Orienter ou désorienter ?

Marianne Blanchard, Géraldine Duriez, Cédric Hugrée, Prisca Kergoat, Paul Lehner, Erwan Lehoux, Jérôme Martin, Jean-Yves Mas, Anne-Claudine Oller, Régis Ouvrier-Bonnaz, Clément Pin, Tristan Poullaouec L'unification progressive du système scolaire s'est accompagnée d'une conception nouvelle de l'orientation, où l'élève, supposé libre de ses choix d'avenir, devient entrepreneur de lui-même et responsable de son parcours. Un « idéal » qui n'empêche pas la reproduction et même l'exacerbation des inégalités à l'école. Année après année, les statistiques sont implacables : les élèves issus des classes populaires, sont largement majoritaires dans les filières professionnelles et technologiques, devenues, de réforme en réforme, des voies de relégation.

Les causes sont multiples et de nombreux travaux ont montré, à juste titre, que l'inégale connaissance du fonctionnement de l'école, renforcée par la complexité de l'offre éducative, et la compréhension différente des enjeux scolaires amènent les élèves et leur famille à faire des choix d'orientation socialement différenciés.

Face à ce constat, divers programmes ont été successivement mis en place, dans le but d'informer et d'accompagner les jeunes dans la construction de leur projet d'orientation. Or, le fondement même de ces politiques de type compensatoire reste peu discuté, comme s'il relevait de l'évidence.

C'est précisément cette évidence que ce numéro de carnets rouges entend interroger. En accompagnant chaque jeune dans l'élaboration de son projet « personnel », ces divers programmes ne participent-t-ils pas à naturaliser les goûts et les intérêts, évacuant ainsi la question sociale ? Sont en revanche ignorés des effets de structure, tels que l'exacerbation de la hiérarchie entre établissements, ou encore l'insuffisance du nombre de places dans l'enseignement supérieur public. En outre, à voir d'abord les inégalités scolaires comme le résultat d'un problème d'orientation, on relativise l'importance des inégalités d'apprentissage, pourtant premières. Ce faisant, ces politiques d'orientation

édito

contribuent à institutionnaliser des différenciations dans les apprentissages qui empêchent toute perspective de culture commune, garantie d'une démocratisation possible de l'orientation.

Un retour sur l'histoire de l'orientation scolaire professionnelle met en évidence la tension qui persiste entre une orientation pensée comme instrument de gestion des flux et une orientation qui laisserait place à la réflexion des jeunes, à l'expression de leurs questionnements, afin de construire un projet et de faire des choix pour leur avenir. Or, cette tension met en difficulté autant les élèves que les professionnels.

Pour les psychologues de l'Éducation nationale, anciennement conseillers d'orientation, ces difficultés sont renforcées par des conditions de travail dégradées, alors même que leurs missions sont de plus en plus nombreuses. Au point que leur rôle en matière d'orientation semble remis en cause, au profit des enseignants, et en particulier les professeurs principaux, et de partenaires extérieurs à l'école. Ce processus interroge la manière dont ces différents acteurs s'emparent de ces missions nouvelles, d'autant que leurs pratiques en la matière sont peu encadrées, et qu'ils sont rarement formés. En dehors de l'institution, une majorité d'acteurs privés, issus d'associations, de certaines collectivités, en particulier les régions, sont désormais présents dans les établissements mêmes. Derrière un discours assez consensuel, ces acteurs défendent pour beaucoup une conception de l'orientation qui en transforme sa fonction initiale : au lycée, l'enjeu principal est-il encore d'apprendre, de comprendre, de s'approprier des savoirs, ou bien de répondre aux exigences du marché ? in fine, l'orientation est l'un des leviers pour promouvoir une école très libérale.

S'il est indispensable de remettre la question des apprentissages au centre des débats sur l'école, il importe aussi de rouvrir une réflexion collective sur l'orientation pour élaborer un contre-projet ambitieux. Ce qui est aujourd'hui en jeu, c'est une véritable politique d'orientation égalitaire et émancipatrice, qui engage non pas seulement le futur des élèves, mais aussi leur passé et leur présent, leur rapport au savoir et le sens qu'ils donnent à leur scolarité, ainsi que leur conception du travail. Cette perspective suppose aussi d'interroger le curriculum et plus particulièrement la place du travail dans l'école.

Sommaire

Orienter ou désorienter?

carnets rouges n°30

| 2 | Erwan Lehoux Édito | | |
|----|---|----|--|
| 4 | Jérôme Martin L'orientation au service de la démocratisation scolaire (1890-1980) ? | 23 | ORIREG (Paul Lehner, Erwan Lehoux, Anne-Claudine Oller, Clément Pin) Les professeurs principaux, nouvelle cheville ouvrière de l'accompagnement à l'orientation. |
| 7 | Erwan Lehoux Un modèle néolibéral d'orientation ? Les mutations de l'orientation depuis la fin du XXe siècle et la question du projet. | 26 | Jean-Yves Mas Le travail d'orientation au détriment des apprentissages. Comment la mise en œuvre de Parcoursup et du lycée modulaire |
| 11 | Paul Lehner Des conseillers d'orientation aux psychologues de l'Éducation nationale. Quelles évolutions du métier dans la définition de l'orientation et du rôle de l'école ? | 29 | ont redéfini la mission principale des lycées ? Marianne Blanchard Encourager l'orientation des filles vers les filières scientifiques : une mesure parée de la vertu du bon sens, mais qui mériterait d'être interrogée. |
| 14 | Géraldine Duriez Orienter ou trier ? quand l'orientation tombe sous la coupe du marché. | 32 | Prisca Kergoat De l'humiliation aux pensées indociles. |
| 17 | Régis Ouvrier-Bonnaz Orientation et technologie au collège, la fin d'une histoire partagée ? | 35 | Entretien avec Sylvie Amici |
| 20 | Cédric Hugrée, Tristan Poullaouec Parcoursup: derrière l'extension de la sélection, l'institution d'un | 39 | Propositions de lecture |

Carnets Rouges:

Erwan Lehoux, directeur de publication Christine Passerieux, rédactrice en chef

scolaire.

Comité de rédaction : Elisabeth Bautier, Claire Benveniste, Gilbert Boche, Serge Bontoux, Paul Devin, Erwan Lehoux, Adrien Martinez, Régis Ouvrier-Bonnaz,

régime paradoxal de sélection

Christine Passerieux, Frédérique Rolet, Patrick Rayou, Patrick Singéry, Jean-Yves Mas.

Conception/réalisation : yoann.boursau@fat4.fr

Publication quadrimestrielle éditée par l'association Paul Langevin 5 Rue Mathurin Moreau 75019 Paris

Imprimé par Public Imprim

20, rue Croix des Vignes-92230 Gennevilliers

Abonnement annuel (France): 20€ N° ISSN2800-7824 Dépôt légal à parution

L'orientation au service de la démocratisation scolaire (1890-1980)?

Jérôme Martin

En France, l'accord à propos de l'orientation prend forme à la fin du XIXe siècle dans l'idée d'une société juste, organisée selon les lois de la science où chacun trouverait sa place. Dans ce cadre, l'histoire de l'orientation est la résultante de plusieurs histoires qui interagissent. S'intéresser à la question de l'orientation implique d'interroger ces histoires pour mieux comprendre ce qui s'est joué et se joue aujourd'hui au niveau de l'orientation.

(1) Consulter sur ce sujet: Michel Huteau, L'École française de psychotechnique, 1900-1940. Dans Yves Clot (dir.), Les histoires de la psychologie du travail. Approche pluridisciplinaire, Toulouse. Octares Éditions. 1999.

L'orientation instrument de réforme sociale

Des années 1890 aux années 1950, on peut dire sans trop forcer le trait que la notion d'orientation, professionnelle et scolaire, est construite par les milieux républicains, progressistes et socialistes. À la fin du XIXe, deux problématiques convergent pour donner naissance à la matrice de l'orientation. La première concerne l'encadrement social des adolescents : entre la fin de la scolarité obligatoire et le service militaire, ils ne sont pris en charge par aucune structure. Il s'agit alors de faciliter l'insertion sociale et professionnelle des jeunes. Au tournant du XXe siècle, les œuvres postscolaires de la Ligue de l'Enseignement s'emparent de ce problème (comités de patronage d'apprentis, amicales scolaires), mobilisent le tissu social républicain composé d'instituteurs, de directeurs d'écoles ou d'élus locaux. Une seconde problématique concerne la formation professionnelle. Dans les années 1890, tous les pays industriels sont confrontés au problème de la formation professionnelle de la jeunesse après l'école primaire obligatoire (Martin, 2020).

Le développement de la psychologie scientifique joue un rôle déterminant dans la naissance de l'orientation et lui confère son originalité. Son

autonomisation s'inscrit en partie dans le sillage des « sciences du travail » qui, au tournant du siècle, s'attachent à mettre la science au service de l'analyse du travail et de la réforme sociale. « L'école française de psychotechnique¹ » élabore le concept d'aptitudes - paradigme de ce nouveau savoir - mesurables par des tests. Elle se propose de comprendre le fonctionnement des facultés mobilisées par les individus dans les différentes activités humaines et d'expliquer les différences d'efficacité et de réussite observables d'un individu à un autre. Cet objet est scientifiquement construit par le recours à la méthode expérimentale en laboratoire promue par Édouard Toulouse (1865-1947) et Alfred Binet (1857-1911). Parfois francs-maçons, souvent proches des socialistes et surtout des radicaux, ces scientifiques partagent une même matrice idéologique, rationaliste et matérialiste, républicaine et dreyfusarde, mais aussi positiviste, la science pouvant apporter la solution des problèmes sociaux. Ils promeuvent l'orientation comme instrument de réforme sociale au profit du monde du travail : pour les psychologues, l'analyse des aptitudes et l'affectation rationnelle des individus à telle ou telle tâche permet de lutter contre les pathologies du travail (accidents, fatigue, maladies, etc.), accroîtrait la productivité et introduirait un principe de justice dans la répartition sociale des individus. Très tôt, la « nébuleuse réformatrice » s'intéresse

aux usages de la psychotechnique au travail même s'ils restent modestes. L'orientation professionnelle reçoit un soutien important de la part de l'enseignement technique. En atteste le décret du 22 septembre 1922 qui place sous sa tutelle les offices d'orientation professionnelle et la création de l'Institut national d'orientation professionnelle (INOP) en 1928, à la fois centre de recherche et de formation des conseillers d'orientation dont la direction est confiée à Henri Piéron (1881-1964), éminent représentant de la psychologie expérimentale et d'une conception diagnostique de l'orientation².

L'essor du mouvement en faveur de l'école unique, porté par les Compagnons de l'université, déplace la notion d'orientation vers les débats scolaires. Dès lors que tous les élèves seraient scolarisés ensemble dans les mêmes classes du primaire, la question de leur devenir se pose : comment répartir les élèves entre l'enseignement secondaire, l'enseignement technique ou encore l'apprentissage ? Le recours aux tests psychotechniques, considérés comme objectifs et justes, est envisagé par certains pour procéder à l'orientation.

Le consensus sur l'école unique qui réunit partis de gauche, syndicats et associations masque toutefois des divergences. Deux débats traversent les promoteurs de l'école unique. La première porte sur la signification donnée à "l'égalité devant l'instruction". Pour les uns, il s'agit de promouvoir les enfants méritants des classes populaires vers le lycée et le baccalauréat. Dans cette conception, l'orientation est articulée à une sélection qui se veut juste puisque reposant sur les aptitudes scolaires. À l'inverse, pour d'autres, minoritaires, il s'agit de renoncer à la sélection et de promouvoir la totalité des élèves et de les préparer à leurs futures fonctions de travailleurs et de citoyens.

Un second débat, jamais tranché, porte sur la forme scolaire de l'orientation. Elle surgit notamment dans le cadre de l'expérimentation des classes d'orientation initiées par Jean Zay en 1937, ministre de l'Éducation Nationale du gouvernement du Front Populaire. Le ministère veille à distinguer orientation professionnelle et orientation scolaire mais les enseignants s'interrogent sur le rapport entre disciplines scolaires et aptitudes. Qu'est que l'aptitude au latin ou aux mathématiques ? Que dit-elle des

caractéristiques d'un élève et de son avenir scolaire ? S'il n'est pas question de transférer dans l'enseignement général les méthodes psychotechniques, l'orientation est un défi pour les savoirs académiques³. À la Libération, ce débat affleure également au sein de la commission Langevin-Wallon. Le large consensus de la commission sur le rôle central de l'orientation dans la sélection juste coexiste avec une indétermination quant à la forme scolaire de l'orientation. Henri Piéron considère l'orientation scolaire comme préparation à l'orientation professionnelle que les tests permettent d'effectuer. Le psychologue Henri Wallon (1879-1962) de son côté, inclut l'orientation scolaire dans la psychologie scolaire qu'il s'attache à mettre en œuvre. Enfin, Roger Gal (1906-1966) veut faire de l'orientation une question éducative intéressant d'abord les pratiques pédagogiques (Martin, 2013).

Dans les années 1950 l'État éducateur nationalise les services d'orientation. Le réseau des offices s'étoffe et le nombre de conseillers augmente. Dans un contexte « d'économisation » de l'école (Bongrand, 2012), il y a urgence pour l'État à former aux métiers nécessaires à la reconstruction et à la croissance dans une conception adéquationniste alors que s'amorce l'allongement des scolarisations notamment dans les cours complémentaires.

Les tournant réformateur gaulliste des années 1960

Les réformes initiées par le pouvoir gaulliste transforment les termes du débat. La réforme Berthoin (1959) puis la réforme Fouchet instituant les collèges d'enseignement secondaire (CES) en 1963 font de l'orientation scolaire une fonction centrale de la mise en système des filières de formation et posent les bases d'une école moyenne. D'une part, au nom de la modernisation économique et sociale, il s'agit d'élargir le recrutement des élites (cadres, techniciens, ingénieurs) par une démocratisation de la sélection. Mais, d'autre part, l'orientation doit permettre d'endiguer les flux vers le lycée et l'enseignement supérieur. L'orientation devient alors un outil de gestion des flux d'élèves en accord avec les objectifs adéquationnistes fixés par les commissions du plan. L'État gaulliste manifeste la ferme intention d'instituer un barrage entre le secondaire et le supérieur (Prost,

(2) Voir : Laurent Gutierrez, Jérôme Martin et Régis Ouvrier-Bonnaz. Henri Piéron (1881-1964). Psychologie, orientation et éducation, Toulouse, Éditions Octares, 2016.

(3) Voir les travaux de Jean-Yves Séguy sur les classes d'orientation et plus particulièrement Des idées à la réforme : Jean Zay et l'expérience des classes d'orientation, 1937-1939, Mont-Saint-Aignan : Presses universitaires de Rouen et du Havre, 2019.

Bibliographie

Sylvie Aebischer, **Réinventer l'école**, réinventer l'administration. Une loi pédagogique et managériale au prisme de ses producteurs, Politix, 2, 57-83, 2012.

Philippe Bongrand, La mise en système et l'économicisation de l'enseignement en France au début des années 1950 : la fonctionnalisation d'une institution, Politix, 2, 35-56, 2012.

Jérôme Martin, La naissance de l'orientation professionnelle en France (1900-1940). Aux origines de la profession du conseiller d'orientation, Paris, L'Harmattan, 2020.

Jérôme Martin, L'orientation scolaire dans la commission Langevin-Wallon: un objet en construction. Dans Laurent Gutierrez & Pierre Kahn (coord.). Le plan Langevin-Wallon, Histoire et actualité d'une réforme de l'enseignement (p. 109-129), Nancy, Éditions universitaires de Lorraine. 2016.

Antoine Prost, **Du changement dans l'école. Les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours**, Paris, Éditions du Seuil, 2013.

2016). Il prépare une vaste réorganisation des services d'orientation et des mécanismes d'orientation connue sous le nom de « Plan Laurent », du nom du Secrétaire général du ministère de l'Éducation nationale. Ainsi, à l'issue de la 3e, les décisions seraient prises par un « conseil d'orientation interdistrict » et le « professeur-conseiller » serait chargé de piloter les conseils d'orientation. Le mouvement de mai 1968 balaye ces projets, même si certaines idées seront reprises plus tard, mais dans un sens nettement plus libéral avec la création de l'ONISEP (1970) et surtout les nouvelles procédures d'orientation (1973).

Dans les années 1970, les tensions autour de l'orientation se renforcent. La mise en place du collège unique (1975) et la montée d'un chômage de masse frappant particulièrement les jeunes conduisent les familles à préférer une poursuite d'études dans l'enseignement général plutôt que dans un enseignement technologique et professionnel dévalorisé et peu protecteur contre la précarité et le chômage.

Les espoirs déçus de la gauche au pouvoir

L'arrivée de la gauche au pouvoir en 1981 a des effets ambivalents. Le ministère Savary ne modifie pas les procédures d'orientation de 1973 mais interdit les sorties précoces au collège, élargit le rôle des parents et renforce l'autorité des chefs d'établissement. La création du bac professionnel (1985) et l'objectif de 80 % d'une classe d'âge au niveau bac rencontrent les aspirations des familles à une prolongation des scolarisations dans l'enseignement secondaire perçu comme une protection contre le chômage. Le secondaire absorbe alors les "nouveaux lycéens" tout en hiérarchisant ses filières dans le cadre d'une démocratisation ségrégative. La loi d'orientation Jospin de 1989 est ambiguë : tout en reconnaissant un droit au conseil, elle consacre une injonction au projet tout en maintenant le cadre d'une orientation maîtrisée par l'offre de formation (le nombre de places dans telle ou telle classe ou filière) et la décision finale du chef d'établissement (Aebischer, 2012). L'orientation devient alors une longue négociation entre les parents et les équipes enseignantes débouchant sur des compromis locaux. Initiée dans les années 1990, l'éducation à l'orientation peine

à devenir une réalité pédagogique. Alors que depuis les années 2000 la pression sélective se renforce, la démocratisation scolaire par l'orientation demeure un horizon qui semble toujours aussi lointain.

Jérôme Martin

Docteur en histoire contemporaine, Membre du Groupe de recherche et d'étude sur l'histoire du travail et de l'orientation (GRESHTO) Chercheur associé au Centre de Recherche sur le Travail et le Développement (CRTD).

Conservatoire national des arts et métiers (Cnam)

Un modèle néolibéral d'orientation? Les mutations de l'orientation depuis la fin du XXe siècle et la question du projet

Erwan Lehoux

Dans le dernier tiers du XXe siècle, s'est imposée une conception nouvelle de l'orientation, comme processus au cours duquel l'élève élabore un projet personnel pour choisir son parcours. La place prépondérante du projet dans l'orientation des élèves est aujourd'hui l'objet d'un large consensus, chez les acteurs éducatifs, les élèves et leurs familles, les responsables politiques et commentateurs de la vie publique. Ce paradigme se traduit-il cependant effectivement dans les réformes de l'institution scolaire et dans les pratiques des acteurs éducatifs ?

Dès la fin des années 1960, les Nouvelles procédures d'orientation annoncent un glissement progressif dans la manière de concevoir l'orientation, non plus comme simple affectation et sélection des élèves sur la base de leurs résultats scolaires ou de tests psychotechniques, mais comme processus au cours duquel l'élève choisit son orientation sur la base d'un projet personnel qu'il est invité à élaborer. La loi de 1989 grave ce paradigme dans le Code de l'éducation. Par la suite, l'orientation tout au long de la vie, sous l'impulsion de travaux européens, prolonge cette conception de l'orientation, en l'étendant au-delà du cadre scolaire. Elle remet en cause la distinction entre orientation scolaire, orientation professionnelle et (ré)insertion sociale. Dès lors, l'orientation doit être considérée comme un processus permanent d'élaboration, de réalisation et de ré-élaboration d'un projet de vie dont la scolarité n'est qu'un élément parmi d'autres. En définitive, c'est la réalisation de soi dans l'intégralité de son être qui est en jeu.

Cette conception de l'orientation est fréquemment affirmée dans des textes juridiques et réglementaires, des rapports publics, des discours politiques et médiatiques, et même dans une partie des productions académiques, mais elle est aussi souvent exprimée par les acteurs éducatifs eux-mêmes, comme par les élèves et leurs familles. Cette mutation paradigmatique se traduit-elle, cependant, par des mutations plus concrètes, dans la structure même du système éducatif (mutations systémiques), dans les procédures d'orientation (mutations procédurales) et dans le travail des acteurs éducatifs (mutations pédagogiques) ?

Des mutations de l'orientation à tous les niveaux

Cette première partie propose une synthèse, non exhaustive, des mutations de l'orientation depuis une trentaine d'années, qu'elles résultent de réformes mise en œuvre par en haut, ou de transformations plus diffuses, résultat d'initiatives plus locales¹. Elle vise plutôt à dégager quelques grandes tendances, tout en insistant davantage sur leurs manifestations les plus récentes.

(1) Il me semble que le propre du gouvernement néolibéral est, précisément, de s'appuyer sur la dialectique entre réformes imposées d'en haut et transformations initiées d'en bas. Les dispositifs (voir Erwan Lehoux, « Les dispositifs comme porte d'entrée des acteurs privés dans l'école », Carnets rouges n° 16, 2019) ou encore les labels en constituent des instruments particulièrement efficaces.

(2) Le Brevet de technicien supérieur (BTS) est préparé en deux ans dans des lycées. Le Bachelor universitaire de technologie (BUT) est préparé en trois ans dans des Instituts universitaires de technologie (IUT) qui dépendent des universités. Il remplace le Diplôme universitaire de technologie (DUT) qui était préparé en deux ans dans les mêmes établissements.

