statistiquement l'évidence du poids décisif du facteur « enseignement » sur la différenciation des résultats. Un second ensemble d'apports vient des travaux qui visent à mesurer plus précisément ce qu'il est convenu d'appeler « la valeur ajoutée » de tel ou tel enseignant, sa contribution plus ou moins efficace aux gains de performance des élèves au cours d'une période donnée. D'où il ressort notamment que ce sont les élèves de milieux défavorisés dont les performances sont les plus « sensibles » aux différences de qualité de l'enseignement reçu. Mais quelles sont précisément, notamment à destination des élèves des groupes défavorisés, les pratiques pédagogiques les plus efficaces ? L'impressionnante recension effectuée par les auteurs dans la littérature de recherche, celle qui tourne notamment autour du projet *Follow Through* visant à analyser et à comparer l'efficacité d'une vingtaine d'approches pédagogiques développées auprès d'élèves de milieux défavorisés, aboutit à des conclusions fortement convergentes, qui tendent à privilégier, sous le nom d'enseignement direct (*Direct Instruction*), des méthodes pédagogiques très structurées et orientées vers l'apprentissage des matières de base, par opposition à des approches centrées davantage sur le développement cognitif de l'élève ou sur son développement affectif. Les

caractéristiques et les « vertus » auprès des élèves, notamment ceux faiblement performants ou issus de milieux défavorisés, d'un enseignement explicite, intensif et systématique, un enseignement focalisé sur la compréhension de la matière et son maintien en mémoire, sont ensuite mises en lumière et explicitées à partir d'un autre ensemble de résultats de recherche. Enfin, dernier étage de l'édifice, c'est l'importance centrale et cruciale des compétences en lecture qui se trouve « documentée » à partir d'une autre recension de données, en particulier celles fournies par les chercheurs du National Reading Panel à partir de l'analyse de plus de 100 000 recherches expérimentales, échelonnées sur les trente dernières années. S'il est vrai que l'esprit critique ne doit jamais abdiquer et qu'on ne saurait considérer une telle collection de résultats empiriques comme l'horizon indépassable d'une nouvelle orthodoxie pédagogique, force est de constater aussi qu'on ne peut pas non plus, une fois qu'on a pris connaissance de ce genre de travail de synthèse, camper sur les positions d'un scepticisme de principe qui consisterait à dire que la recherche en éducation ne produit rien de consistant, justifie tout et donne des exemples de tout.

Mais cette caractérisation forte des bénéfices de connaissance que peut apporter le travail de synthèse appelle sans doute des nuances et des spécifications. Une différenciation peut, à ce propos, être établie en fonction de la nature, ou plus exactement de l'amplitude du champ de la littérature de recherche sur lequel porte le travail de synthèse. Très schématiquement, on pourrait en effet opposer la notion, relativement étroite, de question ou d'objet de recherche et celle, plus large ou plus extensive, de champ ou de domaine de recherche. Parce qu'elle s'efforce de faire le point sur les résultats de la recherche concernant tel ou tel objet clairement délimité, un objet qui peut être formulé par une ou plusieurs phrases à la forme interrogative du type « que sait-on sur tel processus ou tel effet ? », « quelle relation peut-on établir entre la variable x et la variable y ? », la synthèse de question (ou, comme il est dit parfois, la « revue de question ») peut réaliser une confrontation critique systématique entre des approches entre lesquelles peut exister au moins une homogénéité d'objet, de méthode ou de problématique, et se rapproche ainsi de l'idéal d'une synthèse « intégrative ». En revanche, la « revue de littérature » qui se donne pour objet de rendre compte de la configuration d'ensemble d'un champ thématique

ou d'un domaine disciplinaire large (tel que, par exemple, la philosophie de l'éducation, ou l'anthropologie de l'éducation, ou les approches concernant les inégalités devant l'éducation dans tel ou tel pays) réalisera sans doute un autre type de confrontation ou de mise en perspective, à la fois plus extensif et plus lâche, et qui vaut davantage par l'ampleur, la qualité, la pertinence, la lisibilité de la cartographie qu'elle dresse d'un territoire intellectuel (ou par la nouveauté de l'information qu'elle apporte sur des tendances émergentes ou mal connues, leur conférant par là-même une visibilité, voire une légitimité ou une « résonance » inattendues) que par la cumulativité ou la consistance scientifique des conclusions auxquelles elle aboutit.

Dans tous les cas cependant, mais plus peut-être dans les synthèses « à spectre large » que dans les « revues de questions » relativement ciblées, une question importante est celle de la responsabilité de sélection et de structuration des références qui incombe à l'auteur. La synthèse documentaire présente dans un volume, nécessairement réduit, une information normalement dispersée dans une multitude de sources. Cumulative, elle additionne. Condensatrice, elle sélectionne. Une question essentielle est évidemment celle de savoir quoi sélectionner et comment sélectionner au sein de la littérature de référence et, simultanément, quelle importance respective accorder aux choses sélectionnées, quels travaux mettre en avant comme particulièrement importants ou significatifs, comment hiérarchiser l'information. À coup sûr, c'est cette responsabilité de sélection, de hiérarchisation et surtout de structuration de l'information qui confère à la synthèse sa vertu de lisibilité, sa puissance de description et de clarification, mais c'est aussi ce qui occasionne son éventuelle vulnérabilité face aux soupçons toujours possibles d'incomplétude, d'incompréhension, de partialité ou de tromperie. Un travail de synthèse scrupuleux s'effectue bien évidemment toujours en prenant au sérieux le risque d'un tel soupçon. Mais, par delà la question, toujours présente et toujours brûlante, de l'impartialité et de l'honnêteté, c'est d'une difficulté structurelle, ou plutôt d'une limite structurelle de toute synthèse (mais aussi bien de toute description, de toute représentation d'une réalité) qu'il s'agit. Le travail de synthèse est habité par une sorte de désir encyclopédique utopique, le désir de tout voir, de tout comprendre et de tout exprimer. Mais de même que la bibliothèque ne saurait jamais

investir et occuper l'espace de toute la ville, et que la carte ne saurait jamais être coextensive au territoire qu'elle décrit, de même la synthèse d'une littérature ne saurait jamais en rendre compte de manière exhaustive ou photographiquement fidèle : à travers le travail de sélection, de structuration, d'exposition, de mise en lumière et de mise en forme qu'elle effectue, elle laisse forcément dans l'ombre certaines parties, certains aspects du paysage, et ceci non seulement par manque d'espace, manque de temps, manque de moyens ou manque de compétence, mais par une sorte de nécessité structurelle de la pensée et du discours, parce que, comme dit Bachelard, toute lumière nouvelle laisse toujours, ou plutôt projette toujours quelque part des ombres, qui en sont comme le revers inséparable et inépuisable.

LA PLACE DU RÉFÉRENTIEL BIBLIOGRAPHIQUE DANS LE TRAVAIL DE SYNTHÈSE

À la lumière de ces considérations, on peut se demander quels peuvent être précisément la place et le statut du référentiel bibliographique dans l'étude de synthèse. Un texte de synthèse est un texte « au second degré », un texte sur d'autres textes ou à partir d'autres textes, constitutifs de ce qu'on appelle « un corpus » ou « une littérature ». Quels sont, dans ce corpus, dans cette littérature, les aspects qui doivent retenir prioritairement l'attention ? Certains, notamment les praticiens ou ceux qui, au sein des systèmes éducatifs, sont en charge de responsabilités et ont à prendre des décisions face à des situations complexes et potentiellement conflictuelles, diront que ce qui les intéresse avant tout, ce sont les résultats des recherches, des résultats qui doivent permettre d'éclairer les décisions ou les pratiques, de les étayer ou de les accompagner par un discours justificateur. Pour les chercheurs, cependant, pour qui le mode d'obtention des résultats compte au moins autant que les résultats eux-mêmes, il est certain que le travail de synthèse doit mettre l'accent aussi, et peut-être davantage, sur les aspects méthodologiques et théoriques des travaux recensés, le cadre conceptuel et paradigmatique dans lequel ils s'inscrivent, la configuration et les conflits caractéristiques du champ intellectuel dont ils relèvent. Dans cette optique, l'importance accordée dans les études de synthèse au référentiel

bibliographique s'explique aisément. Dans une production scientifique « primaire », les références bibliographiques servent d'étayage théorique, mais ne se rapportent à l'objet traité que de manière en quelque sorte latérale et complémentaire ; dans un travail de synthèse, qui prend d'autres textes pour matériau, elles font au contraire partie intégrante de l'objet, et c'est pourquoi on porte la plus grande attention à la manière dont elles sont collectées et présentées. À ce propos, une nouvelle question peut cependant être posée : l'étude de synthèse doit-elle être conçue comme quelque chose qui en quelque sorte nous dispense, nous permet de faire l'économie de la lecture des textes qu'elle recense, ou bien au contraire comme un texte qui nous « fait signe » vers d'autres textes et nous invite à les lire ? On comprend que la qualité, la fiabilité, la précision du référentiel bibliographique constitueront un facteur plus crucial dans le deuxième cas que dans le premier, puisque l'étude de synthèse joue alors non seulement un rôle de reflet ou de photographie d'un territoire mais encore un rôle de répertoire de ressources ou de guide pour l'exploration réelle de ce territoire.

LE TRAVAIL DE SYNTHÈSE DANS L'ESPACE DES RESSOURCES DOCUMENTAIRES

Comment situer le travail de synthèse par rapport aux autres outils d'information et de documentation qui peuvent être mis à la disposition des chercheurs, tels que par exemple les bibliographies, les encyclopédies, les dictionnaires, les banques de données ? En fait, la plupart des outils documentaires sont comparables à des listes d'adresses, souvent très bien faites, mais qui ne nous informent pas sur le contenu même des choses répertoriées. Au contraire, les synthèses n'indiquent pas seulement qui a pu traiter de quel sujet et dans quelle publication, mais elles nous informent aussi sur le contenu théorique, le contenu « théorique » pourrait-on dire (contenu de « thèse », contenu propositionnel) des choses qu'elles répertorient, ce qui veut dire qu'elles supposent une analyse préalable (théorique et non seulement thématique) de la littérature qu'elles inventorient. C'est pourquoi le travail de synthèse, travail de documentation et de lecture, est pleinement un travail de chercheur, le travail de quelqu'un qui partage

complètement la compétence et la culture des chercheurs et se situe de plain-pied avec eux, tout en étant capable de maîtriser l'éventail et l'arsenal de tous les moyens, classiques et modernes, de l'information et de la documentation. Cependant, travail de lecteur, qui suppose une longue patience ainsi qu'un immense respect et un immense intérêt pour la chose écrite, pour toute cette mémoire du monde accumulée dans les étagères des laboratoires, les rayonnages des bibliothèques et, aujourd'hui, dans la minceur hyper-dense des cédéroms, le travail de synthèse est aussi, pleinement, un travail de rédaction, un travail d'écriture, qui suppose d'authentiques qualités « littéraires ». Une étude de synthèse est en effet un texte et non pas un inventaire, quelque chose de fortement rédigé et composé, et qui comporte une évidente dimension narrative. Ici doivent se concilier la fluidité de la rédaction avec la densité et la complexité de l'information, l'unité d'une forme et la multiplicité d'une science. Mais à côté de ces conditions subjectives (de culture, de compétence, de disponibilité), le travail de synthèse repose aussi sur des conditions objectives, parmi lesquelles l'essentiel demeure, en complémentarité avec les moyens modernes de conservation, de traitement et de communication à distance de l'information scientifique, la qualité d'un environnement documentaire « proche ». Dire qu'on peut faire des travaux de synthèse depuis son seul écran d'ordinateur, relié au monde entier par la magie de la communication électronique, et sans la « présence réelle », la présence physique des documents, serait bien évidemment une aberration. Rien ne remplace la « proximité », l'accessibilité matérielle du document, et surtout, étayée bien sûr par le travail permanent de capitalisation, de veille et de mise à disposition effectué par les professionnels de la documentation, cette possibilité d'accès direct, de libre accès aux collections grâce à laquelle la chance de pouvoir trouver dans les rayonnages les choses qu'on cherchait se double parfois aussi du bonheur de pouvoir tomber sur des richesses qu'on ne soupçonnait pas. C'est pourquoi le discours de modernisation, de rationalisation ou de délocalisation peut s'avérer générateur de graves régressions lorsqu'il conduit à la liquidation de centres de documentation organiquement liés à la recherche ou à l'éloignement et à la perte de fréquentation de bibliothèques spécialisées.

