

Conclusion

Les investigations conduites ont permis de confirmer l'hypothèse selon laquelle les élèves de terminale sont acteurs de leur orientation. Toutefois, au-delà de cette validation qui permet de leur attribuer le statut d'acteur, il convient de souligner l'intérêt que cette notion peut représenter dans l'explication de phénomènes survenant dans le champ de l'orientation scolaire, tels que la concentration des choix des élèves sur une filière particulière de l'université, les différences constatées entre les choix professionnels des filles et des garçons, ou encore, l'instabilité des choix des lycéens en terminale.

- La concentration des choix sur une section particulière paraît souvent difficile à expliquer, d'autant plus qu'ils peuvent se reporter de façon aussi inattendue et massive sur une autre section l'année suivante. Les explications généralement fournies pour justifier ces choix massifs semblent incomplètes: elles mettent successivement en avant pour en rendre compte la mode, les tendances de l'air du temps, les politiques d'information collective.... Il peut-être rassurant de les expliquer par une cause unique, mais il semble en réalité que ces phénomènes de masse résultent de l'agrégation de comportements individuels et soient donc l'illustration parfaite de ce que Boudon désigne sous l'appellation d' "effets pervers": *"il s'agit des effets individuels ou collectifs qui résultent de la juxtaposition de comportements individuels sans être inclus dans les objectifs recherchés par les acteurs"*²³⁰. La logique de chaque individu l'amène à faire un choix, l'agrégation de ces choix produit des effets indésirables collectifs ou individuels, non souhaités par les individus.

Est-il possible, dans ces conditions, de prévoir et de contenir ces phénomènes de choix massifs, selon le vœu des décideurs des politiques publiques d'orientation

²³⁰ Boudon, R. (1977). p.10.

scolaire? Rien n'est moins sûr. Il n'est pas certain qu'une politique d'information collective, prévenant les risques d'une scolarité ou mettant en avant les avantages d'une poursuite d'études dans telle ou telle filière de l'université, soit à même de mieux réguler les choix des élèves. Il est même possible que ce type d'action conduise à d'autres effets pervers, en attirant l'attention du public sur des suites d'études auxquelles il n'aurait jamais songé et en provoquant par là-même une augmentation des effectifs dans ces sections. Il n'est pas non plus certain que le traitement précoce et individuel des lycéens du cycle terminal conduise à une réduction de ce type d'effets pervers.

Concevoir l'élève comme un acteur de son orientation revient à percevoir ces effets de masse comme la suite de choix individuels et à en accepter les conséquences. En revanche, il est possible de supposer que ces phénomènes de choix massif sur une section particulière soient le reflet de dérégulations. Elles sont liées d'une part à l'architecture de l'ensemble du système: aussi longtemps que l'université offrira un accès libre aux lycéens, elle s'exposera à des fluctuations de ses effectifs. Les classes préparatoires, dont le recrutement est soigneusement encadré, ne voient jamais leurs effectifs connaître des variations aussi imprévues. Les responsables des premiers cycles à l'université semblent l'avoir compris, qui instaurent petit à petit des procédures de sélection ou de contrôle des entrées en premier cycle (test de capacités, recrutement sur dossier de motivation, procédures d'aide au choix d'orientation...). Elles sont liées d'autre part à la variation non contrôlée des effectifs de néo bacheliers (selon les années, le nombre de bacheliers dans une série donnée varie en fonction du nombre des candidats et du taux de réussite dans la série) et des effectifs d'élèves de bac+1 en situation de réorientation ou de redoublement. C'est donc dans le cadre d'une redéfinition des règles de fonctionnement général du système et grâce à une meilleure maîtrise des flux que des solutions pourront être apportées à ces phénomènes de choix concentrés.

- Les différences importantes entre les choix professionnels des filles et des garçons ont souvent été constatées. On a pu en particulier remarquer qu'elles portaient sur le mode de gestion des carrières scolaires respectives, la concentration des choix sur quelques métiers pour les filles (infirmière, institutrice, secrétaire...) et le niveau d'ambition: à réussite scolaire équivalente, les filles semblent afficher un niveau d'ambition plus modeste que les garçons. Sur la base de ces constats, des hypothèses ont été formulées, qui permettent d'y voir les conséquences de déterminismes liés au sexe. Quelques critiques leur ont toutefois été adressées.