Des mutations systémiques

Après l'unification inachevée de l'ordre primaire et de l'ordre secondaire et la massification successive de l'enseignement secondaire puis de l'enseignement supérieur, le système scolaire est dorénavant pensé autour de la distinction entre l'école des fondamentaux d'une part, de la maternelle au collège, et le continuum dit bac -3 / bac +3 d'autre part, du lycée aux premières années de l'enseignement supérieur. Dans l'enseignement secondaire, cela s'est notamment traduit ces dernières années, dans la voie générale, par la suppression des séries (ES, L, S) au profit d'un tronc commun, agrémenté de spécialités dont on sait que le choix peut s'avérer décisif par la suite. La voie professionnelle a également fait l'objet de réformes qui, bien que moins commentées, ont profondément transformé l'architecture de la formation. D'un côté, la spécialisation du baccalauréat professionnel est remise en cause, avec le regroupement, en classe de seconde, des diverses filières autour de « familles de métiers ». D'un autre côté, la réduction du temps de formation, et tout particulièrement du temps consacré aux enseignements dits généraux, renforce la distinction entre la voie professionnelle et les voix générales et technologiques. À terme, l'idée est bien de promouvoir une formation professionnelle non scolaire, notamment au bénéfice de l'apprentissage. Dans l'enseignement supérieur, la loi Orientation et réussite des étudiants a récemment généralisé la sélection à l'entrée de la licence, sous couvert de capacités d'accueil limitées. Sans surprise, faute d'une augmentation suffisante des moyens pour les formations publiques, qu'il s'agisse des licences, des BUT ou des BTS², la part des formations privées a considérablement augmenté, absorbant la quasi-totalité de l'augmentation de la population étudiante. Outre la sélection par l'argent, cette privatisation contribue à la fragmentation de l'offre de formation, que l'on constate également dans le secteur public où se multiplient de nouvelles mentions de diplôme, dans une logique d'attractivité.

Des mutations procédurales

Les mutations paradigmatiques et systémiques de l'orientation restent souvent dans l'ombre

des mutations procédurales qui impactent la manière dont sont traités les vœux émis par les élèves et qui président à leur affectation. Parcoursup en est emblématique. Au-delà du changement de plateforme, ce sont surtout les règles, les méthodes et les critères d'affectation et de sélection qui changent. De même, la mise en œuvre d'Affelnet, à partir de 2008, a entraîné la multiplication des critères d'affectation en classe de seconde. À Paris, en particulier, l'intensité de la compétition scolaire fait de cette procédure un moment redouté par un certain nombre d'élèves et leur famille. D'une manière générale, la tendance est à la digitalisation des procédures et au recours massif à des algorithmes.

Des mutations pédagogiques

Ces changements s'accompagnent de mutations pédagogiques. Le rôle des professionnels chargés de l'orientation est redéfini, puisqu'ils sont désormais censés aider les élèves à s'orienter plutôt que de les orienter. Pour permettre ce travail d'information et d'accompagnement des élèves, un certain nombre de programmes institutionnels a été mis en place, depuis l'expérimentation de l'éducation à l'orientation en 1996 jusqu'à la mise en œuvre du Parcours avenir en 2015. Depuis 2018, un certain nombre d'heures d'accompagnement à l'orientation sont réglementairement indiquées pour les classes de seconde, première et terminale. Parallèlement, le partage des tâches entre les différents acteurs chargés de l'orientation fait l'objet d'importantes transformations, tandis que de nouveaux acteurs émergent. Outre la réaffirmation régulière du rôle des enseignants, en particulier des professeurs principaux, et la remise en cause de la place anciennement occupée par les conseillers d'orientation, devenus depuis 2017 psychologues de l'Éducation nationale, de nouveaux acteurs, le plus souvent privés, marchands ou non, interviennent non seulement à l'extérieur des établissements (les coachs scolaires), mais aussi en leur sein (notamment des associations).

Trois nuances de projet

Il ne faudrait pas voir dans ces mutations à différents niveaux, a posteriori, le résultat d'une entreprise systématique et cohérente de néolibéralisation de l'orientation. En faire la sociogenèse mettrait en évidence une plus grande complexité, faite d'hésitations, de divergences, de contradictions, mais ce n'est pas l'objet de cet article. Il s'agit plutôt d'interroger la cohérence de ces différentes mutations au regard du paradigme désormais dominant de l'orientation considérée comme processus de construction d'un projet personnel, engageant la personne dans tous les domaines de sa vie et tout au long de sa vie, qui témoignent entre autres d'une conception différente du projet d'orientation.

Une conception introspective du projet

Une première conception idéal-typique du projet repose sur la connaissance de soi. L'enjeu est alors d'aider les élèves à élaborer un projet qui corresponde à ce qu'ils seraient vraiment, ce que l'on retrouve notamment dans le référentiel des compétences à s'orienter de l'ONISEP3. Puisqu'il s'agit de se projeter dans un monde incertain, il semble que l'individu soit, pour lui-même, son meilleur point de repère. Divers programmes d'accompagnement à l'orientation peuvent favoriser le développement de cette perspective, d'autant plus que les ressources sont assez nombreuses, bien qu'il ne soit pas toujours évident d'en évaluer la fiabilité. Des enseignants eux-mêmes, ou des partenaires privés, notamment associatifs, intervenant dans les établissements scolaires, proposent ainsi des activités qui visent principalement à aider les élèves à mieux se connaître, sous la forme de questionnaires de personnalité, d'arbres de la connaissance de soi ou encore de listes de qualités personnelles. Le développement du coaching scolaire participe également, au moins pour partie, de cette conception du projet.

Les discours et les pratiques des acteurs éducatifs ne sont pas si éloignées, au moins en apparence, des discours et des pratiques d'un certain nombre de psyEN, qui accordent une grande importance à la construction globale des élèves en tant que personnes. Cependant, ils ont tendance à réduire le sujet à lui-même, à son essence supposée intérieure, là où les psyEN insistent davantage, sur la construction sociale du sujet. L'association d'une conception introspective du projet et d'une conception solipsiste du sujet risque alors de conduire les élèves à une infinie quête de soi-même, finalement très éloignée des enjeux d'orientation.

Une conception vocationnelle du projet

Une seconde conception du projet s'appuie au contraire sur la découverte des métiers. L'enjeu est alors d'aider les élèves à se projeter dans un futur métier ou, a minima, dans un certain type de métier, et de les aider à construire un parcours leur permettant d'atteindre l'objectif souhaité. Les conseils régionaux, dont le rôle en matière d'orientation a été renforcé ces dernières années, sensibles aux demandes en ce sens des fédérations professionnelles, ont tendance à soutenir une telle conception du projet d'orientation. La découverte des métiers au collège, renforcée cette année, et l'annonce récente d'un stage obligatoire en fin d'année de seconde, témoigne de cette conception du projet. Un certain nombre d'acteurs privés, comme JobIRL, interviennent par ailleurs dans certains établissements pour proposer aux élèves des activités censées les aider à découvrir les métiers : ils sont en particulier invités à s'inscrire sur une plateforme à partir de laquelle ils pourront prendre contact avec des professionnels afin de se renseigner sur leur métier. À un niveau plus systémique, la réforme de la voie professionnelle, en remettant en cause la place des enseignements dits généraux, participe également de cette conception vocationnelle du projet, de même que la création des modules de découverte professionnelle en troisième en 2005, puis de la troisième prépa-pro en 2011, devenue prépa-métier en 2019.

Pour les tenants d'une conception vocationnelle du projet, il s'agit non pas seulement d'une manière d'aider les élèves à s'orienter, mais aussi, pour ceux qui rencontreraient des difficultés sur le plan scolaire, de les aider à redonner du sens à leur scolarité, et à retrouver une certaine motivation. Or, cette approche se révèle souvent être pour les élèves en question un piège redoutable : comme le souligne Jean-Yves Rochex (1992), « à rabattre la question du sens sur celle de l'utilité, bon nombre de discours et de pratiques visant à ne justifier la scolarité que de sa fonction de préparation de l'avenir social et professionnel courent le risquent d'enfermer les jeunes d'origine populaire dans un rapport au savoir et à l'école qui ne leur permet pas de comprendre quel est le sens du savoir, quelle est (3) « Référentiel des compétences à s'orienter » pour le lycée d'enseignement général et technologique, publié par l'ONISEP en juin 2022, en collaboration avec le laboratoire de psychologie et d'ergonomie appliquées de l'université Paris Cité, dans le cadre du programme Avenir(s). < URL: https://avenirs.onisep.fr/content/download/1773212/file/CRI_15_RCO_ENTIER_web.pdf>

(4) À ce sujet, voire Nicolas Charles et Romain Delès, « L'individualisation des parcours étudiants en Europe : ce que faire des études veut dire », Administration & Éducation, 160(4), 2018, p. 85-96. https://doi.org/10.3917/ admed.160.0085

Bibliographie

Leïla Frouillou, Clément Pin et Agnès van Zanten, « Les plateformes APB et Parcoursup au service de l'égalité des chances ? L'évolution des procédures et des normes d'accès à l'enseignement supérieur en France », L'Année sociologique, vol. 70, n° 2, 2020, p. 337 363. https://doi.org/10.3917/socio.102.0209>

Cédric Hugrée et Tristan Poullaouec, L'université qui vient. Un nouveau régime de sélection scolaire, Raisons d'agir, 2022.

Erwan Lehoux, « Les discours et les présupposés des nouveaux acteurs de l'orientation. La définition de l'orientation et des finalités de l'école en question », Recherches en éducation, n° 53, 2023.

Anne-Claudine Oller, Le coaching scolaire. Un marché de la réalisation de soi, Presses Universitaires de France, 2020.

Jean-Yves Rochex, « Interrogations sur le "projet". La question du sens », Migrants-Formation, n° 89, 1992, p. 102 118.

la spécificité de l'école et de ses activités ». En outre, la découverte des métiers cache le plus souvent un regard d'une grande pauvreté sur l'activité de travail, quand celle-ci n'est pas purement et simplement ignorée. Les témoignages souvent mis en avant par les tenants de cette approche évoquent plus souvent leur parcours que leur activité, passées quelques considérations assez floues sur les conditions et l'environnement de travail (travailler dedans/travailler dehors, travailler avec l'humain ou non, etc.).

Une conception pragmatique du projet

Le dernier idéal-type a davantage été formalisé par les économistes libéraux. Le projet personnel apparaît alors comme le résultat d'un calcul, soit la différence, entre, d'une part, les gains escomptés de telle ou telle orientation et, d'autre part, ses coûts, en prenant y compris en compte, selon la probabilité de cette éventualité, les coûts engendrés par un échec. Le projet retenu est celui qui maximise les gains autant qu'il minimise les coûts et le risque d'échec.

C'est dans cette optique qu'on peut lire la plupart des réformes structurelles du système scolaire et universitaire, d'abord dans la mesure où elles renforcent le caractère « tubulaire 4 ». Loin de laisser une plus grande liberté de choix aux élèves, malgré la prolifération de discours à ce sujet, les paliers d'orientation successifs s'emboîtent. Si le processus d'orientation est bien progressif, les choix restent difficilement réversibles et enferment précocement les élèves dans une voie dont il est de plus en en plus difficile de sortir. Dans ce contexte, la promotion des passerelles et du droit à l'erreur a tout d'un leurre, destiné à rassurer les élèves quant aux conséquences de leurs choix, en s'appuyant sur quelques exemples qui relèvent de l'exception. Cette conception du projet va également de pair avec le renforcement des logiques de marché dans le système éducatif, puisque l'orientation apparaît comme un mécanisme facilitateur permettant d'optimiser le fonctionnement dudit marché.

Cette dernière conception du projet est, en défi-

nitive, la plus compatible avec le fonctionnement

classique du système scolaire, puisque les jugements scolaires restent centraux. Pour autant, ces dernières années, cette logique pragmatique se combine avec la promotion des compétences issues d'expériences extra-scolaires, au détriment des compétences scolaires. À ce titre, Parcoursup encourage les élèves à valoriser leurs engagements et autres activités.

Pour autant, les différentes conceptions du projet coexistent dans l'institution scolaire, d'où une certaine ambiguïté aux effets potentiellement contradictoires. D'un côté, la conception pragmatique du projet a tendance à renforcer chez les élèves le sentiment d'être responsables de leur parcours scolaire. De l'autre, les conceptions introspective et vocationnelle du projet peuvent, chez certains élèves, accompagner ce processus de responsabilisation, en l'euphémisant, puisqu'elles leur permettent d'intérioriser les contraintes scolaires. Subjectivement, leurs choix ne sont dès lors pas vécus comme contraints, mais comme le reflet de leur propre personnalité, de leurs propres désirs, dont l'ajustement aux contraintes scolaires résulte d'un long processus dont ils sont finalement assez peu conscients. Mais chez d'autres élèves, cette même ambiguïté génère une situation bien plus violente encore, dès lors que les contraintes scolaires auxquelles ils se heurtent in fine, au moment des décisions d'orientation, viennent remettre en cause des projets vécus comme expression de soi, dans son essence ou dans sa vocation supposée.

Erwan Lehoux

Doctorant en sciences de l'éducation Université Paris 8, CIRCEFT-ESCOL Membre de l'institut de recherches de la FSU

Des conseillers d'orientation aux psychologues de l'Éducation nationale. Quelles évolutions du métier

Quelles évolutions du métier dans la définition de l'orientation et du rôle de l'école ?

Paul Lehner

Les changements de noms - qu'ils concernent un parti politique, une association ou un métier - ne sont pas neutres. Ils sont le résultat de luttes de pouvoirs et de savoirs. Plusieurs dénominations ont précédé le décret de 2017 créant le corps des psychologues de l'Éducation nationale (mention ÉDO¹): COP (1944), COSP (1959), CO (1972), CO-Psy (1991)². Chacune d'entre elles renvoie à des enjeux spécifiques et complexes dont l'exposé dépasserait largement le cadre de ce texte³. J'insisterai ici plus particulièrement sur le processus de dépersonnalisation des savoirs et du pouvoir en orientation.

Le problème

Environ soixante-dix ans séparent le statut de conseiller d'orientation professionnelle et celui de Psy-EN. Durant ces années, les porte-paroles du groupe professionnel ont lutté pour faire reconnaître auprès de l'État, des autres professionnels (enseignants et psychologues surtout) et du public (élève et famille), l'approche psychologique de l'orientation justifiant la spécificité de leur mandat au sein de l'École. Au cours de cette histoire des divergences sont apparues parmi leurs porte-paroles notamment sur les savoirs, méthodes et pratiques à construire après la remise en cause de la psychotechnique dans les années 1960. Mais les syndicats et l'association professionnelle des conseillers d'orientation s'entendaient sur le fait que l'orientation ne pouvait ni se réduire à de l'information sur les filières et les débouchés professionnels ni viser essentiellement que l'élève fasse des choix aux paliers d'orientation. L'intervention de Maurice Reuchlin en mai 1968 à la Société Française de Psychologie est révélatrice du mandat convoité :

« L'essentiel de la tâche du conseiller-psychologue consiste à suivre le processus par lequel l'enfant prend connaissance de lui-même et du monde, à comprendre comment il se perçoit, quelle image il adopte de son futur afin d'agir sur ce processus et d'avoir une influence véritable sur l'orientation ». C'est ce qui justifie, pour Reuchlin, que les conseillers-psychologues interviennent de façon continue et non ponctuelle auprès des élèves afin de favoriser leur autonomie tant sur le plan intellectuel que socio-affectif et leur accomplissement personnel.

Les statuts de 1972 et de 1991 marquent-ils les étapes d'une reconnaissance progressive d'une psychologie de l'orientation que couronnerait en 2017 le statut de Psy-EN ? Selon une approche téléologique de l'histoire, la réponse pourrait être positive. Mais l'analyse socio-historique des conditions sociales et politiques de l'élaboration de ces statuts révèle que ce n'est pas le cas. En effet, comme j'ai déjà pu le montrer ailleurs, ces statuts surviennent dans des conjonctures sociales et politiques spécifiques qui leur sont favorables mais qui ne suffisent pas à assurer la légitimité de leurs revendications dans

(1) La spécialité Éducation, développement et conseil en orientation scolaire et professionnelle (ÉDO) concerne les psychologues de l'Éducation nationale (Psv-EN) aui exercent dans l'enseignement secondaire, tandis que la spécialité Éducation, développement et apprentissage (ÉDA) concerne les Psy-EN aui exercent dans le premier dearé. anciennement psychologues scolaires. (2) COP: Conseiller en orientation professionnelle ; COSP : Conseiller en orientation scolaire et professionnelle; CO: Conseiller d'orientation : CO-Psv: Conseiller d'orientation psychologue. (3) Je renvoie le lecteur à l'ouvrage issu de ma thèse que j'ai publiée en 2020 : Paul Lehner Les conseillers d'orientation. Un métier impossible, PUF, 2020.

(4) Projet de la Direction des Lycées et des Collèges, décembre 1989, archives privées.

(5) Voir, dans ce numéro, l'article
« Les professeurs principaux, nouvelle
cheville ouvrière de l'accompagnement
à l'orientation » du collectif ORIREG.
(6) Entre autres, en troisième, l'option
Découverte professionnelle 3 heures
(DP3) et la classe prépa-métier,
anciennement Découverte professionnelle 6 heures (DP6). Tout au long du
secondaire, le Parcours de découverte
des métiers et des formations (PDMF),
devenu Parcours individuel d'information, d'orientation et de découverte du
monde économique et professionnel
(PIIOMEP) puis Parcours avenir.

le temps. À peine intégrés en 1959 au cycle d'observation, les COSP voient leur unité doublement menacée : premièrement le projet de statut de conseiller psychologue est bloqué par Pompidou ; deuxièmement le projet Laurent prévoit deux spécialités, l'une adaptation et l'autre information, auquel les évènements de mai-juin 1968 et le statut de 1972 mettent fin. À partir de 1983, l'ACOF (aujourd'hui APSYEN) et le SNES militent pour obtenir le titre de psychologue. Ce n'est qu'en 1991 que le titre leur est reconnu. Cependant leur intervention est circonscrite par l'administration à l'aide à l'élaboration du projet de l'élève.

« L'amélioration de l'efficacité de l'information réside donc dans le travail réalisé, en amont, par les conseillers d'orientation pour aider les jeunes à se poser les bonnes questions : savoir analyser les diverses composantes — psychologique, scolaire, familiale, économique et sociale — de son choix, faire l'inventaire des diverses possibilités et les évaluer, hiérarchiser ensuite ses choix, telles sont les diverses étapes de l'élaboration des projets individuels. (...) Cette activité est celle d'un psychologue. Elle n'est cependant ni une thérapie, ni une rééducation⁴ ».

S'ils ne sont donc pas le signe d'une légitimation progressive du paradigme psychologique de l'orientation, ces deux statuts s'inscrivent cependant dans une configuration politique marquée par l'avènement de la thématique de la liberté de choix des élèves et de l'organisation d'un système d'orientation voulu plus libéral au sein duquel l'élève est reconnu acteur de son parcours scolaire et professionnel. Parallèlement, est de plus en plus admise une conception éducative de l'orientation - que l'on retrouve dans les circulaires de 1996 - qui consiste à préparer et à outiller l'élève pour qu'il soit en mesure de construire son projet d'orientation. Si les CO-Psy font partie des acteurs sollicités pour intervenir auprès des élèves, on observe toutefois un renforcement du rôle des enseignants et, a fortiori, des PP en matière d'orientation. Le récent statut de Psy-EN de 2017 n'empêche pas l'extension du mandat des professeurs principaux en 2018 qui se voient confier le suivi et la coordination des actions d'information menées à destination des élèves, et l'accompagnement des élèves dans l'élaboration de leurs projets.

Les résultats des récentes enquêtes sur ce mandat⁵- en collège et en lycée- corroborent ceux que la DEPP avait publiés à la fin des années 1990, en

2003 et 2007 : les enseignants ne disposent pas d'assez de temps pour accompagner les élèves, ne sont pas assez formés et déplorent le faible nombre de Psy-EN jugés plus indiqués pour mener cette mission. C'est donc une charge supplémentaire qui ne s'appuie pas sur un corps de savoirs constitués en discipline ni sur une expertise spécifique qui concurrencerait l'approche psychologique de l'orientation. Comment expliquer cette situation? La thèse que l'on défend est que l'on assiste depuis le début des années 2000 à une dépersonnalisation des savoirs et du pouvoir (Lahire, 2005) en matière d'orientation. L'expert ou le sachant en orientation disparaît au profit d'une série de dispositifs⁶ et d'outils que les élèves pourraient investir et mobiliser pour construire leur projet d'orientation.

La rationalisation des choix d'orientation par l'information

Dans d'autres travaux (Lehner et Pin, 2019) nous avons montré que l'accent mis sur la responsabilité et l'autonomie de l'élève résulte de l'action publique éducative menée en la matière depuis le début des années 2000, censée favoriser l'orientation active des élèves c'est-à-dire l'élaboration réfléchie et assumée de leurs choix d'orientation et remédier au problème lancinant de l'insertion professionnelle des jeunes. L'orientation scolaire est en effet identifiée comme un levier capital pour atteindre les objectifs de 50% d'une classe d'âge au niveau licence mais aussi pour lutter contre l'échec scolaire y compris dans l'enseignement supérieur. La politique d'orientation consiste dès lors à redéfinir l'éducation à l'orientation impulsée en 1996 dans le sens d'une découverte du monde professionnel et à mettre l'accent sur la gestion de la transition bac-3/bac+3. L'orientation scolaire est donc réduite à une fonction de gestions des risques (Castel, 1981). Il s'agit d'éviter les échecs futurs en amenant les élèves à rationaliser leurs choix c'est-à-dire à les rapporter aux chances objectives de réussite et d'insertion professionnelle. Pour y parvenir, l'État cherche à rationaliser les procédures d'orientation notamment avec le déploiement en 2007 d'APB puis en 2018 de Parcoursup (Bodin et Orange, 2021) et assure depuis 2009 à tous les élèves un droit minimal à l'information et à l'orientation qui se traduit notamment par le biais de la publication sur les plateformes numériques des prérequis, des taux de sélection, taux d'insertion professionnelle à la sortie de la formation, pour chaque filière de l'enseignement supérieur.

