

# L'ORIENTATION DANS LE SECOND DEGRÉ UN PROCESSUS CENTRAL ET PARADOXAL

CATHERINE AGULHON

« Il n'est d'orientation que par l'échec » nous dit A. Prost en 1985. Ce terme s'emploie le plus souvent au passif : les élèves sont orientés vers telle ou telle filière. Les réformes démocratiques des années soixante visant à construire l'école unique, accessible à tous, ont internalisé un processus de hiérarchisation des voies de scolarisation et de redistribution des jeunes selon leurs résultats scolaires. Pourtant, ce processus est le plus souvent présenté comme le résultat de choix rationnels des jeunes établis en fonction de leurs aspirations et de leurs projets professionnels et sociaux. Ce n'est pas la moindre des paradoxes.

Depuis les années soixante, les sociologues n'ont cessé d'examiner le fonctionnement du système éducatif et ses effets voulus et pervers. L'approche macro-sociologique et fonctionnaliste a permis de mettre au jour les lignes de force des processus de reproduction et donc de discrimination, produits par l'institution. Plus récemment, l'approche interactionniste ou constructiviste a permis d'identifier le rôle des acteurs et le jeu des acteurs dans ces processus complexes. Parallèlement, les psychologues, dans une approche plus personnalisée, mettaient au jour la construction des relations des jeunes à l'institution et recherchaient les outils d'aide à l'orientation.

L'orientation des élèves est donc au cœur du fonctionnement du système éducatif. Il en révèle les enjeux apparents et cachés, il en accompagne les actions structurelles et pédagogiques, il en organise les fonctions évidentes et diffuses. C'est un processus segmenté, il mobilise les acteurs institutionnels et participe de la

construction du système en interaction avec la construction de l'offre de formation, elle-même fonction des évolutions économiques et des modalités de reproduction de la structure sociale. Par ailleurs, il mobilise les enseignants qui président aux négociations sur l'orientation à chaque palier et font de ce processus un outil pédagogique et un outil de régulation des relations dans la classe, il participe encore de la construction des trajectoires scolaires des jeunes dont les enjeux sont multiples et cruciaux pour leur avenir. Ces trois facettes du processus ne trouvent pas immédiatement leur cohérence, mais sont au contraire des points de débats, de fixations des contradictions entre démocratisation et élitisation ou méritocratisation du système éducatif.

## L. RAPIDE HISTORIQUE

Dès les années trente, les prémices d'une orientation professionnelle des jeunes sont énoncées et débattues. Il s'agit d'associer aspirations professionnelles des jeunes et besoins de professionnels des entreprises. Les chambres de commerce et d'industrie se veulent les maîtres d'œuvre de la question.

Naville, qui fut tout d'abord psychologue, puis sociologue, pose en 1945 les bases d'une réflexion théorique sur l'orientation qui ne me semble pas dépassée. Il démontre avec force et conviction que l'orientation ne peut s'exercer en ignorant son conditionnement social et en travestissant les mécanismes économiques et

sociaux en faits psychologiques. Il souligne encore que si la société n'est pas figée et immuable, les chances de mobilité y sont faibles. La reproduction sociale l'emporte donc sur la mobilité.

“Les probabilités du cheminement déterminées pour l'individu sont soumises à des probabilités qui règlent la distribution de classifications sociales plus générales. Le changement dans ces probabilités est particulièrement lent en France.” Aussi, si chaque individu possède le droit formel d'accéder à n'importe quel emploi, la probabilité d'y accéder n'est pas la même pour tous. “Parler d'égalité des chances dans notre système qui ne comporte ni égalité des personnes, ni probabilité théorique d'occuper les mêmes positions de la société, c'est se leurrer sur le sens de la formule.”

P. Naville<sup>1</sup> a démontré ainsi en quoi l'orientation participe à la reproduction sociale et à la division sociale du travail, en positionnant les jeunes dans le système scolaire en fonction des besoins du système productif. Qu'il s'agisse d'orientation scolaire ou professionnelle, les choix des individus sont pris dans le carcan du fonctionnement de l'institution scolaire, ce sont des choix contraints dans un système hiérarchisé qui définit l'excellence et la norme scolaire et ainsi les facteurs formels et réels qui président aux orientations des jeunes dont les aptitudes difficilement mesurables sont peu différenciées.

C'est dans la mouvance des réformes des années soixante que le processus d'orientation va être institutionnalisé et codifié. Mais, les premières lois datent de 1922 et de 1937 et définissent officiellement l'orientation professionnelle “comme l'ensemble des opérations précédant le placement des jeunes gens et des jeunes filles dans le commerce et l'industrie et qui ont pour but de révéler les aptitudes morales, physiques et intellectuelles”<sup>2</sup>. Ce champ est rapidement occupé par les psychologues qui vont mettre au cœur de la réflexion et des pratiques le concept “d'aptitudes à” attestées par des tests. Peu à peu l'orientation pénètre dans l'école et participe de la partition des populations entre les différentes

filières de formation, sans que la notion d'aptitudes soit réellement mise en cause. En 1955, l'orientation est définitivement intégrée dans le procès de formation. Les réformes de 1959 et 1963 qui développent la scolarisation et restructurent le premier cycle, lui offrent une place de choix et l'associent à la destinée scolaire de chaque enfant<sup>3</sup>.

