

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'AIOSP, 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.

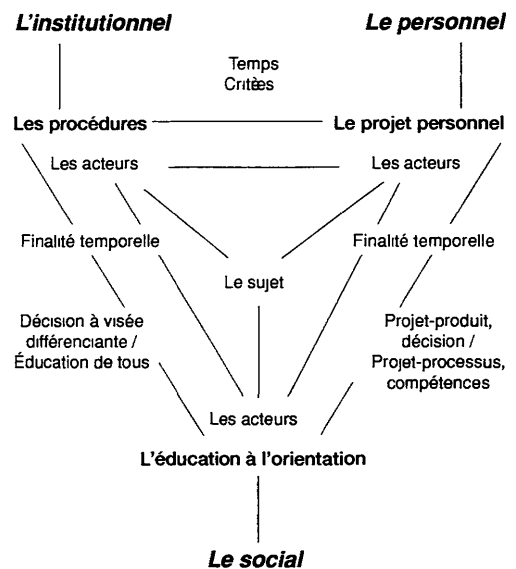
Jusqu'à là, les établissements avaient la mission d'orienter les élèves par la mise en œuvre des procédures d'orientation (nous venons de fêter les trente ans d'existence de ces procédures⁵). Afin que les élèves et les familles puissent être en position de formuler un choix, une demande d'orientation, 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 présumée, 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 continus « 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 préciseront 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 (sélectifs 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 (Lehevre, 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 « bénéfiques » 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, il s'avère 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 : « *l'éducalo* ».

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'emballement 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 Cross 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 <i>nouvelle démarche éducative</i> visant à développer chez les élèves des <i>compétences</i> pour effectuer des <i>choix d'orientation</i> de manière <i>autonome</i> et responsable au moment où ils auront à les faire.		
Objectifs pédagogiques (compétences à acquérir)		
<i>Connaissance de l'environnement économique et social, représentation des métiers</i>	<i>Connaissance des systèmes de formation</i>	<i>Construction d'une représentation positive de soi</i>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Connaître les grands secteurs d'activités et, pour chacun d'eux, quelques métiers qui les composent</i> • <i>Utiliser une gamme variée de descripteurs pour observer et analyser une activité professionnelle</i> • <i>Ordonner et classer les métiers selon différents critères</i> • <i>Appréhender les effets des évolutions des techniques sur les activités professionnelles à travers quelques exemples</i> • <i>Connaître quelques données majeures de l'économie, en commençant par celles liées à l'environnement local</i> • <i>Connaître l'organisation, les grandes fonctions et la vie des entreprises de taille et de nature différentes</i> • <i>Identifier les caractéristiques du marché de l'emploi et les conditions d'insertion par grands secteurs professionnels</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Connaître le schéma général des voies de formation initiale, à temps plein, par alternance, continue.</i> • <i>Connaître les principaux diplômes</i> • <i>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</i> • <i>Connaître les ressources locales de la carte des formations</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>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)</i> • <i>Être capable d'identifier et de hiérarchiser ses intérêts et ses aspirations personnelles</i> • <i>Savoir intégrer la dimension temporelle inhérente à l'élaboration de tout projet (savoir anticiper, se projeter...)</i> • <i>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</i>

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						
<ul style="list-style-type: none"> • 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						
<p>L'ensemble des actions concourant à l'éducation à l'orientation constitue le programme d'orientation qui est partie intégrante du projet d'établissement.</p> <p>La cohérence globale s'établit entre trois grandes modalités d'action :</p>						
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						
<ul style="list-style-type: none"> • 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). *Innover 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.