L'introuvable programme d'éducation à l'orientation

Mais parallèlement au cadrage de la politique éducative, il y a une dimension encore peu explorée par la recherche et qui participe selon nous à expliquer ce phénomène de dépersonnalisation des savoirs et du pouvoir en matière d'orientation. Il s'agit du processus inachevé de scolarisation de l'orientation scolaire depuis 1996. Les circulaires de cette année, relatives à la mise en œuvre au collège et au lycée de l'éducation à l'orientation, ne précisent ni un programme, ni de contenus spécifiques, ni de progression mais fixent plusieurs objectifs (ou compétences) qui correspondent schématiquement à la connaissance de soi, à la connaissance des filières d'enseignement et à celle du monde professionnel. Or la consultation des archives du bureau de l'orientation au début des années 1990 révèle qu'un groupe de travail réuni en 1994 composé notamment de représentant-e-s du ministère, de l'ONISEP et de l'INETOP avait pour mission d'élaborer un programme d'information sur les formations sur l'éducation aux choix. L'objectif était de « sortir du caractère incitatif des instructions actuelles pour y substituer un caractère obligatoire (...) et d'élaborer un cadre général ». Seulement, l'entreprise se heurte à plusieurs obstacles de nature épistémologique, politique et budgétaire.

D'abord sur le plan scientifique, plusieurs dizaines de méthodes et d'outils existent depuis les années 1970 et aucune ne fait consensus en raison des considérations à la fois politiques, idéologiques et déontologiques qui traversent le champ de l'orientation. La finalité est-elle l'élève et son épanouissement personnel? La recherche d'un équilibre entre les aspirations de l'élève et les défis de la société ? Le consensus est d'autant plus complexe à trouver que les conseillers d'orientation se réfèrent au code de déontologie des psychologues qui stipule qu'un psychologue ne peut informer pour orienter et doit se garder de restreindre l'autonomie de l'individu. Par conséquent, la validation des méthodes et des outils peut être parfois très longue. En outre, il parait difficile de définir un programme alors que le conseil en orientation dépend avant toute chose de la spécificité des besoins de l'élève.

Ensuite, et consécutivement, sur un plan politique, l'orientation n'est pas considérée comme l'affaire de spécialiste ou d'expert et ne peut être confiée exclusivement aux conseillers d'orientation-psychologue.

En effet, l'éducation à l'orientation constitue un enjeu majeur pour le bureau de l'orientation après la loi quinquennale relative au travail, à l'emploi et à la formation de décembre 1993 et son article 52 qui prévoit la mise en œuvre d'un plan d'action régionale en matière d'information et d'orientation sur les professions. Générant une « nouvelle donne », selon l'expression de la cheffe de bureau, l'Éducation nationale doit chercher à y répondre pleinement : officiellement pour se positionner comme partenaire et officieusement pour reprendre la main. Par conséquent, l'éducation à l'orientation n'est pas considérée comme une discipline supplémentaire qui aurait ses spécialistes mais bien comme une affaire commune qui s'appuierait sur l'ensemble des apprentissages. D'après la note adressée aux recteurs en 1995, il revient aux enseignants d'« expliciter, dans leur enseignement, le sens et la place de leur discipline dans l'école et la société ».

Enfin, l'obstacle est aussi budgétaire. L'administration semblait alors ne pas avoir le budget pour recruter en nombre des conseillers d'orientation-psychologue supplémentaires ni pour ajouter des heures fixes au programme des collégiens et des lycéens. L'éducation à l'orientation devait - et doit toujours - se réaliser à moyen constant.

Conclusion

Finalement le mandat des conseillers d'orientation-psychologues est pris dans une série d'enjeux qui participent à l'éloigner progressivement de l'épanouissement et de l'émancipation de l'élève pour le rapprocher de l'information sur les métiers et la production du consentement des élèves à leurs destins scolaires. C'est notamment ce qui explique la mobilisation du SNES et de l'ACOPF, au milieu des années 2000, pour défendre un service unique et public de psychologie de l'éducation nationale qui préfigure la création du statut de Psy-EN en 2017. Si avec lui l'orientation devient consubstantielle d'une psychologie de l'éducation et du développement, reste à savoir aujourd'hui la place et la fonction qui lui est assignée dans les établissements scolaires.

Paul Lehner

Maître de conférences en sciences de l'éducation et de la formation Laboratoire CIREL-RECIFES, Université de Lille Chercheur associé aux laboratoire EMA, CY Paris Université et laboratoire LIEPP, Sciences Po, Paris.

Bibliographie

Romuald Bodin, Sophie Orange, La gestion des risques scolaires. « Avec Parcoursup, je ne serais peut-être pas là », Sociologie, 2019/2 (Vol. 10).

Robert Castel, **La gestion des risques**, Éditions de Minuit, 1981.

Bernard Lahire, **L'esprit sociologique**, La Découverte, 2005.

Paul Lehner, Les conseillers d'orientation. Un métier impossible, PUF, 2020.

Paul Lehner, Clément Pin, « Les politiques d'orientation depuis les années 2000 : le mythe de la régulation par l'information », Questions d'orientation, 2019.

Orienter ou trier? quand l'orientation tombe sous la coupe du marché

Géraldine Duriez

L'orientation des élèves, dès le collège suscite l'intérêt de toute la société : école, monde économique, collectivités territoriales, en particulier les régions, élèves et parents. Mais les conceptions sur ses finalités et les enjeux différent d'un acteur à un autre. Pour les PsyEN les enjeux d'égalité, de développement et d'émancipation restent essentiels mais se heurtent à la loi du marché, introduite dans l'École.

(1) Edtech: secteur d'activité qui regroupe des entreprises proposant des innovations technologiques pour l'éducation et de la formation L'accompagnement à l'orientation a pris un tournant sans précédent lors de la première présidence d'E. Macron. Les lois « Orientation Réussite des Étudiants », « Pour la liberté de choisir son avenir professionnel » et les réformes du lycée et de la voie professionnelle ont permis de franchir un cap dans la privatisation de l'orientation et le recours à des organismes extérieurs à l'école.

Une collusion État-Région pour la privatisation de l'orientation ?

Lors des discussions dans le cadre du projet de Loi orientation des étudiants (ORE), de nombreuses associations étaient auditionnées. L'idée était de promouvoir l'accompagnement à l'orientation par des ambassadeurs, du mentorat et du tutorat, solutions considérées comme nécessaires pour limiter l'échec et les réorientations des étudiants tout en limitant les investissements dans l'enseignement supérieur. L'existence d'un service public d'orientation de l'éducation nationale structuré était volontairement minimisé pour limiter les dépenses publiques.

La loi ORE n'a pas conduit à créer davantage de places dans l'enseignement supérieur pour répondre aux besoins, ni à octroyer davantage de moyens pour la réussite des élèves. Elle a plutôt organisé la sélection des candidats au détriment des élèves les moins favorisés socialement. Après avoir labellisé la plate-forme Inspire de l'association Article 1, le ministère de l'enseignement supérieur de la recherche et de l'innovation a promu les 12 lauréats d'un appel à projet en direction d'opérateurs, d'associations ou d'entreprises de la Edtech¹ (Programme d'Investissement d'Avenir 3). Ils sont tous apparus au côté d'Inspire/Article 1 dans une rubrique « solutions numériques pour l'orientation » sur la plateforme Parcoursup, proposant ainsi aux lycéens candidats à une poursuite d'études de faire appel à eux pour répondre à leurs questions et les guider dans leurs choix d'orientation.

La Loi pour la liberté de choisir son avenir professionnel promulguée en septembre 2018 a mis en place les conditions permettant une libéralisation du marché de l'information et de l'orientation scolaire. Délestées de compétences sur l'apprentissage, la formation professionnelle et le compte personnel de formation par la création de France Compétences qui désormais les prend en charge, les régions ont obtenu en contrepartie, la compétence d'information des élèves et des étudiants sur les formations et les métiers de portée régionale, nationale et internationale. De son côté l'Office National d'Information sur les Enseignements et les Professions a été démantelé. Le seul éditeur public d'informations objectives, vérifiées et gratuites sur l'orientation et les métiers a perdu de nombreux emplois principalement dans ses

délégations régionales par transfert financier aux régions (près de 150 emplois au total). Les missions de l'Onisep ont évolué vers la production de séquences « pédagogiques » d'orientation à destination des enseignants. En mai 2019, un cadre national de référence a été signé entre l'État et Régions de France pour préciser leurs missions respectives. Les conditions étaient installées pour permettre l'entrée dans les collèges et lycées d'organismes mandatés par les régions. Ces dernières piaffaient d'impatience à l'idée d'entrer dans les établissements scolaires, de former les enseignants et autres personnels à l'orientation... Mais cinq ans, après Régions de France s'agace de la résistance des collèges et des lycées! Les horaires prévus par les textes réglementaires ne sont ni fléchés ni financés dans la plupart des établissements. En 2021, pour trouver la parade, le ministère de l'Éducation nationale de la jeunesse et des sports organisait avec le concours des régions, la première édition du printemps de l'orientation : il s'agissait de mobiliser les personnels de l'Éducation nationale, principalement les PsyEN et les régions pour proposer aux élèves de seconde des séquences d'aide à l'orientation pour la plupart sous format numérique. Cette opération comptait sur leur adhésion pour suivre des visioconférences, répondre à des tests en ligne devant les aider dans leurs choix d'orientation. Sans dresser un bilan objectif de l'opération, le ministère a décidé de la renouveler tous les ans. Encore une occasion pour les régions de présenter les organismes et associations avec lesquelles elles ont signé des conventions, les mêmes pour la plupart que celles plébiscitées par les ministères de l'Éducation nationale et de l'enseignement supérieur. Encore une occasion de faire entrer dans le paysage les solutions numériques pour l'orientation (Funmooc, Inspire, Jobirl, etc.). Or, non seulement aucune évaluation n'est organisée sur les prestations de ces organismes mais ceux-ci se constituent tranquillement un immense fichier de données personnelles en demandant aux élèves d'ouvrir un « compte » pour avoir accès aux supports! Ces mêmes « associations » dont la plupart sont financées par de grands groupes industriels ou financiers peuvent compléter leur offre numérique par des interventions en établissements par l'intermédiaire de chargés de mission, salariés, volontaires du service civique et bénévoles pour informer sur les poursuites d'études ou professions.

Des portes grandes ouvertes dès le collège

La mise en place de la découverte de métiers dès 2023 à partir de la 5ème, commande présidentielle, devrait permettre d'ouvrir portes et fenêtres des collèges aux entreprises et associations locales mais aussi aux organismes et officines déléguées par les régions. Ces interventions précoces ne visent pas, malgré les discours, à plus d'ambition et d'émancipation de la jeunesse mais à promouvoir des choix « réalistes ». L'objectif est limité au nombre de métiers que les élèves seraient censés connaître. Mais qu'est-ce que connaître un métier ? Savoir en citer le nom ? Le secteur professionnel? Quels effets sur les représentations des élèves ? Ce qui intéresse le MENJ aujourd'hui, c'est une information sur les métiers en tension correspondant aux besoins locaux. On entretient ainsi la confusion entre métiers en tension et métiers d'avenir à échéance de 5 ans ou plus. Les métiers en tension d'aujourd'hui ne seront pas nécessairement les métiers d'avenir de demain²! Orienter précocement correspond au choix politique d'un marché du travail de plus en plus segmenté entre emplois très qualifiés et emplois peu qualifiés et précaires. Quelle ambition pour la jeunesse!

Quelles conséquences pour les personnels, les élèves et l'École ?

- L'absence totale d'évaluation de ces prestataires extérieurs, de leur qualification et déontologie ouvre la porte à des risques de prosélytisme, de dérives sectaires ou plus encore. Aucune vérification des compétences ni de la moralité de « mentors » proposés par ces organismes n'est assurée, ce qui inquiète aujourd'hui y compris certains responsables de l'Éducation nationale.
- Des questions d'objectivité, d'exhaustivité des informations se posent : Quelles garanties sont données aux élèves et aux familles quant au pluralisme et à l'exhaustivité des informations ? Quelle frontière entre information et promotion quand des secteurs économiques manquent de main d'œuvre ? C'est pourtant la responsabilité de l'Éducation nationale que de le vérifier mais elle ne le fait pas.
- Une conception orientée de l'école mise en avant : l'apprentissage, les formations privées de

(2) Note de la Dares, Les métiers en 2030 : le rapport national (https://dares.travail-emploi.gouv.fr/publication/les-metiers-en-2030-le-rapport-national)

(3) Note du CAE septembre 2022

l'enseignement secondaire comme de l'enseignement supérieur, et les écoles de production font de plus en plus l'objet de communications officielles et apparaissent comme des solutions d'orientation mises sur le même plan que la formation professionnelle initiale publique qui est progressivement vidée de son contenu.

- Les enseignants sollicités sans être formés : La production foisonnante de séances et d'outils clés en mains mise à disposition des enseignants pour les encourager à endosser toutes les missions d'accompagnement de l'orientation laisse croire qu'il n'est pas besoin d'être formé et qualifié pour aborder les questions d'images de soi, de goûts et de projection dans l'avenir. L'utilisation de gadgets telles des lunettes 3D ou des immersions virtuelles ne peuvent remplacer un accompagnement humain et qualifié des interrogations des élèves sur leur avenir.
- Mais la disponibilité des PsyEN est réduite par la limitation drastique des recrutements justifiée par une volonté de transfert de leurs missions sur les enseignants et les régions. Cette conception prônée par les recommandations européennes, réduit le choix d'une formation pour l'avenir à une simple question d'information et d'insertion professionnelle. Or les enseignants ne peuvent être à la fois juge et partie, évaluateurs et formés à la complexité des enjeux du développement à l'adolescence. L'ONISEP contribue également à la mise en place des « référentiels de compétences à s'orienter » qui naturalisent les différences du rapport au savoir et à l'avenir, liées pourtant aux biais sociaux et de genre. Centrées sur les obstacles potentiels, certaines séquences, ne peuvent que conduire les jeunes de milieu populaire au renoncement et à la résignation. Le problème central du développement psychologique et social des adolescents est évacué. Qui ai-je envie, qui ai-je le droit de devenir dans ce monde si dur à ceux qui n'ont que l'École pour s'en sortir?

Tri social et logique de l'entreprenariat?

C'est bien pourquoi la question de l'orientation est éminemment psychologique et sociale.

Au travers des questions d'orientation ce sont les finalités de l'École qui sont réinterrogées.

Les dernières réformes du supérieur, du lycée

et de la voie professionnelle sont sous tendues par une logique de tri social et d'assignation de places, bien éloignée des missions statutaires des PsyEN.

De plus en plus, la conception de l'orientation induite est celle de l'entreprenariat et d'une carrière pensée dès le plus jeune âge, cohérente et répondant à des choix stratégiques, basée sur une évaluation « coûts/bénéfices ». Combien de jeunes voire d'adultes correspondent réellement à cette image normée voire formatée de la construction de plans de carrière ? Parallèlement la promotion des compétences psychosociales portée par le conseil d'analyse économique fait réfléchir sur les réelles intentions derrière ces dispositifs³!

Redonner des moyens à l'école publique et penser autrement l'orientation : une nécessité

Promouvoir une orientation ouverte, émancipatrice, tenant compte des histoires singulières personnelles et familiales de chacun n'est manifestement pas à l'ordre du jour. La volonté de séparer psychologie et orientation, l'effacement du rôle du service public et du rôle de l'École conduit à faire de l'orientation un champ ouvert à la concurrence et aux intérêts privés, idéologiques et commerciaux.

Le service public d'orientation et de psychologie doit être préservé et développé, et les missions des Psychologues de l'éducation nationale (éducation développement et orientation) respectées. Ces derniers ont les compétences et la formation qui permet d'articuler développement psychologique et social, rapports aux savoirs, parcours scolaire et projection dans l'avenir dans une visée d'émancipation et de développement maximal de la personnalité

Géraldine Duriez

Psychologue de l'éducation nationale, Éducation développement orientation (Académie de Créteil)

Secrétaire nationale de catégorie au SNES-FSU

Orientation et technologie au collège, la fin d'une histoire partagée ?

La suppression de la technologie en classe de sixième à la dernière rentrée scolaire confirme les craintes exprimées dans cet article écrit en 2010¹. Les programmes de 2015 et 2020 dans la logique de ceux de 2008, en confirmant la délégitimation de la notion de pratiques sociales de référence pour valoriser celle de besoin, encadrent la fin de l'histoire partagée de celle-ci avec l'orientation que la refonte à venir des programmes menace de confirmer.

La technologie au collège et la connaissance du monde professionnel, une mission fondatrice de la discipline

Au moment où tous les enfants sont accueillis au collège dans la logique de la réforme Berthoin de 1959 qui porte l'âge de la scolarité obligatoire à 16 ans, le problème posé à l'école obligatoire de la fin du XIXème siècle atteint le second cycle, école moyenne devenue le passage obligé pour tous les jeunes. Un enseignement dont les intentions vont correspondre à ce qui était attendu des travaux manuels de l'école primaire de 1882 est envisagé. Cet enseignement va prendre des configurations scolaires particulières avec des intitulés distincts : « la technologie et son expression graphique », « technologie et physique », « l'initiation aux sciences et aux techniques », « l'éducation manuelle et technique » et en 1985 « la technologie collège » dans une forme proche de ce qui existe aujourd'hui (Lebeaume, 1996).

Ces positions successives, à l'articulation de la plupart des réformes du collège, ont ainsi conféré à la technologie une place particulière dans les différentes modalités d'aide à l'orientation des élèves qui ont accompagné les changements du premier cycle du second degré. Dans cette logique, la constitution de

la technologie, en tant que discipline scolaire, ouvre le premier cycle de l'enseignement secondaire sur le monde technique en favorisant l'installation d'activités de connaissance en rapport avec l'évolution des possibilités d'orientation des élèves. Pour Léon (1967) qui développe, dès les années cinquante, à partir d'une analyse des contradictions techniques et sociales de l'orientation, « une conception formatrice des goûts et des capacités qui s'oppose à une conception révélatrice des aptitudes supposées innées ou jugées suffisamment stables pour légitimer des prédictions par simple extrapolation empirique », l'orientation est assimilable à une forme de la pédagogie. Deux conséguences découlent de cette analyse : « le déplacement vers l'école du centre de gravité des opérations d'orientation et le développement des pratiques d'information sur l'enseignement professionnel et la vie de travail ». Il ne s'agit pas de transmettre une information complète mais de « favoriser des conduites actives au cours desquelles s'élaborent des projets toujours plus riches et plus réalistes ». L'information en vue de l'orientation participe à la formation humaine et sociale de chaque jeune et ne saurait, à ce titre, être coupée de la finalité générale de l'enseignement. La technologie participe à cette formation, quels que soient les intitulés qui définissent sa forme scolaire. A l'origine, discipline procédurale

(1) Texte de l'intervention, reproduit sans son introduction, au colloque, « Quelle place pour la technologie dans la culture ? », organisé par le SNES-FSU et l'Association des enseignants d'activités technologiques (AEAT) les 17 et 18 mars 2010 (re)publié compte tenu de son actualité à un moment où l'avenir de la technologie au collège est à nouveau l'objet de débats sans mise en perspective historique réelle.

(2) Annexes aux programmes et instructions des collèges, MEN, 1985, p.343-346.

dotée de son propre langage, la technologie est pensée à l'égal du français et des mathématigues. La compréhension de la technique se fait à partir de la maîtrise de l'expression graphique. La connaissance technologique est sensée se construire dans l'action par l'accès à la formalisation symbolique du fonctionnement d'objets simples et par l'intermédiaire de leur fabrication. La démarche préconisée se préoccupe essentiellement du potentiel technique des objets. Du coup, elle minimise la place et le rôle réel des hommes dans les situations de production et de travail. C'est en réaction partielle à cette dérive formaliste que la commission Lagarrigue étudie, à partir de 1972, la mise en place d'un enseignement axé sur l'analyse des problèmes réels liés à la réalisation industrielle. Dans ce cadre, Martinand (1986, p.125) interroge, en appui sur la conception éducative de l'orientation de Léon, la liaison de la technologie avec l'orientation : « de quelles références l'enfant peut-il disposer, de quelles bases de comparaison, si au moment où la voie de l'enseignement professionnel peut être proposée ou imposée, aucune activité scolaire approchant de près ou de loin cette activité essentielle qu'est la production industrielle, avec ce qu'elle comprend (fabrication, organisation du travail, conception, rapports sociaux) ne lui a jamais été offerte ? ». Dans les programmes de 1985, sous son intitulé actuel, la technologie participe, dans cette cohérence, à l'aide à l'orientation à côté de quatre disciplines : le français, l'histoire et la géographie, les sciences physiques, les sciences et techniques géologiques et biologiques. La technologie doit permettre « notamment aux élèves d'appréhender les techniques et méthodes de fabrication et d'agencement, (...) l'entreprise et les milieux du travail, (...) de mieux comprendre les liaisons entre les faits technologiques et les faits économiques et sociaux »².

Dans le cadre de l'élaboration du nouveau programme de technologie en collège, Martinand (1986), soucieux de coordonner les aspects liés à la manipulation des instruments de la technique et à l'élaboration conceptuelle organisée par le point de vue technologique sur les objets, avance l'idée que les pratiques sociales peuvent être une source de légitimation des contenus à enseigner. Il propose, le concept de pratiques sociales de référence

dont l'arrière-plan sociologique convoque dans la classe l'expérience humaine au travail. Le concept de pratique sociale de référence s'est progressivement transformé en pratiques sociotechniques de référence pour affirmer plus nettement le caractère technique de toute réalisation. Les situations de classe ne sont pas à l'identique des situations de référence mais doivent être authentiques, c'est cette recherche d'authenticité qui est alors l'objet de la transposition didactique. Ce qui est à considérer en premier, ce sont les situations pratiques qui vont servir de référence pour la formation. Ainsi dans les programmes de technologie appliqués en 1996 pour la classe de sixième et les trois années suivantes pour le cycle central et la classe de troisième, il s'agit de mettre en scène dans la classe des références. Les activités proposées aux élèves, structurées par un scénario, « ne doivent pas être conçues comme des tâches purement scolaires ou dériver vers de telles tâches ; le sens des activités est à la fois interne, lié aux caractéristiques des tâches, des moyens, du produit, mais aussi externe, lié aux travaux, matériels, produit des types d'entreprises qui servent de référence, c'est-à-dire de terme de comparaison » (Martinand, 1998, p. 6).