C'est au moment de la création des centres d'information et d'orientation en 1971 que de nouvelles procédures sont mises en place.

“Toute orientation suppose une information suffisante des élèves et de leurs familles ; l'orientation s'élabore à partir des désirs des jeunes, et suppose un dialogue entre les élèves et leur famille d'une part, les professeurs et le conseiller d'orientation d'autre part ; l'orientation qui se fonde sur les goûts et les capacités doit être distincte de l'affectation ; on désigne ainsi la procédure administrative d'allocation des élèves dans les places disponibles ; celle-ci dépend bien évidemment des capacités d'accueil.”<sup>4</sup>

## II. UNE PROCÉDURE RENOUVELÉE

On retrouve ces préceptes pratiquement inchangés dans la loi d'Orientation de 1989 qui réaffirme la place centrale de l'élève et son autonomie dans l'organisation de sa trajectoire :

“Le jeune construit son orientation au lieu de la subir. Nul ne peut, en effet, décider à sa place. Pour effectuer son choix, il reçoit information, aide et conseil. Sa famille et l'école (enseignants, chef d'établissement, personnels d'éducation et d'orientation) y participent. Cependant, la mise en pratique du principe fondamental de la maîtrise de son orientation par le jeune peut rencontrer deux limites. Il s'agit tout d'abord de la nécessité d'avoir acquis aptitudes et connaissances pour tirer profit d'un enseignement ultérieur. Il s'agit ensuite des limites de l'offre de formation, en particulier dans le cas des formations professionnelles dont le développement est en partie lié à l'importance des débouchés.

1 P. Naville. *Théorie de l'orientation professionnelle*. rééd. Paris, Gallimard, 1972. (Idées : Sciences humaines ; 270).

2 G. Latreille. *Les chemins de l'orientation professionnelle*. Lyon, PUL, 1984.

3 M. Vasconcellos. *Le système éducatif*. Paris, La Découverte, 1993, p. 91-97. (Repères ; 131).

4 M. Duru-Bellat. *Le fonctionnement de l'orientation : genèse des inégalités sociales à l'école*. Neuchâtel ; Paris : Delachaux et Niestlé, 1988, p. 32-33. (Actualités pédagogiques et sociologiques).

Les conflits qui peuvent surgir sont traités par les efforts d'information et le dialogue, notamment dans le cadre du contrat de formation. La diminution des cas de désaccord est un objectif à réaliser à tous les niveaux d'enseignement et dans le projet d'établissement. Aucune décision de refus du projet de l'élève ne peut être prise sans être explicitement motivée.

L'évaluation des connaissances et des compétences de l'élève est nécessaire pour qu'il construise son orientation : elle fait partie de la formation. Cette évaluation doit être aussi continue que possible."

Ce texte exprime la philosophie du Ministère : c'est le jeune qui, à partir de son projet, devrait se rendre maître de son orientation, dans les limites bien sûr de l'offre de formation et des freins que peuvent susciter ses résultats scolaires. Cependant, peuvent surgir des désaccords entre les propositions de l'institution et les projets des jeunes. Ainsi, le jeune apparaît comme acteur de son orientation, mais l'institution reprend aussitôt le pouvoir puisque c'est elle qui détermine cette orientation au vu des résultats de ce jeune. L'institution reprend d'emblée ce qu'elle vient de donner et introduit implicitement une réelle ambiguïté entre fonctionnement institutionnel et démarche individuelle. Se profile ainsi une contradiction majeure entre la volonté de respecter les aspirations et ambitions des jeunes et le fonctionnement de l'institution qui favorise l'ajustement des flux aux places offertes par la sélection.

Il n'y a pas de rupture dans la conception du processus entre 1971 et 1993, mais des glissements successifs donnant apparemment de plus en plus de place et d'autonomie à l'élève, en substituant la notion d'aptitude à celle de capacités, puis en 1989 celle de connaissances nécessaires à la réalisation du désir puis du projet du jeune. En 1996, une nouvelle circulaire (Solau, 1997) préconise l'éducation à l'orientation qui sera reprise avec force outils par les conseillers d'orientation-psychologues.

Ces évolutions sémantiques masquent, sans les supprimer, les fonctions sélectives de l'orientation, elles placent l'institution elle-même dans une position contradictoire sans pour autant régler le conflit d'intérêt entre l'élève et l'école, d'autant que les hiérarchies entre les filières ne se réduisent pas.