Jean-Claude FORQUIN

Professeur honoraire en sciences de l'éducation

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- COSNEFROY L. (2004). « Apprendre, faire mieux que les autres, éviter l'échec : l'influence de l'orientation des buts sur les apprentissages scolaires » (note de synthèse), *Revue française de pédagogie*, n° 147, avril-juin, INRP, p. 107-128.
- COUTEL C. (1994). « Savoir scolaire et élémentarité chez Condorcet », *Spirale*, n° 15, p. 7-30.
- DUPRIEZ V. et DRAELANTS H. (2004). « Classes homogènes versus classes hétérogènes : les apports de la recherche à l'analyse de la problématique » (note de synthèse), *Revue française de pédagogie*, n° 148, juillet-septembre, INRP, p. 145-165.
- FORQUIN, J-C. (1996). « L'usage des synthèses dans la recherche en éducation », *Perspectives documentaires en éducation*, n° 37, INRP, p. 71-80.
- GIACONIA, R.M. et HEDGES, L.V. (1987). « Synthesizing Research Evidence », in DUNKIN, M.J., ed., *The International Encyclopaedia of Teaching and Teacher Education*, Oxford : Pergamon Press, p. 124-142.
- GLASS, G.V. (1992). « Reserch Integration », in ALKIN, M.V., ed., *Encyclopaedia of Educational Research*, 6^e éd., vol. 3, New York : Macmillan, p. 1099-1102.
- SMITH, M.L. (1982). « Research Integration », in MITZEL, H.E., ed., *Encyclopaedia of Educational Research*, 5^e éd., vol. 4, New York : Macmillan, p. 1613-1618.
- TROUILLOUD D. et SARRAZIN P. (2003). « Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion : processus, poids et modulateurs » (note de synthèse), *Revue française de pédagogie*, n° 145, octobre-décembre, INRP, p. 89-119.

INNOVATIONS ET RECHERCHES À L'ÉTRANGER

MURIEL VAREILLAS

IL S'AGIT DE PRÉSENTER DANS CETTE RUBRIQUE DES COMPTES RENDUS D'ARTICLES ÉTRANGERS JUGÉS SIGNIFICATIFS

- Des comparaisons à long terme portant sur le savoir numérique des enfants de trois ans à cinq ans et demi
- Les connaissances sur la notion d'énergie des futurs professeurs des écoles et des professeurs des écoles en exercice ; leur capacité à évaluer le niveau de connaissance de leurs élèves
- Co-construction des représentations de l'intelligence entre mère et fille : approches développementales et différenciées

DES COMPARAISONS À LONG TERME PORTANT SUR LE SAVOIR NUMÉRIQUE DES ENFANTS DE TROIS ANS À CINQ ANS ET DEMI

Cette étude porte sur une comparaison de deux cohortes d'enfants de trois à cinq ans et demi, entre 1921 et 2001. Dans la littérature internationale, l'expression *effet Flynn* est utilisée pour se référer à l'amélioration des résultats des tests cognitifs, observée dans de nombreux pays. Lorsque le même test cognitif est donné au même âge et dans des conditions identiques, dans deux cohortes nées à des époques différentes, la cohorte la plus récente obtient généralement en moyenne un score plus élevé. Des preuves de ce phénomène ont été données par de nombreux auteurs, notamment par le Néo-Zélandais Flynn. Ce phénomène est aujourd'hui accepté et reconnu. Dans l'effet Flynn, la progression est substantielle, le gain étant de trois points en terme de QI tous les dix ans. Toutefois, cette moyenne varie selon les pays, les cohortes, le nombre d'années séparant les relevés, l'âge des personnes sur lesquelles portent les tests, et les tests eux-mêmes. L'effet Flynn est du plus grand intérêt dans le domaine de la psychologie de l'éducation et du développement. Il pose la question de la validité des normes développementales, qui se révèlent être contingentes pour les cohortes qui ont servi à établir ces normes et qui, pour cette raison, devraient être revues périodiquement. Lorsqu'une échelle développementale est utilisée pour comparer des données obtenues à partir de cohortes testées à plusieurs dizaines d'années de différence, de grands écarts peuvent être observés quant à l'âge auquel les notions et les aptitudes sont acquises. Deuxièmement, ce phénomène soulève la question du rôle joué par l'enseignant et des pratiques d'éducation dans la progression des résultats.

Enfin, l'effet Flynn permet de s'interroger sur la nature a-historique ou au contraire historiquement déterminée du développement cognitif. Les théories classiques postulent que le développement est dicté par des lois universelles et intemporelles. Les apports de Vygotsky sur la perspective historico-culturelle accordent plus d'importance au contexte historique dans lequel l'enfant s'est développé et aux contraintes imposées par le contexte de son développement, aux possibilités offertes par les outils cognitifs collectifs que l'enfant peut s'approprier (concepts, représentations, techniques, etc.). Dans cette optique, la comparaison systématique des cohortes offre des avantages méthodologiques évidents. Alors qu'il est très difficile d'obtenir une idée claire du développement cognitif à telle ou telle époque historique, il est possible de comparer le développement de cohortes séparées de quelques dizaines d'années et d'étudier ce qui a varié ou ce qui est resté constant durant cette période. Étant donné l'évolution rapide de la société d'aujourd'hui, de telles comparaisons éclairent l'impact des contextes historiques sur le développement. Plus la période qui sépare les deux études est longue, plus les études comparatives sont intéressantes. Plus on recule dans le temps, moins on a de chance de trouver des études comparatives qui répondent à des critères méthodologiques satisfaisants permettant de répéter l'étude de nombreuses années plus tard. Les études portant sur des périodes longues (cinquante ans et plus) sont rares.

L'étude de Beckmann, réalisée en 1921, portait sur une cohorte de quatre cents enfants de trois à cinq ans et

demi pour étudier leur connaissance des nombres. Elle est tout à fait exceptionnelle non seulement de par les procédures d'évaluation et l'importance des échantillons observés mais aussi du fait des informations données par l'auteur sur la méthodologie et les résultats. Dans cette étude, Beckmann a évalué la connaissance des nombres par des enfants, en utilisant quatre tâches qui consistent à :

- produire : l'enfant doit retirer d'une boîte un certain nombre de dés (vierges) ;
- discerner : l'enfant doit choisir, entre deux ensembles de dés, celui qui comprend le nombre de dés demandés et écarter l'autre ensemble ;
- reconnaître : l'enfant doit désigner le carré contenant le nombre de points demandés, qui figurent sur une planche ;
- nommer : l'enfant doit dire combien de points figurent dans le carré qu'on lui désigne.

L'expérimentation a porté sur deux cohortes : une cohorte (celle de Beckmann) en 1921, une autre en 2001 de quatre cents enfants de trois à cinq ans et demi, divisés en cinq groupes, de six mois en six mois. Les tests de 2001 ont été répétés plusieurs fois, pour éliminer tout risque de hasard dans les réponses des enfants. L'échantillon de Beckmann comprenait des enfants de milieux sociaux différents et habitant en milieu urbain et rural. La description du matériel utilisé pour l'expérimentation est précise et la présentation des résultats détaillée, incluant une observation des stratégies utilisées par les enfants et leur répartition par âge. En conséquence, bien que l'expérimentation soit très ancienne, la monographie de Beckmann est considérée par de nombreux spécialistes (Gelman, 1972) comme faisant autorité en matière d'expérimentation sur les acquis numériques.

Voici les questions auxquelles les auteurs ont tenté de répondre concernant l'effet Flynn :

- En utilisant les tests numériques de Beckmann, observe-t-on une progression moyenne comparable à celles qui ont été observées dans d'autres tests, entre 1921 et 2001 ?
- La progression est-elle uniforme ou varie-t-elle selon les tâches et les nombres ?
- L'ordre de difficulté des tâches varie-t-il ?
- Les enfants ont-ils recours aux mêmes stratégies ?
- S'il y a une différence de stratégies, celles-ci peuvent-elles expliquer les différences de résultats ?

Les résultats

1. L'ordre de difficulté des tâches a été le même en 1921 et en 2001 ; les enfants ont utilisé différentes stratégies d'évaluation selon les tâches et selon les âges, mais les stratégies utilisées ont été les mêmes en 1921 et en 2001.
2. Les enfants de 2001 ont obtenu de meilleurs résultats que les enfants de 1921, l'avance étant de six mois à un an d'âge.
3. L'avance varie d'une tâche à l'autre ; l'avance la plus notable, entre 1921 et 2001, concerne la tâche qui consiste à nommer, et l'écart le moins grand concerne celle qui consiste à discerner.
4. L'avance des enfants de 2001 a été observée seulement à partir de l'âge de trois ans.

Conclusions

L'amélioration des résultats concernant les capacités numériques, entre 1921 et 2001, n'a pas été uniforme mais a varié selon les tâches demandées. Les auteurs disent ne pas avoir trouvé jusqu'ici d'explication qui les satisfasse pour ces variations. Ils ont seulement remarqué que les progrès les plus faibles ont porté sur la tâche consistant à effectuer un choix, à discerner, tâche qui est la moins susceptible de résulter d'un apprentissage direct, contrairement aux activités qui consistent à compter et à nommer les nombres, comme le montre l'examen des livres préscolaires. Les progrès les plus importants ont porté sur la tâche qui consiste à nommer, qui est la tâche la plus difficile et la plus étroitement liée au langage. Les études longitudinales de Durkin, Shire, Riem, Crowther, Rutter (1986), portant sur les échanges verbaux transgénérationnels à propos des nombres, semblent montrer que l'explication pourrait se trouver du côté des pratiques éducatives ; de plus, le travail de Flieller (1996) semble lui aussi montrer que les changements intervenus au cours des dernières décades dans les pratiques éducatives sont favorables au développement cognitif des enfants et aussi que ces changements peuvent être imputés au fait que les parents sont plus instruits. Si cette explication pour rendre compte des progrès observés pour la tâche qui consiste à nommer est juste, on comprend alors pourquoi c'est sur la tâche qui est totalement verbale que les effets positifs des interactions verbales parents-enfants ont le plus d'influence. Comme Bideau et Villette (1995) l'ont souligné, il n'y a pas d'étude systématique des pratiques éducatives concernant le domaine du développement lié à l'apprentissage des nombres, et il serait utile de dresser un

inventaire des pratiques parentales liées à cet apprentissage et à l'analyse de leur impact aux différents âges de l'enfant.

Les apports de cette comparaison des cohortes

Le développement lié à l'acquisition des nombres prend place à différents rythmes, selon la période historique concernée (les enfants de quatre et cinq ans d'aujourd'hui ont de six mois à un an d'avance sur les enfants de 1921). Donc, le développement lié à l'acquisition des nombres dépend de l'environnement dans lequel l'enfant grandit, si l'interprétation des auteurs est juste. Toutefois, les stratégies pour évaluer les quantités numériques suivent un ordre précis, quelle que soit l'époque concernée. L'influence de l'environnement dans lequel l'enfant est élevé hâte l'utilisation de stratégies plus élaborées ; elle porte sur la vitesse à laquelle l'enfant acquiert les stratégies nécessaires pour compter.