Si les nouveaux programmes de technologie applicables à la rentrée de 2009 évoquent les situations-problèmes et la démarche d'investigation comme base de l'enseignement à partir de l'étude de l'objet technique, la question de la référence est abandonnée. Dans cette logique, l'interrogation sur les activités à installer en classe repose sur la notion de besoin. Dans les faits, cette évolution s'oppose à l'approche des contenus à enseigner par l'activité et le sens que portait explicitement le concept de référence (Ouvrier-Bonnaz, 2000). Elle a pour conséquence première d'affaiblir le soutien de la technologie à l'orientation en « déréalisant » la compréhension et l'appropriation des acquis sociotechniques de l'humanité qui permettaient aux élèves de se situer dans le monde, d'y trouver leur place, de s'y projeter pour y faire des choix raisonnés et y agir avec d'autres contribuant ainsi, en retour, à son développement.

L'objet technique, une autre façon de penser la référence : conséquence pour l'orientation des élèves

Les nouveaux programmes de technologie, structurés autour de l'objet technique qui « occupe une place centrale dans l'enseignement », introduisent un changement important. Ce ne sont plus les pratiques de référence qui organisent les situations problèmes proposées en classe mais l'objet technique. L'objet technique est défini à titre indicatif dans le programme comme « un objet transformé par l'Homme dont la fonction répond à un besoin³ ». A chaque niveau, l'élève étudie au moins trois objets qui servent de support aux activités. La démarche d'investigation repose sur la question préalable : « à quel besoin l'objet étudié répond-il ?». Il s'agit, au bout du compte, de comprendre comment la technique intervient dans la satisfaction des besoins ? La réponse à cette question est une voie d'accès à la compréhension de la fonctionnalité de l'objet. Cette fonctionnalité est le moyen de relier la matérialité de l'objet et la matérialité des besoins. « Les activités d'observation, de manipulation, d'expérimentation, de fabrication et d'assemblage d'objets techniques répondant à une situation problème sont le cœur de l'enseignement en technologie. Elles sont une base didactique privilégiée pour accéder aux connaissances et capacités déclinées par approches dans le programme ». La technologie ainsi rabattue sur l'étude de l'objet technique « permet de raisonner sur les techniques pour les faire avancer, les maîtriser, les améliorer au moindre risque et au moindre coût ». (ibid, p. 9). L'approche technocentrée des programmes est ainsi clairement affirmée. Cette tendance appelle la prudence. En effet, comme l'ont bien montré les historiens des techniques, les objets étudiés en classe n'existent pas suspendus dans l'espace social, ils sont rattachés à des genres sociaux d'activités de fabrication et d'usage, sorte d'artefacts qui organisent les activités des hommes entre eux (Seiris, 1994). Ces genres contiennent eux-mêmes des genres de discours, de pratiques et des genres de techniques définissant les manières d'agir et de penser susceptibles de délimiter la communauté scolaire à laquelle ils servent de référence

Dès lors, concernant la technologie telle qu'elle

est définie dans les nouveaux programmes, on peut faire l'hypothèse que les objets techniques étudiés ne peuvent être appréhendés déconnectés des situations sociales et des pratiques qui les produisent, car ce sont cellesci qui donnent sens à une étude de leur fonctionnalité. C'est à partir de cette communauté que nous avons définie dans le champ de la connaissance du monde professionnel comme une communauté pratico-discursive que les élèves vont tenter de mettre le monde social à leur service, en découvrant et en utilisant les objets qui l'organisent et le structurent, pour en faire un monde à eux afin de s'y intégrer, de le reformuler en participant à l'élaboration de nouvelles significations (Ouvrier-Bonnaz, 2003). Si l'un des objectifs de l'enseignement de la technologie au collège est bien de préparer « l'élève à l'acquisition d'une culture technologique susceptible d'être approfondie lors d'études ultérieures⁴ », il faut alors faire en sorte que les activités proposées aux élèves dans les situations de classe au collège les aident à installer et développer un rapport signifiant au travail et aux instruments, susceptible de questionner le rapport que chaque élève entretient avec la formation scolaire, enseignement technologique et professionnel compris. Aborder les nouveaux programmes de technologie et l'approche de la connaissance des objets techniques qui les organise de cette façon permettrait peut-être de sortir des impasses où le monde scolaire, pris dans le piège de l'auto-référencement des contenus d'enseignement, s'est progressivement enfermé, ces dernières années, concernant la culture technologique faute d'avoir su ou pu élaborer les questionnements pertinents et y apporter des réponses adaptées à l'évolution de l'école et de la société.

(3) Note de bas de page, Introduction aux nouveaux programmes de l'enseignement technologique, BO n°6 du 28 août 2008, p. 9. (4) Idem, p. 9.

Bibliographie

Joël Lebeaume, **Une discipline à la** recherche d'elle-même : trente ans de technologie pour le collège. Aster, 23, 1996. 9-41.

Antoine Léon, Psychopédagogie de l'orientation scolaire et professionnelle. Les bases psychologiques de l'orientation. In M. Debesse (dir.), Psychologie de l'enfant : de la naissance à l'adolescence [pp. 284-289]. Paris : A. Colin. 9ème édition, 1956/1967.

Jean-Louis Martinand, **Connaître et transformer la matière**. Berne : Peter Lang, 1986.

Jean-Louis Martinand,), **Réalisation sur projet. A quoi servent les scénarios ?** Éducation Technologique 1998, 1, 5-8.

Régis Ouvrier-Bonnaz, **Projet technique** et projet personnel d'orientation : mise en perspective critique pour penser la place du sujet en technologie. Skholê, n° hors-série, 2000, 237-249.

Régis Ouvrier-Bonnaz, Quelques jalons historiques et théoriques pour installer une communauté de travail à propos d'orientation dans l'école. Perspectives Documentaires en Éducation, 2003 60, 41-48.

Jean-Pierre Seiris, **La technique**, Paris : PUF, 1994.

Régis Ouvrier-Bonnaz

GRESHTO-CRDT-CNAM

Parcoursup:

derrière l'extension de la sélection, l'institution d'un régime paradoxal de sélection scolaire

Cédric Hugrée

Tristan Poullaouec

Parcoursup est souvent présenté comme le dispositif ayant instauré la sélection à l'université. Regardé à la lumière de l'histoire récente de la sélection des publics étudiants, il représente incontestablement une extension du domaine de la sélection à l'entrée dans les universités. Mais, en hiérarchisant à l'infini les filières, Parcoursup permet surtout de gérer le paradoxe d'un système éducatif qui n'a jamais autant diplômé de son histoire tout en transmettant très inégalement les savoirs entre les classes sociales.

Votée dans les suites immédiates de la première élection d'Emmanuel Macron, la loi relative à l'orientation et la réussite des étudiants instaure en 2018 la plateforme Parcoursup. Elle gouverne depuis 5 années l'entrée des étudiantes et étudiants dans l'enseignement supérieur en dépit de la récurrence des critiques et des ratés qui accompagnent l'emprise - désormais centrale de cette procédure sur le calendrier scolaire et universitaire.

Pour comprendre comment Parcoursup et son fonctionnement se sont imposés à nous, notre ouvrage, L'université qui vient. Un nouveau régime de sélection scolaire (éd. Raisons d'Agir, 2022), propose tout d'abord de le replacer dans une histoire de l'extension de mécanismes institutionnels de sélection explicite des étudiants et étudiantes à l'entrée des formations universitaires. Nous rappelons ensuite que Parcoursup de 2018 est aussi une réponse à la grande fragilité juridique de l'ancien système d'affectation APB qui aboutit à une modification d'une disposition majeure du Code de l'éducation et à une intensification de la sélection des étudiantes et étudiants à l'entrée des formations universitaires.

L'extension historique de la sélection des publics étudiants à l'entrée de formations

Les 74 universités françaises regroupent de très nombreuses formations aux objectifs et

aux statuts très variés. On l'oublie parfois, mais elles demeurent aujourd'hui encore fortement liées aux grandes professions réglementées de la médecine et du droit tout en rassemblant les disciplines désargentées des humanités (philosophie, lettres, histoire) ou des sciences (mathématiques, biologie, physique-chimie), mais aussi des disciplines apparues plus récemment (comme l'informatique) ou les filières apparues depuis les années 1960 (administration économique et sociale (AES), psychologie, sociologie, sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS), etc.). Dans chacune de ces formations, les universitaires semblent chaque année plus nombreux à participer à des dispositifs sélectionnant explicitement les étudiants à l'entrée de leurs formations.

Depuis l'instauration du numerus clausus à l'issue de la première année dans les filières de santé en 1971, la sélection explicite des publics universitaires n'a fait que s'étendre : circonscrite à quelques nouveaux diplômes professionnalisants dans les années 1970 comme les maîtrises de sciences et techniques (MST), de sciences de gestion (MSG), aux diplômes d'études approfondies (DEA) ou encore aux diplômes d'études supérieures spécialisées (DESS), elle fut ensuite accordée à une université entière (Paris-Dauphine) au début des années 2000, puis aux filières universitaires désireuses d'attirer les meilleurs bacheliers à travers la multiplication des licences sélectives (doubles

licences pluridisciplinaires, doubles diplômes franco-étrangers...) et enfin en 2016 au master¹, l'un des diplômes les plus élevés du système éducatif français. Ces diplômes (master 1 et master 2) et ce cycle (2è) ont d'ailleurs été au cœur d'un contentieux et d'un vif débat politique à la fin des années 2010. La sélection a d'abord été déclarée illégale au milieu de cycle par le Conseil d'État, obligeant le gouvernement Valls (Parti Socialiste) à légiférer. Par la loi du 23 décembre 2016, il instaure alors des « capacités d'accueil » en première année de master et de façon dérogatoire à l'entrée de master 2 ; disposition dont se sont plus particulièrement saisis les responsables de masters en droit et en psychologie. Parce qu'elle déplaçait la sélection à l'entrée en master mais garantissait aux candidats de pouvoir s'inscrire dans un autre master en cas de refus, cette loi a donné lieu à de vifs débats internes aux syndicats étudiants et universitaires de gauche, dont plusieurs ont fini par la soutenir (Unef, snesup-FSU).

Dix ans avant Parcoursup, la sélection des publics étudiants à l'entrée des formations universitaires est donc largement banalisée mais elle semble cantonnée au deuxième (master) et troisième cycle (doctorat). Celle du premier cycle universitaire est strictement encadrée par un l'article L612-3 du code de l'éducation qui indique que « le premier cycle [de l'enseignement supérieur] est ouvert à tous les titulaires du baccalauréat ». C'est donc à titre dérogatoire que les universités franciliennes utilisent le Recensement Automatisé des Vœux des élèves (Ravel, créé en 1990) qui ne repose que sur la territorialisation des affectations des bacheliers d'une académie à un établissement. D'ailleurs, seule l'université Paris-Dauphine située dans le 16e arrondissement de la capitale dispose d'un statut « sur mesure », octroyé par le gouvernement de M. Jean-Pierre Raffarin (Union pour un Mouvement Populaire) en 2004, lui permettant de délivrer ses propres diplômes d'établissement, d'appliquer des frais d'inscriptions en dehors de ceux réglementés par l'État et de sélectionner les postulants à ses onéreuses formations de premier et de deuxième cycle. Dans les faits, l'essentiel des bachelières et bacheliers s'inscrit encore aux guichets des scolarités de l'université la plus proche de leur domicile.

Parcoursup : une intensification de la sélection à l'université ?

Quinze ans plus tard, la totalité des filières des universités françaises est désormais sommée de soumettre les candidats à un examen de leur dossier scolaire et de leur projet transmis par la plateforme de préinscription « Parcoursup ». Dès son lancement en 2018, ce dispositif est au cœur des contestations étudiantes du printemps qui y voient l'instauration d'une sélection à l'entrée à l'université. Quatre ans plus tard, pour de nombreux lycéens, « réussir Parcoursup » supplante l'enjeu de l'obtention du baccalauréat. Et pour cause, les données dont nous disposons indiquent une nette extension de la sélection à l'entrée des formations universitaires : pour sa dernière année. APB comptait une centaine de licences qui recouraient à des tirages au sort illégaux pour départager leurs candidats. En 2021, pour la 3e année de Parcoursup, 773 licences n'ont retenu au plus que la moitié des candidatures, soit un quart des licences proposées sur le portail². Cette transformation touche les premières destinations d'études des enfants d'ouvriers et d'employés dans le supérieur. Parmi les bacheliers et bachelières des milieux populaires, beaucoup préparent des BTS. Mais ils et elles sont plus encore à s'inscrire à l'université en visant au minimum une licence : les STS ne rassemblent au total qu'un cinquième (20 %) des étudiants d'origine populaire, ce qui s'avère finalement peu par rapport au poids des filières universitaires dans les destins scolaires de ces mêmes étudiants. En effet, 59 % des étudiants d'origine populaire sont inscrits en lettres, en sciences humaines et sociales, en économie, en droit, en sciences ainsi que dans les Inspé. A l'autre extrémité de l'échelle sociale, 54 % des étudiants des classes dominantes sont quant à eux inscrits dans des classes préparatoires, des écoles de commerce ou d'ingénieurs ou du secteur de la culture, de grands établissements et au sein des études de santé. Ces institutions, largement sélectives, apparaissent au cœur de leurs nouvelles stratégies de reproduction quand les filières universitaires constituent, à l'inverse, le véritable centre de gravité des études supérieures des enfants des classes populaires.

En attendant d'avoir le recul nécessaire à l'appréciation fine des effets de Parcoursup sur la réussite en licence, il est d'ores et déjà acquis (1) Depuis la réforme licence-master-doctorat de 2002, le master est le diplôme sanctionnant le second cycle universitaire en cinq ans. (2) Données aimablement transmises par Julien Gossa, animateur de la Conférence des Praticiens de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. que les nouvelles modalités de sélection à l'entrée à l'université ont défavorisé les bacheliers professionnels et technologiques : ils représentent 17,7 % des néo-bacheliers inscrits en L1 à la rentrée 2018, contre 19,5 % l'année précédente. Cette baisse est générale, mais nettement plus marquée en STAPS (- 6,3 points) et très faible dans les filières de lettres et sciences humaines et sociales (-0,6 point). Si une part de cette baisse s'explique par le léger déclin de la part des bacheliers professionnels et technologiques parmi les néo-bacheliers de 2018 (- 0,8 point), l'autre part ne peut qu'être imputée aux effets de Parcoursup sur les vœux des lycéens et sur les décisions des formations de licence. À l'inverse, les bacheliers généraux renforcent leur poids parmi les néo-bacheliers inscrits en L1 : dans l'ensemble des filières STAPS, les bacheliers scientifiques deviennent majoritaires (+ 5,8 points), tandis que la part des bacheliers littéraires diminue... en lettres et sciences humaines et sociales (- 2,1 points) au profit pour l'essentiel de celle des titulaires d'un bac économique et social (+ 2,5 points)! Alors que la part des bacheliers ayant obtenu une mention est restée stable, les étudiants sélectionnés par Parcoursup sont plus nombreux à avoir décroché une mention au bac (+ 2,3 points). À nouveau, c'est en STAPS que cette part augmente le plus (+ 4,4 points). Ces moyennes nationales masquent de grandes disparités d'une université à l'autre. L'université de Paris 1 Panthéon-Sorbonne, où les formations d'histoire, d'économie et de droit sont centrales, voit ainsi augmenter de 12 points la part de ses néo-bacheliers de L1 titulaires d'une mention au bac et baisser de 6 points la part de ceux qui ont plus de dix-neuf ans. Au pôle opposé, l'université d'Évry perd 5 points de bacheliers ayant obtenu une mention et l'université Paris 8 (Saint-Denis) perd 3 points de bacheliers généraux. Ces évolutions sont très rapides et accentuent bien souvent les tendances en cours, déjà à l'œuvre, avant le remplacement d'APB par Parcoursup.

balise d'orientation des bacheliers et de leurs familles. Dans un système tout entier tourné vers la diplomation de ses jeunes générations, la transmission des savoirs scolaires, pourtant centrale dans l'obtention d'une licence, s'avère l'angle mort des réflexions actuelles sur l'orientation des étudiants. Car Parcoursup ne fait, en définitive, qu'ériger en principe de fonctionnement les nombreux ratés du système éducatif français : loin de rendre visible la diversité des formations supérieures, il multiplie les hiérarchies symboliques entre formations et permet donc la reproduction d'un régime paradoxal de sélection scolaire fondé sur une forte diplomation et une forte inégalité de transmission de savoirs. La revendication d'un droit à la réussite à l'université de toutes et tous passe à l'évidence par la suppression d'un tel dispositif. Elle repose surtout sur un projet politique abordant de front la question de l'égale transmission des savoirs scolaires entre les classes sociales et les enjeux de la formation universitaire des esprits.

Cédric Hugrée

chargé de recherche au CNRS, Laboratoire Cresppa (CNRS/Université de Paris 8 Vincennes/ Saint-Denis)

Tristan Poullaouec,

maître de conférences, Laboratoire Cens (CNRS/Université de Nantes)

Conclusion

En instituant progressivement la sélectivité à l'entrée d'une formation comme le mètre étalon de sa qualité, Parcoursup tend désormais à s'imposer comme la seule et unique

Les professeurs principaux, nouvelle cheville ouvrière de l'accompagnement à l'orientation

Collectif ORIREG

En 2018, le ministère de l'Éducation nationale a redéfini les missions du professeur principal, en élargissant son rôle en matière d'orientation. En synthétisant les résultats d'une étude menée dans quatre lycées de la région parisienne, cet article montre que les enseignants se sont appropriés et ont mis en œuvre ce nouveau mandat de manière différenciée, avant d'interroger les effets possibles pour les élèves.

En 2018, le ministère de l'Éducation nationale a redéfini les missions du professeur principal, en élargissant son rôle en matière d'orientation². En premier lieu, « il contribue à la mise en œuvre des procédures d'orientation, d'affectation et d'admission ». À ce titre, en terminale, « il porte une appréciation après concertation avec l'équipe pédagogique sur les éléments caractérisant le profil de l'élève sur les fiches Avenir ». Ces dernières, versées dans le dossier Parcoursup de chaque élève, concernent non seulement son travail effectif, ses résultats scolaires, mais aussi ses compétences.

En second lieu, « il contribue à la mise en œuvre des actions d'information organisées par l'établissement » et « [il] assure l'accompagnement des élèves dans l'élaboration et la consolidation de leur parcours en collaboration avec le psychologue de l'éducation nationale ». Dans cette optique, au lycée, un volume horaire dédié est précisé à titre indicatif : 54 heures annuelles dans les voies générale et technologique et 256 heures sur trois ans dans la voie professionnelle³.

Si les professeurs principaux se trouvent dorénavant au cœur de l'accompagnement des élèves dans l'élaboration de leurs projets d'orientation, les conceptions et les pratiques de cette mission recouvrent des réalités différentes en raison des politiques d'établissements, mais aussi en raison de l'absence de référentiel clair et d'un ensemble de savoirs partagés en la matière.

Quatre postures d'accompagnement

Quatre postures d'accompagnement ont été identifiées chez les professeurs principaux des classes de terminale. Ces postures se distinguent d'un point de vue à la fois quantitatif (temps consacré à l'orientation et le volume de ressources présentées aux élèves) et qualitatif (manière de s'engager dans le mandat, conception de l'orientation).

La posture de l'empêché

Faute de temps notamment, une partie des professeurs principaux assurent un accompagnement minimal aux élèves, qui vise surtout à les responsabiliser. C'est notamment le cas dans des établissements où aucun volume horaire n'est dédié à l'orientation dans l'emploi du temps des élèves, malgré les recommandations réglementaires. Ainsi, ces enseignants priorisent l'achèvement du programme au détriment d'un accompagnement

(1) Le projet ORIREG, porté par le Laboratoire interdisciplinaire d'évaluation des politiques publiques (LIEPP, Sciences Po), vise notamment à analyser les objectifs poursuivis par les politiques régionales d'orientation et à examiner leur mise en œuvre. leur réception et leurs effets au regard de la diversité des contextes et des bénéficiaires. L'étude aualitative menée dans quatre lycées en Île-de-France a également permis d'interroger le rôle des différents personnels en matière d'orientation. L'équipe de recherche est composée de Paul Lehner, Erwan Lehoux, Anne-Claudine Oller, Clément Pin, Agnès van Zanten. Pour en savoir plus: https://www.sciencespo.fr/liepp/ fr/content/les-politiques-regionales-dorientation-un-vecteur-de-socialisation-des-ieunes-aux-reales-du-.html (2) Arrêté du 16-7-2018 - J.O. du 17-7-2018 relatif à l'organisation et les volumes horaires des enseignements du cycle terminal. (3) Arrêté du 16-7-2018 - J.O. du 17-7-2018 relatif à l'organisation et les volumes horaires des enseignements du cycle terminal.

(4) STI2D : Sciences et technologies de l'industrie. et du développement durable

à l'orientation en classe. Une enseignante en arts du spectacle, agrégée de lettres moderne, mentionne le télescopage des épreuves de spécialité théâtre avec Parcoursup. Compte tenu des délais très courts, Parcoursup n'est pas du tout abordé en classe et le suivi des élèves « se fait de manière informelle, par le dialogue après les cours- et c'est quand même fort peu confortable ». Une autre enseignante, en SVT, aborde l'orientation lors de la pré-rentrée, diffuse des informations via Pronote et prend un petit moment en classe après la Toussaint selon l'avancée de sa programmation pour faire le point sur les projets des élèves. Les difficultés scolaires des élèves, lorsqu'elles sont importantes, peuvent également amener les enseignants à se concentrer sur des objectifs à plus court terme. Le professeur principal d'une classe de terminale professionnelle, enseignant en dessin industriel, rappelle que l'un des enjeux pour ses élèves, qui n'ont bien souvent pas choisi d'être là, c'est d'abord qu'ils trouvent un stage puis qu'ils obtiennent le bac. Par conséquent, il ne reste que très peu d'heures pour l'orientation. Outre le manque de temps, un certain nombre d'enseignants évoquent également leur sentiment d'incompétence. Il faut dire qu'ils ne bénéficient qu'exceptionnellement de formations sur le sujet.