Au niveau infra-national, même s'il est plus que jamais question de projet académique ou d'établissement, les

circulaires rectoriales adressées aux établissements s'inscrivent directement dans le cadre des circulaires nationales : "La loi d'Orientation a fixé comme objectifs d'assurer à tous les jeunes une formation minimale de niveau V et de conduire 80% d'entre eux au niveau du baccalauréat de l'enseignement professionnel, technologique ou de l'enseignement général. Ces objectifs doivent être atteints en permettant à chaque élève de réaliser son projet personnel."

"... La réduction progressive de l'écart entre demandes et propositions doit entrer en application dès la présente année scolaire. On procédera à cette occasion à une comparaison des écarts entre établissements du district, du département et de l'académie et à une analyse des causes des disparités..."

"À cette période de l'année où le dialogue entre les équipes éducatives, les familles et les jeunes s'instaure, chaque acteur du système éducatif trouvera dans ce document des éléments lui permettant de se mobiliser pour : atteindre l'objectif national de 100% de jeunes parvenant au moins à une qualification de niveau V, agir sans relâche sur les ZEP, conduire les jeunes vers des orientations technologiques professionnelles favorisant leur insertion."

Dans la dernière décennie, la perspective de conduire 80% d'une classe d'âge au baccalauréat tient souvent lieu de politique. Les rectorats diffusent les statistiques qui permettent aux établissements de "se situer" par rapport à une moyenne qui devient l'objectif saillant. En contrepoint, est affichée la volonté de respecter le projet du jeune sans nuire à la cohérence du système, comme est également reconduit l'objectif de diversifier les filières pour endiguer la polarisation sur la filière générale.

Or, ces objectifs entrent en contradiction. Il faut à la fois tenir la moyenne académique, favoriser la prolongation de la scolarisation, répondre à la demande des familles et accroître le dialogue avec elles, valoriser l'enseignement technologique et en faire une voie de réussite scolaire, rationaliser le fonctionnement et l'efficacité du système, c'est-à-dire adapter les flux de jeunes aux places offertes dans les différentes filières tout en réduisant les taux de redoublement, les taux d'appel et les taux de réorientation à l'issue d'une première année de seconde ou de BEP. En revanche, les critères de sélection ou d'orientation sont peu débattus au niveau rectoral, mais le sont davantage au sein des établissements. Est-ce le BEPC, l'âge, les résultats scolaires, les potentialités ou la

demande de scolarisation qui président à l'orientation en fin de troisième ? Est-ce en dernier recours l'origine sociale et ainsi la pression différentielle des familles ? Les établissements hésitent quant aux critères d'une "bonne" orientation : est-ce celle qui enregistre une adéquation entre les vœux et l'affectation ? Est-ce celle qui permet de suivre la moyenne rectorale ? Est-ce celle qui permet de combler les places vacantes ? Sont ainsi repoussées en filigrane les questions de la pertinence de l'autonomie du jeune face à son orientation, des effets de la hiérarchie entre les filières, celle encore de l'objectif 80% comme moteur de l'action.

### III. UNE SOCIOLOGIE CRITIQUE

On reprochait déjà à Naville de mettre au jour les contradictions et faux-fuyants corrélatifs des enjeux du processus d'orientation sans proposer de solutions alternatives. Les sociologues des années soixante-dix fondent également cette critique sans proposer de remède. Baudelot et Establet vilipendent une école capitaliste dont le fonctionnement et les contenus sont adaptés à une minorité quand la majorité prend du retard (par rapport à la norme établie) dès le primaire. Bourdieu et Passeron établissent les violences symboliques que perpétue une école qui dispense une culture "bourgeoise" accessible à une minorité dans une relation pédagogique dissymétrique et coercitive.

L'orientation permet de séparer le bon grain de l'ivraie sur les critères scolaires que détermine l'institution. Les résultats scolaires, dans un tel contexte, dépendent de l'origine sociale, l'âge n'étant que le révélateur de cette adhésion des classes favorisées à la norme, à la culture et aux enjeux scolaires.

Marie Duru-Bellat (1988) fut la première à analyser spécifiquement le processus d'orientation. Elle mit au jour le fonctionnement de l'institution, le fonctionnement du processus d'orientation, les rôles de chacun des acteurs dans son déroulement. Si l'institution, par la définition de l'offre et des flux, par sa suprématie au sein de l'école reste maître du jeu, celui-ci ne se fait pas sans les élèves et leurs familles, et c'est sans doute là que résident les paradoxes et même une certaine duplicité intrinsèque au processus lui-même dans un contexte de démocratisation et d'autonomie de l'élève.

