L'orientation scolaire et professionnelle

42/2 | 2013
Varia

Comment aider les jeunes formés dans une école malade de l'orientation à s'orienter dans la vie ?

How to help young people educated with limited orientation options to orient their lives?

Jean Guichard

Édition électronique
URL : http://journals.openedition.org/osp/4097
DOI : 10.4000/osp.4097
ISSN : 2104-3795

Éditeur
Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP)

Édition imprimée
Date de publication : 7 juin 2013
ISSN : 0249-6739

Référence électronique
Jean Guichard, « Comment aider les jeunes formés dans une école malade de l'orientation à s'orienter dans la vie ? », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 42/2 | 2013, mis en ligne le 07 juin 2016, consulté le 01 mai 2019. URL : http://journals.openedition.org/osp/4097 ; DOI : 10.4000/osp.4097

Ce document a été généré automatiquement le 1 mai 2019.

© Tous droits réservés

Comment aider les jeunes formés dans une école malade de l'orientation à s'orienter dans la vie ?[1]

How to help young people educated with limited orientation options to orient their lives?

Jean Guichard

Introduction

1 « Orientation » est un terme polysémique. Ce mot fait référence, premièrement, à un ensemble de procédures – notamment d'ordre institutionnel – aboutissant à la sélection et à la répartition des jeunes dans les différentes voies de formation ou d'apprentissage d'un dispositif de formation. C'est ce sens qu'évoque l'élève qui déclare : « j'ai été orienté en lycée professionnel ». Pour désigner ce phénomène, l'anglais utilise alors les termes de « students selection », de « students distribution » ou encore de « streaming » ou de « tracking ». Deuxièmement, « orientation » désigne l'ensemble des activités et des processus réflexifs d'un individu lui permettant de s'engager dans une formation ou dans une voie professionnelle et, d'une manière plus générale, de « trouver sa voie » et de « prendre en main » la direction de son existence. En anglais, on utilise des expressions comme « choosing a vocation », « career decision making », « career development » ou « life designing ». Troisièmement, « orientation » qualifie des dispositifs et des interventions (professionnelles) d'aide aux individus visant à leur permettre de faire face le mieux possible aux tâches requises pour « s'orienter ». Les vocables anglais correspondant sont ceux de « guidance » ou de « counselling ».

2 Ces différents sens ne sont pas sans rapport les uns avec les autres, comme cet article tend à le montrer. Partant d'un constat – celui des particularités de l'organisation de

l'école en France et des procédures d'orientation-sélection qui y ont cours – il décrit dans une première partie, les conséquences de ces modalités organisationnelles et procédurales quant à la manière dont les jeunes français se représentent la tâche de s'orienter. Il expose, dans une deuxième partie, les répercussions de la mondialisation économique et culturelle sur les problèmes d'orientation auxquelles les personnes doivent faire face dans les sociétés occidentales contemporaines. Ceux-ci s'avèrent bien différents de la manière dont les jeunes français apprennent à se représenter l'orientation à l'école. D'où l'interrogation qu'aborde la troisième partie : comment les aider à construire le capital de compétences nécessaires pour s'orienter dans les sociétés et organisations « liquides » d'aujourd'hui ? Notamment : par quels types d'interventions ?

L'école malade de l'orientation

3 Giddens (1991) a décrit nos sociétés comme étant « de la modernité tardive » et Bauman (2000) les a qualifiées de « liquides ». Par-delà leurs différences, ces deux sociologues se rejoignent pour souligner que ce type d'organisations sociétales est fondamentalement déterminé par l'émergence d'une économie capitaliste reposant sur la possibilité de faire circuler rapidement les informations, les capitaux et les marchandises dans le monde entier. Ce changement a eu, entre autres conséquences dans ces sociétés, un affaiblissement du rôle des États, le remplacement progressif des systèmes sociaux et collectifs d'aide, d'assistance et de soutien par des services privés, et l'attribution aux individus d'une responsabilité majeure quant à la conduite de leur vie.

4 En tant qu'institution sociale, l'école remplit diverses fonctions : apprentissage de connaissances générales, formation à certains savoirs et savoir-faire techniques et professionnels, éducation comportementale, morale et citoyenne, reproduction (pouvant être à l'identique ou sensiblement différente) de l'organisation sociale. Dans les sociétés de la modernité tardive, cette dernière fonction a supplanté les autres. Ainsi, dans ces sociétés, certains parents recherchent les écoles maternelles qui « pousseraient » le mieux leurs enfants. Par ailleurs, il s'y développe un nombre impressionnant d'entreprises privées produisant les compléments éducatifs nécessaires au succès des élèves et étudiants dans les diverses compétitions scolaires. Tout se passe donc comme si, dans les sociétés liquides, l'école était « tombée malade » de l'orientation.