La posture du bricoleur-opportuniste

En dépit de difficultés à trouver du temps et/ou d'un faible sentiment de compétences, d'autres professeurs principaux proposent des médiations pour mieux cibler les profils des élèves et cherchent à les engager, via des questionnaires et des cours dialogués, dans un travail de recherche et d'appropriation des informations sur les filières d'enseignement et les débouchés professionnels auxquels ils pourraient candidater. Ils s'appuient principalement sur les informations (prérequis, capacités d'accueil) fournies sur la plateforme Parcoursup elle-même et par l'ONISEP pour alerter les élèves du caractère plus ou moins incertain d'obtenir satisfaction dans la filière visée et les inciter à construire plusieurs scénarios. Lorsqu'on l'interroge sur le contenu des heures dédiées à l'orientation, un enseignant en génie mécanique, professeur principal en classe de Terminale STI2D4, précise qu'il en « fait sans trop en faire » en raison de l'absence d'heures d'accompagnement personnalisé (AP). Toutefois, il organise plusieurs temps dans l'année au cours desquels il présente les parcours possibles après un bac STI2D, mène des entretiens avec les élèves et leur demande

d'effectuer un travail de recherche à partir du site de l'ONISEP sur leurs projets de formation. Les enseignants qui adoptent cette posture se concentrent en général sur le volet administratif et technique de l'orientation, sans accompagner véritablement les élèves dans la découverte de leurs aspirations et dans l'élaboration de leur projet. À ce sujet, une agrégée d'anglais se déclare « très très impuissante » : « essayer de cerner la personnalité [des élèves], ce n'est pas mon job pour le coup ».

La posture de l'expert-conseil

Une partie des professeurs principaux propose un accompagnement plus personnalisé, ce qui suppose d'y consacrer du temps, non seulement dans des cadres formels (séances collectives dédiées, visites de salons, rendez-vous individuels, parfois répétés, avec chaque élève, accompagné ou non de ses parents), mais aussi, plus informellement, en se rendant disponible pour les élèves et pour leurs parents, notamment via les moyens numériques voire par téléphone. C'est le cas des enseignants qui adoptent la posture de l'expert-conseil et s'appuient sur leurs connaissances plus ou moins fines de l'enseignement supérieur pour conseiller leurs élèves dans la construction de leurs parcours, en fonction de leur profil scolaire. Ils recourent à des entretiens individuels pour guider le travail de recherche des élèves sur certaines ressources disponibles, notamment sur le site de l'ONISEP. Ils prodiguent en outre des conseils ciblés pour alerter leurs élèves sur ce qu'il estime être, par expérience, leurs faiblesses et les risques qu'ils prennent en formulant tel ou tel vœu. Une enseignante agrégée de SES nous dit tenir compte des aspirations des élèves, mais au moment de la formulation des vœux, les inciter à être réalistes en estimant leurs chances à la fois d'accéder aux formations demandées et d'y réussir. « En tout début d'année, non [je ne leur dis pas de se projeter en fonction de leurs notes]. En tout début d'année, c'est vraiment juste eux, comment ils se sentent. Et le truc des notes, ça vient après, au moment de la formulation des vœux. Alors je leur conseille de regarder [...] le taux d'accès des filières [et] je leur conseille de comparer... [pour] essayer d'être réalistes ».

La posture du coach

Les professeurs principaux qui adoptent la posture du coach proposent également des pratiques d'accompagnement plus personnalisées. À cette fin, ils se rendent aussi particulièrement disponibles et développent une relation de confiance avec les élèves et leurs parents. Ils se distinguent néanmoins des enseignants précédents du point de vue des savoirs mobilisés et de la finalité assignée à leur mission d'accompagnement. Pour eux, l'accompagnement à l'orientation a pour fonction l'éveil et l'épanouissement personnel des élèves indépendamment parfois de leurs résultats scolaires. Il vise à les aider à mieux connaître leur personnalité pour leur permettre de faire des choix. Une professeure-documentaliste, qui assure le rôle de professeur principal d'une classe de terminale, nous expose au cours d'un entretien que le but de l'orientation c'est d'éviter que les élèves fassent des choix par défaut, dictés par leurs notes. Dans la même idée, une enseignante en SES accorde une très grande importance aux goûts des élèves, facteurs selon elle de persévérance : « il faut leur montrer ce qu'ils peuvent faire et ils doivent tenter s'ils ont envie de le faire ». C'est également en fonction de leurs personnalités et de leurs préférences que les élèves hiérarchisent leurs vœux et non en fonction de leurs chances objectives d'être admis. L'accompagnement à l'orientation passe alors par la multiplication d'activités censées favoriser chez les élèves une démarche introspective (questionnaires sur soi, arbre de la connaissance de soi, exercices de présentation de soi, etc.) et par des échanges interindividuels tout au long de l'année.

Le sens du métier et le sens de l'orientation en question

Pour les élèves bénéficiant d'un accompagnement à l'orientation par un professeur principal proche de la posture de « l'empêché » ou du « bricoleur-opportuniste », l'orientation consiste avant tout en la mise à disposition d'outils et de ressources, notamment numériques, et d'informations d'ordre technique, sur la procédure elle-même (calendrier, fonctionnement de la plateforme, etc.), ou d'ordre plus général, sur l'organisation de l'enseignement supérieur. Si un suivi minimum des élèves est assuré, il s'agit avant tout de s'assurer qu'ils répondent formellement aux exigences de la procédure : ont-ils bien formulé leurs vœux dans les temps, ont-ils formulé au moins un vœu dans une formation non sélective, ont-ils complété leur dossier ? En revanche, les élèves ne sont accompagnés ni pour s'approprier les outils, ressources et informations mis à disposition, ni dans l'élaboration de leur projet. Les élèves en difficulté,

n'ayant pas trop d'idées d'orientation, sont identifiés et dirigés vers d'autres interlocuteurs, en particulier les CPE, les psychologues de l'Éducation nationale et parfois les personnels de direction.

Le premier constat est donc celui d'une inégalité de traitement entre ces élèves et ceux bénéficiant d'un accompagnement plus poussé, mais aussi entre ces derniers. Les postures du coach et de l'expert-conseil s'opposent dans leur conception du rôle de l'enseignant. Si la première peut sembler plus prévenante, soucieuse de considérer chaque élève dans sa singularité, l'apport des activités proposées pour les élèves peut interroger. Cette posture ne participe-t-elle pas finalement à renforcer une infinie quête de soi, qui préoccupe déjà beaucoup les adolescents, sans nécessairement leur apporter des réponses, d'autant plus que les enseignants sont rarement formés à ce travail qui relèverait davantage du psychologue ? En outre, il n'est pas évident que les élèves soient en capacité de tirer parti d'une meilleure connaissance d'eux-mêmes pour construire un projet d'orientation et, in fine, formuler des vœux plus opportuns. À l'inverse, la posture de l'expert-conseil peut sembler plus froide. En guelque sorte, n'invite-t-elle pas les élèves à envisager leurs choix d'orientation comme le résultat d'un calcul rationnel? Une partie des enseignants concernés le reconnaît d'ailleurs volontiers. Cependant, bien qu'ils condamnent cette conception instrumentale de l'éducation, ils considèrent qu'il s'agit d'une manière de rétablir un peu d'égalité face à l'orientation, en aidant les élèves qui n'en ont pas toujours les moyens à décrypter les attentes implicites de Parcoursup et de l'enseignement supérieur, pour maximiser leurs chances d'être acceptés dans l'enseignement supérieur et d'y réussir.

Collectif ORIREG

Paul Lehner, Erwan Lehoux, Anne-Claudine Oller, Clément Pin

Erwan Lehoux : Doctorant en sciences de l'éducation Université Paris 8, CIRCEFT-ESCOL Membre de l'institut de recherches de la FSU

Paul Lehner: Maître de conférences en sciences de l'éducation et de la formation. Laboratoire CIREL-RECIFES,
Université de Lille

Chercheur associé aux laboratoire EMA, CY Paris Université et laboratoire LIEPP, Sciences Po, Paris.

Anne-Claudine Oller : maître de conférences à l'Université Paris-Est Créteil Val-de-Marne (UPEC).

Clément Pin : Maître de conférenceen sociologie (INSHEA, GRHAPES. Chercheur associé au LIEPP (Sciences Po) et au laboratoire EMA (CY Cergy Paris Université

Bibliographie

Carole Daverne-Bailly, L'accompagnement à l'orientation en lycée : entre engagement des acteurs et inégalités. Éducation et sociétés, 2023, 49, 167-183. https://doi.org/10.3917/es.049.0167

Paul Lehner, P., Claudine Oller, Anne Claudine & Clément Pin, 2023). Les plateformes numériques d'orientation: des outils pour la socialisation des élèves aux règles du marché. L'Orientation scolaire et professionnelle, 2023, 52(3)

Paul Lehner & Clément Pin, (à paraître). L'accompagnement à l'orientation par les professeurs principaux de Terminale. Enquête sur un mandat ambigu dans un lycée polyvalent d'Ile-de-France. Éducation et socialisation.

Le travail d'orientation au détriment des apprentissages.

Comment la mise en œuvre de Parcoursup et du lycée modulaire ont redéfini la mission principale des lycées ?

Jean-Yves Mas

Avec la loi ORE, tous les établissements de l'enseignement supérieur peuvent désormais sélectionner leurs étudiants, mais cette loi a aussi entrainé, via le dispositif Parcoursup et la réforme du bac, la transformation des missions du lycée général.

(1) https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eesr/FR/T739/ les_nouveaux_bacheliers_et_leur_entree_dans_les_filieres_de_l_enseignement_superieur/#ILL_EESR16_ ES_08_02

(2) https://www.lemonde.fr/idees/article/2017/09/11/arretons-de-penserque-l-universite-est-la-solution-pourtout-le-monde_5183825_3232.html (3) https://www.cairn.info/revue-la-pensee-2019-3-page-144.htm

En affirmant dès le début de son mandat que « l'université n'est pas la solution pour tout le monde », Emmanuel Macron fixait à ses ministres de l'éducation et de l'enseignement supérieur de l'époque un objectif explicite : l'introduction de la sélection à l'université. Cet objectif a été concrétisé en 2018 par l'adoption à l'Assemblée Nationale de la loi ORE et par l'introduction de la plateforme d'orientation « Parcoursup » dans les lycées. Alors que le baccalauréat permettait d'obtenir automatiquement une place à l'université. la loi ORE donne désormais aux universités la possibilité de sélectionner leurs étudiants. L'introduction de la loi ORE et de Parcoursup a été aussi un moven de répondre à l'impressionnante augmentation du nombre de bacheliers et d'étudiants dans la dernière décennie. En raison d'une croissance démographique soutenue et de la hausse continue du taux de réussite au baccalauréat, le nombre de bacheliers a augmenté de 21 % en dix ans, ce qui a entrainé une hausse presque aussi forte du nombre de néo-bacheliers s'inscrivant dans l'enseignement supérieur, avec 117 600 étudiants de plus entre 2011 et 2021 (+ 28 %)1. Cette croissance a entrainé de fortes tensions à l'entrée de certaines filières qui ont dû recourir à l'époque au tirage au sort pour départager leurs candidats (ce tirage au sort qui avait fait alors scandale ne concernait en réalité que très peu de filières). La loi ORE devait donc à la fois permettre aux universités de choisir leurs étudiants et de lutter contre l'échec en première année de licence²; en sélectionnant leurs étudiants en fonction de leurs résultats scolaires les universités sont censées pouvoir mieux ajuster les profils de leurs futurs étudiants à leurs exigences académiques. Le développement des établissements d'enseignement privés, encouragés par le gouvernement, étant par ailleurs aussi une façon implicite d'absorber les étudiants en surnombre sans créer davantage de places dans l'enseignement supérieur public³.

Mais la loi ORE s'est aussi accompagnée d'une réforme importante du bac et du lycée qui amène à se demander si la mission du lycée est toujours de former intellectuellement les élèves ou s'elle n'est pas plutôt de les trier en amont pour optimiser leur répartition dans l'enseignement supérieur. Cette transformation des missions du lycée est illustrée par la place de plus en plus importante que prend l'orientation dans le déroulement de l'année scolaire de terminale : horaires dédiés à l'orientation en terminale

(4) https://aoc.media/opinion/2021/09/08/lecole-sous-controlecontinu/

(alors que des heures d'enseignement ont été supprimés en seconde), constitution des vœux pour le dossier et inscription sur Parcoursup au mois de janvier, renseignement de la fiche avenir dans laquelle les enseignants se prononcent sur la crédibilité des vœux d'orientation de leurs élèves, réponses « au fil de l'eau » des universités aux voeux des élèves en juin. Mais en réalité, c'est dès la seconde que l'orientation commence au lycée puisque les élèves doivent choisir leurs futurs enseignements de spécialités (EDS) en fin d'année, choix qui conditionne en partie leur orientation postbac. Le ministre vient de plus d'annoncer que les élèves de seconde devront effectuer un stage au mois de juin. Parcoursup alourdit donc la charge de travail des personnels enseignants et des personnels administratifs, mais il est aussi un facteur de stress pour les élèves et leur famille qui consacrent, de leur côté, de plus en plus de temps à la recherche d'informations sur les différentes filières de l'enseignement supérieur.

Mais l'introduction de la sélection à l'université soulève aussi la délicate question des critères à partir desquels doit se faire cette sélection. En effet puisque le bac ne donne plus comme avant automatiquement accès à l'université, cette dernière va devoir sélectionner les élèves sur des critères particuliers. Or l'augmentation des taux de réussite au bac a brouillé le « signal » que celui-ci représentait jusque-là car pour les promoteurs de cette réforme, lorsque 90% des élèves réussissent un examen, celui-ci ne permet plus vraiment de départager les élèves. Mais surtout, rien n'indiquait jusque-là la façon dont les candidats avaient obtenu leur bac (un bac scientifique pouvait avoir été obtenu grâce à de bonnes notes dans les matières littéraires). C'est pour cela que les séries traditionnelles ont été supprimées et remplacées par des enseignements de spécialités (EDS) que les élèves choisissent en fin de seconde. Ils doivent choisir trois EDS en seconde et en abandonner un en terminale. En se spécialisant davantage les élèves peuvent, selon l'esprit de la réforme, mieux se préparer à l'enseignement supérieur ; en réalité, les résultats obtenus par les lycéens aux EDS sont surtout censés fournir aux universités une meilleure information sur les compétences de leurs futurs étudiants, car, comme les entreprises sur le marché du travail lorsqu'elles cherchent à recruter un salarié, les universités font face à ce que les économistes appellent des « asymétries d'information ». Elles doivent donc pour recruter leurs étudiants connaître leur niveau scolaire ou leur profil de la façon la plus précise possible.

C'est pour que les établissements du supérieur puissent prendre connaissance des notes du bac dès le mois d'avril que les épreuves du bac ont été initialement placées au mois de mars, ce qui a conduit l'an passé, à amputer d'un trimestre la formation académique des élèves puisque ceux-ci, comme l'avaient par ailleurs anticipé les associations disciplinaires et les syndicats enseignants, se sont massivement absentés après les épreuves. Il était tout de même étonnant de prétendre vouloir mieux préparer les élèves aux exigences de l'enseignement supérieur tout en les libérant de cours pratiquement dès la moitié du mois de mars (la philosophie et le grand oral étaient les seules épreuves à se dérouler en juin). Le retour des épreuves du bac en juin, annoncé par le ministre à la rentrée 2023, permettra sans doute de mieux former les élèves mais au prix sans doute d'un bachotage accru puisque le ministre a refusé d'alléger, comme le demandaient certaines associations disciplinaires, certains programmes d'EDS. Mais cette nouvelle modification du calendrier du bac est loin d'être totalement satisfaisante puisque ce nouveau calendrier oblige les établissements à remplir les dossiers de Parcoursup dès la fin du second trimestre, ce qui veut dire clairement que les élèves seront sélectionnés à partir de leurs notes de contrôle continu du premier et du second trimestres. Or l'évaluation en contrôle continu pose de nombreux problèmes⁴.

D'une part, l'évaluation en contrôle continu entraine de nombreuses tensions entre enseignants et élèves car ces derniers ont conscience qu'une mauvaise note à un devoir peut pénaliser leur future orientation. D'autre part, les notes de contrôle continu comportent parfois des résultats issus d'évaluation formative (devoirs-maison, notes de participation, travaux de groupe) ce qui peut conduire à une surévaluation de certains élèves. L'évaluation en contrôle continu pénalise aussi les élèves qui progressent puisqu'ils ne sont évalués que sur les deux premiers trimestres de leur formation. Enfin l'évaluation en contrôle continu risque de renforcer le poids de l'établissement d'origine

dans l'orientation des élèves car les établissements favorisés ayant la réputation de noter plus sévèrement que ceux des établissements populaires, à résultats équivalents, les établissements de l'enseignements supérieur risquent de sélectionner plutôt les élèves venant d'un « bon » lycée. Ces élèves bénéficient donc d'une « prime » liée à la réputation de leur établissement d'origine. Bref on le voit, la question du « bon signal » ou des « bons » critères à partir desquels les élèves doivent être sélectionnés est un véritable casse-tête qui perturbe le déroulement de la scolarité au lycée depuis le début de cette réforme, réforme qui ne cesse, par ailleurs, d'être réformée, ajustée, amendée afin de pallier les multiples effets pervers qui n'ont visiblement pas été anticipés par ses promoteurs. Devant cet imbroglio, il y a de toute façon de fortes chances pour que ce soient les universités elles-mêmes qui organisent des concours d'entrée pour sélectionner leurs étudiants, ce qui engendrera sans doute des problèmes supplémentaires pour les élèves d'origine populaire (coûts des concours, crainte de l'échec, contrainte administrative).

Au final, cette réforme outre les multiples perturbations qu'elle a engendrées, s'est aussi traduite concrètement par un appauvrissement de la formation générale des élèves, puisque par exemple les élèves ne peuvent plus suivre à la fois des enseignements de maths, physique et SVT, alors que c'était possible dans l'ex-filière S. De même, de nombreux élèves qui suivent un EDS de SES ne font plus de maths, puisqu'ils ont été retirés du tronc commun (leur rétablissement étant en réalité assez symbolique), ce qui les défavorise puisque les programmes de SES comportent des notions de statistiques descriptives.

L'introduction de la sélection à l'université n'a semble-t-il pas non plus permis de lutter véritablement contre l'échec en première année de licence, car la réussite dans l'enseignement supérieur ne dépend pas uniquement des résultats du bac mais elle est aussi déterminée en grande partie par la motivation des étudiants. En revanche, la loi ORE a accentué sans nulle doute la concurrence entre les universités. Les vœux sur Parcoursup n'étant pas sectorisés, les élèves ont tendance à demander les universités les plus prestigieuses, ces dernières ont donc la possibilité d'effectuer une véritable sélection, alors que les universités périphériques recrutent

les élèves au profil plus fragile. Comme un salarié qui doit se soucier de son employabilité, le lycéen doit pour sa part, afin de maximiser ses chances de réussite, se soucier de sa « sélectabilité » et faire figurer sur Parcoursup, toutes les activités extra-scolaires susceptibles de « booster » son CV (activité culturelle, participation à des associations ou à des mouvements scout). Quant aux bacheliers sans affectation, aux profils scolaires les plus fragiles, ils seraient selon certaines sources syndicales pratiquement 13% de l'ensemble des inscrits de Parcoursup. Se débarrasser de ces bacheliers surnuméraires était bien de toute façon le principal objectif de ces réformes.

Comme nous venons de le voir, former les élèves et les préparer à l'enseignement supérieur sont deux objectifs parfaitement complémentaires mais avec l'introduction du dispositif de sélection Parcoursup, on a de plus en plus le sentiment, qu'au lycée, désormais, les questions d'orientation l'emportent sur celles liées à la formation des élèves.

Jean-Yves Mas

professeur de SES en lycée

L'orientation des filles vers les filières scientifiques : cause acceptable ou discutable ?

Marianne Blanchard

L'objectif de favoriser la féminisation des filières scientifiques paraît plus que louable. Pourtant, la façon dont ce mot d'ordre est formulé par le ministère de l'éducation nationale, puis repris par tout un ensemble d'acteurs pose question, tant par son diagnostic, psychologisant, et les solutions proposées, centrées sur les filles, que par ses finalités mêmes. Faut-il pousser plus de filles à faire des sciences ?

Peu avant son départ du gouvernement, le ministre de l'éducation nationale P.Ndiaye a dessiné les grandes lignes pour la rentrée 2023¹, appelant entre autres les équipes éducatives et enseignantes à « valoriser les orientations scientifiques auprès des jeunes filles ». Un des objectifs fixés était notamment à l'horizon 2027 d'atteindre la parité au lycée général², dans les spécialités mathématiques, physique-chimie et mathématiques expertes.

L'intérêt du ministère pour la place des filles dans les fillères scientifiques n'est pas nouveau : le problème est mis sur l'agenda politique dès les années 1980. Depuis, les rapports, programmes et annonces se sont succédés, accompagnant un bilan en demi-teinte.

Dans le secondaire, le taux de féminisation de la filière S a stagné à partir de 2005 autour de 47%, alors même que les jeunes femmes sont sur-représentées dans la filière générale (56%). Qui plus est, la récente réforme du baccalauréat a contribué à « anéantir brutalement plus de 25 ans d'effort », comme l'ont souligné un ensemble de sociétés savantes³, ramenant à 25% la part des lycéennes qui suivent plus de 6h de mathématiques hebdomadaires en Terminale, contre 45% avant la réforme.