L'élève, à quatre moments de "choix d'une orientation", en cinquième, en troisième, en seconde, en terminale, est engagé dans un processus de décision, il fait des vœux d'orientation qui vont guider la négociation avec l'institution via le conseil de classe. Déjà ces vœux sont marqués par des formes d'auto-sélection différentielles selon l'origine sociale, l'âge et les résultats des élèves. Si les différences d'appréciation entre les jeunes et les enseignants sont faibles aux extrêmes (les bons demandent les filières ou les modalités de scolarisation les plus valorisées, les très mauvais font des demandes ajustées ou modestes), le point de divergence s'organise autour de la moyenne. Les jeunes très moyens feront des vœux différenciés selon leur origine sociale qui les pousse à estimer légitime ou non un maintien dans les voies royales de scolarisation. L'école se rend complice de cette auto-sélection qui lui permet d'assurer sa sélectivité, de préserver la légitimité de ses sanctions, de répondre aux injonctions de redistribution des élèves selon l'organisation des places offertes, sans entrer en conflit avec les élèves et leurs familles.

Les analyses macro-sociologiques de ce processus rendent compte de ses effets en termes de distribution des élèves et d'organisation des flux. Elles rejoignent le débat sur les limites de la démocratisation de l'école que viennent étayer toutes les données sur les trajectoires des élèves qui se différencient toujours autant selon l'origine sociale, l'âge et le sexe.

Tableau 1 - Trajectoires jusqu'en 1997 (8 ans après) selon l'âge, l'origine scolaire et le sexe des élèves entrés en 6<sup>e</sup> en 1989

| Age, origine sociale, sexe | Sortis du SE | En 2 <sup>e</sup> cycle pro | En 2 <sup>e</sup> cycle général ou techno | Dans l'enseignement supérieur |
|----------------------------|--------------|-----------------------------|---|-------------------------------|
| 11 ans en 6 <sup>e</sup>   | 17           | 10                          | 15  | 58                            |
| 12 ans en 6 <sup>e</sup>   | 62           | 15                          | 8   | 15                            |
| 13 ou + en 6 <sup>e</sup>  | 85           | 7                           | 2   | 6                             |
| Agriculteur exp.           | 26           | 13                          | 10  | 51                            |
| Artisan, com.              | 32           | 11                          | 12  | 45                            |
| Cadre, enseignant          | 9            | 4                           | 11  | 76                            |
| Profession intermédiaire   | 21           | 9                           | 14  | 56                            |
| Employé                    | 34           | 13                          | 14  | 39                            |
| Ouvrier                    | 43           | 14                          | 12  | 31                            |
| Garçon                     | 36           | 12                          | 13  | 39                            |
| Fille                      | 26           | 9                           | 12  | 53                            |

Ces données parlent d'elles-mêmes, soulignant les différences de trajectoires scolaires selon l'âge, l'origine sociale et le sexe, le redoublement en primaire reste toujours aussi meurtrier (Baudelot, Establet 1979), les taux d'accès à l'université enregistrent 45 points d'écart entre les enfants de cadres et d'ouvriers. D'autres chiffres permettent de préciser ces différences ou discriminations. Si 59,4% des jeunes entrent en seconde à l'issue de la troisième en 1997, ils sont 67,7% à Paris, et ne sont plus que 56% dans les académies de Lille, Amiens et Reims. Le contexte économique et social infléchit localement l'offre de formation comme les modalités d'orientation. Si l'on observe les écarts à un niveau plus fin, on voit croître encore les disparités. Dans les bons collèges de centre ville, on atteint des taux d'orientation en seconde de 80%, dans les collèges de ZEP, ces taux descendent jusqu'à 40%.

Certaines recherches affinent ces données et lient notation et décision d'orientation des conseils de classe. M. Duru souligne à ce sujet que les établissements "bourgeois" ont tendance à noter plus sévèrement les élèves, mais à être moins sélectifs dans les orientations, tandis que les établissements des périphéries difficiles auront une politique de notation plus souple pour encourager leurs élèves mais des appréciations d'orientation plus électives. Cependant, il n'y a pas de linéarité dans ces observations. M. Duru a mis en relation les notations de 2 500 élèves de 5e, une évaluation externe normée et les orientations. Elle constate que 47% des élèves promis au redoublement avaient de meilleurs résultats aux tests que 251 autres élèves admis en quatrième. Elle en conclut qu'il n'y a pas de cohérence ni de justice dans les jugements professoraux. Les décisions du conseil de classe sont soumises à des appréciations différenciées des élèves qui favorisent les jeunes de milieux aisés. De plus, les jeunes de milieux populaires vivent des processus d'auto-sélection qui les conduisent à formuler des vœux plus modestes que les jeunes de milieux aisés à compétences scolaires équivalentes (Duru, Mingat, 1988).