Cette étude apporte une contribution originale à l'effet Flynn. À la connaissance des auteurs, aucune comparaison directe de cohortes n'a été réalisée, portant sur une durée aussi longue. De plus, c'est une des rares

études qui traitent spécifiquement du développement cognitif lié aux nombres. Elle a révélé que l'effet Flynn s'appliquait aussi à des tâches portant sur les nombres et que l'amélioration des résultats observés correspondait à un véritable accroissement de la connaissance des nombres par des enfants entre trois à cinq ans et demi. Toutefois, la progression des résultats aux tests est plus modeste que celle observée par de nombreux auteurs pour d'autres tâches. En dépit de l'écart temporel qui sépare les deux expériences, la progression existe bien. Le fait que les enfants soient plus précoces apparaît comme le résultat de changements dans les pratiques éducatives d'aujourd'hui. Le contexte historique a bien un impact sur le développement cognitif lié à la connaissance des nombres, mais les processus en jeu dans ce développement ne semblent pas avoir changé au cours de la période considérée.

D'après : BOCÉRÉAN Christine ; FISCHER Jean-Paul et FLIELLER André (2003). « Long-term comparison (1921-2001) of numerical knowledge in three to five-and-a-half year old children ». *European Journal of Psychology of Education*, Vol. XVIII, n° 4, p. 405-424.

LES CONNAISSANCES SUR LA NOTION D'ÉNERGIE DES FUTURS PROFESSEURS DES ÉCOLES ET DES PROFESSEURS DES ÉCOLES EN EXERCICE ; LEUR CAPACITÉ À ÉVALUER LE NIVEAU DE CONNAISSANCE DE LEURS ÉLÈVES

La recherche sur les concepts, les changements conceptuels et les représentations erronées a permis de mieux comprendre comment les élèves peuvent conceptualiser et expliquer des phénomènes physiques (Carey, 1985, Clément, 1982, Vosniadou et Brewer, 1992). Elle a eu pour effet d'accentuer les efforts en matière de méthode d'enseignement, qui visent à mieux prendre en compte les conceptions erronées des élèves dans le but de faire émerger ces conceptions et les cas où il y a conflit cognitif. Toutefois, le succès d'une telle démarche dépend dans une large mesure du professeur. Plus précisément, on peut s'attendre à ce que le degré de compréhension par l'enseignant des concepts qu'il doit enseigner ait une influence non négligeable, non seulement sur le contenu de son enseignement mais aussi sur sa capacité à aider ses élèves à repérer les représentations erronées qu'ils ont de certains concepts scientifiques et qui sont incompatibles avec un apprentissage scientifique exact. Cette étude examine, d'une part, le degré de compréhension qu'ont les enseignants et futurs enseignants chypriotes (enseignants en formation à

l'université) d'un concept scientifique, à savoir le concept d'énergie, d'autre part, l'habileté dont font preuve ces mêmes enseignants et futurs enseignants à appréhender, évaluer avec finesse les connaissances des élèves du niveau de CM2 relativement à cette notion scientifique d'énergie, et donc leur aptitude à aider les élèves à repérer les représentations fausses qu'ils ont avant l'étude de la notion en classe. Si, de nombreuses études ont eu pour objet la pédagogie, beaucoup moins se sont intéressés aux connaissances réelles des professeurs des écoles dans le domaine scientifique, comme c'est le cas de cette enquête.

L'échantillon sur lequel a porté l'étude est constitué de 162 professeurs des écoles en exercice ou en formation, ainsi que de 94 enfants de CM2, choisis au hasard dans quatre écoles chypriotes d'une même ville. La tâche consistait à cocher des tests vrai/faux portant sur une liste d'affirmations relatives : pour un tiers, à la distinction entre énergie et matière, pour un second tiers à la distinction entre énergie et force, et pour le dernier tiers à la relation entre énergie et corps vivant et/ou

inerte. Pour chaque question, l'enseignant ou futur enseignant devait indiquer sa propre réponse ainsi que celle qu'il pensait que les élèves donneraient, en fonction de ce qu'ils croyaient que les élèves de CM2 savaient par rapport au concept d'énergie. Ces réponses ont ensuite été confrontées à la réalité, à ce que les élèves savaient vraiment. Les résultats ont indiqué que la compréhension de l'énergie en tant que concept scientifique, chez de nombreux enseignants ou futurs enseignants, était loin d'être parfaite. La majorité d'entre eux, et dans une proportion plus grande chez les enseignants en exercice, avait une interprétation erronée du concept énergie, en particulier en ce qui concerne la distinction entre énergie et force (confusion fréquente entre les deux notions). Quant à la question portant sur la relation entre énergie et corps vivants et /ou corps inertes, les réponses révèlent que, pour beaucoup d'enseignants, la notion d'énergie ne concerne que les corps vivants, excluant les corps inertes, ce qui, dans le cadre du programme de CM2 des écoles chypriotes, pose problème puisque sont au programme, entre autres, les différentes formes de l'énergie, ses différentes sources et son stockage. De même, concernant la question ayant trait à l'énergie et à la matière, on observe une tendance à penser l'énergie en termes uniquement de matière. Les résultats de ces tests rejoignent les résultats des études de Kruger *et al.* (1992) ainsi que celles de Trumper (1997) qui, avec des méthodes comparables (affirmations), soulignent aussi le fait que la compréhension de certains concepts scientifiques par beaucoup d'enseignants – concepts qu'ils sont chargés d'enseigner – ne peuvent toujours être tenus pour acquis (voir aussi Stein, 1990). Les résultats des tests soulèvent également le problème

de la capacité des enseignants à apprécier ce que les élèves savent déjà et à repérer les fausses représentations d'une notion scientifique donnée, avant étude en classe. En d'autres termes, à identifier les bases sur lesquelles ils peuvent asseoir leur enseignement, bases qui devraient mener, dans notre cas précis, de la notion d'énergie à une restructuration conceptuelle. Si l'on réactive les connaissances des élèves mais que l'on ne corrige pas les connaissances et représentations conceptuelles erronées qu'ils ont, alors on part sur des bases bancales et, dans ce cas, la réactivation des connaissances sera plus nuisible que bénéfique. La méthode est bonne mais c'est le contenu des connaissances qui pose problème. Il faut noter que les enseignants en exercice sont plus proches de la réalité quant aux connaissances présumées des élèves que les futurs enseignants, même si une majorité, dans les deux groupes, surestime nettement les connaissances des élèves par rapport au concept d'énergie. Dans leur conclusion, les auteurs soulignent les carences du système éducatif quant à la formation initiale et continue des professeurs des écoles dans les matières scientifiques. Même si les étudiants de quatrième et dernière année de formation semblent constituer le groupe le mieux informé par rapport aux concepts scientifiques, ce qui s'explique par le contenu du programme de dernière année de formation, des progrès restent toutefois là aussi à accomplir, au niveau de la formation.

D'après : DIAKIDOY Irene-Anna N. et IORDANOU Kalypso (2003). « Preservice teachers' and teachers' conceptions of energy and their ability to predict pupils' level of understanding », *European journal of psychology of education*, Vol. XVIII, n° 4, p. 357-368.

CO-CONSTRUCTION DES REPRÉSENTATIONS DE L'INTELLIGENCE ENTRE MÈRE ET FILLE : APPROCHES DÉVELOPPEMENTALES ET DIFFÉRENCIÉES

La problématique de cette recherche concerne la co-construction des représentations de l'intelligence entre mère et fille, et des valeurs qui sont associées à ces représentations en fonction d'âges et de milieux socioculturels contrastés.

L'intelligence comme objet de représentations

Le concept d'intelligence est particulièrement chargé, dans nos sociétés, car il est, en général, associé à la notion de succès. Ce lien est particulièrement évident dans le domaine de l'enseignement, où l'intelligence fait partie des expériences quotidiennes des parents et des enfants confrontés à la question de la réussite scolaire, qui apparaît souvent comme un indicateur de l'intelligence de l'élève (Mugny et Carugati, 1985; Bouyer, 1990). Loin de résulter d'une définition consensuelle, les nombreuses théories qui s'opposent concernant l'intelligence conduisent à reconsidérer la nature de ce concept : l'intelligence est une « *construction culturelle, qui constitue un élément central des sociétés modernes et qui varie selon les moments historiques, les latitudes et les circonstances sociales* » (Mugny et Carugati). Étant donné sa nature à la fois complexe et difficile à expliquer, le concept d'intelligence (véritable construction) repose pour une large part sur l'interprétation des sujets qui l'utilisent et constitue ainsi un objet particulièrement propice à l'expression et au développement des repré-

sentations différenciées. Ces représentations permettent aux parents et aux enfants de répondre aux questions que soulève l'intelligence (pour expliquer le succès ou l'échec scolaire, les différences entre enfants, etc.) et donc elle permet aux parents d'appréhender l'inexplicable (Moscovici, 1961, 1986). Elles servent aussi à orienter et/ou à justifier *a posteriori* la conduite de sujets, enfin elles contribuent à l'élaboration des identités personnelles et sociales.

TRANSMISSION FAMILIALE DE VALEURS ET CO-CONSTRUCTION DE REPRÉSENTATIONS

La famille, première instance de socialisation de l'enfant, y contribue par la transmission de valeurs. Les règles et les instruments qu'elle véhicule aident l'enfant à construire sa propre conduite et les systèmes de valeurs à partir desquels il organise ses propres représentations. La problématique de la transmission doit beaucoup à la conception de la sociologie propre à Bourdieu (1980). En mettant en avant la notion d'« habitus », l'auteur soulève la question de la transmission de ces dispositions socialement acquises au sein de la famille. Deux processus sont à l'œuvre dans cette transmission : « l'inculcation » et

« l'imprégnation », dont les effets vont toujours de pair. Huxel (1996) opère une distinction entre la « transmission implicite » des valeurs et savoirs résultant d'un projet volontaire et intentionnel de socialiser l'enfant, et la « transmission implicite » par imprégnation diffuse et socialisation. Il se réfère à la transmission d'un habitus de classe qui passe par l'action pédagogique des parents, activité symbolique qui est exercée dans les relations de communication (Bourdieu et Passeron, 1970). Un usage non critique de la notion d'habitus aurait pour effet le renforcement de la nature déterministe de ce modèle, souvent controversé. En effet, la transmission n'épuise pas les processus d'explication des croyances et attitudes, mais l'héritier doit néanmoins s'appropriier le contenu de la transmission et le garder vivant. Ainsi, l'enfant peut laisser son héritage enfoui ou le faire émerger, il peut n'en conserver qu'une partie puisque la socialisation opère plus selon une logique de choix que d'accumulation (Percheron). Alors, loin d'être une reproduction à l'identique, la transmission devrait plutôt constituer une création et une réinterprétation des valeurs de la famille et des systèmes de représentation. À travers la dynamique de ses acceptations et refus, l'enfant agit sur les aspirations et les attentes de sa famille dans la mesure où il est agi par elle. Ainsi l'enfant, acteur de son propre développement, non seulement construit des représentations qui lui sont spécifiques mais contribue également à orienter les représentations de ceux qui l'élèvent. Ces derniers sont amenés à moduler et même à reconstruire leurs propres systèmes de représentations. Ceci nous amène à choisir un modèle de co-construction de représentations, à travers les interactions parent-enfant, dans un contexte de transmission familiale des systèmes de valeurs. Ces valeurs familiales, qui fonctionnent au niveau des pratiques éducatives, sont différenciées, en particulier selon l'affiliation socioculturelle : une conception « flexible et coopérative » des interactions parent-enfant qui promeut l'autonomie est acceptée dans les milieux privilégiés ; elle s'oppose à une orientation plus « rigide », où l'accent est placé sur la soumission, la conformité sociale et qui concerne les principes hétéronomes des milieux défavorisés de la société. Ces conditions, qui ont trait aux interactions éducatives (qui concernent la capacité des parents à transmettre un message), sont plus ou moins favorables à la réalisation d'une transmission familiale des valeurs et à une co-construction des représentations. De plus, elles se combinent avec d'autres conditions telles que la visibilité