Dans l'enseignement supérieur, si les étudiantes sont globalement majoritaires (56% des effectifs) et se sont imposées dans certaines filières scientifiques, comme la médecine ou les sciences de la vie, elles restent minoritaires dans d'autres, comme les formations d'ingénieur (un peu moins de 30%).

Face à ces constats, l'objectif de favoriser la féminisation des filières scientifiques paraît plus que louable. Pourtant, la façon dont ce mot d'ordre est formulé par les instances ministérielles, puis repris et diffusé par tout un ensemble d'acteurs - académiques, associatifs, économiques -, pose problème, tant par son diagnostic et les solutions proposées que par ses finalités mêmes.

L'orientation des filles vers les filières scientifiques : une cause acceptable

Loin d'être portée uniquement par des institutions étatiques, la cause de la place des filles en sciences est investie par plusieurs associations de professionnelles (Femmes ingénieures, Femmes & Sciences, etc.) mais aussi par des entreprises comme L'Oréal, créatrice en 1998 d'un prix pour les femmes de sciences, en partenariat avec l'Unesco. Nombre d'entreprises financent par ailleurs les associations et évènements consacrés à la cause de l'accès des filles aux études et professions scientifiques.

Cet ensemble d'acteurs dessine un espace au sein duquel circulent discours et analyses sur le sujet, contribuant à orienter la définition dominante des enjeux et à en faire ce que je propose d'appeler une « cause acceptable », à savoir une cause relativement consensuelle dans sa définition et ses

(1) https://www.education.
gouv.fr/reconcilier-tous-les-eleves-avec-les-mathematiques-et-promouvoir-l-excellence-une-nouvelle-strategie-343423#edugouv-summary-item-4
(2) On remarquera ainsi que la
question de la parité dans les filières

question de la parité dans les filières professionnelles et technologiques émeut beaucoup moins, alors que la ségrégation sexuée y est bien plus importante.

(3) https://femmes-et-maths. fr/2022/01/25/reforme-du-lycee-25ans-de-recul-sur-les-inegalites-fillesgarcons-en-maths/

- (4) https://www.edf.fr/edf-recrute/ nos-actualites-rh/allez-les-filles-osezles-sciences
- (5) https://eduscol.education.fr/2565/ les-filles-faites-des-sciences
- (6) https://www.haut-conseil-egalite. gouv.fr/IMG/pdf/rapport_etat_des_ lieux_du_sexisme_2019.pdf
- (7) https://www.lemonde.fr/campus/article/2022/04/11/a-polytechnique-desviolences-sexuelles-revelees-par-une-enquete-interne_6121698_4401467. html
- (8) https://www.lemonde.fr/societe/ article/2021/10/07/sideration-a-centralesupelec-apres-une-enquete-montrant-l-ampleur-des-violences-sexisteset-sexuelles_6097463_3224.html

objectifs, pouvant être défendue dans les sphères dominantes des pouvoirs étatiques, économiques, académiques, sans en remettre en cause les fondements. De fait, cette cause apparaît dépolitisée, les enjeux de pouvoirs gommés : ni les objectifs (favoriser l'accès des filles aux études scientifiques et aux professions liées), ni les obstacles identifiés — je vais y revenir — n'interrogent l'ordre dominant, à savoir le fonctionnement actuel du système éducatif, ou encore les rapports sociaux de sexe et de classe sociale.

Cause acceptable, la cause des filles en sciences devient cependant discutable dès lors que l'on s'intéresse de près à ces différents aspects.

La formulation dominante de la cause de la place des filles en sciences peut se caractériser par trois dimensions : 1) un discours centré sur les filles, conçues comme les réceptrices exclusives, et qui y sont présentées comme seules responsables de leur situation. 2) un discours fondé sur une lecture psychologisante faisant fi des rapports de domination. 3) un discours appréhendant « les filles » comme un bloc homogène, ignorant tout des autres rapports sociaux, notamment de classe, qui le traversent.

Je vais préciser ces différents points, avant d'interroger l'objectif même de favoriser la place des femmes en sciences.

Un discours centré sur les filles

Nombre de programmes et supports de communications s'adressent uniquement aux filles, les appelant à « oser » les sciences⁴, à « lever leurs réticences⁵ ». Autrement dit, les femmes seraient à la fois victimes et coupables de leur sous-représentation dans les filières scientifiques, puisque manquant d'ambition, d'audace, de confiance en elles. Cette lecture individualisante et psychologisante, pointant ce qui "manque" aux filles, évite de s'interroger sur les facteurs institutionnels et systémiques à l'œuvre : il est en effet plus facile de préconiser l'introduction de modèles féminins positifs que l'abolition du patriarcat.

Un discours qui dénonce le poids des stéréotypes

À cette idée qu'il faudrait que les filles se censurent moins s'ajoute celle que leurs comportements seraient liés au poids des stéréotypes de genre.

Or, comme le souligne Isabelle Collet, professeure en sciences de l'éducation à Genève, l'entrée par la

lutte contre les stéréotypes « dilue les responsabilités en les distribuant à tous les individus, car tout le monde a des stéréotypes et est responsable de leurs propagation (...) Elle déresponsabilise également les individus vis-à-vis de leur comportement en répétant que les stéréotypes sont le plus souvent inconscients». En outre, l'entrée par les stéréotypes « donne à penser qu'ils sont les causes de l'inégalité entre les femmes et les hommes (il suffirait donc de les éradiquer pour obtenir l'égalité) et non leur conséquence ».

Cette focalisation sur les stéréotypes masque aussi la réalité des violences sexistes et sexuelles à laquelle sont encore confrontées les femmes dans certaines formations et milieux professionnels. En 2019, le Haut conseil à l'égalité entre les femmes et les hommes (HCE)⁶ qualifiait par exemple les écoles d'ingénieurs de « bastion viriliste » où 63% des étudiantes déclaraient avoir déjà subi directement, ou avoir été témoin de violence sexistes ou sexuelles (vss) sur le campus. Depuis, les révélations sur les vss dans certains établissements prestigieux (Polytechnique⁷, CentraleSupélec⁸) n'ont fait que renforcer ce constat. Or la question du sexisme et des vss est presque totalement absente des discours sur la féminisation des filières scientifiques.

Un discours qui ignore les classes sociales

Aussi bien dans les argumentaires du ministère que dans ceux des acteurs associatifs ou économiques, les filles sont présentées comme un bloc homogène, souffrant toutes des mêmes difficultés pour accéder aux filières scientifiques.

Ceci est pourtant loin d'être le cas : l'accès aux sciences est genré, mais aussi socialement sélectif, les deux effets s'articulant entre eux. Lorsque l'on considère les chances relatives pour les enfants entrés en 6e en 1995 d'entrer six ans plus tard en Terminale S, les garçons des classes sociales les plus favorisées (cadres et professions intellectuelles supérieures, chefs d'entreprise) ont 6,2 fois plus de chance d'y parvenir que leurs camarades masculins des classes populaires (ouvriers et employé·es) contre seulement 1,1 fois plus que les filles appartenant elles aussi aux classes dominantes (Blanchard & Pierrel, 2017).

Ceci s'explique notamment par le tri, social et genré, que constitue l'orientation vers la voie professionnelle à la fin de la 3e, concernant majoritairement des garçons de classes populaires. Par la suite, si les lycéennes de la voie générale sont, toutes classes sociales confondues, toujours proportionnellement moins nombreuses que les lycéens à choisir des enseignements et filières scientifiques, cet effet est systématiquement amoindri pour les filles des classes supérieures.

Bien qu'il existe d'importantes variations dans le rapport aux sciences transmis dans la sphère familiale (Perronnet, 2018) la classe sociale reste plus souvent invoquée pour rendre compte des inégalités de réussite dans les disciplines littéraires, alors que le rapport aux sciences est quasi-exclusivement analysé à travers la question du genre, et, on l'a dit, renvoyé à des explications psychologisantes.

Il importerait donc de réintroduire la question sociale dans celle de l'accès aux sciences, la classe sociale apparaissant extrêmement discriminante en la matière.

Faut-il encourager les filles à faire des sciences ?

Pour finir, je voudrais questionner l'objectif même de vouloir inciter plus de filles à aller vers certaines filières scientifiques. Ayant conduit au cours des dernières années une recherche auprès de lycéen·nes sur ces questions, je me suis interrogée sur le sens de la "mauvaise" orientation féminine, en particulier en échangeant avec des jeunes femmes d'origine sociale favorisée, ayant un parcours scolaire leur permettant de prétendre à une pluralité d'orientation dans le supérieur. En quoi faire autre chose que des sciences, qu'une CPGE scientifique serait-il une "mauvaise" orientation? Certes, les formations choisies débouchent moins souvent sur des positions de pouvoir mais faut-il pousser les femmes à accéder en plus grand nombre à ces positions dans le système tel qu'il existe ? Pour reprendre le mot souvent cité de l'écoféministe Ynestra King, « qui voudrait la moitié d'une tarte cancérigène pourrie? » (Citée par Hache, 2016).

En écoutant des jeunes femmes justifier leur choix d'intégrer des filières moins prestigieuses, mettant l'accent sur la volonté d'être utiles, d'exercer un métier « avec du sens » ou encore d'avoir le temps d'être avec leurs proches mais aussi de lire, créer, danser, j'avais du mal à penser qu'elles avaient fait un "mauvais" choix.

Mes travaux recoupent en particulier les conclusions de plusieurs recherches, à savoir que les filles valorisent fortement le care- c'est-à-dire l'attention aux autres, à leur bien-être et la volonté d'en prendre

soin- dans la construction de leurs aspirations professionnelles. C'est un point qui les différencie significativement de leurs camarades masculins.

En conséquence, plutôt que de poser la question de la faible féminisation de certaines filières scientifiques, on pourrait juger problématique l'orientation massive des garçons/hommes, particulièrement ceux des classes supérieures, vers les sciences, et le fait qu'ils soient globalement sous-représentés dans les formations et métiers du care.

Bien évidemment, il faut prendre en compte le fait que ces métiers sont généralement peu reconnus, symboliquement et matériellement, dans nos sociétés. Si la récente crise sanitaire a permis de repenser la hiérarchisation sociale des métiers en révélant une opposition entre les « activités indispensables » (soignant·es, enseignant·es, agent·es d'entretiens, etc.) et les « bullshit jobs », inutiles voir néfastes pour la société (Graeber, 2018), elle a aussi mis en lumière le fait que les premières relevaient souvent du « sale boulot ».

Si les métiers du care étaient reconnus à la hauteur de leur valeur sociale, et s'ils bénéficiaient de meilleures conditions de travail et d'emploi, inviterait-on les garçons à « oser » s'y diriger ?

Plus fondamentalement, au lieu d'inciter les filles à adopter des dispositions construites comme masculines – ambition individuelle, goût pour la compétition, contrôle des émotions, etc. – peut-être pourrait-on remettre en cause le caractère intrinsèquement positif de ces dernières, et essayer inversement de favoriser, y compris chez les garçons, des dispositions considérées comme féminines, notamment l'attention aux autres ou l'empathie.

Repenser l'éducation des filles et surtout des garçons, repenser la place que le système éducatif accorde aux différentes dimensions du care et plus largement repenser la façon dont l'on conçoit la hiérarchie sociale des professions ouvriraient de nombreuses pistes de réflexion pour favoriser la mixité des formations.

Marianne Blanchard

MCF en sociologie à l'INSPE Toulouse Occitanie Pyrénées/CERTOP

Bibliographie

Isabelle Collet, « Lutter contre les stéréotypes ou changer les institutions ? « La Lettre de l'Association femmes & mathématiques, n°18, 2018 : https://archive-ouverte.unige.ch/unige:109429 .

Clémence Perronnet, La culture scientifique des enfants en milieux populaires: étude de cas sur la construction sociale du goût, des pratiques et des représentations des sciences. Thèse en Sociologie. Université de Lyon, 2018: https://theses.hal.science/tel-02015334.

Émilie Hache, Reclaim: recueil de textes écoféministes, Éditions Cambourakis, 2016.

David Graeber, Bullshit jobs, Les liens qui libèrent, 2018.

Marianne Blanchard et Arnaud Pierrel, « Filles et garçons en classes préparatoires scientifiques : les métamorphoses du " double handicap " au fil des trajectoires scolaires ». In Buisson-Fenet, H. (dir) École des filles, écoles des femmes. L'institution scolaire face aux parcours, normes et rôles professionnels sexués, de Boeck, 2017.

De l'humiliation aux pensées indociles

Prisca Kergoat

De plus en plus jeunes, ils et elles sont sommé.es de choisir un métier relevant d'un travail d'exécution. Vécu sous le mode de l'humiliation, filles et garçons ne sont pas cependant démuni.es pour formuler l'injustice, contester la domination et développer une relative autonomie de pratique et de pensée.

(1) Kergoat Prisca, De l'indocilité des jeunesses populaires. Apprenti.es et élèves de lycée professionnel, La Dispute. 2022.

(2) Nina Guyon, Elise Huillery, « Choix d'orientation et origine sociale : mesurer et comprendre l'autocensure scolaire », rapport Sciences Po et LIEPP, 2014.

(3) Enquêtes dont j'ai porté la responsabilité et financées par le Ministère de l'Education nationale, le Ministère de la jeunesse et l'INJEP. Les lois d'orientation de 1989 puis de 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel prônent un individu rationnel, en mesure d'appréhender une organisation abstraite, de formuler des propositions et de se les approprier. Elles s'adossent à une rhétorique du «projet», issue du management d'entreprise. Et si les vœux de l'élève et de sa famille ne sont pas retenus par le conseil de classe, ils et elles devront faire preuve de conviction face au proviseur en motivant leurs aspirations en termes de connaissances, de capacités et d'intérêts. Au-delà du fait que les élèves les plus doté·e·s socialement comptent sur l'appui de leurs parents et sont en meilleure position pour se repérer dans un ensemble différencié et hiérarchisé de filières, l'orientation en fin de troisième, réduite à l'anticipation d'un avenir professionnel, implique une décision précoce, dès l'âge de 14 ans. L'orientation vers la voie professionnelle n'est pas le fruit du hasard, ni le fruit du mérite. À niveau scolaire comparable, selon leurs résultats scolaires, les élèves n'accèdent pas aux mêmes orientations : les élèves d'origine populaire ont une probabilité 93 % plus élevée d'être orienté·e·s en seconde professionnelle et 169 % plus élevée d'être orientés en CAP².

Cet article s'appuie sur les résultats d'une recherche prenant le contre-pied d'une littérature sociologique et psychologique qui avance, plus ou moins explicitement, que la domination dont les apprenti.es et les élèves de lycée professionnel font l'objet annihile toute capacité d'agir. Depuis les années 60, cette jeunesse d'origine et de destinée ouvrière ou employée est d'abord décrite sous l'angle de la soumission

à l'ordre dominant : celle-ci consentirait voire collaborerait à sa propre domination. C'est pour contrer ce positionnement que j'avance que les pratiques de ces jeunes témoignent d'une relative autonomie de pratique et de pensée que je théorise en termes d'indocilité. L'indocilité, telle que je la déploie, cherche à rendre compte tout à la fois des déterminismes structurels qui pèsent lourdement sur cette jeunesse, et la façon dont cette jeunesse s'y confronte.

Je me focaliserai ici sur le premier temps de leur expérience, celle de l'orientation. Les unes et les autres sont sommé·e·s de « choisir » une orientation, de se positionner sur un diplôme (CAP ou bac pro), une spécialité (de la production ou des services) et un mode de formation (lycée professionnel [LP] ou centre de formation d'apprentis [CFA]) et de trouver, souvent par leurs propres moyens, une place auprès d'un employeur.

Le dispositif d'enquête

Les données sur lequelles je m'appuie sont issues de deux enquêtes collectives³ menées sur différents territoires et reposant sur un même protocole articulant :

- L'exploitation statistique de près de 3 000 questionnaires menés auprès d'élèves orientés vers des formations ultra féminisées (coiffure, esthétique, aide à la personne) ou fortement masculinisées, (mécanique automobile, les métiers du bâtiment), ou encore des formations mixtes (vente, commerce).
- L'analyse thématique et structurale de 43 entretiens menés auprès d'élèves de LP et

d'apprenti.es, systématiquement sur le temps scolaire.

L'enquête s'appuie sur la notion d'injustice qui s'avère précieuse- et bien plus que celle de discriminations - pour mettre au jour l'expérience des inégalités. Évoquer l'injustice implique des argumentations conduisant apprenti.es et élèves de LP à surplomber leur situation et à discuter de leur condition. Enfin, protester contre l'injustice, c'est dévoiler ce que justice veut dire. C'est donc aussi penser les possibles qui pourraient ou qui auraient pu advenir.

Le vécu de l'humiliation, une expérience partagée

L'examen des rapports à l'orientation souligne d'abord leur évolution et leur diversité dans les rapports entretenus à l'école, au travail et au métier. J'ai construit une typologie présentant l'intérêt de rompre avec l'illusion sociologique de l'homogénéité des classes et des cultures populaires, organisée en quatre groupes : « quitter l'école, une obligation » ; « quitter l'école pour mieux y retourner » ; « quitter l'école pour réussir sa vie » ; « quitter l'école, une aspiration ». Cette typologie dessine des configurations qui renseignent sur la façon dont les élèves orienté·e·s vivent l'orientation, analysent les contraintes objectives et tentent de les infléchir.

Elle éclaire également des dynamiques qui traversent les quatre groupes, notamment l'idée que l'entrée dans la formation ouvrière et employée ne s'oppose ni au travail ni à l'école. Contrairement aux « gars » étudiés par Paul Willis⁴, les jeunes interrogé·e·s ne développent pas de « culture anti-école ». Dans le cadre d'une conversion des familles populaires à la prolongation des études et de l'attachement au diplôme du baccalauréat, le bac professionnel en trois ans peut être perçu comme une issue honorable. L'entrée en formation professionnelle constitue pour ces jeunes un compromis : elle permet de réunir dans un même espace-temps la nécessité de l'expérience au travail, de l'obtention d'un diplôme et de l'accès à l'enseignement supérieur, mais aussi de l'acquisition d'un métier. Ce dernier euphémise la domination scolaire, il fait contrepoids et neutralise la hiérarchie des diplômes : l'acquisition d'un métier constitue souvent pour les classes populaires un des principaux outils d'émancipation. Et c'est justement

parce que les jeunes enquêté·e·s ne s'adossent pas (ou plus) à une « culture anti- école » que l'orientation vers la voie professionnelle est vécue sous le mode de l'humiliation.

Pour décrire leur orientation, la manière dont ils et elles la vivent, la perçoivent et la jugent, les jeunes expriment une expérience commune, celle de l'humiliation qui, entendue comme mépris de classe, produit une honte de soi. Le vécu de l'humiliation est une expérience scolaire ordinaire⁵ et ce sont les élèves en difficulté scolaire qui en font le plus souvent les frais⁶. Mais contrairement aux formes d'humiliations pratiquées en classe, celle produite par la décision d'orientation est d'autant moins discutable qu'elle est présentée comme légitime et réglementaire. L'orientation vers l'enseignement professionnel est justifiée par la division sociale du travail et la séparation entre travail manuel et travail intellectuel. La décision d'orientation se fonde sur les notes, elle est le fruit d'un jugement collectif discuté et élaboré dans un cadre institutionnel, celui du conseil de classe. Dans un contexte où les passerelles entre les différentes filières sont quasiment inexistantes, la décision d'orientation produit une exclusion définitive particulièrement stigmatisante qui désigne l'élève comme « différent·e » : « Le truc c'est que cela faisait mal. Cela voulait dire que moi, j'étais comme ces personnes en difficulté. Moi, dans ma tête moi, je pensais que je n'étais pas du tout en difficulté, que j'étais normale. (...) Pour moi, mon regard c'était que j'étais en difficulté, c'est une honte, quoi. » (Patricia, Bac pro mécanique automobile, père électricien et mère agent de service en maternelle).

Les réformes dites de démocratisation scolaire, en énonçant que le mérite l'emporte sur les origines, ont eu pour conséquence de rendre chacun responsable de ses réussites comme de ses échecs, de pénaliser et de stigmatiser encore davantage les jeunes orienté·e·s, renvoyant l'orientation scolaire et professionnelle non plus à une affaire collective marquée par l'origine sociale mais à un échec personnel. Néanmoins, en conclure que les élèves intériorisent passivement les verdicts scolaires serait réducteur. En effet, ce vécu de l'humiliation se cristallise progressivement en sentiment d'injustice.

- (4) Paul Willis, L'École des ouvriers. Comment les enfants d'ouvriers obtiennent des boulots d'ouvriers, Agone, Marseille, 2011 [1981].
- (5) François Dubet, Les Lycéens, Seuil, « L'Épreuve des faits », Paris, 1991.
- (6) Pierre Merle, L'Élève humilié. L'école un espace de non-droit, PUF, Éducation et formation, Paris, 2005.

Penser l'injustice sociale

L'analyse du discours permet de repérer un glissement : alors qu'ils et elles se jugeaient comme « pas normaux », c'est progressivement leur condition qu'ils et elles jugent, discutent et remettent en cause lors de l'entretien. Cette transformation du regard sur leur condition est à mettre en relation avec l'idée que leurs propos sont rétrospectifs. Depuis l'orientation ils et elles ont été confronté·e·s à de nouvelles expériences, telles que la recherche d'une place en entreprise, la découverte des établissements et des situations de travail en entreprise. L'approche processuelle retenue permet de restituer l'enchaînement des différents sas de sélection et la manière dont ces jeunes construisent des pensées indociles, corrélativement à l'intensification d'un sentiment d'injustice.