O. Cousin (1996) essaie de tenir à la fois l'effet établissement et donc l'organisation concrète de la vie scolaire et ses effets sur le fonctionnement de l'orientation. Une école démocratique qui allie travail en équipe, objectifs négociés entre les partenaires obtient-elle de meilleurs résultats ou des résultats différents d'une école où les enseignants ont une représentation plus traditionnelle

de leur métier et plus rigide des objectifs de résultats de leurs élèves ? O. Cousin nous montre que ces facteurs ont en définitive moins d'incidence que l'on pourrait le penser sur les formes des décisions d'orientation. La composition sociale du collège pèse toujours plus que le climat instauré par les équipes enseignantes. Et si à composition sociale égale, on peut enregistrer des écarts de 10 points liés à des politiques d'établissement, les plus grands écarts dans les taux d'orientation opposent les collèges selon la part d'enfants de cadres, de 60% d'orientation en seconde à 20% pour les collèges les plus populaires.

D'autres chercheurs s'intéressent aux fonctionnements des conseils de classes dans une approche plus interactionniste. P. Merle (1996) va examiner les déterminants de la construction du jugement professoral. Il nous livre un certain nombre de réflexions troublantes. Loin d'être l'application d'un barème, le jugement professoral s'inscrit dans des situations spécifiques et l'arrangement évaluatif est le produit d'interactions multiples entre les enseignants et leurs élèves qui participent des régulations scolaires et disciplinaires opérées dans la classe. De même, au conseil de classe, si le premier critère d'appréciation des élèves repose sur leurs performances scolaires, d'autres critères plus flous et plus subjectifs (hostilité ou affinité, convictions intimes des enseignants) interviennent dans ces appréciations. De l'observation de la tenue de conseils de classe, il ressort une impression d'incohérence des décisions d'orientation, produits de négociations et d'arrangements changeants qui pèsent lourdement sur le devenir des jeunes.

Parallèlement, on ne peut faire l'impasse des formes de construction de leurs trajectoires par les jeunes eux-mêmes, puisque l'institution semble les placer comme acteurs de leur orientation. Elle les enjoint pour cela à construire leur projet scolaire puis professionnel, à faire des choix (succession de vœux en particulier) à chaque palier d'orientation (troisième, seconde, terminale). Elle tente, depuis 1996, d'inciter les conseillers d'orientation à organiser une éducation à l'orientation qui conduise les jeunes à construire un projet rationnel. Bien des observateurs s'accordent pour constater que ces choix ne concernent que les jeunes en difficulté (J.M. Berthelot (1993), F. Dubet (1973), M. Duru, P. Merle (1996), A. Prost (1985), J.Y. Rochex (1994)). Les jeunes qui réussissent ont pour tout projet le passage

dans la classe supérieure : “Je veux pouvoir tout faire, parce que je ne sais pas quoi faire” disent les bons élèves, selon F. Dubet (1991). M. Duru (1997) constate qu’un étudiant sur deux n’a pas de projet professionnel, mais plutôt un projet scolaire à court ou moyen terme. L’orientation se joue sur une échelle unidimensionnelle de valeur scolaire et de prestige, déclare M. Duru (1997), où chaque filière occupe une place définie qui suppose un univers de possibles et des débouchés vers des emplois hiérarchisés. L’élève vit une diffusion régressive des enjeux qui le pousse à anticiper les choix ultérieurs et à surdéterminer le présent.

Dubet (1973) réexamine cette notion de projet et montre que la transformation d’un projet utopique vers un projet réaliste est un long processus d’adaptation sociale et culturelle qui traverse l’adolescence. Force est donc de constater que la construction d’un projet professionnel ou personnel au cours de la classe de troisième n’est qu’un placebo, qui permet à l’institution de responsabiliser le jeune (en difficulté) sur son orientation et d’éviter un conflit ouvert. Ce projet rationnel est-il le résultat d’une stratégie réfléchie de l’acteur ou une soumission contingente et réappropriée par l’élève des injonctions de l’institution ? Il semble que cette réappropriation fasse de plus en plus problème, plus on descend dans la hiérarchie des filières dont les débouchés immédiats sortent des stéréotypes de la réussite sociale tant valorisée dans notre société. Prise dans l’état de ses contradictions, l’institution, dans sa volonté de mener 100% d’une classe d’âge à un diplôme et de limiter les abandons et les échecs, multiplie les injonctions à ces projets et choix rationalisés ou raisonnables (Solaux, 1997) qui ont pour objectif de faire accepter aux plus démunis les filières et les formations qu’elle leur impose. Restaurer une image positive de ces filières dans le contexte d’une hiérarchie connue et reconnue des élèves relève de la chimère.

