

L'ORIENTATION DU JEUNE : QUELS CONSTATS? QUELS CADRES ? QUELLES INTERVENTIONS ?

DONNAY, J., BIEMAR, S., BOUCENNA, S. & GODET, D.
(FACULTES UNIVERSITAIRES NOTRE DAME DE LA PAIX DE NAMUR)
BECKERS, J. & FRANÇOIS, N. (UNIVERSITE DE LIEGE)

1 PROBLEMATIQUE

De nombreux écrits, et notamment les travaux de recherche et les différents projets que nous accompagnons depuis plusieurs années dans les écoles secondaires, nous ont conduits à constater les difficultés que vivent les élèves et leurs parents, les enseignants et les agents PMS, dans le domaine de l'orientation. La construction d'un projet et d'une trajectoire est un processus complexe et personnel. D'autant plus qu'il est largement traversé et influencé par des facteurs d'ordre personnel, familial, scolaire, institutionnel et social.

Les jeunes se sentent en difficultés face à un choix d'options ou d'études qui, au loin, détermine un choix de vie. Ainsi, au terme de l'enseignement secondaire, de nombreux élèves semblent « sans projets » : ils sont à la croisée des désirs des autres, parents, enseignants, copains, sans parvenir à définir leur propre désir. D'autres jeunes apparaissent comme « hors projets » parce qu'ils ne disposent pas, pour des raisons sociales, culturelles ou psychologiques, de la capacité à se représenter un avenir, qui leur paraît de toute façon obscur et incertain. Seul le présent peut alors représenter un refuge, même précaire.

Dans le contexte scolaire, force est de constater que le mot « orientation » masque très souvent des procédures de répartition d'élèves dans les différentes filières de formation. Les enseignants, interrogés dans le cadre d'une recherche menée par nos départements sur le premier degré de l'enseignement secondaire (Donnay et al. 2001), associaient essentiellement le mot « orienter » aux restrictions imposées aux élèves suite à des résultats scolaires insuffisants.

De plus, depuis le 24 juillet 1997, un décret fixe les Missions de l'enseignement en Communauté Française de Belgique. L'école doit désormais développer la personne, l'utilisateur de savoirs, le citoyen, et assurer à tous des chances égales d'émancipation sociale. Ce décret modifie le paysage scolaire en instituant le rôle de l'école : celle-ci n'est plus seulement le lieu où se dispense le savoir mais bien un lieu de construction de soi-même, et de son rapport au monde. Ces recommandations semblent arriver à point vu les besoins constatés précédemment. Mais cette forme d'injonction au projet n'est-elle pas en train de contraindre les jeunes à s'engager dans une voie qui devrait à la fois correspondre à leurs aspirations et aux besoins socio-économiques ?

La mobilité d'emploi est une réalité de notre contexte socio-professionnel. En conséquence, la flexibilité des travailleurs devient une exigence. Il faut s'adapter à un monde en perpétuelles mutations.

Dans ce paysage tissé de complexité et d'incertitudes, les jeunes se questionnent et trouvent difficilement la porte d'entrée du monde professionnel.

Les questions sont nombreuses. Les pistes de réponses sont difficiles à élaborer. C'est pourquoi, dans le cadre d'une recherche financée par la Communauté Française, nous avons choisi d'explorer le champ de l'orientation, tant à travers les représentations qu'en ont ses acteurs qu'à travers les pratiques en œuvre sur le terrain. Nous voudrions ainsi apporter des compléments d'analyse à cette vaste problématique et décrire des "possibles", en termes de dispositifs à mettre en œuvre dans des contextes précis.

2 METHODOLOGIE

La présente recherche est de type "recherche-action". Dans son pôle « recherche », elle a pour objectif de réaliser une photographie de pratiques et de référer des cas de figure d'aide à l'orientation, ce afin de proposer dans son pôle « action », un accompagnement d'équipes éducatives qui puisse les aider à s'outiller dans le champ de l'aide à l'orientation. La première année de recherche a davantage été consacrée à la description des besoins et des pratiques du terrain. Sur cette base, la deuxième année sera orientée vers la mise en place de dispositifs d'accompagnement d'équipes éducatives.