Il convient en effet de remarquer, d'une part, que les comportements des individus sont fonction de l'offre de formation et de la lecture que ces derniers en font. Pour M. Duru-Bellat, une modification de cette offre entraîne d'autres comportements de la part des élèves, garçons ou filles. De fait, les explications des différences attribuées à des "motivations" féminines ou masculines deviennent caduques. *"même si l'on apparaissait "peu motivé", s'il y a des places et un intérêt objectif à les prendre, on s'y engage, que l'on soit garçon ou fille"*²³¹. D'une certaine façon, l'élève réagit à l'offre de formation, toute modification de cette offre entraînant une modification des comportements. Il faut ensuite souligner que les explications déterministes prennent en compte les choix constatés des acteurs. Pourtant, ces choix sont eux-mêmes le fruit de compromis. Ainsi, la scolarisation massive des filles dans les sections de secrétariat ne relève pas toujours d'un intérêt pour le domaine, mais d'un choix par défaut. L'examen des choix réels des acteurs permettrait probablement de montrer que les choix des filles sont en réalité beaucoup plus divers qu'il n'y paraît. Il doit enfin être rappelé que ces derniers sont effectués à partir d'une position sociale. De ce point de vue, leur analyse doit être nuancée pour rendre exactement compte de l'importance du facteur sexe par rapport au facteur catégorie socio-professionnelle.

Plutôt que de préférer une explication déterministe, il serait plus intéressant de se demander si l'acteur n'a pas de *"bonnes raisons" d'utiliser ainsi l'appareil de*

²³¹ Duru-Bellat, M. (1990). p. 92.

formation, vu l'usage objectif qu'il fera de cette formation dans la vie professionnelle ou dans la vie familiale"²³². Les différences entre filles et garçons sont réelles, mais, sans sous-estimer l'importance des contraintes dont les élèves doivent tenir compte, il est possible de proposer une explication alternative.

Il convient d'abord de constater qu'ils mettent en adéquation leurs aspirations et leurs possibilités objectives de réussite. D'une façon générale, leurs choix ne sont pas incohérents et leur présence dans une série de bac ou dans une autre leur offre un espace de choix particulier. Les bacheliers de série S.T.T. rêvent peut-être de devenir médecins, mais choisissent rarement les études de médecine. Par conséquent, les choix des filles n'échappent pas aux contraintes de leur série de bac. On constatera ensuite que les filles ne méconnaissent pas les contraintes de la réalité. Il semble en effet que les logiques à l'oeuvre dans leurs choix soient fortement sexuées, faisant référence aux stéréotypes des rôles professionnels masculins et féminins. Mais, de fait, les choix formulés correspondent à la réalité du monde du travail et de la répartition sexuée des emplois. On notera enfin que les filles sont confrontées à des conflits de normes: rester féminine, avoir des enfants, consacrer du temps à sa famille... Ces contraintes sont intégrées et leurs choix sont donc établis sur la base de compromis. Pour M. Duru-Bellat, le handicap tient plus au statut social de la femme mariée (et mère de famille?), qu'à la condition de femme.

Il semble par conséquent difficile de ne pas voir dans les comportements des filles la perception effective de la réalité concrète (la division sexuée du monde du travail...), l'utilitarisme de la démarche, notamment dans les choix de compromis qui supposent la prise en compte des futurs rôles de femme, d'épouse et de mère, ou encore la rationalité des comportements, qui se manifeste dans la cohérence entre les choix et la réalité. Ainsi, attribuer le statut d'acteur aux filles en situation de choix d'orientation permet aussi d'expliquer les différences des choix constatées entre les garçons et elles. Il est donc possible de rendre compte de ces phénomènes de choix massifs pour quelques métiers, mais aussi d'expliquer que certaines choisissent d'exercer un métier perçu comme typiquement masculin.

²³² Duru-Bellat, M. (1990), p. 94.