#### **IV. LA PSYCHOLOGIE AU SECOURS D’UNE ORIENTATION POSITIVE**

Ce sont les psychologues qui, bien avant les sociologues, se sont intéressés à l’orientation. Dès les années vingt, mais plus encore dans les années cinquante et soixante, ils ont participé à cette réflexion sur les déterminants d’une bonne orientation (Reuchlin, 1971, Huteau,

1999). Plusieurs courants ont investi ce champ, un courant psychosociologique qui tient compte de l’individu dans son environnement et s’intéresse à la construction sociale des représentations des élèves, un courant plus proche des cognitivistes qui cherche à évaluer des aptitudes à mettre en correspondance avec des emplois. Ces derniers ont pu développer une vision plus mécanique et individualisée de l’orientation.

En revanche, il est des psychologues pour réaffirmer combien ces évaluations des aptitudes individuelles participaient plus à la sélection des individus qu’elles ne leur permettaient de s’appuyer sur leurs propres motivations pour se construire un projet rationnel : “(l’utilisation de tests est la mise en œuvre) d’une logique d’objectivation des personnes, de leurs aptitudes, de leurs intérêts, de leur motivation, etc. Cette logique, historiquement solidaire des pratiques de sélection, est une logique de classement, de répartition des individus au mieux des possibilités existantes dans la réalité sociale. L’adhésion du sujet à ce qu’elle produit est subalterne et, par principe, extérieure à ce principe même. L’expert produit un savoir sur l’individu, il ne produit pas de sens.” (Revuz, cité par Blanchard, 1999).

Parallèlement, des psychologues comme B. Dumora (1999), s’appuyant sur l’analyse des évolutions des représentations, démontrent les formes de causalité entre organisation du processus d’orientation et adhésion à la formation. Plus l’orientation a été choisie, plus se jouera un processus de rationalisation qui favorisera cette adhésion. On assiste à des processus différenciés de réappropriation de leurs trajectoires par des élèves dont les “choix” ont été plus ou moins respectés.

On voit ainsi que les problèmes individuels d’orientation sont difficiles à gérer. Informations, accompagnements, évaluations, bien des outils semblent mobilisés. Et, en France comme à l’étranger, les procédures de constitution de portefeuille de compétences ou de bilan de compétences pour les adultes, d’aide à la décision dans l’enseignement secondaire sont précisément formalisées et largement diffusées à la demande des acteurs de terrain.

Les procédures d’orientation vont ainsi emprunter aux travaux sur la prise de décision. Ces derniers ont permis la construction de taxinomies des stratégies de prise de décision. Dinklage en 1968 répartit les individus en huit catégories : les sujets planificateurs, les sujets intuitifs, les sujets impulsifs, les sujets souffrants, les sujets pro-

crastinateurs<sup>5</sup>, les sujets paralysés, les sujets soumis et les sujets fatalistes. En 1977, Arroba regroupe ces catégories, retenant les stratégies logique, inconsidérée, hésitante, émotionnelle, soumise et intuitive. Ces taxinomies sont normatives, elles sous-entendent par les termes mêmes qu'elles utilisent qu'il est de bonnes et mauvaises manières de prendre une décision. Elles inciteront les psychologues à amener les impétrants vers des stratégies planificatrices ou encore logiques. Un courant plus descriptif tente en parallèle d'analyser comment les individus prennent les décisions.

La circulaire de 1996 du ministère de l'éducation qui valorise l'éducation à l'orientation et à la prise de décision, va encore infléchir les perceptions que les conseillers d'orientation-psychologues ont de leurs rôles et de leurs pratiques. Ils vont s'appropriier les nombreux outils d'aide à la décision que produit ce champ, largement seconde par le développement de l'informatique. Il s'agit de guider le développement vocationnel de l'individu et de mobiliser chez lui les ressources cognitives et affectives nécessaires à l'accomplissement des tâches développementales. Pour conduire ce processus, les psychologues mobilisent la psychologie développementale, la psychologie cognitive et la psychologie humaniste de Rogers. Le jeune est censé suivre quatre étapes : l'exploration des possibles, la cristallisation (appropriation), la spécification et la réalisation. Pour mener à bien ce travail, les psychologues utilisent donc l'information, les entretiens, les tests disponibles. Sans entrer plus avant dans cet exposé des méthodes, nous voyons là que les psychologues se constituent une professionnalité propre autour de l'orientation, qu'ils en ont une vision à la fois théorique et pratique et qu'ils outillent cette fonction.

On pourra exposer quelques limites externes et internes à cette conception de l'orientation. Les conseillers d'orientation-psychologues sont tenus à distance du processus d'orientation opéré par l'institution au sein du conseil de classe. Ils jouent un rôle d'accompagnement des élèves en amont et de consolidation des décisions du conseil de classe en aval. Peu nombreux, ils ont en charge un grand nombre de classes et d'élèves et foca-

lisent leur attention sur les 15 à 20% de cas difficiles à gérer. Au-delà de leur capacité à comprendre les jeunes et à négocier leur orientation avec eux, ils sont obligés de jouer ce rôle d'intermédiaire entre le jeune et l'institution et d'accélérer le processus d'adhésion des jeunes aux projets de l'institution. Ils participent donc à la distribution des jeunes selon les places offertes et ont à ce titre une position ambiguë à tenir.