du message et la cohérence des objectifs éducatifs des parents. La transmission familiale se différencie aussi selon l'âge de l'enfant. En effet, les modifications psychologiques et intellectuelles génèrent de profonds changements (Rodriguez-Tomé, Jackson, Bariaud). Dans la phase d'ancrage qui correspond à l'enfance, particulièrement entre six et douze ans, la personnalité de l'enfant reste fondamentalement orientée par le mode hétéronome. Durant l'adolescence, les relations avec l'environnement changent, passant en général de l'hétéronomie à l'autonomie. L'adolescent tend aussi à être influencé par ses parents et par les valeurs qu'ils véhiculent, et ce d'autant plus qu'il multiplie des relations sociales extrafamiliales, ce qui signifie qu'il traite avec d'autres systèmes de valeurs. On assiste à un transfert des facteurs de socialisation liés à la famille vers d'autres facteurs de socialisation, en particulier vers le groupe de pairs qui occupe une position privilégiée durant cette période de transition. « *La socialisation figure alors comme point de rencontre ou comme point de compromis entre les besoins et désirs de l'individu et les différents groupes avec lesquels il entre en contact* » (Percheron). Quel que soit le nombre de facteurs sociaux et cognitifs qui entrent en jeu dans l'élaboration des valeurs et des représentations, c'est à l'intérieur de la famille et, précisément, à travers les relations parent-enfant que la partie essentielle de cette élaboration se situe.

L'hypothèse avancée est qu'entre mère et fille il existe une co-construction des représentations de l'intelligence qui est différenciée selon l'âge des filles (enfant ou adolescente) et selon l'affiliation socioculturelle (défavorisée, favorisée ou très favorisée). Cette co-construction peut être vue à la fois dans la concordance du contenu des représentations des mères et des filles et dans l'attribution réciproque et ajustée des représentations de l'autre (mère et fille).

LA MÉTHODE

Les sujets

L'étude a été menée en France dans la région de Toulouse. L'échantillon de population se compose de 131 dyades mères-filles, soit 262 sujets ; 67 filles ont entre huit et dix ans et 64 adolescentes entre treize et quinze ans, venant de trois milieux socioculturels contrastés (défavorisés, privilégiés, très privilégiés).

Les instruments de mesure

Tout en se référant aux instruments développés par Mugny et Carugati (1985) auxquels ont été empruntés des items se référant aux modèles théoriques formalisés (innéisme, maturationisme, empirisme, constructivisme, socio-constructivisme et interactionisme), les auteurs ont construit deux versions du même questionnaire. La première version était destinée aux mères et aux adolescentes, la deuxième aux filles de huit à dix ans, certains items étaient reformulés. Les deux versions sont constituées de 42 items se rapportant à la définition de l'intelligence, ses origines et son développement, ainsi qu'aux méthodes éducatives favorables à son épanouissement. Pour chacune des réponses, les sujets exprimaient leur degré d'accord ou de désaccord, en utilisant une échelle à quatre degrés.

La procédure

Le questionnaire a été soumis deux fois de façon à appréhender deux niveaux de représentation : les représentations spécifiques aux sujets et celles que les sujets imputent aux autres, c'est-à-dire celles que les sujets considèrent être véhiculées par les autres. Il a donc été demandé aux mères et aux filles de remplir le questionnaire deux fois : une fois pour elles-mêmes et une fois en tentant de se mettre à la place de l'autre (leur mère ou leur fille, selon le cas).

Les résultats

Synthèse analytique du contenu des représentations spécifiques à chacun des groupes : mères, adolescentes, filles. Les résultats montrent que les filles de huit à dix ans se réfèrent à un plus grand nombre d'indicateurs pour définir l'intelligence et, en règle générale, donnent une plus grande importance au modèle qui considère l'enfant en tant que sujet acteur de son propre développement. L'existence de ces nombreux déterminants devrait être reliée à l'hétérogénéité des représentations de la dimension inter ou intra individuelle. L'affiliation socioculturelle des filles tendrait à expliquer une hétérogénéité de leurs représentations. Bien que toutes les filles considèrent l'enfant comme acteur de son développement, celles qui sont issues de milieux défavorisés semblent aussi adhérer à une conception innéiste de l'intelligence. Les représentations des adolescentes sont caractérisées par une distanciation du concept d'intelligence à travers le rejet de toute influence (déterminisme biologique, éducation, internalisation des niveaux sociaux) et par

l'adhésion à une idée de l'intelligence qui peut être définie dans un cadre scientifique. La variable socioculturelle ne génère pas de grande différence de représentation pour ce groupe. Enfin, les mères semblent privilégier la définition de l'intelligence en termes de socialisation. Leurs représentations valorisent le rôle de l'adulte dans le développement de l'intelligence de l'enfant. Toutefois, on observe des différences selon les appartenances socioculturelles (selon les systèmes de valeurs qui leur sont associés) : les mères de milieux défavorisés développent davantage une représentation innéiste de l'intelligence (basée sur la théorie du don et des inégalités naturelles) et placent une foi plus grande dans les méthodes éducatives traditionnelles. Les mères de milieux favorisés, qui envisagent aussi le développement de l'enfant en terme de maturation biologique, adhèrent aussi à une conception plus sociale de l'intelligence (influence positive des interactions et apprentissage des normes sociales). Les mères de milieu très privilégié optent pour un modèle d'intelligence qui exclut toute forme innéisme, selon lequel l'enfant se développe et graduellement accède au mode de pensée autonome grâce à ses interactions avec les autres et en particulier avec un adulte compétent.

MISE EN PERSPECTIVE DES REPRÉSENTATIONS CROISÉES MÈRE-FILLE

Les analyses montrent que les mères et les filles, dans chaque dyade, ont le même degré de connaissance des représentations véhiculées par l'autre. D'autre part, à l'intérieur d'une même dyade, plus les représentations divergent, plus mère comme fille imputent à l'autre des représentations erronées. Dans tous les cas, il semble que mère et fille éprouvent des difficultés pour se décentrer de leurs propres représentations, pour tenter d'évaluer ce que pense l'autre.

INTERPRÉTATION

Les représentations des mères et des adolescentes sont très proches, tant au niveau des contenus de leurs propres représentations qu'au niveau de l'ajustement des représentations imputées à l'autre.

Ces résultats permettent d'inférer l'existence d'une co-construction des représentations de l'intelligence entre mère et fille. Malgré tout, les représentations ne sont pas indifférenciées et elles portent la marque de la position du sujet dans sa famille (âge et identité filiale ou parentale) et, dans une moindre mesure de son appartenance socioculturelle. Les effets de concordance apparaissent plus marqués entre mères et adolescentes qu'entre mères et filles de huit à dix ans. Ces résultats rappellent ceux de Perron (1971), qui soulignent que l'enfant, lorsqu'il grandit, accepte de mieux en mieux le système de valeurs de la famille à laquelle il appartient, apprend à le reconnaître et à le préciser et, au niveau des déclarations explicites, se l'approprie. La réalisation du futur à l'âge de l'adolescence, qui devient partie intégrante du réel dans l'élaboration d'un plan de vie, incite les adolescents à utiliser davantage de cadres des références donnés par l'adulte et, en particulier, par ses parents. De plus, les filles âgées de huit à dix ans qui sont plus exposées aux interventions quotidiennes et aux contrôles des adultes expriment leur besoin de s'échapper de la relation verticale. En effet, les mères véhiculent une conception sociale de l'intelligence liée à l'acquisition de règles sociales qui donnent plus d'importance aux relations verticales et à une lecture hétéronome du développement, alors que les filles de huit à dix ans se tournent davantage vers l'autonomie et adoptent des relations égalitaires, horizontales et réciproques, en priorité. Ceci explique pourquoi les mères et les filles de huit à dix ans développent des représentations divergentes, surtout par rapport à un modèle d'apprentissage traditionnel qui met l'accent sur des méthodes d'éducation et une conception sociale de l'intelligence qui valorise l'adaptation de l'enfant à la société. Ce fonctionnement peut toutefois être modifié par des relations et des modes d'échange différenciés, en particulier dans des environnements socioculturels contrastés : en effet, les représentations des filles issues de milieux sociaux défavorisés sont moins proches de celles de leurs mères que celles des filles venant de milieux favorisés ou très favorisés. Les valeurs traditionnelles de contrôle et d'obéissance privilégiées par les parents de milieux défavorisés accentuent les écarts entre les représentations maternelles et celles des filles, qui accordent une plus grande importance à l'action de l'enfant. Les mères de cette catégorie ne laissent pas

beaucoup d'espace à la réflexion critique de l'enfant ou au développement d'une attitude introspective. Les filles souhaitent se distancier des attitudes maternelles, aspirant à davantage d'autonomie. Les adolescentes et leurs mères identifient mieux les représentations dont l'autre est porteuse que les filles de huit à dix ans et leurs mères. En ce qui concerne les filles de huit à dix ans, le développement des capacités cognitives, qui est accompagné par une conscience plus claire des modes de pensée et des interactions avec l'autre, explique ce résultat. Les changements quantitatifs et qualitatifs de l'activité cognitive des adolescentes, qui entraînent la capacité à utiliser des catégories mentales pertinentes pour identifier et qualifier les attitudes en relation avec un registre symbolique complexe, préparent la production de modèles adultes. Cet accès aux modes adultes de fonctionnement permet à l'adolescente d'obtenir une meilleure connaissance des valeurs maternelles et des représentations, et d'internaliser les représentations qui sont véhiculées par l'autre. De plus, la conscience des différences individuelles est particulièrement vive à l'adolescence. « *La recherche de signes venant de l'autre est bien une caractéristique de l'adolescence* » (Rodriguez-Tomé). En ce qui concerne les mères, on peut assumer que la nature complexe de l'intelligence, un concept polysémique abstrait, difficile à expliquer, ne facilite pas les échanges d'informations entre mère et filles de huit à dix ans. Les mères des filles de huit à dix ans connaissent et identifient de façon moins précise les représentations de leur enfant sur le sujet. On note que les mères et les filles qui développent des représentations éloignées quant aux principes d'éducation coercitive sont aussi les groupes qui évaluent le plus mal les représentations de l'autre. Par contre, les adolescentes venant de milieux défavorisés identifient les représentations véhiculées par leurs mères de façon aussi juste que les autres adolescentes, ce qui tend à montrer que les méthodes d'éducation coercitives donnent un message clair aux adolescentes.

D'après : CONSTANS Stéphanie et DE LEONARDIS Myriam (2003). « Co-construction of the representations of intelligence between mother and daughter : Developmental and differential approaches », *European journal of psychology of education*, Vol. XVIII, n° 4, p. 369-387.