En effet, la moitié de la population enquêtée, apprenti.es et élèves de LP, formule avoir été confrontée à des injustices, et l'orientation arrive en première place des citations (42%).. Non seulement ils et elles discutent des jugements professoraux, mais filles et garçons déconstruisent les discours qui les sous-tendent. Les élèves repèrent le double discours consistant à valoriser l'enseignement professionnel tout en persuadant les meilleurs élèves que l'orientation vers l'enseignement général va de soi : « Pendant toute l'année les profs nous disent qu'il n'y a pas de sot métier n'empêche qu'ils rabâchent que si on n'a pas les résultats on ne restera pas et au final ce sont les nuls qu'ils font dégager en pro » (Olivier, Bac pro bâtiment, père au chômage, mère employée des impôts).

Ce double discours concerne également les normes de genre. Nombreuses sont les filles à s'y heurter, mais, loin de s'y conformer aveuglément, elles les repèrent et les discutent. Progressivement, elles découvrent l'importance de la division sexuée des espaces, des savoirs et des métiers et disent combien les conseils apportés tendent à les enfermer dans une offre de formation genrée : « Parce que mon prof il m'a donné des fiches pour que je regarde l'esthétique. Et moi je ne regardais pas. Il m'a dit 'si regarde ' il y a des soins du visage et tout et tout'. En fait, c'est un truc de beauté. Il disait que ça allait avec moi en fait. [C'est-à-dire ?] Il se disait que j'étais faite pour ça quoi » (Exaucée CAP Esthétique, père chauffeur-livreur et mère sans emploi).

C'est ainsi que la très grande majorité des jeunes disent et critiquent l'injonction à choisir. Se comparant aux élèves de l'enseignement général, ils et elles disent l'injustice qui consiste à ce que l'école ne leur accorde pas à « eux » la possibilité de se chercher, d'hésiter, de se tromper ou de changer d'avis : « Donc moi je trouve ça pas normal parce qu'à nous, on ne nous laisse pas le temps de choisir. » (Clara, Bac pro Services à la collectivité, père cadre administratif et mère assistante maternelle). L'institution scolaire, précisent-elles, ne leur a pas accordé, le « luxe » de prolonger leur jeunesse.

L'emprunt d'un lexique centré sur le ressenti de la souffrance, du mépris, de l'humiliation ou de la rage permet de donner forme à l'intensification d'un sentiment d'injustice. Les discriminations vécues fonctionnent comme un véritable rappel à l'ordre social tandis que la répétition de ces situations contribue à ce que les expériences antérieures — dont les appréciations formulées dans l'enceinte scolaire — soient réinterprétées comme un traitement injuste.

Filles et garçons désignent la décision d'orientation vers la voie professionnelle comme la plus importante expérience d'injustice. Vécue sur le mode de l'humiliation, ils et elles expriment le sentiment d'être hors-jeu, mais filles et garçons pensent l'injustice sociale et contestent la domination. Certes la marge de manœuvre est limitée mais elle sera progressivement rendue possible par la prise de conscience des déterminations sociales, et par la possibilité, lors des premiers temps de formation, de faire « communauté d'espérience ». Loin de participer à leur propre domination, les jeunes interrogé·e·s discutent les hiérarchies scolaires et professionnelles et déconstruisent les évidences du sens commun. Incontestablement, ils et elles déploient une autonomie de pensée.

Prisca Kergoat

Directrice du CERTOP (Centre d'Études et de Recherches Travail Organisation Pouvoir) Professeure des Universités en sociologie

Entretien avec Sylvie Amici

présidente de l'APsyEN¹. Psychologue et formatrice à l'Éducation nationale, rattachée au Centre d'Information et d'Orientation d'Aulnay-sous-Bois, elle intervient dans les collèges et Lycées publics des secteurs Aulnay et Sevran (93).

Erwan Lehoux pour carnets rouges : Nombre de reproches sont adressés aux conseillers d'orientation, désormais psychologues de l'Éducation nationale. Ils sont tout à la fois accusés d'être des orienteurs au service de l'institution dans la promotion des voies professionnelles et technologiques pour les jeunes de milieux populaire, donneurs de conseils irréalistes ou sans liens avec les intérêts de jeunes qui ne s'y retrouvent pas, enfin incompétents par méconnaissance de l'offre de formation et du monde du travail. Pourquoi et comment cette image persiste-t-elle ?

Sylvie Amici: Je pense que comme tous les professionnels, ni plus ni moins, nous pouvons parfois apparaître insatisfaisants, voire « incompétents », notamment quand les personnes ou les acteurs institutionnels ont le sentiment que nous ne répondons pas à leurs attentes. Mais, ce que nous entendons plus souvent, c'est une insatisfaction parce que toutes et tous souhaiteraient pour des raisons diverses, et parfois opposées, que nous soyons plus présents et disponibles.

Les chiffres parlent d'eux-mêmes. Dans le second degré, nous sommes seulement 3500 psychologues de l'Éducation nationale (PsyEN), pour répondre à une diversité d'attentes, de l'individuel à l'institutionnel. Face à nous, pour l'enseignement public, plus de 4,4 millions d'adolescentes et adolescents scolarisés dans environ 8000 établissements du secondaire, collèges et Lycées², leurs parents, leurs enseignants, les chefs d'établissements...

Les demandes de tous les publics scolarisés ou non, ou de l'enseignement privé sont aussi nombreuses. Notre rattachement aux Centres d'Information et d'Orientation (CIO), nous permet de les recevoir, ce qui est une grande richesse. Certains d'entre nous exercent des missions plus spécifiques dans l'enseignement supérieur, les prisons, les Maisons des adolescents, les structures de soin-études, les DSDEN, les Rectorats... Les missions des Psychologues de l'Éducation nationale, sont plus larges que la représentation qu'en ont la plupart des gens³.

De fait, compte tenu de nos effectifs actuels, nous ne pouvons être présents qu'un temps limité dans chaque lieu. Nous ne pouvons répondre à toutes les demandes des équipes. Et nous ne pouvons voir et suivre qu'une proportion limitée d'élèves.

Malgré tout, les témoignages positifs existent aussi, que ce soit dans les médias ou à travers des jeunes, des familles qui nous recontactent pour nous remercier. Mais cela intéresse qui finalement ? Car si les aspects positifs de nos interventions étaient mis en avant, cela n'obligerait-il pas à augmenter considérablement notre nombre, par exemple en l'alignant sur la moyenne d'environ 600 élèves par professionnel spécialisé en psychologie, dans les pays du nord de l'Europe ? En 2018 notre association a proposé pendant quelques semaines une enquête de satisfaction au public. Pour les quelques 3000 répondants, seuls 1 % n'étaient pas satisfaits de leur rencontre

avec un PsyEN, par contre parmi les satisfaits plus de 42 % considéraient que cela avait même dépassé positivement leurs attentes⁴.

Au niveau institutionnel, les demandes et attentes sont aussi nombreuses, celles du ministère de l'Éducation nationale, mais aussi de l'enseignement supérieur, des Régions et du Ministère du travail. Aussi on peut se poser la question : qui nous reproche quoi ? Pour répondre à votre question, reprenons votre exemple de la promotion des filières technologiques et professionnelles. C'est une attente au niveau institutionnel. Et dans ce sens, il existe des textes venant du ministère de l'EN qui nous sont diffusés, ainsi que des indicateurs de « gestion des flux ». Ils le sont tout autant aux chefs d'établissements et aux enseignants. Mais le niveau institutionnel a aussi d'autres attentes : augmentation des taux de passage en 2nde générale et technologique, promotion de l'université, des classes « prépa » (CPGE), filières et métiers scientifiques pour les filles, lutte contre le décrochage scolaire, contre le harcèlement, pour l'inclusion scolaire des jeunes porteurs de handicap, pour la santé mentale... Il y a donc une grande diversité d'attentes, voire de commandes, des acteurs institutionnels.

CR: Précisément, quelles sont ces attentes, parfois contradictoires, et comment y répondez-vous en tant que psychologues de l'Éducation nationale?

SA : Répondre à votre question ouvre à la complexité sousjacente à l'emploi du mot-valise « orientation ». Qui parle de quoi, et pourquoi ?

Est-ce que l'on parle d'information sur les filières scolaires et de formation, ou sur les métiers ? est-ce que l'on parle des procédures d'affectation et de sélection dans les filières et les établissements ? ou est-ce qu'il s'agit de considérer les processus de choix qui prennent en compte les éléments que je viens d'énoncer tout en intégrant les questions propres à l'adolescence, notamment la construction de son identité, et de sa place dans la société ?

A cela s'ajoutent les buts et attente que chacun a selon sa place. Pour l'institution École, le but de l'orientation scolaire se concentre dans une fonction de répartition et se situe dans un avenir proche. Les pratiques d'orientation scolaire permettent de guider les enfants dans un système scolaire qui repose sur des règles d'affectation et/ou de sélection, un nombre de places limité, et ce qui motivera le plus l'enfant à réussir. Or ce système fonctionne et repose essentiellement sur les évaluations et les avis des enseignants.

Pour les parents, le but exprimé est majoritairement que leur

enfant puisse vivre mieux et avoir une meilleure place dans la société qu'eux-mêmes, que leur enfant soit heureux. Ce but s'inscrit dans le long terme, le passé de l'enfant comme son avenir lointain. Dans ce cadre les familles souhaitent pouvoir décider avec leur enfant de son orientation, et que ce soit des facteurs personnels tels que les intérêts, et non d'acquisition et de sélection à partir de facteurs scolaires, qui prédominent dans les décisions d'orientation prises par les conseils de classe.

Au niveau sociétal, à l'échelle des gouvernements, ces questions mobilisent le ministère du travail ainsi que les Régions, nouvel acteur du paysage institutionnel mais aussi éducatif. A ce niveau, l'idée est très forte que le but de l'orientation est un appariement optimum entre les individus, les aptitudes qu'ils auraient, leurs capacités et les emplois qui existent : les enfants, les jeunes devraient connaître et choisir leur orientation en fonction des besoins de la société et du marché du travail, pour ne pas être « inutiles ». Le but de l'orientation est alors essentiellement professionnel situé à moyen et long terme, depuis la première insertion et vers l'orientation tout au long de la vie.

Or si au quotidien nous agissons dans ce cadre, nous nous employons à ce que cela serve à répondre au mieux aux besoins et demandes des jeunes et de leurs familles que nous rencontrons en individuel ou lors d'actions collectives.

À l'adolescence les enjeux liés à la projection dans l'avenir sont fondamentaux. Et les questions d'orientation sont indissociables d'autres questions primordiales qui font partie de nos missions. Le rapport à l'avenir et donc à l'orientation peut constituer autant un frein qu'un levier puissant pour la réussite scolaire, la motivation et l'adaptation, l'inclusion scolaire, le bien-être, la santé mentale, la lutte contre les inégalités, et contre le décrochage.

CR: L'entrée des conseillers d'orientation dans l'école a suscité de nombreuses résistances. Aujourd'hui encore, les PsyEN ont parfois des difficultés, sur le terrain, à faire valoir leur point de vue. Comment l'expliquez-vous?

SA: Historiquement l'entrée des conseillers d'orientation dans l'École au tournant des années 50 a accompagné la démocratisation de l'École pour toutes et tous ainsi qu'un accès plus égalitaire à une qualification, un diplôme. Ils ont apporté dans les équipes des établissements scolaires un regard complémentaire sur les enfants, au-delà des seules capacités jugées et évaluées par les enseignants.

Et depuis, les moyens alloués pour les recrutements et pour le

fonctionnement de nos services, ont fluctué en fonction des gouvernements et de leur orientation politique. Il suffit d'en observer la courbe pour comprendre la vision politique d'un gouvernement sur la priorité donnée, ou pas, notamment à la lutte contre les effets des inégalités sur les parcours scolaires.

Par ailleurs, c'est parfois directement notre qualification de psychologue, autant que la place de la psychologie et de sa pratique qui est questionnée par les autres professionnels de l'Éducation nationale. La psychologie en tant que discipline universitaire s'est structurée tout au long du 20eme siècle. Elle s'est constituée en s'émancipant de la tutelle d'une part de la médecine et d'autre part de la philosophie, ainsi que de la psychanalyse. Ces origines restent toutefois très prégnantes dans les représentations les plus communes que les non-psychologues ont de la psychologie et des psychologues.

Cela est d'autant plus vif et présent à l'École, car les connaissances en psychologie y sont largement enseignées par des non-psychologues. Des connaissances en psychologie sont diffusées dans les sciences de l'éducation. Elles alimentent aussi les didactiques des disciplines. Elles soutiennent de nombreuses pratiques pédagogiques. Les cours de philosophie, de sciences humaines, mais également de management et d'économie-gestion contiennent de nombreuses connaissances en psychologie. Enfin, les développements récents des neurosciences cognitives et leurs applications aux problématiques d'apprentissages, de motivation, mais aussi de bien être sont le plus souvent diffusés dans l'École par des politiques dans lesquelles l'influence du corps médical est importante. Or les psychologues ont des pratiques et des savoirs beaucoup plus divers qui ne se résument ni à la prise en charge de la santé mentale, ni à une approche psychanalytique, ni aux neurosciences, ni aux techniques d'influence et de management.

Plus spécifiquement les PsyEN de par leur formation initiale et leur formation spécifique post concours peuvent selon les situations, les problématiques et les besoins, mobiliser des connaissances qui ont toute leur place dans l'École. Mais elles sont souvent malheureusement ignorées, voire leur utilité et leur usage sont trop souvent incompris par les non-psychologues : psychologie sociale, psychologie cognitive, psychologie développementale, psychologie de l'éducation... et psychologie de l'orientation.

CR: L'APsyEN, anciennement l'ACOF, défend depuis longtemps l'importance de l'expertise psychologique pour accompagner les jeunes dans leur orientation. Qu'en pensez-vous ? N'y a-t-il pas risque de psychologisation, voire essentialisation des rapports sociaux ? Dans le cadre de l'accompagnement individuel proposé par les PsyEN, comment tenez-vous compte de ces rapports sociaux qui participent à la construction des projets et des choix d'orientation des jeunes ?

SA: Si par « psychologisation » vous entendez que nous introduisons dans ces questions d'orientation, la complexité de l'adolescence, celle du rapport à l'École et de la réussite scolaire, celle de l'influence des pairs, plus largement des rapports sociaux, de l'émancipation et de la construction de l'identité qui est une guestion centrale de l'adolescence, qui peut nous en faire le reproche ? Au quotidien les parents d'adolescentes et d'adolescents, ainsi que les enseignants savent que d'une part les raisonnements, les décisions, les réactions, l'acquisition de connaissances, voire de compétences, et d'autre part leur usage pertinent par les jeunes, ne vont pas de soi. Il ne suffit pas de présenter des contenus et des méthodes pour que les adolescents se les approprient. L'information sur l'orientation, les formations, les métiers, les démarches à entreprendre, les choix à faire, les décisions à prendre, rencontrent les mêmes écueils que les apprentissages. Définitivement, il n'existe pas dans le cerveau des adolescents, une zone qui fonctionnerait spécifiquement et mystérieusement de manière rationnelle et « efficace » pour les seules questions de choix d'orientation.

CR : Que pensez-vous des réformes menées ces dernières années dans le domaine de l'orientation, notamment dans le cadre des réformes des trois voies du lycée et dans le cadre de la loi ORE ?

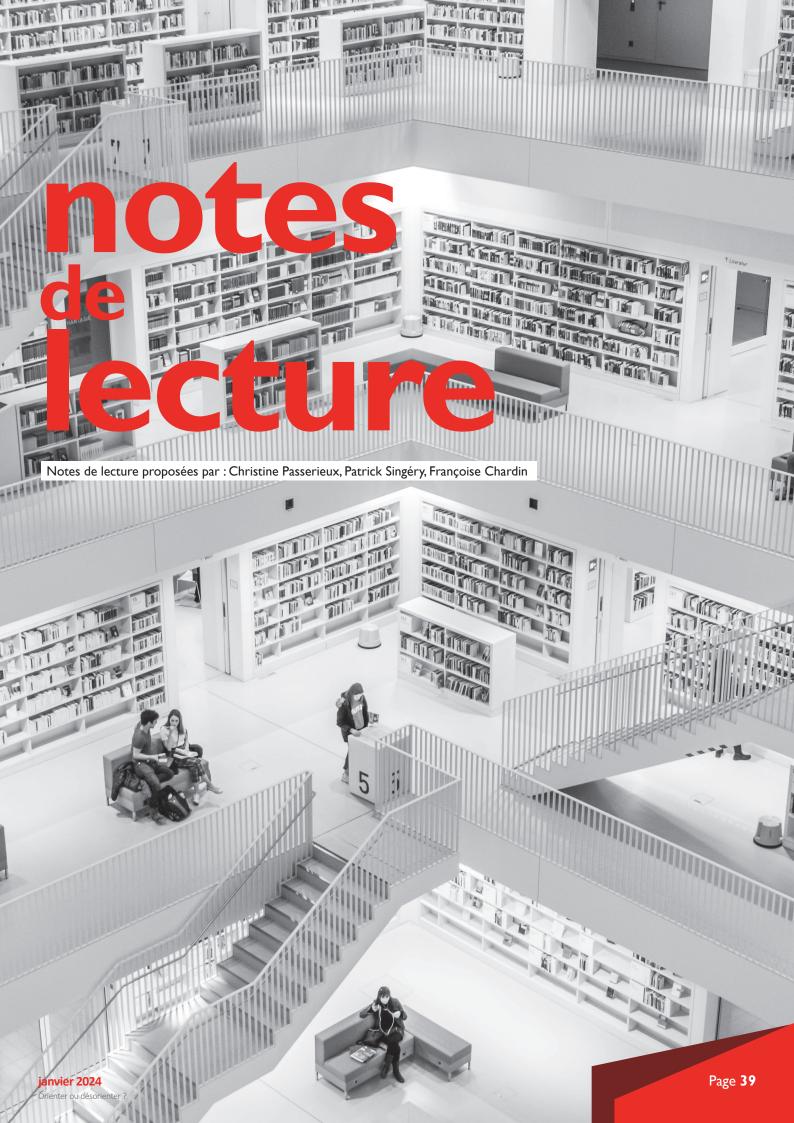
SA: Les réformes qui touchent les différentes voies du lycée, et la loi ORE sont les pièces d'un puzzle. Chaque pièce de ce puzzle porte sur un élément qui apparaît d'abord périphérique : l'orientation. Et c'est en touchant aux contours du métier enseignant, que ces réformes viennent finalement le transformer en profondeur. Par ailleurs, elles alimentent aussi l'expansion du privé : cours de soutien, établissements d'enseignement, organismes de formation... Dans ce puzzle la loi « Pour la liberté de choisir son avenir professionnel » a transféré aux régions la mission d'information sur l'orientation. Parue en septembre 2018, cette loi était portée par le Ministère du travail. Et les régions ne cachent plus les visées adéquationnistes qui les animent. Je pense que c'est une clé importante de compréhension de ce qui est en jeu et de la vision du gouvernement actuel sur le but de l'orientation scolaire et professionnelle. Très clairement cela n'aura pas le même impact sur les élèves selon leur milieu social.

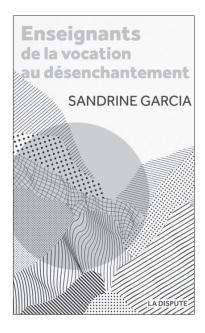
CR : Malgré les attaques récurrentes des gouvernements

successifs et des conditions d'exercice du métier insatisfaisantes, et malgré l'hétérogénéité de la profession, les PsyEN donnent l'image d'une profession très soudée, capable de résister aux attaques et soucieuse de garder la main sur l'exercice du métier. En témoignent le taux de participation de la profession aux élections professionnelles ou encore des mobilisations récurrentes qui, notamment, ont empêché, à plusieurs reprises ces dernières années le transfert des CIO aux régions. D'où vient cette force collective d'après-vous ?

SA: Le collectif, c'est du vivant et cela se nourrit. Il y a tout d'abord le travail régulier et collectif en équipe dans les Centres d'information et d'Orientation auxquels nous sommes rattachés. Par ailleurs, depuis sa création en 1931, notre association l'APSYEN⁵ organise chaque année avec le concours de collègues au local, des Journées Nationales d'Études qui sont l'occasion pour plusieurs centaines de collègues de se retrouver, échanger, parler métier. Ensuite, je pense que travailler au plus près des adolescents et dans l'institution, tout en ressentant les effets et contre-effets des réformes des différents gouvernements, nous invite à penser notre métier de façon politique. Tout cela renforce le collectif, mais il n'est rien sans le réseau auquel nous appartenons, qu'il s'agisse des équipes des établissements, autant que des élèves et des parents. C'est aussi leur soutien et leur mobilisation qui ont aidé et aident encore à préserver l'existence des Centres d'information et d'Orientation et qui garantissent, à travers l'exercice de nos missions à toutes et tous, l'accès à un service public gratuit, neutre, et professionnel.

- (1) Association des Psychologues et de Psychologie dans l'Éducation nationale
- (2) Source https://www.insee.fr/fr/statistiques/2012787#tableau-TCRD_061_tab1_ departements
- (3) https://www.education.gouv.fr/bo/17/Hebdo18/MENE1712350C.htm
- $(4) \ http://apsyen.org/index.php/printemps-2018/407-enquete-satisfaction-acop-f$
- (5) Toutes les conférences en replay https://www.youtube.com/@apsyen





Dans cet ouvrage Sandrine Garcia s'appuie sur une enquête menée de 2015 à 2020 auprès d'enseignants démissionnaires du premier degré pour analyser comment « les politiques de rationalisation dans différents secteurs du service public » agissent dans l'éducation. Son enquête approche au plus près les effets délétères de ces politiques sur les conditions de travail et leurs incidences dans le quotidien quand les enquêtés disent « ne plus pouvoir », lorsque les difficultés deviennent insurmontables et que l'on n'a pas d'outils pour les affronter.

Note de lecture proposée par Christine Passerieux

Enseignants

de la vocation au désenchantement

Sandrine Garcia La Dispute, 2023

L'autrice montre que les mobiles individuels qui conduisent à faire le choix de l'enseignement, se construisent en amont mais aussi dans l'exercice même du métier (essentiellement féminin). Choix mis à l'épreuve d'un néolibéralisme brutal qui en même temps qu'il trie et sélectionne les élèves, malmène jusqu'à les faire fuir, de plus en plus d'enseignants ou de personnes désireuses de l'exercer.