Cet article se centre sur le travail de cette première année de recherche. L'option choisie nous place dans une perspective exploratoire fondée sur une démarche inductive¹ au sens où Van der Maren (1995) le conçoit. Dans ce cadre, nous avons choisi de recueillir des données issues du terrain de l'enseignement.

Ainsi, dans un premier temps, des entretiens semi-structurés ont été menés dans 8 établissements scolaires. Nous avons veillé à ce que tous les réseaux et toutes les filières soient représentés. Ces rencontres se sont déroulées sur la base d'un guide d'entretien.

Les axes de questionnement portaient sur les représentations des différents acteurs (enseignants, élèves, agents PMS) à propos de leurs rôles dans le « processus » d'orientation, des éléments influençant ce processus, des actions déjà menées et des besoins de chacun pour aider les élèves à s'orienter.

Les données non-métriques recueillies ont été analysées, davantage de manière qualitative que quantitative. Elles ont ensuite été mises en perspective à la lumière d'éléments théoriques recueillis par ailleurs et des hypothèses qui ont émergé au fur et à mesure du traitement des données.

Des pistes d'action concrètes ont ainsi pu être dégagées. Elles nous guideront dans l'élaboration de « dispositifs » d'accompagnement d'aide à l'émergence d'un projet d'orientation chez le jeune en partenariat avec des équipes éducatives volontaires.

¹ Fait de remonter des faits, de cas donnés à une proposition plus générale. On part des propos d'enseignants, d'élèves et d'agents PMS pour en extraire des considérations plus larges.

3 RESULTATS DE NOS OBSERVATIONS

Les données recueillies auprès des différents groupes d'acteurs ont permis de mettre en évidence des points de convergence et de divergence dans les représentations et les actions de chacun. Ils révèlent à nos yeux des champs de difficultés et de ressources. L'analyse de ces tensions fait souvent émerger des points de ruptures utiles à interroger et à exploiter en vue d'accompagner des équipes éducatives.

Les tensions apparaissent principalement dans trois domaines :

- entre le rôle que les enseignants s'accordent et celui que les élèves attendent d'eux;
- entre les représentations de l'évaluation et son utilisation réelle, tant chez les professeurs que chez les élèves ;
- entre la fonction officielle des instances d'orientation et leur utilisation effective.

UN ROLE A MULTIPLES FACETTES

Une première tension concerne le rôle de l'enseignant dans la problématique de l'orientation. Elle prend deux formes que nous expliciterons successivement :

Rôle perçu et rôle agi : l'implication, en théorie et en pratique

La majorité des enseignants rencontrés définissent le « projet de l'élève » de manière abstraite : ils évoquent le futur de l'élève et envisagent ce projet comme un résultat lointain à atteindre. Pour la plupart, ils ne se posent pas comme partie prenante d'un processus de développement dans lequel ils auraient un rôle à jouer.

On comprend dès lors qu'ils se sentent mal à l'aise dans l'accompagnement du projet du jeune puisqu'ils éprouvent des difficultés à définir leur propre place et les actions à mener. Si les enseignants s'accordent sur les objectifs de ces actions d'aide (informer les élèves, susciter une réflexion sur le choix et amener à une meilleure connaissance de soi), les actions menées restent, dans les faits, le plus souvent de l'ordre de l'intuitif et de l'informel, ce qui peut se comprendre s'ils n'y ont jamais été préparés.

Dispensateur de savoir ou accompagnateur de projet personnel : le rôle attendu par les élèves et le rôle attendu par l'institution...

Les élèves attendent des enseignants qu'ils remplissent leur rôle de « faire apprendre », en y intégrant, certes, une dimension relationnelle de qualité. Or, le contexte institutionnel pousse sans cesse les enseignants à investir d'autres champs que celui de l'apprentissage, l'orientation étant celui qui nous concerne ici. Les enseignants ont tendance à considérer l'apprentissage et l'orientation comme des problématiques indépendantes. Leur rôle étant de ce fait élargi et complexifié, ils se sentent incapables de mener tout de front. Ils recherchent l'appui des centres PMS pour faire face à cette problématique de l'orientation. Comment gérer ces rôles attendus par les uns et pressentis par les autres ?