2

RESSOURCES

PLAN DE CLASSEMENT

- A. Sciences humaines et sciences de l'éducation
- B. Philosophie, histoire et éducation
- C. Sociologie et éducation
- D. Économie, politique, démographie et éducation
- E. Psychologie et éducation
- F. Psychosociologie et éducation
- G. Sémiologie, communication, linguistique et éducation
- H. Biologie, corps humain, santé, sexualité
- K. Organisation et politique de l'éducation
- L. Niveaux d'enseignement
- M. Personnels de l'éducation et de la formation
- N. Orientation, emploi
- O. Environnement éducatif
- P. Méthodes d'enseignement et évaluation
- R. Moyens d'enseignement et technologie éducative
- S. Enseignement des disciplines (1)
Langues et littérature, Sciences humaines et sociales, Éducation artistique, Éducation physique et sportive, etc.
- T. Enseignement des disciplines (2)
Sciences et techniques
- U. Éducation spéciale
- X. Éducation extra-scolaire
- Z. Instruments généraux d'information

TYPOLOGIE DE CONTENU

- 1. COMPTE RENDU DE RECHERCHE
 - ☞ 11. Recherche empirique : descriptive, expérimentale, clinique.
 - ☞ 12. Recherche théorique
 - ☞ 13. Recherche historique ou d'éducation comparée
 - ☞ 14. Recherche à plusieurs facettes
 - ☞ 15. Recueil de recherches
- 2. BILAN DE RECHERCHES
 - ☞ 21. Bilan à l'intention des chercheurs
 - ☞ 22. Bilan à l'intention des praticiens
 - ☞ 23. Bilan orienté dégageant des propositions
- 3. OUTIL DE RECHERCHE
 - ☞ 31. Méthodologie
 - ☞ 32. Bibliographie
 - ☞ 33. Encyclopédie ou dictionnaire
- 4. ÉTUDE, MONOGRAPHIE ET DOCUMENT D'INFORMATION
- 5. ESSAI ET POINT DE VUE
- 6. VÉCU ET TÉMPOIGNAGE
 - ☞ 61. Relation de vécus ou d'innovation
 - ☞ 62. Autobiographie
- 7. TEXTES LÉGISLATIFS ET RÉGLEMENTAIRES
- 8. STATISTIQUES
- 9. DOCUMENT À CARACTÈRE PRATIQUE OU TECHNIQUE
- 10. VULGARISATION

BIBLIOGRAPHIE COURANTE

A – SCIENCES HUMAINES ET SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Recherche scientifique

Recherche en sciences humaines

HATCHUEL, Françoise

*Savoir, apprendre, transmettre : une approche
psychanalytique du rapport au savoir*

Paris : La Découverte, 2005. 158 p. € 15

Cet ouvrage s'interroge sur les transformations de soi auxquelles doit faire face le sujet qui apprend : que représente le savoir pour chacun de nous ? Que pensons-nous, que ressentons-nous lorsque nous savons, lorsque nous apprenons ou refusons d'apprendre ? Après avoir tenté de préciser la notion de rapport au savoir : – *Rapport au savoir, une notion récente* ; – *Pouvoir et place du savoir* ; – *Inconscient et savoir*, l'ouvrage investit les points suivants : – *La construction du rapport au savoir dans la famille, une illustration à travers les langues vivantes* ; – *Savoir et exclusion : l'exemple des femmes – Le rapport au savoir des autobiographies* ; – *Des élèves dans leur rapport au savoir : un atelier de mathématiques* ; – *Enseignants et enseignantes en relation pédagogique*. La démarche de recherche a pour caractéristique de centrer l'étude sur un petit nombre de cas, examinés dans leur singularité, et de s'intéresser aux sujets pour comprendre comment leur structuration mentale inconsciente leur permet de vivre une situation d'enseignement ou d'apprentissage. Les données ont été recueillies par le biais d'entretiens, principalement non directifs, et aussi par observation ou enregistrement, à partir d'autobiographies, de présentations de situations par des enseignants. Les articles, rassemblés et mis en cohérence par l'auteur, ont été produits par le collectif de l'université Paris X, « Savoir et rapport au savoir ».

Recherche en sciences de l'éducation

PHILLIPS, Denis Charles ; BURBULES, Nicolas C.

Postpositivism and educational research

Lanham : Rowman and Littlefields Publishers, 2000, 100 p. (Philosophy, theory and educational research). € 4

Quelles positions théoriques et philosophiques sous-tendent les méthodes appliquées aux recherches en sciences sociales et

plus particulièrement en sciences de l'éducation ? Quels sont les objectifs de ces méthodes, dans quelle mesure sont-elles scientifiques et objectives ? Après un bref compte rendu des courants philosophiques qui ont précédé la philosophie postpositiviste, l'ouvrage explique en quoi cette philosophie consiste, en quoi elle diffère des précédents courants, exposant ainsi les raisons pour lesquelles elle constitue, selon les auteurs, le cadre théorique le mieux adapté aujourd'hui à la recherche en sciences sociales. Les propos sont étayés par des citations de philosophes célèbres, illustrés par de nombreux exemples choisis dans le domaine de l'enseignement, présentés souvent sous forme de dialogue dans un souci de clarté. L'ensemble s'adresse d'abord aux étudiants en sciences sociales et en sciences de l'éducation.

Méthodologie de la recherche

Méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation

MARCEL, Jean François ; RAYOU, Patrick (dir.)

Recherches contextualisées en éducation

Paris : INRP, 2004, 272 p., bibliogr. 16 p. (Biennales de l'éducation et de la formation). € 15

Cet ouvrage se propose d'interroger et de mettre en perspective la notion de recherches contextualisées dans le champ de l'éducation. À cette fin, une pluralité d'approches et de points de vue est mobilisée, présentée selon quatre axes qui explorent chacun une des acceptions de la notion de recherche contextualisée et qui correspondent à quatre manières principales de contextualiser les recherches : – les théories de référence ; – les sujets étudiés ; – le champ professionnel concerné ; – les commanditaires. Ce travail collectif est né d'une rencontre organisée par la 6^e Biennale de l'éducation, pour laquelle chaque participant devait interroger le sens de la notion de « recherches contextualisées » à partir de ses propres travaux. Il engage le débat, met au jour un certain nombre d'acceptions de la notion et soumet ces acceptions à une analyse critique. En résulte un panorama très actuel de la recherche en éducation qui ouvre des pistes de réflexion, tant au niveau théorique qu'épistémologique et méthodique. L'ensemble peut intéresser la communauté des chercheurs en éducation et leurs étudiants, les chercheurs en sciences humaines et sociales, les acteurs de l'éducation et de la formation, pour mieux comprendre les modalités d'une collaboration avec une équipe de recherche.

BARBIER, J.-M. ; GALATANU, O. (dir.)

Les savoirs d'action : une mise en mot des compétences ?
Paris : L'Harmattan, 2004, 325 p., bibliogr. 20 p. (Action et savoir). ✎ 23

Cet ouvrage a pour objet d'une part de mettre en relation des études relatives à des situations d'énonciation de savoirs d'action, survenues dans des cadres méthodologiques et sociaux divers et reprises en vue d'en dégager un certain nombre de caractéristiques communes, d'autre part de proposer, à partir de là, des conclusions tant pour la recherche que pour l'action professionnelle. Ce faisant, il aborde un certain nombre de questions de portée générale, touchant notamment l'organisation conceptuelle de la recherche, ses implications épistémologiques et théoriques ou les évolutions sociales plus larges dans lesquelles s'inscrit son objet. L'exposé, fruit d'une recherche collective associant plusieurs chercheurs ou équipes de recherche, se déroule en trois temps. La première partie est consacrée à la question des savoirs d'action, à ses enjeux sociaux, sa conduite, l'organisation conceptuelle dans laquelle elle s'inscrit ; la seconde à l'examen de cinq situations professionnelles ayant donné lieu à énonciation des savoirs d'action (contrôleurs de gestion, enseignants, masseurs-kinésithérapeutes, concepteurs-formateurs, monde agricole) ; enfin, la troisième partie est consacrée à la discussion des résultats, qui se conclue par une réflexion sur les impacts possibles de la recherche pour la formation et la professionnalisation.

C – SOCIOLOGIE DE L'ÉDUCATION

PINTO, Eveline (dir.)

Penser l'art et la culture avec les sciences sociales : en l'honneur de Pierre Bourdieu

Paris : Publications de la Sorbonne, 2002, 202 p. ✎ 4

Cet ouvrage est le fruit d'un séminaire qui s'est tenu au « centre de recherche sur la philosophie des activités artistiques contemporaines » en 2001-2002. L'ensemble des contributions qui en sont issues ont été dédiées à Pierre Bourdieu, décédé en 2002. Ces articles montrent combien les travaux de Bourdieu ont enrichi la réflexion autour de l'apport des sciences sociales dans la philosophie de l'art, par la mise en place de catégories qui nous aident à penser les biens de culture. Penser l'art et la culture avec les sciences sociales, pourquoi ? La théorie et la pratique du sociologue nous apportent des réponses aux questions posées par les philosophes, les écrivains, les anthropologues : celles de l'apport de la coutume, des liens de la nature et de la culture en chaque être humain. Pour l'unité de la poésie, de la littérature et des sciences, elles ont en partage un seul savoir dans l'expérience du réel, et se rencontrent à propos d'un invariant de vérité, variation d'une logique artistique à une logique scientifique. En introduction, Jacques Bouveresse rappelle comment, en sociologue averti, Bourdieu a prédit les comportements sociaux et contribué à les modifier, sans déni du principe de déterminisme sociologique. Tous les textes rassemblés dans cet ouvrage partagent les

mêmes orientations épistémologiques, qu'il s'agisse d'études théoriques, comme l'article d'Eveline Pinto dans lequel elle analyse la pratique de Bourdieu, qui unit critique littéraire et réflexivité critique, en démontrant la limite de leur convergence. Dans l'article d'Emmanuel Bourdieu, intitulé « L'économie temporelle de la représentation théâtrale », sont analysés les enjeux d'un spectacle et l'ensemble de ses propriétés constitutives, qui vont bien au-delà du rapport entre spectateurs et auteurs, en termes d'attentes réciproques. Suivent des études de cas empruntés à l'époque moderne, tant au registre littéraire qu'artistique : Ibsen, par Pascale Casanova (« La naissance d'Ibsen, écrivain européen »), Proust par Jacques Dubois (Proust, sociologue du particulier dans la confrontation de l'habitus bourgeois et aristocratique), et d'autres analyses autour de Mallarmé, Monet par Pascal Durand, Sade par Anne Simonin, Hans Haacke par Inès Champey (L'autonomie de l'artiste affirmé), Zola par Christophe Charles.

Sociologie de l'éducation

Inégalités d'éducation et structure sociale

KAILIN, Julie

Antiracist education: from theory to practice

Préface de GREENE, Maxine. Lanham : Rowman and Littlefield Publishers, 2002, 240 p., bibliogr. : 12 p. ✎ 5

Comment dispenser un enseignement non raciste aux États-Unis aujourd'hui ? Comment faire changer les statistiques qui traduisent des taux d'échec et d'abandon des enfants noirs bien supérieurs à ceux des enfants blancs ? L'auteur se situe d'abord dans une perspective historique, elle mène une analyse du rôle des politiques successives menées par l'enseignement américain envers les minorités raciales : assimilation, intégration, multiculturalisme. En utilisant une méthode de type ethnographique, elle repère ensuite dans les écoles et lors de séminaires de formation d'enseignants (ateliers de réflexions critiques des pratiques enseignantes) des éléments vecteurs de racisme dans les pratiques des enseignants, perpétrés souvent à l'insu de ces derniers. Elle propose un ensemble de mesures volontaristes et antiracistes, c'est-à-dire contrant les contenus disciplinaires comme les pratiques enseignantes qui contribuent à ridiculiser ou à marginaliser les enfants noirs, à plusieurs niveaux : celui des formations initiales des enseignants, celui des formations continues et celui des contenus d'enseignement.