## CONCLUSION

Le processus d'orientation est au cœur du fonctionnement du système éducatif, ses moments forts aujourd'hui (troisième, seconde et terminale) dépendent étroitement de l'organisation scolaire. La construction de l'école unique depuis les années trente a eu pour effet d'intégrer toujours plus ce processus dans le système lui-même et de distribuer les individus dans des filières hiérarchisées selon des critères plus ou moins institués, dont l'évaluation ou notation est le fil conducteur. Ce processus mobilise les acteurs institutionnels et pédagogiques, les jeunes et leurs familles, il participe de la redistribution des places dans l'univers scolaire et donc social. Il est en même temps le produit d'actions segmentées et contradictoires. Il s'agit à la fois de gérer des flux et de les adapter aux capacités d'accueil, de redistribuer les jeunes en fonction de leurs performances scolaires, de respecter leurs attentes et leurs projets. Si l'orientation des bons élèves ne pose pas de problème, puisqu'ils n'ont pas de choix décisifs ou rationnels à opérer, si ce n'est de passer dans la classe suivante dans la meilleure filière (S en l'occurrence), l'orientation des élèves moyens ou mauvais s'organise comme une série de négociations complexes entre les élèves et les enseignants, les parents et l'institution. Les régulations s'opèrent en définitive autant par les formes d'auto-sélection que les jeunes des milieux populaires opèrent d'eux-mêmes que par les injonctions de l'institution. Des analyses plus fines de ce processus ont montré, en outre, qu'il n'y avait pas de critères homogènes et bien définis dans l'organisation des orientations d'autant

5 Indécis.

6 Le palier d'orientation en fin de cinquième a été progressivement supprimé depuis 1984, il l'est d'autant plus aujourd'hui que l'on supprime les quatrièmes et troisièmes technologiques qui ont joué pendant douze ans (86-98) le rôle de préorientation vers l'enseignement professionnel.

que la notation est sujette à variations, d'autant que les offres de formation ne sont pas elles-mêmes homogènes sur l'ensemble du territoire. Le travail opéré à la marge par les conseillers d'orientation-psychologues, s'il est fondé théoriquement et outillé, peut apparaître comme un lent conditionnement aux injonctions de l'institution plutôt qu'une éducation à la prise de décision, ce que suggère pourtant l'institution dans sa circulaire de 1996.