La fonction d'apprentissage étant centrale, comment lui donner une nouvelle dimension pour qu'elle acquière aux yeux des jeunes et des enseignants un statut d'aide à la construction du projet ? Comment permettre aux enseignants, par le biais de leurs enseignements et plus précisément, au sein même de leurs cours, de développer chez l'élève la connaissance de soi, de son environnement personnel et professionnel ?

Répondre à ces questions nécessite de la part de l'enseignant d'envisager autrement son enseignement. La centration et la réflexion sur les dispositifs d'apprentissage à développer dans une dimension intégrative semblent plus que jamais judicieuse.

Il nous semble dès lors indiqué de mener une réflexion avec des équipes d'enseignants sur les possibilités d'intégration du développement des compétences relationnelles et personnelles à travers les cours dits « disciplinaires ». Ces cours constituent pour nous de réelles opportunités puisqu'ils sont par essence des lieux d'apprentissage et de développement personnel, de découverte de son environnement et de soi. Cependant, contextualiser la question de l'orientation du jeune de cette façon pousse nécessairement les enseignants à envisager leurs dispositifs pédagogiques autrement. Dans ce cadre, les préparations de cours n'envisagent plus seulement la question du contenu-matière puisqu'elles intègrent les questions du sens que prennent ces matières pour les élèves, l'utilisation qu'ils peuvent en faire et par là, la réflexion à mener autour de ces contenus : *qu'ai-je appris ? quelles informations ai-je obtenu à propos de mes intérêts, de mes difficultés, de mes désirs d'en savoir plus ... ? ..*

La question qui piloterait notre travail avec les enseignants serait :

Comment dans mes cours, au sein des apprentissages, intégrer la dimension d'orientation de mes élèves (connaissance de soi, de ses compétences, de ses difficultés, de ses zones d'intérêt, ...) ?

L'ÉVALUATION, FORMATIVE EN PENSÉE ET CERTIFICATIVE EN ACTES

La deuxième tension concerne l'évaluation.

L'évaluation est définie par les enseignants et les élèves comme un outil à mettre au service des apprentissages. Ils pointent là les dimensions formatives de l'évaluation. C'est en effet par les informations qu'elle renvoie que l'élève obtient des renseignements sur ses forces et faiblesses et peut agir en fonction de ses atouts et de ses lacunes. C'est encore à travers elle que l'enseignant peut réguler son enseignement, définir les besoins de ses élèves et y répondre de manière optimale.

Cependant, les faits ne rejoignent pas ces dires. Bien souvent, l'évaluation n'est pas envisagée comme un processus mais comme un produit. Elle est d'ailleurs largement certificative et son potentiel est loin d'être exploité. Les points sont pour les élèves comme pour les enseignants les informations essentielles sur lesquelles ils se basent pour agir et (s')orienter. Les autres informations, quand elles sont prises en compte, ne semblent pas aussi décisives.

De plus, le système d'évaluation tel qu'il est envisagé actuellement semble tout puissant dans le mécanisme de choix d'études. En effet, ils constituent les principales données prises en compte au sein des conseils de classe qui décident de la passation dans l'année supérieure ainsi que des redoublements ou des restrictions de filières. Un tel mécanisme place des jeunes en difficultés contre leur gré dans des situations qu'ils sont « tenus » d'accepter.

Or, il nous semble évident que l'évaluation détient un potentiel non négligeable. Ses fonctions formatrices et formatives, encore peu exploitées au sein des classes aujourd'hui, mettent largement en évidence son rôle fondamental au sein de toute démarche d'apprentissage : l'évaluation permet de se questionner sur ses démarches, de réguler ses actions, de s'adapter, de décider de poursuivre une réflexion ... En définitive, elle fait partie intégrante de l'apprentissage puisqu'elle en gère les étapes. Mais dans l'état actuel, les enseignants et les élèves ne la perçoivent que dans sa fonction certificative et sanctionnante.