E – PSYCHOLOGIE ET ÉDUCATION

DJELO DIALLO, Mariama et CLOT, Yves

L'exploration de l'expérience dans l'analyse de l'activité : problèmes de méthode

L'orientation scolaire et professionnelle, juin 2003, Vol. 32 n° 2. ✎ 21

Dans cet article, Mariama Djelo Diallo et Yves Clot présentent une étude sur l'analyse de l'activité en posant le problème de la méthode. Comment analyser l'expérience professionnelle, est-ce possible? Dans le cadre d'une recherche menée à la Poste, ils analysent une portion de l'activité de tri effectuée par un facteur dans son travail. Le psychologue mettra ensuite le postier en position d'observateur de sa propre activité, puis il l'accompagnera dans son analyse par la mobilisation de gestes et d'autres activités issues de contextes différents. Le but est d'interroger, à travers la confrontation des activités de différents contextes, la part de la formation de l'expérience. Nous voyons dans la conclusion ce que « la démarche méthodologique privilégiée en clinique de l'activité » permet d'apporter : elle montre qu'au-delà de l'activité professionnelle, c'est l'expérience qui est explorée grâce au processus de décontextualisation-recontextualisation de l'activité.

L'agent de distribution cherche à rendre compte de son expérience. À travers cette exploration guidée, nous voyons que les activités venant de ses différentes sphères de vie se relient pour lui permettre de travailler. Ici, le chercheur est « profane », il retourne le dispositif d'observation pour mieux analyser, le facteur observe sa propre activité car il déplace son objet d'analyse du corporel au psychologique et y fait retour. Mais le professionnel sort de l'activité de travail analysée pour faire dialoguer, mettre en contexte d'autres activités. L'objectif était l'analyse d'une activité de travail : or ce travail montre que la seule manière de l'atteindre, c'est de soutenir son développement à l'aide d'autres activités. Réalisées sous des formes nouvelles, l'activité entre dans de nouveaux rapports qui rendent possibles des réalisations éventuelles. L'analyse du travail en clinique de l'activité est une « zone potentielle de développement » de l'expérience. Ainsi, nous ne faisons que nous rapprocher du réel de l'activité que l'activité réalisée ne peut jamais monopoliser.

Processus d'acquisition, activités cognitives

Activités cognitives

GENTAZ, Édouard et DESSUS, Philippe (dir.)

Comprendre les apprentissages : sciences cognitives et éducation

Paris : Dunod, 2004, coll. Psycho Sup, 232 p., € 22

Cet ouvrage présente à toutes les personnes intéressées par les problèmes d'apprentissage, enseignants, chercheurs, étudiants en sciences de l'éducation et en IUFM, les mécanismes, les stratégies mentales et les raisonnements mis en jeu dans le travail intellectuel. Une trentaine de chercheurs en psychologie, neurosciences, sciences du langage, sciences de l'éducation, etc. apportent leurs contributions sur ce sujet. Le livre est organisé en trois parties : la première concerne les apprentissages fondamentaux à l'école maternelle et primaire par analyse et observation de séances de lecture, écriture, compréhension, calcul ; elle aborde également la place de l'ordinateur dans certains

apprentissages. La deuxième partie est consacrée à quelques apprentissages approfondis réalisés dans le secondaire et à l'université dans le domaine des mathématiques, des sciences physiques et dans une activité dite « transversale » : la prise de notes. Dans le chapitre 6 les auteurs montrent comment la résolution de problèmes mathématiques passe par la sphère sociale ; le chapitre 7 expose la difficulté pour les élèves de relier, en sciences physiques, théorie et manifestation matérielle du monde physique ; enfin, le chapitre 8 analyse l'activité cognitive complexe de la prise de notes, qui se révèle être à la fois activité de compréhension et de production. Le troisième partie s'intéresse au travail de l'enseignant en soulignant ses dimensions organisatrices, les bénéfices que peut apporter l'apprentissage coopératif. Elle interroge également la façon dont le jugement scolaire peut entacher la perception des élèves et la part des processus cognitifs mis en jeu dans la correction de copies.

F – PSYCHOSOCIOLOGIE ET ÉDUCATION

TOCZEK, Marie-Christine et MARTINOT, Delphine (dir.)

Le défi éducatif : des situations pour réussir

Paris : Armand Colin, 2004, 351 p., € 4

Cet ouvrage publié sous la direction de Marie-Christine Toczek et Delphine Martinot, chercheurs en psychologie sociale, propose à l'ensemble des professionnels de l'enseignement, quelle que soit leur ancienneté dans la fonction, des éléments de réponse aux difficultés rencontrées dans la conduite d'une classe ou dans la relation pédagogique. À travers trois grands thèmes qui constituent les trois grandes parties de cet ouvrage, des spécialistes de la psychologie sociale répondent aux problèmes que se posent bon nombre d'enseignants, en fournissant sur la base de travaux scientifiques récents, « une description des facteurs psycho-sociaux reliés au thème, des références théoriques permettant un approfondissement éventuel, des pistes d'analyse des situations de classe, et des pistes d'actions concrètes ». La première partie s'attache à répondre à quatre défis éducatifs actuels autour de la motivation des élèves, la lutte contre l'échec scolaire, la psychologie de l'élève et le travail en groupe, en proposant une grille d'analyse psycho-sociale basée sur de solides arguments théoriques et empiriques, ainsi que quelques pistes d'action. La deuxième partie aborde différents thèmes relatifs à la socialisation : la collectivité, le racisme, le sexisme, l'égalité des chances et la place de l'autorité. Dans ce domaine particulièrement riche de la recherche en psychologie sociale, qui étudie les relations entre individus et dans le groupe, les auteurs ne proposent pas de pistes d'action mais des connaissances scientifiques sur la nature de ces problèmes, qui peuvent contribuer à leur résolution. La troisième partie présente trois regards de la psychologie sociale sur les comportements des adolescents : comportements à risque, comportements violents,

comportements scolaires. Ainsi, cet ouvrage intéressera également les parents soucieux de la scolarisation de leurs enfants et des enjeux pédagogiques et éducatifs de la socialisation.

Psychosociologie

Psychologie sociale

Comportement, attitude

THOMPSON, David ; ARORA, Tiny ; SHARP, Sonia

Bullying strategies for long-term improvement

London : Routledge Farmer, 2002, coll. School concerns, 219 p. Bibliogr. 14 p. € 4

Comment naissent et se développent les comportements de harcèlement, de chantage et de violence entre enfants dans le milieu scolaire ? Quels en sont les effets à long terme, tant sur les victimes que sur les auteurs des actes de violence ? L'ouvrage met en lumière les mécanismes de domination d'un enfant ou d'un groupe d'enfants sur un de leurs pairs choisi comme victime puis dégage des stratégies d'action permettant de lutter pour réduire ces phénomènes. Les résultats en sont évalués entre de 40 % à 50 % d'amélioration au niveau du primaire, et 20 % d'amélioration au niveau du secondaire. Des exemples de projets de lutte et de prévention sont exposés, à l'échelle d'un seul établissement comme de tout un bassin d'établissements, à court terme ou à long terme, associant de nombreux partenaires, au premier chef les parents d'élèves. Des études de cas complètent les stratégies proposées. Les auteurs, spécialistes des sciences de l'éducation et de la psychologie de l'enfant, s'appuient sur leurs propres études qualitatives et sur des études internationales portant sur plus de dix ans. Ils signalent des pistes de recherche qui pourraient fournir de précieuses informations mais qui sont restées jusqu'ici inexplorées. Cet ouvrage s'adresse en priorité aux équipes éducatives du primaire et du secondaire, ainsi qu'aux étudiants en sciences de l'éducation.

L – NIVEAUX ET FILIÈRES D'ENSEIGNEMENT

Enseignement technique et agricole

CARDI, François

L'enseignement agricole en France : éléments de sociologie

Paris : L'Harmattan, 2004, collection Logiques sociales, 264 p. € 4

Lorsque l'on parle de l'enseignement agricole en France, on constate un paradoxe entre cet enseignement, en grande partie privé mais aussi largement répandu dans le domaine public, son appartenance au ministère de l'Agriculture, l'écho favorable rencontré dans les médias pour ses capacités à innover, sa souplesse de fonctionnement dans le cadre d'un service public, et ses relations étroites avec le monde agricole et le monde politique, qui pourtant n'entravent pas son autonomie. Or, cet enseignement est mal connu par la sociologie en particulier, et si les différents travaux et colloques dans ce domaine s'attachent à présenter des statistiques complètes, les analyses approfondies restent rares et parcellaires. L'intérêt pour cet enseignement a changé de nature au fil du temps, et il s'oriente maintenant davantage vers les problématiques modernes de liens entre agriculture et alimentation, la modernisation du métier, les savoirs scientifiques mis en œuvre, etc. L'auteur de cet ouvrage pose le regard de la sociologie de l'éducation et de la formation sur cet enseignement, à travers trois questions qui constituent les trois parties de cet ouvrage. La première partie examine l'histoire sociale de l'enseignement agricole, liée aux transformations de l'agriculture dans ses rapports avec la société : évolution économique, technique, structurelle qui imprime les contenus d'enseignement et les fait évoluer. Ces modifications conduisent à s'interroger sur la spécificité pédagogique et sur l'identité sociologique de cette formation. La deuxième partie, intitulée « Une institution scolaire carrefour », s'intéresse à la base sociale du recrutement et aux choix d'orientation des élèves à travers leurs représentations du monde professionnel. La diversité d'origine sociale et culturelle des élèves ces dernières années montre combien la position sociale du métier d'agriculteur a changé et combien les motivations des élèves pour une orientation vers l'enseignement agricole peuvent être significatives, voire stratégiques. La troisième partie porte sur la rénovation et la décentralisation, qui n'ont fait que confirmer une détermination, déjà fortement ancrée au sein de cet enseignement, de rapports étroits avec les logiques économiques et politiques des environnements locaux. Des enquêtes empiriques mettant en jeu quelques notions empruntées à d'autres branches de la sociologie rendent compte d'un système d'enseignement organisé davantage en « espaces de formation » qu'en territoires scolaires.

Enseignement secondaire

ANNOOT, Emmanuelle et FAVE-BONNET, Marie-Françoise (dir.)

Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer

Paris : L'Harmattan, 2004, 328 p. € 22

Les pratiques pédagogiques dans l'enseignement primaire et secondaire ont fait l'objet de nombreuses études et recherches, ce qui n'est pas le cas de l'enseignement supérieur. Or, plusieurs colloques, congrès, travaux de recherche ont été récemment entrepris sur ce sujet. E. Annot et M.-F. Fave-Bonnet rassemblent dans cet ouvrage diverses contributions permettant de faire une synthèse de la réflexion actuelle sur la pédagogie

universitaire. Cet ouvrage s'organise autour de quatre pôles de réflexion : les pratiques d'enseignement, les pratiques d'apprentissage des étudiants, l'évaluation et les nouvelles technologies. Marc Bru, dans la première partie, rappelle l'extraordinaire changement opéré depuis 1970 dans l'université française qui, en réponse à une volonté de démocratisation d'accès à l'enseignement supérieur, a vu ses effectifs étudiants et enseignants augmenter de façon remarquable. L'arrivée massive de ces étudiants de niveaux hétérogènes a obligé l'université à trouver des solutions pour s'adapter à ce nouveau public, tout en respectant les exigences des savoirs universitaires. La première partie, consacrée aux pratiques enseignantes, montre les difficultés rencontrées par les enseignants pour atteindre certains objectifs avec un public culturellement éloigné de la norme du « bon étudiant ». La deuxième partie traite de l'apprentissage des étudiants et leur rapport aux études supérieures. Cinq chercheurs apportent leurs contributions sur ce thème qui a déjà fait l'objet de nombreuses études : des modèles d'apprentissage sont privilégiés, la question de l'adaptation aux nouvelles formes et exigences de travail est posée, la question des représentations également, et celle du tutorat. Dans la troisième partie, les chercheurs s'interrogent sur l'évaluation qui peut constituer une aide pour la maîtrise des pratiques professionnelles et évoquent les différences de résultats entre universités, en émettant un certain nombre de facteurs explicatifs. La dernière partie aborde la question des nouvelles technologies et de leur apport dans le métier d'enseignant-chercheur. Cet ouvrage ouvre ainsi des perspectives pour les années à venir, avec une réflexion à mener autour de l'harmonisation européenne des diplômes.