- l'instabilité des choix en terminale est la préoccupation majeure des décideurs des politiques scolaires. Elle constitue une difficulté importante dans les choix de planification de l'offre de formation. Pour eux, obtenir des élèves des projets plus stables permet de parvenir à une prévision plus fiable des besoins et à une gestion plus rationnelle des moyens. Ils s'efforcent donc d'aider les différents partenaires des élèves, enseignants, chefs d'établissement, parents, conseillers d'orientation-psychologues, ... en leur fournissant les éléments nécessaires à l'aide qu'ils peuvent apporter aux élèves dans leurs prises de décisions. Les documents produits à cet effet sont nombreux (mini-guides O.N.I.S.E.P., mémento ou dossier du professeur principal, bilan de l'affectation...).

Par ailleurs, les enseignants acceptent mal l'instabilité des choix des élèves. Il leur semble qu'elle sanctionne l'échec du travail qu'ils ont accompli pour leurs élèves en matière d'orientation scolaire. Il leur apparaît aussi souvent qu'un changement de choix rapide, en fin d'année scolaire, risque de conduire à des "erreurs d'orientation", de mettre en danger par-là même la suite du parcours de l'élève, donc, d'une certaine façon, qu'une "bonne" décision d'orientation est une décision mûrement réfléchie, venant en conclusion d'une longue anticipation.

De fait, les enquêtes conduites par le rectorat de Lyon attestent qu'un pourcentage non négligeable de lycéens de terminale change de projet ou prend sa décision en fin d'année scolaire.

en %	S.T.S.	I.U.T.	C.P.G.E.	D.E.U.G.	Méd. pharma	Para médical
Depuis moins d'un mois	14,3	16,8	10,6	16,2	4,6	4,1
Depuis que vous êtes en terminale	45,4	60,9	38,4	39,2	22,7	27,7
Depuis la première	26,4	15,4	12,9	18,4	16,7	22,1
Depuis la seconde	6,6	3,6	10,3	8,9	12,1	16,1
Depuis le collège	7,3	3,3	16,5	16,8	43,9	29,6

Lire ainsi: 14,3% des élèves candidats à une section de techniciens supérieurs les sont depuis moins d'un mois précédent le relevé de leurs vœux par la procédure O.C.A.P.I.²³³

Le tableau ci-dessus²³⁴ montre par exemple que la décision de continuer des études dans le domaine médical a été prise alors que les élèves étaient encore au

²³³ procédure de recueil des vœux d'orientation des lycéens dans l'académie de Lyon.

collège. Le choix d'autres orientations, comme les poursuites d'études en S.T.S., ou en I.U.T. a été fait au cours de l'année de terminale. Un peu plus de 10% des choix de poursuites d'études en D.E.U.G. et en I.U.T. se sont produits un mois avant la passation du questionnaire (mai 1996). L'enquête du rectorat indique que près du tiers des lycéens ont changé d'avis entre le moment où ils ont indiqué leur choix dans la procédure OCAP (mars) et la rentrée (septembre). C'est donc tardivement que des choix d'orientation sont effectués ou modifiés. Pourquoi s'en étonner?

Il semble d'une part que de nombreux lycéens attendent les résultats scolaires du second trimestre pour se déterminer. La conscience qu'un lycéen a de sa valeur scolaire influe de façon non négligeable dans les décisions qui seront prises. Ainsi, les notes scolaires obtenues en fin d'année sont susceptibles de remettre en cause une décision. Il en va de même des notes obtenues au baccalauréat. Il semble d'autre part que les élèves soient contraints de mettre en oeuvre des stratégies de réorientation. Certains élèves, qui ont multiplié les dossiers de candidature, attendent l'ensemble des réponses pour se déterminer. Leurs décisions sont donc fonction des défections éventuelles -de dernière minute- des autres élèves. Ainsi, les comportements de modification des choix sont une illustration de la rationalité des décisions, limitée par ce que les élèves perçoivent de la situation et compréhensible par rapport au contexte du choix.