Le décalage entre la représentation théorique de l'évaluation et son utilisation au quotidien est manifeste. Comment dès lors, démystifier cet « acte » pour lui donner une place au sein même de la démarche d'apprentissage et de développement personnel (le lien est aisé) ? Comment étendre ce caractère formatif de l'évaluation des classes aux conseils de classe et de guidance ?

Il nous apparaît dès lors opportun de travailler avec les enseignants leurs représentations de l'évaluation afin de leur permettre de développer, avec leurs élèves, des feed-backs sur les résultats et sur les perspectives que ces résultats ouvrent ou restreignent. La question que nous voudrions explorer avec eux serait la suivante :

Comment développer les évaluations que je mène en classe de manière constructive, pour qu'elles soient utilisables par les élèves et les enseignants, dans une perspective d'orientation ?

Comment associer les élèves à cette démarche ?

LES INSTANCES D'ORIENTATION

Le conseil de classe : lieu d'orientation ou de sélection ?

Au sein de l'institution scolaire, des instances ont été formellement chargées de la problématique de l'orientation. Dans les textes, le **conseil de classe** est responsable de l'orientation : il guide l'élève dans la construction d'un projet de vie scolaire et professionnelle, associe les agents PMS et les parents et est tenu d'informer les élèves sur d'autres formations (humanités générales, techniques, professionnelles et en alternance).

Cependant, dans les faits, les enseignants et les agents PMS estiment qu'il est loin de remplir ce rôle. L'orientation n'y est réalisée que sur la base des résultats scolaires et en termes de constats. Les jeunes ne participent pas aux décisions qui y sont prises. Ces dernières tiennent seulement compte des filières encore accessibles ou non en fonction des

résultats obtenus. L'orientation est, dans les faits, une action de relégation dans les filières d'enseignement en fonction des points, bien plus qu'une prise en compte des capacités et des intérêts des jeunes. Ce décalage entre les textes et les faits est reconnu par tous les intervenants institutionnels.

Pourtant, le conseil de classe constitue une réelle opportunité pour permettre à tous les intervenants institutionnels d'envisager le projet des jeunes. Certains perçoivent cette potentialité. Mais comment transformer ce constat en une dynamique constructive centrée sur le jeune et son projet ?

Le conseil de guidance

D'après les textes, le conseil de guidance est quant à lui chargé d'établir, pour chaque élève, l'état de maîtrise des socles de compétences, de diagnostiquer les difficultés spécifiques, de proposer des remédiations en fonction des difficultés constatées et d'informer l'élève et ses parents.

Sur le terrain, il est décrit par les enseignants comme un lieu davantage pédagogique et formatif que le conseil de classe. Au moment où nous avons rencontré les équipes éducatives, peu d'expériences concrètes avaient été menées. Mais il apparaissait déjà que, dans la compréhension qu'en avaient les enseignants, le conseil de guidance avait pour mission de compléter les conseils de classe en fournissant des éléments qui permettent d'asseoir les décisions qui y sont prises. Les conseils de guidance sont perçus par les professeurs comme des outils d'aide à l'orientation en ce qu'ils permettraient de « réaliser une analyse plus pointue des difficultés des élèves » et de construire, pas à pas, une meilleure connaissance de ceux-ci.

La complémentarité de ces deux instances

La dimension constructive des conseils de guidance mériterait donc d'être exploitée pour optimiser le travail des conseils de classe. Le conseil de guidance permet de repérer les forces et les faiblesses de l'élève et lui propose des remédiations. Le conseil de classe le guide dans la construction de son projet. Pour ce faire, il est primordial de connaître les caractéristiques personnelles des élèves en vue de les développer, et pour ce, s'appuyer sur les données recueillies au conseil de guidance.

Concrètement, il serait judicieux de réfléchir avec les enseignants sur les éléments qui fondent l'orientation des élèves. Dans ce cadre, il semble que l'évaluation soit une pièce maîtresse, à condition de l'envisager dans sa fonction formative et non seulement certificative. Mais de quelle manière sont relayées au sein de l'établissement les informations sur l'élève et son projet, de la prise d'indices effectuée en classe jusqu'au conseil de classe ? La question que nous voudrions envisager avec les enseignants serait la suivante :

Comment investir les instances d'orientation (conseil de classe et de guidance) pour qu'elles soient utiles dans la construction de l'orientation de l'élève ?