M – PERSONNELS DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION

RAYOU, Patrick et VAN ZANTEN, Agnès

Enquête sur les nouveaux enseignants : changeront-ils l'école ?

Paris : Bayard Centurion, 2004, 300 p. € 11

D'ici à 2010, la moitié des enseignants actuellement en exercice seront en retraite. La mission de transmission des normes et des valeurs légitimes au sein de l'école, « passage de témoin » des anciens aux nouveaux enseignants, n'est plus une évidence. Non seulement cette certitude est remise en cause, mais les nouvelles générations ont été formées dans un autre contexte (collège unique, massification de l'enseignement) qui, par delà l'intérêt porté aux savoirs et à leur transmission, change les conditions de la socialisation professionnelle. Les nouveaux enseignants n'ont pas le même rapport que les anciens professeurs aux valeurs de l'école et se retrouvent avec un système scolaire (laissé par les anciens) qui veut à la fois « intégrer et sélectionner, développer une culture commune et conserver une forme scolaire, conçue pour d'autres et pour d'autres finalités ». Les auteurs, Patrick Rayou et Agnès van Zanten, constatent que peu d'enquêtes ont été

réalisées à ce jour sur les nouveaux enseignants, leurs comportements, leurs habitudes professionnelles. L'enquête s'avérait donc difficile, car de nombreux paramètres étaient à prendre en compte et cela nécessitait du recul. Le choix a donc été fait de cibler les jeunes professeurs de collège, stagiaires ou néo-titulaires. Quarante professeurs de vingt-trois à quarante ans considérés comme « nouveaux enseignants », ont participé à des entretiens avec les chercheurs. Au cours de ces entretiens, ils ont exprimé la façon dont ils se situaient par rapport à leurs aînés, ce qui a pu être mis en contexte, en perspective avec d'autres rencontres effectuées auprès de quarante-trois professeurs de quarante-deux à soixante ans. Les établissements choisis l'ont été pour leur diversité de nature, de niveau et d'environnement. Les entretiens ont porté sur différents aspects, qui constituent les thèmes des chapitres 2 à 6 de ce livre : la formation, l'activité dans la classe, l'intégration dans l'établissement, le rapport à la carrière et au métier et l'éthique professionnelle. Les auteurs, à l'issue de cette enquête, émettent le constat que même si les « nouveaux enseignants » ne changent pas radicalement du profil professionnel de l'enseignant « traditionnel », ils sont résolument pragmatiques et ont un rapport au métier très différent de leurs prédécesseurs. Ils inventent des réponses toutes personnelles au malaise enseignant en tâchant de redéfinir l'organisation du travail, et un « genre professionnel » plus ouvert au travail collectif. Quoiqu'il en soit, ils contribuent à définir l'école et la société de demain.

N – ORIENTATION, EMPLOI

Emploi

Emploi et formation

MULDER, Regina H. ; SLOANE, Peter F.E.

New Approaches to Vocational Education in Europe: the construction of complex learning-teaching arrangements

Oxford : Symposium books, Oxford studies in comparative education, 2004, 187 p. € 4

Les auteurs de cet ouvrage rendent compte des résultats des dernières recherches sur les dispositifs complexes d'apprentissage dans le secteur de l'enseignement professionnel, tant au niveau de la formation initiale que de la formation continue. Ces dispositifs ont pour but de donner aux étudiants les moyens de s'adapter aux environnements de travail diversifiés et évolutifs propres au monde du travail d'aujourd'hui. La première partie traite des principes et notions qui sous-tendent ces dispositifs complexes et qui, dans une large mesure, en déterminent la forme. Elle précise les conditions favorisant la conception et la mise en œuvre de dispositifs complexes innovants et porteurs pour l'emploi. La deuxième partie analyse les contextes d'apprentissage particuliers de différents pays européens ayant

déjà de solides traditions dans le domaine des dispositifs complexes, pour dégager les aspects positifs et transférables d'un pays à l'autre. Ce travail a été mené dans le cadre du programme européen COST (European Cooperation in the Field of Scientific and Technical Research), il vise notamment à rendre plus lisibles les dispositifs de formation professionnelle au niveau européen, en vue de les harmoniser et de les perfectionner.

P – MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT ET ÉVALUATION

MARCEL, Jean-François (dir.)

Les pratiques enseignantes hors de la classe

Paris : L'Harmattan, 2004, coll. Savoir et formation, 336 p. € 23

Cet ouvrage, destiné aux enseignants, chercheurs et formateurs, cadres du système éducatif, rassemble un certain nombre d'articles qui déclinent des approches différentes concernant les pratiques enseignantes hors de la classe, hors du rapport traditionnel de confrontation enseignant/élève. Il apparaît aujourd'hui que les pratiques professionnelles de l'enseignant ne peuvent se limiter à la pratique d'enseignement, préoccupation que l'on retrouve également au niveau du champ social. La loi d'orientation de 1989 institue pour l'enseignement primaire des heures de pratiques professionnelles en dehors de la classe (conseil des maîtres, de cycle, rencontres avec les parents, etc.) et a permis la mise en place de partenariats avec les structures locales culturelles et associatives à travers des dispositifs innovants, comme les contrats éducatifs locaux (CEL). Ces pratiques professionnelles se retrouvent également dans le secondaire, à travers les séances de soutien, le suivi des recherches documentaires, les TPE. La première partie de cet ouvrage présente une série d'articles concernant ces pratiques professionnelles hors de la classe, tant dans le primaire que dans le secondaire. Ces contributions exposent aussi bien des comptes rendus d'expérimentation sur les pratiques d'enseignement dans le primaire (article des inspecteurs Daniel Amedro et Jacky Crepin) que des analyses sur la diversité des activités pédagogiques hors classe en collège (article de Martine Kherroubi et Gilles Monceau). La recherche de Laurent Talbot étudie les représentations des fonctions et tâches des directeurs d'école au sein de trois groupes : les enseignants, les directeurs et les IEN. La deuxième partie s'intéresse à la socialisation professionnelle des enseignants en regroupant des travaux portant sur les pratiques partenariales des enseignants mis en contexte par des collaborations de chercheurs représentant la recherche en éducation francophone. En introduction, Sophie Morlaix émet l'hypothèse que les relations entretenues par l'enseignant avec les différents acteurs du système éducatif influencent l'exercice de son métier. À travers différentes situations de travail, présentées dans cette série d'articles, Christiane Étévé et Vincent Liquete montrent comment le raisonnement professionnel des enseignants leur permet de construire une

véritable collégialité. Plusieurs chercheurs s'intéressent aux travaux d'équipes menés au sein d'écoles, avec des partenaires extérieurs ou avec les nouveaux personnels que sont les aide-éducateurs. D'autres interrogent les actions en faveur de l'intégration des handicapés, les réunions de pré-rentrée, le rôle des directeurs en regard des attentes des parents (comparaison entre l'Irlande et la France), dans l'article de Henri Plande.

La troisième partie de l'ouvrage comporte quatre contributions à l'élaboration d'un cadre général d'analyse des pratiques professionnelles des enseignants. Pour construire ce cadre, les pratiques d'enseignement sont réintroduites, au-delà de la scission entre le primaire et le secondaire. Sont ainsi convoqués des regards et des références provenant de la recherche francophone en éducation, privilégiant l'ouverture sur un champ théorique plus large.

S – ENSEIGNEMENT DES DISCIPLINES (1)

Enseignement des langues et de la littérature

SMITH, Gery

Helping bilingual pupils to access the curriculum

London : David Fulton Publishers, 2003, 113 p. € 4

Comment lever les obstacles pour rendre le programme accessible à des élèves qui maîtrisent mal la langue dans laquelle est dispensé l'enseignement (en l'occurrence ici l'anglais) car leur langue maternelle est autre ? Cet ouvrage destiné aux enseignants du primaire et du secondaire rend compte des recherches récentes menées dans le domaine du bilinguisme. Il indique, en conséquence, des directions générales de travail concernant notamment : les relations école-famille, la valorisation de la culture d'origine, le rôle des pairs, les stratégies possibles pour évaluer l'élève bilingue de façon juste, sans le pénaliser pour sa connaissance imparfaite de ce qui est pour lui une langue étrangère. Des études de cas illustrent les propos de l'auteur, accompagnés de grilles de travail et de fiches guide, facilement adaptables.

Éducation civique, politique, morale et familiale

WILDE, Stephanie

Citizenship Education in Germany: not doing it by the book

Oxford : Symposium books, Monographs in international education, 2004, 142 p. € 6

Comment mettre en œuvre une démarche de projet en éducation civique, juridique et sociale (ECJS) ? Comment rendre les élèves

auteurs et acteurs de projets construits ? Comment faire vivre les notions de citoyenneté et de démocratie au sein de la classe ? Un ensemble de projets aboutis, menés en Allemagne dans le cadre de cours d'ECJS, de 2000 à 2002, dans les quatre différents types d'établissements secondaires existants, font l'objet d'une analyse qualitative. Les critères qui ont présidé au choix des actions retenues sont les suivants : les actions doivent résulter d'une démarche de projet, élaborée avec ou par les élèves, elles doivent impliquer un apprentissage de la démocratie au sein du groupe de participants et être transdisciplinaires. Les deux thèmes

retenus, à savoir le passé national socialiste allemand et l'interculturalisme, ou l'acceptation d'autres cultures, ont parfois donné lieu à des actions profondément ancrées dans les questionnements de la réalité de l'Allemagne d'aujourd'hui, mais dont la démarche est transférable à un même type d'action. Cependant, d'autres actions développées dans cet ouvrage présentent un caractère plus ouvert car elles sont moins liées à un contexte spécifique.

Résumés : Martine LIAGRE et Muriel VAREILLAS

ADRESSES D'ÉDITEURS

La Découverte

9 bis, rue Abel-Hovelacque
75013 Paris

France

Tél. : + 33 (0)1 44 08 84 00

Fax : + 33 (0)1 44 08 84 17

Email : ladecouverte@editions-ladecouverte.com

Site Internet : www.editions-ladecouverte.fr

Dunod

5, rue Laromiguière
75005 Paris

France

Tél. : + 33 (0)1 40 46 35 00

Fax : + 33 (0)1 40 46 49 25

Email : infos@dunod.com

Site Internet : www.dunod.com

L'Harmattan

7, rue de l'École-Polytechnique
75005 Paris

France

Tél. : + 33 (0)1 40 46 79 20

Fax : + 33 (0)1 43 25 82 03

Email : harmat@worldnet.fr

Site Internet : www.editions-harmattan.fr

Armand Colin

21, rue du Montparnasse
75283 Paris cedex 06

France

Tél. : + 33 (0)1 44 39 54 47

Email : infos@armand-colin.com

Fax : + 33 (0)1 44 39 51 20

Site Internet : www.armand-colin.com

Publications de la Sorbonne

212, rue Saint-Jacques
75005 Paris

France

Tél. : + 33 (0)1 43 25 80 15

Fax : + 33 (0)1 43 54 03 24

Email : publisor@univ-paris1.fr

Bayard Centurion

3-5, rue Bayard
75393 Paris Cedex 08

France

Tél. : + 33 (0)1 44 35 60 60

Fax : + 33 (0)1 44 35 60 25

SUMMARIES

Uncertainty, indecisiveness, courses and career choosing

by Odile Dosnon

The changing face of the working world constitutes a cause of uncertainty: it leads to employee instability, it increases the amount of decisions of professional redirection that workers will have to take throughout their active lives. Facing these decisions laden with uncertainty regarding the future, the modelizations offered by the theory of decision prove supportive; indecisiveness remains frequent nonetheless. A large number of youths do experience this feeling which can be viewed as a normal phenomenon which will be brought down in the normal course of events. Nevertheless a more stubborn and pervasive form of indecisiveness prevails with some people. Some diagnosis tools assess the intensity and the nature of the difficulties experienced by these people when decisions have to be taken. Their use is compatible with positive uncertainty, which rates indecisiveness as a factor for adaptation.