Catherine AGULHON  
Cerlis-Paris V

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AGULHON, C. Offe de formation et demande sociale dans le second cycle. *Les dossiers d'Education et Formations*, n° 47, L'investissement éducatif et son efficacité, 1994, p. 151-168.
- AGULHON, C. Les turbulences produites par les 80%, niveau baccalauréat, in Charlot, B. et Beillerot, J., *La construction des politiques d'éducation et de formation*. Paris : PUF, 1995, p. 130-137.
- AGULHON, C. L'orientation scolaire, prescription normative et processus paradoxal. *Orientation scolaire et professionnelle*, vol. 27, n° 3, 1998, p. 353-371.
- BAUDELLOT, C. et ESTABLET, R. *L'école primaire divisée*. Paris : Maspéro, 1979.
- BAUDELLOT, C. et ESTABLET, R. *Le niveau monte*. Paris : Le Seuil, 1989.
- BAUDELLOT, C. et ESTABLET, R. *Allez les filles !* Paris : Le Seuil, 1992.
- BERTHELOT, J.-M. *École, Orientation, Société*. Paris : PUF, 1993. (Pédagogie d'aujourd'hui).
- BLANCHARD, S., SONTAG, J.-C. et LESKOW, S. L'utilisation d'épreuves conatives dans le cadre du bilan de compétences. *Orientation scolaire et professionnelle*, vol. 28, n° 2, 1999, p. 275-297.
- BOYER, R., BOUNOURE, R. et DELCLAUX, A. *Paroles de lycéens : les études, les loisirs, l'avenir*. Paris : Éditions Universitaires ; INRP, 1991.
- CAROFF, A. *L'organisation de l'orientation des jeunes en France*. Paris : Éditions EAP, 1987.
- CHARLOT, B. 80% niveau bac : derrière le symbole, quelles politiques ? *Éducation Permanente*, n° 92, 1988, p. 91-107.
- CHARLOT, B., BAUTIER, E. et ROCHEX, J.-Y. *École et savoirs dans les banlieues et ailleurs*. Paris : Le Seuil, 1993.
- COUSIN, O. Construction et évaluation de l'effet établissement : le travail des collèves. *Revue française de pédagogie*, n° 115, avril-mai-juin 1996, p. 59-75.
- CROZIER, M. et FRIEDBERG, E. *L'acteur et le système*. Paris : Le Seuil, 1977.
- DEROUET, J.-L. Une sociologie des établissements scolaires : les difficultés de construction d'un nouvel objet scientifique. *Revue française de pédagogie*, n° 78, janv.-fév.-mars 1987, p. 86-104.
- DEROUET, J.-L. Décentralisation et droits des usagers. Dix ans de recherches en matière de gestion et d'organisation de l'enseignement secondaire en France. *Savoir*, n° 4, 1991, p. 619-641.
- DEROUET, J.-L. *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux ?* Paris : Métailié, 1992.
- DUBET, F. Pour une définition des modes d'adaptation des jeunes à travers la notion de projet. *Revue française de sociologie*, n° 15, 1973, p. 221-241.
- DUBET, F., COUSIN, O. et GUILLEMET, J.-P. Mobilisation des établissements et performances scolaires : le cas des collèves. *Revue française de sociologie*, XXX-2, 1989, p. 235-256.
- DUBET, F. *Les Lycéens*. Paris : Le Seuil, 1991.
- DUBET, F. Massification et justice scolaires : à propos d'un paradoxe, in Affichard, J. et de Foucauld, J.-B., *Justice et inégalités*, Paris : Esprit, 1992, p. 107-121.
- DUMORA, B. et LANNEGRAND-WILLEMS, L. Le processus de rationalisation en psychologie de l'orientation. *Orientation scolaire et professionnelle*, vol. 28, n° 1, 1999, p. 3-29.
- DURU-BELLAT, M. *Le fonctionnement de l'orientation*. Lausanne : Delachaux et Niestlé, 1988.
- DURU-BELLAT, M. et MINGAT, A. Facteurs institutionnels des carrières scolaires. *Revue française de sociologie*, XXVIII-1, 1987, p. 3-16.
- DURU-BELLAT, M., JAROUSSE, J.-P. et SOLAUX, G. S'orienter et élaborer un projet au sein d'un système hiérarchisé, une injonction paradoxale ? L'exemple du choix de la série et de l'enseignement de spécialité en classe terminale. *Orientation scolaire et professionnelle*, vol. 26, n° 4, 1997, p. 459-482.
- GEMINEL, P. Les jeunes en stage <16-18 ans> : une approche des attitudes en termes de projet. *Revue française de sociologie*, XXIX-1, 1988, p. 143-170.
- HUTEAU, M. Pierre Naville : le marxisme, la psychologie et l'orientation professionnelle. *Orientation scolaire et professionnelle*, vol. 26, n° 2, 1997, p. 195-220.
- HUTEAU, M. Les méthodes d'éducation à l'orientation et leur évaluation. *Orientation scolaire et professionnelle*, vol. 28, n° 2, 1999, p. 225-251.
- ISAMBERT-JAMATI, V. Permanence ou variations des objectifs poursuivis par les lycées de puis cent ans, in *Les savoirs scolaires*, Paris : Éditions Universitaires, 1990, p. 131-155.
- LATREILLE, G. *Les chemins de l'orientation professionnelle. 30 ans de luttes et de recherches*. Lyon : PUL, 1984.
- LANGOUET, G. Diversité des collèves, diversité des pratiques d'orientation. *Orientation scolaire et professionnelle*, n° 17, 1988, p. 33-52.

- MERLE, P. *L'évaluation des élèves. Enquête sur le jugement professoral*. Paris : PUF, 1996. (L'éducateur).
- NAVILLE, P. *Théorie de l'orientation professionnelle*. Paris : Gallimard, 1972. (Idées).
- PEMARTIN, D. et LEGRES, J. *Les projets chez les jeunes. la psychopédagogie des projets personnels*. Issy-les-Moulineaux : Éditions EAP, 1988. (Orientation).
- PLAISANCE, E. dir. *L'échec scolaire, nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*. Colloque de janvier 1984. Paris : Editions du CNRS, 1989.
- PROSI, A. L'échec scolaire : usage social et usage scolaire de l'orientation, in Plaisance, E. dir. *L'échec scolaire, nouveaux débats, nouvelles approches sociologique*. Colloque de Janvier 1984, Paris : Éditions du CNRS, 1989, p. 179-190.
- PROSI, A. *L'enseignement s'est-il démocratisé ?* Paris : PUF, 1992.
- REUCHLIN, M. *L'orientation scolaire et professionnelle*. Paris : PUF, 1971. (Que Sais-je ; Le Point de connaissances actuelles ; 121).
- ROCHEX, J.-Y. Interrogations sur le "projet" : la question du sens, in *Projets d'avenir et adolescence. les enjeux personnels et sociaux*. Paris : ADAPT, 1993, p. 65-80.
- SOLAUX, G. Éducation à l'orientation : les directives ministérielles et l'état de la recherche. *Orientation scolaire et professionnelle*, vol. 28, n° 2, 1999, p. 299-325.