4. CONCLUSION

En observant les représentations et les actions des différents intervenants dans la construction du projet du jeune, cette première année de recherche a permis de mettre en évidence trois points de tensions qu'il apparaît important de prendre en compte.

- **Comment gérer la tension existant entre le rôle que les enseignants s'attribuent et celui que les élèves attendent ?**

La fonction d'apprentissage étant centrale, comment donner à l'apprentissage une nouvelle dimension pour qu'il acquière aux yeux des jeunes et des enseignants un statut d'aide à la construction du projet ? Comment permettre aux enseignants, par le biais de leurs enseignements, de développer chez l'élève la connaissance de soi, de son environnement personnel et professionnel ?

- **Comment prendre en compte la tension qui existe entre les représentations de l'évaluation et son utilisation réelle, et ce tant chez les professeurs que chez les élèves ?**

Le décalage entre la représentation de l'évaluation et son utilisation au quotidien est manifeste. Comment développer en classe des évaluations utilisables par les élèves et les enseignants, dans une perspective d'orientation ? Comment associer les élèves à cette démarche ?

- **Comment outiller les instances d'orientation afin qu'elle se centre sur le jeune, ce qu'il est, ses forces et ses faiblesses, et son projet ?**

Comment utiliser le conseil de guidance pour qu'il soit un lieu d'analyse des difficultés pointues des élèves et de mise en œuvre d'actions destinées à les dépasser ? Dans ce sens, comment envisager sa complémentarité avec le conseil de classe, ainsi enrichi d'une base d'informations utiles à propos des élèves ?

Comment faciliter le cheminement de la prise d'indices effectuée en classe à propos du jeune et de son projet jusqu'au conseil de classe ?

Notre tour d'horizon dans 9 établissements de la Communauté française nous a permis de dresser un tableau des pratiques liées à l'orientation. Nous avons ainsi pu relever bon nombre de difficultés ainsi que trois points d'appui : l'apprentissage, l'évaluation et les conseils de classe et de guidance. Ils sont à nos yeux détenteurs de potentialités non négligeables que nous tentons actuellement d'exploiter avec des équipes d'enseignants volontaires. Nous espérons dégager de ces rencontres un savoir concret, des données transmissibles autour de l'orientation du jeune.

D'emblée, éclairés par le souci de l'orientation et du projet du jeune, les principaux concepts sur lesquels nous prendrons appui, pourraient être formulés de la manière suivante :

Apprendre, c'est en effet, se développer personnellement.

S'évaluer, c'est apprendre à mieux se connaître pour agir.

Evaluer, c'est permettre à l'élève de se questionner sur ce qu'il est et lui donner les moyens d'adapter son comportement en fonction des réponses recueillies.

S'orienter, c'est tenir compte de la connaissance que l'on a de soi pour choisir une voie.

Orienter, c'est soutenir le développement du jeune et donc, son apprentissage...

Que toute cette réflexion débouche enfin sur des ouvertures qui respectent au mieux les désirs du jeune, tenant compte de ses aspirations et de sa manière singulière d'être au monde.

5. NOS PERSPECTIVES DE TRAVAIL

La deuxième année de recherche sera consacrée à l'action ancrée sur les observations que nous avons pu réaliser lors de cette première année de travail. Cette action sera néanmoins toujours inscrite dans une perspective de recherche. En effet, cette expérience menée sur le terrain constituera une base d'analyse intéressante à formaliser.

Concrètement, nous envisageons de nous rendre dans des établissements scolaires afin d'établir une collaboration avec des équipes d'enseignants en vue de leur permettre d'accompagner les jeunes dans la construction de leur projet d'orientation. Cette collaboration sera à chaque fois amorcée par une rencontre avec les directions qui nous permettra d'adapter notre intervention au projet d'établissement. Les rôles de chacun et les objectifs du travail à mener seront discutés et négociés lors des premières rencontres avec les équipes. En conséquence, notre partenariat sera unique et adapté aux besoins spécifiques des équipes d'enseignants. Chaque partenariat fera l'objet d'une analyse de cas.