School courses and careers guidance as an innovation

by Bernard Desclaux

School courses and careers guidance is a new mission that has been attributed to schools since 1995, at the level of junior high schools then at the level of senior high schools. To be fully operational, this mission had to disrupt considerably the traditional working modes of all the members of school, at the level of schools as well as at all the levels of the various steps of management. This innovation did not come from the "field", it was launched from the "center", by the institution proper, using decrees. A fair amount of ambiguities emerged right from the beginning. Being in charge of the team of trainers in a Local education Authority, we stood in a very favourable position to observe the process. In order

to analyse a certain amount of difficulties that took place during the implementation of the process, we used first the formalisation suggested by Françoise Cros, then the model of innovation process suggested by Michel Calon and Bruno Latour. The analysis shows that unresolved difficulties have been met along the various stages of the process, they will most probably be met again in the course of the repeated attempts by the ministry to pilot the system via these institutional innovations.

The «new teachers» versus courses and career guidance in the schools of the Republic

by Gisèle De Lylle

In the republican tradition, teachers are not in charge of dealing with courses guiding and channelling, the assignment of school being limited to the moulding of the man and of the citizen. The "new teachers" have been won over to the idea of a school being tuned to the outside world and endeavouring to prepare the students to professional insertion. It leads onto the question of equality of opportunity, this idea having gained a new development with the principle of cognitive educability. The "new teachers" who are willing to accomplish this new mission do set limits nonetheless via their courses and career advising and channelling activity... republican limits.

A few historical and theoretical landmarks to set up a work community regarding courses and careers guidance in schools

by Régis Ouvrier-Bonnaz

In this article, based on the theoretical frame developed by Michel Huteau which accounts for the emergence of school and professional choices, different points of view are being re-examined regarding individual development, in order to debate about the link between

courses and careers choosing on one hand and education on the other. The analysis serves the purpose of making proposals concerning the setting up inside schools of a work community specific to the field of courses and careers guidance. This community, considered from the point of view of the various functions of the people in charge, raises the question of the meaning of the activities offered to the students within the frame of courses and careers guidance.

Courses and career choosing : conflicting prospects
by Pita Miankeba

In the history of the courses and career choosing movement throughout the XXth century, May 68 definitely stands as the most radical expression of the opposition to early specialization and selective entry at university. Therefore this student crisis has questioned the established order and brought to light many stakes which have stayed prominent on the social scene ever since. Consequently, the expectations about school from the authorities, from the families, from the school attending youths have steadily increased, from the Vth Republic onward to the recent Thélot committee which was in charge of examining the future of school.

What prospects for career guidance ?
by Marie-Françoise de Nanteuil

The creation of the Academic Bureau of Statistics gave birth to the development of a service devoted to information, documentation and guidance on courses and careers, which was the first one in France. The magazine *Avenirs* has been able to meet the demands of quality required by the Academic Bureau of Statistics which delivered information to young people, to their parents, to the people in charge of careers guidance, under the aegis of the Academic Bureau of Statistics from 1947 to 1970, then of the National Office for Information on Courses and Careers (ONISEP) from 1970 until now. The press review and the analysis of content of every issue of the magazine *Avenirs* has made it possible to trace the evolution of the demand of the public and the efforts made to improve the contents as well as the layout of the articles.

As an ambassador of the public utilities, *Avenirs* had to prove liable to transmit the information it collected at the very source of national and local institutions and to edit publications which met the requirements of the public.

Selecting courses and careers in the fourth form : the students' point of view

by Michèle Guigue

This article is based on the analysis of a questionnaire that has been submitted to third and fourth formers attending four Parisian secondary schools (16 classes, 370 students). This very long questionnaire dealt with the representation of one's identity, school performances, and especially with courses and careers guidance and vocational choices. The data collected makes it possible to present the students' behaviours regarding courses and careers choosing and indirectly regarding school, the criteria that guide courses and careers choosing, in particular the impact of the link subjects/jobs. Though, for these students faced with the opening of future possible choices, this anonymous questionnaire has become an outlet allowing critics, invectives and wanderings to come out, they would otherwise be most probably be kept secret by most of them, in their own streams of consciousness. So the analysis leaves room for these insolent, aggressive remarks where emotions and distress get expressed.

Career guidance put to the test of school knowledge and of social knowledge : young people looking for a job and vocational secondary school students

by Aziz Jellab

In this article we intend to bring out new problematics concerning career guidance : drawing conclusions from our research on the integration of young people into the job market and on the relation to knowledge of vocational secondary schools students, we have to question whether it is possible and interesting to conceive of career guidance in relation with the "abilities" required in the field of experience appropriation. In this respect it is important not to dissociate any longer career choosing as an event or as a "choice" from the learnings which are necessary prior, at the same time or after careers choosing. The conclusions of our research therefore plead in favour of widening our reflexion towards a conception of career guidance related to the set of themes concerning the link between socialization and learnings – which has been little sociologized so far. On a more praxeological level, the idea we support here consists in thinking that it is the learnings – school learnings namely – and what they infer regarding the relation to knowledge, that contribute to

the emergence of the project—in the proper generic sense of the term – by the subjects involved in the process.

Catholic vocational training students in the Nord region : students strictly apart or full students ? *One example local showing to choose any school*

by Danièle Marchandise-Zoubir

In the wake of our reflection about choosing a school system, we discussed the specific case of the Catholic vocational training and the meaning it carries for the students involved. In this article, we shall summarize the results of a survey conducted with eight students of two vocational schools located in Lille. This survey clearly evidenced to their real however limited choices, marked by subjective hardships and alternatives. To illustrate the diversity of the situations and meanings, we have worked out three categories of pupils : those who have renounced, those who are resolute, those who have been rescued. We have also classified the various strategies they use onto strategies of adaptation and emancipation according to the representations these pupils have of career guidance and to their adhesion to social values such as meritocracy and integration.

A posture of practitioner-researcher, a bridge between care and the sciences of education

by Élisabeth Noël-Hureaux

This article sets out a transverse problematic which deals with questions proper to care as well as to the sciences of education. E. Noël-Hureaux registered at Paris 8 University after she completed the Teacher Training Nursing School, she then discovered university and the

way it was run which was so different from the way nursing schools were. She realised that learned knowledge was transferable and that it gave her practice as a trainer a lot of meaning. For that reason she emphasizes that the epistemological break resulting from research is “pregnant” with two meanings : every single one of us practises the analysis of reality and also a researcher has the duty to change postures, in order to stand back from what he perceives as obvious, as familiar, whatever the field concerned.

Both postures, the practitioner’s as well as the researcher’s, enrich each other, making it possible to come and go from practice to research all the time. The practitioner-researcher campaigns for another vision of research.

The role of synthetic analyses in the field of education : what is being summarized and to what end ?

by Jean-Claude Forquin

Former editor of the *Revue française de pédagogie*, the author is renowned for his personal involvement in the conception and helpful assistance for the production of documentary resumé’s in various fields. He has positioned his work at the crossroads of three objectives : librarian, pedagogical and scientific, and in a framework of two modes: educating and popularising.

As much a project of teaching as of librarianship, this summarizing work involves having adequate bibliographic tools and documentary resources available which are adapted to knowledge production.

Traduction : Muriel VAREILLAS

PERSPECTIVES DOCUMENTAIRES EN ÉDUCATION

À retourner à

INRP – PUBLICATIONS

19, mail de Fontenay – BP 17424 – 69347 LYON cedex 07

Tél. : 04 72 76 61 64 ou 61 65

Nom ou établissement _____

Adresse _____

Localité _____ Code postal _____

Date _____ Signature ou cachet _____

Demande d'attestation de paiement oui non

Avertissement

La revue *Perspectives documentaires en éducation* cessera de paraître sous sa forme actuelle à partir du numéro 62 de 2004. Une nouvelle formule, sous forme électronique, vous sera alors proposée. Dans cette période de transition, il n'est donc plus possible de souscrire un abonnement, mais vous pouvez commander à l'unité tous les numéros disponibles, parus ou à paraître.

Tarifs jusqu'au numéro 62

France métropolitaine (TVA 5,5 %)	
• numéro simple	13,00 €
• numéro double	26,00 €
Corse et DOM (TVA 2,1 %)	
• numéro simple	12,58 €
• numéro double	25,16 €
Guyane et TOM (HT)	
• numéro simple	12,32 €
• numéro double	24,64 €
Étranger (HT + port)	
• numéro simple	13,55 €
• numéro double	27,10 €

Perspectives documentaires en éducation

Numéros commandés	Tarif	Quantité	Total
-------------------	-------	----------	-------

Toute commande d'ouvrages doit être accompagnée d'un titre de paiement libellé à l'ordre du régisseur de recettes de l'INRP.

Cette condition s'applique également aux commandes émanant de services de l'État, des collectivités territoriales et des établissements publics nationaux et locaux (*texte de référence : Ministère de l'Économie, des Finances et du Budget, Direction de la Comptabilité publique, Instruction N° 90-122-B1-M0-M9 du 7 novembre 1990, relative au paiement à la commande pour l'achat d'ouvrages par les organismes publics*).

Une facture pro-forma sera émise pour toute demande. Seul, le paiement préalable de son montant entraînera l'exécution de la commande.

Sommaire

Numéro coordonné par FRANCIS DANVERS

Éditorial

FRANCIS DANVERS

ÉTUDES

Perspectives de recherche

ODILE DOSNON / Incertitude, indécision et orientation

BERNARD DESCLAUX / L'éducation à l'orientation en tant qu'innovation

GISELE DE LYLLE / Les « nouveaux profs » et l'aide à l'orientation
à l'école de la République

RÉGIS OUVRIER-BONNAZ / Quelques jalons historiques et théoriques pour installer
une communauté de travail à propos d'orientation dans l'école

PITA MIANKÉBA / Orientation : perspectives conflictualistes

MARIE-FRANÇOISE DE NANTEUIL / Quels *Avenirs* pour l'orientation profession-
nelle ? Analyse d'une publication du Bus et de l'Onisep, de 1947 à 2001

MICHÈLE GUIGUE / S'orienter en 3^e : le point de vue de collégiens

AZIZ JELLAB / L'orientation à l'épreuve des savoirs scolaires et des savoirs sociaux :
jeunes en quête d'emploi et élèves de lycée professionnel

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

Varia

Chemin de praticien

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

Communication documentaire

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

Innovations et recherches à l'étranger

MURIEL VAREILLAS

RESSOURCES

Bibliographie courante

Adresses d'éditeurs

Summaries

Institut national de recherche pédagogique
Service des publications
19, mail de Fontenay - BP 17424
69347 LYON cedex 07
Tél. 04 72 76 61 58 - www.inrp.fr



9 782734 209980

ISSN 1148-4519

Réf. RP 060 • ISBN 2-7342-0998-5