Il semble d'autre part que les modifications des choix correspondent à une caractéristique essentielle des projets existentiels. Il n'est pas nécessaire de reprendre la définition que M. Crozier propose de l'acteur, mais il convient de rappeler une fois encore que l'Homme garde à tout instant et pas seulement au début de l'action la possibilité de modifier son choix, sans que cette modification entraîne pour lui un inconfort mental. Un élève peut choisir en seconde de poursuivre une scolarité en série scientifique pour devenir ingénieur, puis se raviser en terminale et entreprendre finalement des études de médecine. Un projet existentiel ne se justifie pas par sa fin. Changer d'avis, adapter son choix à une

situation nouvelle est le propre de l'acteur. De fait, les élèves changent d'avis au fur et à mesure que leur parviennent de nouvelles informations ou que leur perception de leur situation évolue.

La notion d'acteur et l'observation de la démarche stratégique des lycéens permettent donc d'approcher un grand nombre de problématiques liées à l'orientation scolaire. Toutefois, penser que les élèves sont acteurs de leur orientation conduit à privilégier certaines pratiques ou attitudes chez les personnels chargés de les aider dans le choix de leur avenir, en particulier les conseillers d'orientation-psychologues.

Ce sont les pratiques psychotechniques qui ont dominé à leur origine l'activité des conseillers d'orientation. Ils se sont efforcés de détecter des aptitudes chez les élèves, puis de faire correspondre le profil professionnel construit au métier correspondant. Par la suite, les développements de l'approche éducative en orientation les ont amenés à se faire pédagogues. Ils se sont efforcés de *"conduire les apprenants à se faire une idée plus juste du monde professionnel et à construire toutes les habiletés requises pour effectuer des choix professionnels réfléchis et adéquats"*²³⁵.

Mais concevoir l'élève comme un acteur ne signifie pas lui retirer le pouvoir de se déterminer, en lui attribuant une fonction censée correspondre à ses aptitudes, ni penser qu'il ne possède pas de capacités à choisir et doit donc en acquérir pour bien choisir. Concevoir l'élève comme un acteur de son orientation, c'est développer chez lui le sentiment qu'il dispose d'un espace de liberté, sans lequel il n'y a ni choix, ni projet, ni acteur. C'est l'accompagner dans la construction progressive de soi, lui montrer qu'il peut avoir prise sur son avenir, l'aider à l'imaginer et à le réaliser. Aider un élève à se construire, c'est travailler dans une perspective émancipatrice. Dans sa pratique, le conseiller d'orientation, devenu psychologue, aide l'élève à intégrer les informations sur soi, sur l'emploi, les professions et le fonctionnement du système scolaire. **Il privilégie pour cela la technique de l'entretien individuel, qui semble la plus adaptée à la prise en charge d'un individu dont l'existence est unique.** Il peut pour cela s'appuyer

²³⁵ Guichard, J. (1997) p.18.

d'une part sur des instruments psychotechniques que sont les tests, questionnaires, ou inventaires, à la condition qu'il aide les élèves à s'en approprier les résultats pour les intégrer à la construction d'eux-même. Il peut d'autre part fonder son action sur des interventions collectives (animations de groupes destinées à interpeller les élèves, séquences dirigées d'information active, ateliers de préparation de visites destinées à découvrir des situations professionnelles,...) à la condition que ces interventions collectives ne soient pas subordonnées à un objectif d'acquisition d'habiletés, prétendues nécessaires à un choix perçu comme adéquat et que les éléments acquis au cours de ces travaux de groupe soient ensuite retraités en entretien individuel.

Le conseiller d'orientation-psychologue semble le mieux placé pour remplir cette mission au sein du système scolaire. Trois raisons permettent de le penser, qui sont liées à son statut de psychologue:

- Sa formation particulière lui permet d'accueillir l'élève sans préjugé, dans une attitude de "*considération positive inconditionnelle*"²³⁶. Il est capable de se placer dans une situation d'empathie vis-à-vis de lui. Il maîtrise les techniques de l'entretien individuel et l'utilisation des instruments psychotechniques, dont il connaît les ressources et les limites.