Notre perspective de travail s'inscrit donc dans une recherche collaborative où enseignants et chercheurs participent à une co-construction de savoir utile à la collectivité.

Nous proposons de centrer nos actions sur le premier degré de l'enseignement secondaire. Un choix est nécessaire vu nos contraintes matérielles. Le premier degré, dernière partie du tronc commun au terme duquel sont réalisées les premières orientations importantes pour le futur des jeunes, constitue un moment crucial des questionnements liés à l'orientation. Il est actuellement un lieu de grande remise en question et de nombreuses interrogations persistent. De plus, tout ce qui sera mené pourra être étendu aux degrés suivants.

Nos interventions seront menées sous forme de réflexions avec des équipes composées d'enseignants, d'agents PMS et des membres de l'équipe de direction. Lors de ces rencontres, nous partirons de leurs représentations des problématiques traitées, afin de dégager des champs d'actions spécifiques et les indicateurs permettant d'estimer l'effet de ces actions, pour mettre en œuvre ces actions au sein de leurs classes et de leur établissement, en analysant les effets dans une perspective de régulation. Nous souhaitons

développer avec eux une dynamique de construction de pratiques centrées sur le jeune, son développement identitaire ainsi que celui des professionnels engagés. Nous proposerons alors des pistes possibles à mener en vue de permettre au jeune de construire son orientation.

BIBLIOGRAPHIE

- BERNSTEIN B., CHAMBOREDON J.-C. (1975) : Langage et classes sociales : codes sociolinguistiques et contrôle social, Paris : Minuit.
- BOURDIEU, P. (1998). La misère du monde. Paris : Seuil.
- BOURDIEU P., PASSERON J.-C. (1970), La reproduction, Paris : Minuit.
- BOUTINET J.-P. (1990), Anthropologie du projet, PUF, Paris.
- CEF (2002). Avis n°78 « Orientation et information sur les études, les formations et les métiers adopté au conseil du 21 juin 2002 » Groupe de travail du CEF, Communauté française de Belgique.
- CHARLOT B. (1997), Du Rapport au Savoir : éléments pour une théorie, Paris : Anthropos.
- CHARLOT B., BOUTIER E. et ROCHEX J.-Y. (1992), Ecole et savoirs dans les banlieues... et ailleurs, Paris : A. Colin.
- CLAES M. (1994) , L'expérience adolescente, Editions pierre Mardaga, Bruxelles.
- CROIZIER M. (1993), Motivation, projet personnel, apprentissages, ESF, Paris.
- DECRET définissant les MISSIONS prioritaires de l'Enseignement Fondamental et de l'Enseignement Secondaire et organisant les Structures propres à les atteindre (1997).
- DELANNOY C. (1997), La motivation. Désir de savoir, décision d'apprendre, Centre National documentation pédagogique, Hachette Education.
- DUBET, F. et MARTUCCELLI, D. (1996). Sociologie de l'expérience scolaire. Paris: le Seuil.
- Dumora, B. (1998). Expérience scolaire et orientation. L'orientation scolaire et professionnelle, 27, 2, 211-234.
- DURU-BELLA , M., JAROUSSE, J-P. et SOLAUX, G. (1997). S'orienter et élaborer un projet au sein d'un système hiérarchisé, une injonction paradoxale ? *L'orientation scolaire et professionnelle*, 26 (4), 459-482.
- ETIENNE R., BALDY A. et R., BENEDETTO P. (1992), Le projet personnel de l'élève, Hachette Education.
- GUICHARD, J. (1993). L'école et les représentations d'avenir des adolescents. Paris : PUF.
- VIAU R. (1994), La motivation en contexte scolaire, De Boeck Université.
- VAN DER MAREN J.-M. (1995), Méthodes de recherche pour l'éducation, Bruxelles : De Boeck.
- WINDOLF P. (1995), Selection and self-selection at German mass universities. *Oxford review of education*, 21 (2), 207-231.