Le premier chapitre s'attache à l'hétérogénéité des démissionnaires, surtout masculins, aux ressources qui leur ont permis de le faire alors que d'autres sur les mêmes ressentis ne le peuvent. L'attitude de l'administration, lorsqu'ils partent, renforcent leur sentiment de n'être et n'avoir été « qu'un numéro ».

Sandrine Garcia décrypte ensuite les modalités de rationalisation du travail et de ses conséquences : réduction du nombre d'enseignants ; « inclusion » sans aucun moyen pour qu'elle soit effective ; « modifications de programmes au gré des couleurs politiques » ; injonctions répétées et contradictoires; transposition des pratiques managériales du privé ; culture de l'évaluation au service du pilotage du système ; accroissement du temps de travail périphérique contraint... La liste est longue alors que la formation est exsangue et se concentrent les facteurs de pénibilité qui produisent par rebond un creusement des écarts entre

élèves. Le ressenti est massif : le métier est empêché. L'enquête auprès des démissionnaires rend perceptible ce qui abîme l'ensemble des enseignants et fait écho au travail de Yves Clot pour qui « seul le travail que l'on peut prendre à cœur est supportable. Le reste est pathogène ».

« Vous êtes fonctionnaires vous devez fonctionner » ou encore « on ne vous demande pas de réfléchir, on vous demande d'appliquer ». La violence des ces propos tenus par des cadres, euxmêmes astreints à exécuter (et certains sans difficultés), illustre combien l'idéologie néolibérale est dévastatrice quand le métier des enseignants est totalement transformé. Comment engager des élèves dans un processus émancipateur lorsque sa propre émancipation est interdite ?

Sandrine Garcia, dans sa conclusion, alerte « sur la remise en cause progressive du statut de la fonction publique » lorsque l'État se désengage de ses devoirs. Pour s'en convaincre il suffit d'écouter le dernier ministre qui affirme que l'École publique vise à « empêcher l'explosion de la violence » et à « civiliser des individus ». Exit le savoir pour tous ! L'école est donc bien au cœur d'un projet de société. Mais Yves Clot est là pour nous rappeler que « la subordination ce n'est pas bon pour la santé, pas bon pour le pays, pas bon pour la démocratie ».

Le talent est une fiction

Samah Karaki

JC Lattès éditions, coll. Nouveaux jours, 2023

1964 : Lucien Sève : « Les «dons» n'existent pas. »

2023: Samah Karaki: « Le talent est une fiction ».

Soixante ans ou presque séparent deux textes écrits l'un par un philosophe marxiste, le second par une docteure en neurosciences. On ne peut qu'être frappé par la résonance que provoque le rapprochement de ces deux énoncés. Que peut nous dire cette résonance ? Le texte à maints égards fondateur du penseur communiste¹ qui n'eut de cesse de travailler cette question de l'inexistence et de la supercherie des «dons», trouverait-il sa confirmation dans ce qui serait une reprise «actualisée» de ses thèses ? Y aurait-il une sorte de «filiation», un héritage porté par l'autrice, par ailleurs fondatrice d'un «Social Brain Institute » aux nombreux «sponsors» ?

Il semblerait bien que non, notamment à la lecture des notes de fin d'ouvrage qui occupent 25 pages dans lesquelles le nom de L.S. n'apparait pas.

Et pourtant...

Pourtant, il ne s'agit rien moins pour Samah Karaki que de « déconstruire les mythes de la réussite et du mérite ». Et c'est bien d'une déconstruction en règle qu'il s'agit. Méthodique et argumentée. Portée par une écriture simple et d'une efficacité redoutable.

Empruntant- es qualités- aux neurosciences et à la psychologie cognitive, mais également à la sociologie, à l'histoire ou à l'épistémologie..., puisant ses exemples dans l'actualité, dans les pratiques sociales et culturelles populaires, Samah Karaki débusque un par un les attributs d'un discours actuellement dominant et en démonte les mécanismes : « Que faire de tous ces enfants précoces ? », « On ne naît pas pauvre, on le devient », « Usain Bolt, Darwin et le racisme », « Pour être jugée intelligente, sois belle mais pas trop »...

Usant d'une logique implacable, elle renvoie les éléments de langage de la doxa néo-libérale (terme qu'elle n'utilise pas), à leur véritable fonction qui est, nous dit-elle, « de justifier les conditions sociales existantes en identifiant le problème de l'inégalité comme étant situé au sein des individus, au sein de leur matière biologique et de leurs attitudes psychologiques, plutôt que comme agissant sur eux ».

Un autre intérêt du livre, et non des moindres, est que son autrice propose une critique «interne» des possibles dérives observables dans les sciences neuro et assimilées et des instrumentalisations dont elles peuvent faire (font) l'objet : « ... Ces fervents optimistes [certains scientifiques ndlr] considèrent que cette discipline pourrait renseigner les politiques avec «plus de rigueur», en proposant par exemple de développer des politiques éducatives ciblées ». A la lecture de ce passage, on ne peut s'empêcher de penser au C.S.E.N. et aux multiples injonctions ministérielles adressées aux enseignants « au nom de la science ».

Samah Karaki plaide alors pour « une science qui résiste aux appréhensions du déterminisme biologique et du réductionnisme génétique ». Elle incite les scientifiques « à adopter une approche dialectique qui consiste à expliquer que nos conditions matérielles exercent une influence sur notre développent biologique ». Ce faisant, elle permet au lecteur de porter lui aussi un regard dialectique permettant de dépasser le faux débat «sciences cognitives vs sciences sociales».

A l'heure des procès en sorcellerie desdites sciences sociales menés par le pouvoir politique en place, à l'heure où ce dernier continue de mettre en œuvre des politiques éducative et sociale de classe plus ségrégatives que jamais, à l'heure où il stigmatise et réprime les jeunes des quartiers populaires, qu'ils soient révoltés ou non par cette politique de classe, favorisant ainsi une montée sans précédent du racisme, une telle possibilité de penser les rapports du singulier et du social est nécessaire et bienvenue.

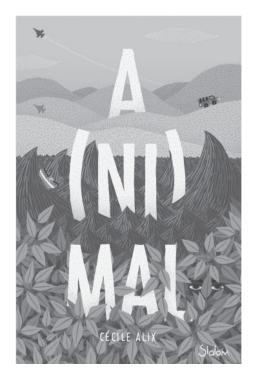
Samah Karaki met en lumière à de multiples reprises et toujours sans aucune concession, les enjeux sociaux que recouvre son sujet. N'usant jamais d'aucune « langue de bois », elle produit les éléments d'un discours de haut niveau, accessible à tous. Est ainsi affirmée et renforcée la capacité des lecteurs de penser politiquement la question des «talents».

Réapparaît alors la question initiale : Héritage ? Si tel est le cas, il est autant celui de l'autrice que celui que peuvent faire vivre ses lecteurs, en se servant des outils de pensée qu'elle met à disposition.

1964-2023 : Faire nôtre cet héritage commun.

(1) Sur ce sujet, lire le n° 21 de Carnets Rouges «Lucien Sève et l'éducation» et ses diverses contributions à la revue.

Accompagner par la lecture le difficile trajet de personnages qui n'ont pas choisi de quitter leur pays, et ne connaissent ni la date ni la destination de leur voyage, tel est le propos de deux romans récents destinés à la jeunesse, qui, dans des registres très différents, se penchent chacun à sa manière sur les douleurs des migrations subies.



La violence faite au corps de l'exil imposé s'affirme comme fil conducteur dès les premières lignes du roman, dans le style très dépouillé et travaillé qui est l'une de ses marques et peut-être sa force essentielle :

« Elle me rase le crâne.

Je suis torse nu, les bras repliés en croix sur la poitrine. Une sueur âcre suinte dans mon dos, me brûle et m'écœure. La peur.

[...]

Elle tourne autour de moi. J'entends le gémissement bref et strident du Scotch qu'elle dévide. Il s'agrippe, s'enroule instantanément, adhère à mon corps comme une sangsue vicieuse, une liane asphyxiante. Son cri arrache l'air, brutal. »

A(ni)mal

Cécile Alix

Éditions Slalom, 2002.

Dans ce premier chapitre consacré habituellement à la présentation du personnage, c'est à l'effacement de celuici qu'on assiste, opéré par sa mère et imposé comme condition de la réussite de sa migration clandestine pour fuir les menaces qui pèsent sur sa famille dans un pays qu'on comprend en guerre et en butte à l'intégrisme. Le lecteur lui-même sera tenu dans l'ignorance d'éléments essentiels de l'identité de Miran, dans un parti pris original, qui contraint la narration elle-même à ne divulguer que par des indices minuscules ce que Miran ne doit à aucun prix révéler.

« Tu ne dis pas d'où tu viens, tu ne dis pas ton nom, tu oublies ton pays, compris ? Tu m'oublies. Et tous les autres que tu connais, que tu as connus, tous, tu les oublies aussi. Et qui tu es, tu l'oublies. A partir de maintenant, tu n'es personne, tu n'es de nulle part ».

Son seul mantra doit être désormais celui que sa mère lui assène : « Maintenant, tu es un homme ». Un homme qui doit endurer sans se plaindre une métamorphose qu'il doit opérer à son cœur et à son corps défendant : « Déjà je m'oublie, je m'efface. Je suis un homme, je suis un homme... Déjà je me conjugue, m'accorde et me pense autrement. Me métamorphose, incarne ce nouveau moi qui m'est totalement étranger ».

Toute la première moitié du roman choisit de raconter le voyage accompli sous la férule des passeurs, avec ses souffrances et ses aléas, à travers ce prisme d'angoisse du narrateur face à ce qu'il subit bien sûr, mais encore plus face à ces transformations qu'il rejette : « Je ne suis plus qu'une bête fourbue, animée par un stupide instinct de survie. J'ai peur de ce que je suis en train de devenir ». Le regard du lecteur se trouve déplacé, dérangé dans ses habitudes. Il ne s'agit plus de savoir si Miran va être sauvé, mais ce qui sera sauvé de lui. C'est en cela que le roman montre une belle exigence vis-à-vis de son public de jeunes adultes.

On pourra presque dès lors regretter que la seconde moitié du roman, celle qui présente la fin du voyage et le début de la résilience, n'ait pas la même force et multiplie les rencontres heureuses et les hasards providentiels pour Miran. Mais après tout, quel méchant et sombre lecteur sommesnous, qui acceptons volontiers de croire à la noirceur effroyable des passeurs, et fronçons un sourcil dubitatif devant beaucoup de générosité et de bonté chez celles et ceux qui vont aider Miran ? Dans A(ni) mal, n'y a-t-il pas Amal, son vrai prénom, qui signifie espoir ?

A ciel ouvert

Alice Riché

Éditions Thierry Magnier.

Le moment saisi par Alice Riché est au contraire celui de l'immobilité et de l'attente : « Le bus s'arrête enfin après des heures de trajet... ». Et démarre le récit d'un séjour d'une durée indéterminée - il durera en fait huit mois- dans un camp de réfugiés en Grèce pour Aya, sa mère et son petit frère qui ont fui la Syrie et demandent à bénéficier du droit d'asile en France pour rejoindre le père et le frère aîné.

Le roman vaut bien sûr pour la présentation d'un camp de réfugiés 'banal', promesse de la quatrième de couverture qui nous indique qu'Alice Riché est « nourrie de ses missions dans des camps de réfugiés du Nord de la Grèce ». La lourdeur des embûches de procédure est évoquée sans complaisance : « Sylvia se met alors à parler interminablement de dossiers, de conventions, de formulaires à remplir, d'entretiens à avoir, de listes de pays à faire, de numéros, de priorités, de vulnérabilité ». Mais il serait bien injuste de le réduire à une sorte de docu-fiction.

C'est le personnage d'Aya qui donne au récit sa richesse et sa complexité. Comment faire vie dans un moment suspendu dans le temps et l'espace de son adolescence, sans même savoir quelle sera sa durée ni sa destination? Accepter de s'intégrer aux micro-sociétés éphémères du camp n'est-il pas le premier pas vers un renoncement à un départ rapide qu'elle appelle de ses vœux? Lorsqu'un animateur présente le projet d'une pièce de théâtre que les jeunes pourraient jouer en novembre, sa première réaction est sans appel et suscite la moquerie de celui qui va devenir son meilleur ami:

- « Je serai déjà partie, normalement. Je ne vais pas rester longtemps dans ce camp, moi, » explique Aya.
- « Ah, madame la reine a un cheval qui l'attend ? » demande Ahmed
- « Non, mais c'est ce qu'on m'a dit. En fait, mon père est déjà en France et... »

Mais comment résister au besoin vital d'avoir des amis, des histoires amoureuses, à la curiosité de découvrir un peu d'anglais, un peu de grec, à la nécessité de sortir de la bulle de la tente familiale? Les rapports avec sa mère Fadia et son petit frère sont finement observés. Cette mère, qu'elle aime et qu'elle admire, a toujours tout faux dans le camp à ses yeux, car elle ne la reconnaît plus. Aya s'irrite dès l'accueil de ce qu'elle perçoit comme une soumission:

- « Pour les nouveaux arrivants, exceptionnellement, la distribution de nourriture se fera tout l'après-midi. Dans le carré A du camp, juste devant. Venez avec votre carte.
- Merci, dit Fadia en baissant les yeux.

La dame lui sourit, comme si elle venait de lui donner les clés de la suite royale d'un hôtel quatre étoiles, puis se tourne vers la famille suivante. Aya n'aime pas voir sa mère comme cela, docile. »

Le plus douloureux pour Aya est de voir combien la mise en concurrence des «cas» au sein du camp, qui vont déterminer la rapidité des départs, aigrit peu à peu sa mère et la pousse au repliement : réflexe de rejet des femmes kurdes, détestation de l'anglais, qu'Aya emploie avec son amie Roza :

- « Aya, tu n'aurais pas vu mon téléphone ?
- No, Mom, I have not seen your phone.
- On parle arabe à la maison.
- C'est notre maison, ça ? Ah, chouette! Trop hâte d'afficher mes posters sur les murs! »

Roza pouffe de rire.

L'élément déclencheur de l'intrigue sera double : à l'occasion d'un match amical éclate une bagarre entre réfugiés de nationalités différentes. La conséquence en est le rappel d'Alex, l'animateur, par son organisation



humanitaire qui craint les troubles dans le camp. Le projet de pièce tombe à l'eau et Aya ressent la profonde injustice de ne même pas pouvoir mener à bien ce dans quoi elle avait accepté de s'investir, et le mépris que cela suppose.

Dès lors, les adolescents décident de poursuivre seuls le projet, de monter la pièce, et d'en faire l'occasion d'une prise de parole revendicative. C'est un succès, puisque l'écho donné à la pièce par des journalistes présents et une actrice grecque de renom va accélérer certaines procédures. Mais un succès amer, car comme le souligne Sylvia, le rôle de l'actrice a été déterminant.

« Et comment dire, Christa Delenikas a été marquée par sa rencontre avec Aya. Elle a lancé une pétition pour que vous puissiez rejoindre votre père. Vous savez, avec Internet, tout cela prend des proportions importantes et les autorités ont porté une attention particulière à votre dossier : ça vous va ?

Aya est bouche bée. Remplie de joie, puis troublée. Et ses amis ? Pourquoi elle et pas les autres ? »

La prise de conscience politique d'Aya, on le devine, ne s'arrêtera pas lorsque le bus reprendra sa marche...

Recevez carnets rouges chez vous! Bulletin de commande et d'abonnement

| Adresse de livraison | |
|-------------------------|--|
| Nom et prénom : | |
| Adresse postale : | |
| | |
| CP: Ville: | |
| Adresse mail : | Téléphone : L. |
| Offre(s) souhaitée(s) | |
| Abonnement annuel | |
| | Tarif classique : 20 € |
| | Nombre d'abonnements souhaités : × 20 € = € |
| | Tarif solidaire (étudiants, chômeurs, précaires) : 10 € |
| | Nombre d'abonnements souhaités : × 10 € = € |
| | Souscription : 40 € |
| | Nombre d'abonnements souhaités : × 40 € = € |
| | |
| | yé est le prochain numéro à paraître, à compter de la réception du formulaire. Vous pouvez toutefoi innement plus tôt ou plus tard. Le cas échéant, merci de préciser : |
| ☐ Je souhaite que mon/n | nes abonnements commence-nt à partir du n° |

| Souscription pour recevoir le prochain numéro (Numéro 31 – avril 2024) | | | |
|--|--|--|--|
| Nombre d'exemplaires souhaités : × 8 € = € | | | |
| | | | |

Fondamentaux ou fondements?
Former à exécuter ou à concevoir?

Le gouvernement actuel fait des « fondamentaux » un axe essentiel de sa politique éducative et multiplie injonctions et évaluations standardisées afin d'en vérifier la mise en œuvre. Mais de quels « fondamentaux » s'agit-il ? Derrière l'habillage de lutte contre les inégalités scolaires et les difficultés d'apprentissage, la politique gouvernementale en matière d'éducation conduit, par l'absence d'ambitions pour tous, à cantonner les jeunes de milieux populaires à l'acquisition de procédures, de connaissances technicistes, loin de démarches intellectuelles exigeantes et d'où la culture est absente. Ce numéro a pour but de mettre en évidence les visées politiques qui animent la centration sur des savoirs conçus comme des briques que l'on empile où les compétences comportementales deviennent déterminantes, pour les élèves comme pour les enseignants privés de formation. Une réflexion urgente s'impose sur ce que peuvent être les fondements (et non les fondamentaux) d'une école démocratique, attachée à la transmission d'une culture commune et réellement émancipatrice.

Commande à l'unité des numéros déjà parus

| N° | Titre / Thématique | Coût unitaire | Nombre d'exemplaires | Coût | |
|----|---|------------------|-------------------------|------|--|
| 1 | Quels programmes pour une culture partagée ? Septembre 2014 | 5€× | = | € | |
| 2 | L'égalité, ça se construit. Janvier 2015 | 5€× | = | € | |
| 3 | L'émancipation au coeur de l'éducation. Mai 2015 | 5€× | = | € | |
| 4 | La laïcité est-elle encore révolutionnaire ? Septembre 2015 | | = | € | |
| 5 | Tous capables! Mais de quoi ? Décembre 2015 | 5€× | = | € | |
| 6 | Continuer à penser. Mars 2016 | | Épuisé | | |
| 7 | Enseigner : quel travail ? Juin 2016 | | Épuisé | | |
| 8 | Chacun pour soi ou savoirs pour tous. Quelle école pour demain ? Octobre 2016 | | Épuisé | | |
| 9 | Quel service public pour l'éducation ? Janvier 2017 | 5€× | = | € | |
| 10 | École et politique. Avril 2017 | | Épuisé | | |
| 11 | Questions vives. Octobre 2011 | | Épuisé | | |
| 12 | Des fondamentaux pour quelle école ? Janvier 2018 | | Épuisé | | |
| 13 | Quelques idées communistes pour l'éducation. Mai 2018 | | Épuisé | | |
| 14 | Sciences et éducation. Octobre 2018 | 5€× | = | € | |
| 15 | Corps, éducation et société. Janvier 2019 | 5€× | = | € | |
| 16 | Quand le libéralisme se saisit de l'école. Mai 2019 | | Épuisé | | |
| 17 | Politique néolibérale et rhétorique de la réforme. Octobre 2019 | | Épuisé | | |
| 18 | Enjeux de l'école inclusive. Janvier 2020 | 5€× | = | € | |
| 19 | Quelle éducation prioritaire ? Mai 2020 | 5€× | = | € | |
| 20 | Abécédaire critique de la « novlangue » dans le champ éducatif. Octobre 2020 | | Épuisé | | |
| 21 | Lucien Sève et l'éducation | 5€× | = | € | |
| 22 | Libertés et responsabilités pour une école démocratique | 5€× | = | € | |
| 23 | L'enseignement professionnel au cœur des enjeux d'égalité. Octobre 2021 | 5€× | = | € | |
| 24 | École et élitisme. Janvier 2022 | 8€× | = | € | |
| 25 | L'école et son dehors. Quels savoirs pour quelle égalité ? mai 2022 | 8€× | = | € | |
| 26 | A droite toute ? L'école publique menacée par les idéologies réactionnaires. Octobre 2022 | 8€× | = | € | |
| 27 | L'éducation au défi de l'anthropocène. Janvier 2023 | 8€× | = | € | |
| 28 | Devenir et rester enseignant ? Mai 2023 | 8€× | = | € | |
| 29 | Idéologies éducatives : Quand « le biologique » tente de nier « le social » | 8€× | = | € | |
| 30 | Orienter ou désorienter ? | 8€× | = | € | |
| | Coût total = | | | | |

Note

Note

carnets rouges 30

Prochain numéro

Avril 2024

Former à exécuter ou à concevoir ?

Le gouvernement actuel fait des « fondamentaux » un axe essentiel de sa politique éducative et multiplie injonctions et évaluations standardisées afin d'en vérifier la mise en œuvre. Mais de quels « fondamentaux » s'agit-il ? Derrière l'habillage de lutte contre les inégalités scolaires et les difficultés d'apprentissage, la politique gouvernementale en matière d'éducation conduit, par l'absence d'ambitions pour tous, à cantonner les jeunes de milieux populaires à l'acquisition de procédures, de connaissances technicistes, loin de démarches intellectuelles exigeantes et d'où la culture est absente. Ce numéro a pour but de mettre en évidence les visées politiques qui animent la centration sur des savoirs conçus comme des briques que l'on empile où les compétences comportementales deviennent déterminantes, pour les élèves comme pour les enseignants privés de formation. Une réflexion urgente s'impose sur ce que peuvent être les fondements (et non les fondamentaux) d'une école démocratique, attachée à la transmission d'une culture commune et réellement émancipatrice.