- Sa position dans les établissements scolaires le soustrait institutionnellement et financièrement à l'influence des enseignants, des chefs d'établissement ou des décideurs économiques. Il n'est donc pas suspect d'agir au service d'un intérêt autre que celui de l'élève. L'exercice de sa profession est encadré par un code de déontologie, qui l'astreint en particulier au secret professionnel. Il offre donc pour l'élève et sa famille une garantie de discrétion.

- Il n'est pas impliqué dans le rapport éducatif. Son origine disciplinaire -la psychologie n'est pas enseignée dans le second cycle du secondaire- lui permet de considérer l'individu dans sa globalité. L'élève n'est donc pas perçu uniquement au travers de ses performances scolaires dans une discipline donnée, mais comme

²³⁶ Expression empruntée à la philosophie de Carl Rogers.

individu à part entière. L'aide apportée à l'élève concerne la construction de son projet existentiel, et pas seulement son projet scolaire.

Formation, position institutionnelle et attache disciplinaire particulières: ces trois conditions sont à même d'instaurer une relation de confiance, fondement de la relation d'aide dans un entretien individuel.

Telles seraient donc pour les conseillers d'orientation psychologues les conditions d'exercice satisfaisantes d'une pratique dont l'objectif serait d'aider les élèves à construire leur avenir. Or, qu'en est-il aujourd'hui?

Les récentes dispositions prises par le ministère de l'Education Nationale, instituant l'éducation à l'orientation ne semblent pas converger dans ce sens. Plusieurs constats sont troublants.

- Il apparaît d'une part que l'éducation à l'orientation ne repose sur aucun fondement scientifique, théorie, corps de doctrine ou travaux d'importance. Tout au plus peut-on distinguer, au travers des instructions officielles du B.O.E.N.²³⁷, dans l'utilisation de termes tels que l' "exploration" et la référence à des "compétences" devant être acquises, que l'éducation à l'orientation trouve ses racines dans le courant de l'approche éducative en orientation. Les textes du B.O.E.N. ressemblent plus à des déclarations d'intentions "*aider les élèves à saisir la portée de leurs choix d'orientation*"²³⁸, à un ensemble d'indications sur des pratiques hétérogènes qu'à un véritable courant éducatif. Les textes du collège et du lycée mettent en avant en particulier les "connaissances" qui seraient nécessaires à un choix d'orientation, plaçant sur le même plan les connaissances de l'activité économique et la connaissance de soi, comme si une même démarche était susceptible de permettre l'acquisition des deux.

Quant aux finalités avouées des pratiques en lycée, elles sont centrées sur la préparation des choix d'une série de bac en classe de seconde et sur le choix des

²³⁷ Bulletin Officiel de l'Education Nationale. Textes de références en annexe C25 et C26.

²³⁸ B.O.E.N. (1996b) p.2480.

enseignements de spécialité en classe de première. Il faut attendre la classe de terminale pour que les élèves précisent "*l'idée qu'ils se font des métiers et des professions*"²³⁹. Aucune allusion n'est faite à une éventuelle réflexion de l'élève sur son avenir, à une démarche de construction de projet. Le mot "projet" n'apparaît pas dans le chapitre "*finalités de l'éducation à l'orientation en lycée*".

- Il semble d'autre part que le seul moyen en mesure de résoudre les difficultés que rencontrent les élèves soit leur information, comme si le seul apport d'informations extérieures pouvait remplacer la réflexion sur soi et sur l'environnement. De fait, l'information concerne à la fois les séries de bac, les thématiques diverses, les débouchés, les statistiques... Tous les publics sont concernés, de la seconde à la terminale, tous les personnels d'éducation sont mobilisés²⁴⁰ pour devenir des informateurs. De ce point de vue, les instructions de l'éducation à l'orientation se situent dans le droit fil des travaux de la consultation nationale des enseignants et des lycéens, qui ne propose qu'une vue étriquée et caricaturale de l'orientation, perçue au travers de l'organisation de filières et de "*programme d'information sur l'orientation*"²⁴¹. Quoi qu'il en soit, la place quasi exclusive réservée à l'information débouche sur une triple impasse.

Le recours à l'information, comme unique moyen d'action est le pendant de la place exclusive dévolue à la "connaissance", évoquée plus haut. Les textes semblent globalement suggérer qu'il suffit de savoir pour pouvoir et, d'une certaine façon, qu'il suffit d'informer pour aider à choisir. Mais c'est ignorer que le problème de l'information n'est pas un problème de quantité, mais de traitement des contenus. Les élèves ont surtout besoin de recouper les indications qui leur ont été données, de les trier et de leur donner un sens pour les maîtriser. C'est également ignorer que ceux qui tirent le plus de profit du système scolaire ont

²³⁹ B.O.E.N. (1996b) p.2481

²⁴⁰ Il apparaît que le terme d'"acteur", au sens d'"acteur de l'orientation" soit réservé aux professionnels de l'éducation, qui "agissent" au service des élèves: enseignants, chefs d'établissement, conseillers d'orientation, documentalistes... Les représentations que le rédacteur a des élèves sont dépourvues d'ambiguïté.

²⁴¹ Principes 12 à 15 de la consultation nationale des enseignants et des lycéens, Le Monde, mercredi 29 avril 1998, p.12.

accès à des informations privilégiées, dépassant largement les contenus informatifs simples. Non seulement ils sont déjà informés, mais ils savent surtout comment tirer le mieux parti des ressources d'information. Les inégalités sociales sont réelles et l'effet de dominance, décrit par Boudon trouve là son origine. Croire qu'il suffit d'informer les élèves pour qu'ils agissent dans un sens présumé optimal fait fi de la liberté dont ils jouissent dans leur action.

- Il semble enfin que l'éducation à l'orientation consacre le rôle exclusif de l'enseignant. Il apparaît comme l'agent qui transmet la connaissance et qui rend possible l'acquisition des compétences et des savoirs faire transversaux. Le rôle que lui attribuent les instructions officielles est particulièrement important au collège. Il semble pourtant qu'il ne soit pas le mieux placé pour aider un élève confronté à un choix d'orientation.

Certes, les enseignants aident les élèves à construire l'image qu'ils ont d'eux-mêmes, notamment en leur décernant des notes et en formulant des jugements sur eux. Ces derniers contribuent en particulier à la formation de l'idée que les lycéens se font de leur valeur scolaire. Leur participation à la formation du soi des élèves est donc importante et directe mais, à la différence des conseillers d'orientation-psychologues, *"leur contribution à la construction de soi du sujet ne s'exerce pas à l'occasion d'une médiation du sujet avec lui-même, mais relève de processus d'influence directe"*²⁴². Dès lors, le danger existe de voir l'élève enfermé dans une vue figée de lui-même.

De plus, l'enseignant est partie prenante dans le rapport éducatif. Comment peut-il incarner cette attitude de neutralité bienveillante, dès lors qu'il cristallise sur sa personne l'affection ou la haine des élèves? Il leur décerne des notes. Comment peut-il bénéficier de leur confiance, nécessaire dans un processus de conseil dès lors qu'ils sont placés sous son pouvoir? Il est solidaire des décisions du conseil de classe. Comment peut-il à la fois participer au jugement global de l'élève et prendre le recul nécessaire à une position de conseil?

²⁴² Guichard, J. (1997). p.29.

L'éducation à l'orientation apparaît comme le dernier avatar des méthodes d'approche éducative en orientation. Elle en est presque une caricature, puisqu'elle adopte la connaissance comme seul fondement théorique, l'information comme seul moyen d'action et l'enseignant comme seul agent de médiation avec les lycéens. La conception de l'élève qui sous-tend l'élaboration de l'éducation à l'orientation, la pauvreté de l'analyse du rapport à l'information, l'appréciation superficielle du rôle de l'enseignant conduisent à formuler un pronostic défavorable quant à l'effet de ces pratiques, probablement dangereux pour les élèves et à, leur efficacité, tout à fait incertaine.

D'autres démarches émancipatrices existent, qui privilégient la relation d'aide au cours d'entretiens individuels et qui conçoivent l'élève comme un acteur de son propre développement. Il reste donc à convaincre et à agir.