5 Ce phénomène est plus affirmé en France que dans des sociétés comparables. C'est ce qu'a montré Van de Velde (2008). Cette dernière a comparé la socialisation des adultes émergeants (Arnett, 2000) dans quatre pays d'Europe. Deux sont du Nord : le Danemark et le Royaume-Uni. Ils ont pour point commun un modèle de socialisation où l'on considère qu'il faut quitter jeune sa famille et mener une vie autonome, dès vingt et un ans environ. Les deux autres sont du Sud : l'Espagne et la France. Dans ceux-ci, un lien plus fort est maintenu pendant une période plus longue avec la famille. Dans chacun de ces deux groupes, les deux pays concernés diffèrent cependant entre eux. Au Danemark, après que les jeunes ont quitté leur famille, s'ouvre pour la plupart d'entre eux une longue période d'expérimentations : un temps de cheminement personnel où études, emplois, stages, voyages à l'étranger, etc. se succèdent. Fondamentalement, dans la société danoise, on attend d'un jeune qu'il « se trouve ». Cette forme d'expérience est rendue possible par un État providence qui offre à chaque jeune une allocation lui donnant une indépendance économique. Par ailleurs, l'organisation de l'enseignement supérieur permet de

construire des parcours flexibles de formation. Au Royaume-Uni, une telle allocation n'existe pas. La norme sociale est de s'assumer – c'est-à-dire de devenir adulte – le plus vite possible. La durée des études supérieures est courte. L'insertion professionnelle est rapide. Le mariage et la parentalité sont précoces. Des différences sont aussi notables entre l'Espagne et la France. En Espagne, les jeunes tendent à cohabiter avec leurs parents jusqu'à un âge avancé. Ils construisent ainsi leur individualité au sein de leur famille. L'appartenance familiale joue un rôle majeur dans la définition de soi : la norme sociale est de parvenir à s'installer dans une vie familiale. En France, la situation est celle d'une semi-indépendance familiale : on observe de multiples situations caractérisées par des pratiques de solidarités familiales associées à une éthique de l'autonomie. Cependant, l'enjeu n'est pas là. La jeunesse est considérée comme la période de la vie où il convient d'effectuer un investissement scolaire essentiel, déterminant de façon figée le statut social de l'individu. Il s'agit de « se placer » et, par conséquent, de ne pas se tromper dans son orientation, car les trajectoires d'études sont linéaires et il n'y a pas de droit à l'erreur.

6 Cette centralité de l'école dans l'expérience des jeunes français s'explique notamment par des facteurs historiques : l'école y a été conçue sous la Troisième République (et même dès le Premier Empire) comme la matrice du citoyen sur lequel pouvait s'appuyer l'État moderne. Ce lien essentiel en France entre l'État et l'école a eu pour conséquences une organisation centralisée de cette dernière et la subjugation progressive des traditionnels pouvoirs organisateurs d'institutions éducatives (qu'ils soient géographiques, religieux, communautaires, etc.). Cette centralisation et cette organisation étatique de l'école ont été réaffirmées sous la Cinquième République qui reposait, comme l'indiquent les références de De Gaulle dans ses écrits, sur l'idée hégélienne d'un État fort au-dessus des intérêts divergents de la société civile. L'école a alors été mise en système (Prost, 1992) : les différentes formations (générales, techniques, professionnelles) et les différents niveaux (primaires, secondaire, supérieur ; études courtes – études longues) ont été articulés les uns aux autres. Des règles précises et nationalement unifiées (les « procédures d'orientation et d'affectation ») ont été mises en place. Cette mise en système a créé un marché unifié de l'éducation où s'est imposée, comme norme unique de la valeur, celle des formations historiquement réservées à l'élite, à savoir celle des savoirs généraux et abstraits par opposition aux connaissances techniques et aux savoir-faire professionnels (Bourdieu & Passeron, 1970). Ce mode d'organisation a entraîné une dévaluation accrue de l'enseignement technique et professionnel (Faguer, 1983). Les différentes filières de formation forment désormais une hiérarchie telle que celles qui incluent un volume important de disciplines abstraites sont d'autant plus valorisées et recherchées.

7 La situation française est, de ce fait, paradoxale : des formations secondaires techniques ou professionnelles recherchées par les jeunes dans les pays voisins (e.g. en Allemagne, en Autriche ou en Suisse) ne sont l'objet, en France, que de choix par défaut. Ce paradoxe s'explique, notamment, par la manière dont les élèves scolarisés dans l'école française se posent la question de leur orientation future. Comme Dumora (1990) l'a montré, les collégiens français apprennent progressivement – compte tenu de l'expérience que représente pour eux leur scolarisation dans un système organisée selon les normes qui viennent d'être résumées – à se poser la question de leur orientation en s'interrogeant sur leurs probabilités de réussite dans telle ou telle formation. Fondamentalement, ils se rapportent à leur avenir en se demandant : Que me permettent d'espérer mes résultats

scolaires passés ? Quelle est la meilleure stratégie pour moi ? C'est-à-dire : parmi les filières de formation qui me sont offertes compte tenu de mes résultats passés, laquelle présente le meilleur compromis entre ma valeur scolaire et sociale et mes chances d'y réussir ? Dans ce contexte, les élèves considérés comme les meilleurs par l'institution développent une « logique d'excellence » consistant à désirer poursuivre les études les plus longues possibles dans les formations les plus sélectives. Les autres se forment, selon le cas, des « logiques d'expectative » ou bien de « rationalisation » ou encore de « résignation » consistant soit en une attente inquiète (mes résultats sont-ils suffisants pour que je sois admis ?), soit en une acceptation, vécue comme plus ou moins contrainte, d'un destin scolaire non désiré. Rares sont les jeunes français qui se forment ce que Dumora nomme une « logique d'orientation pragmatique », c'est-à-dire qui désirent positivement s'engager dans une formation technique ou professionnelle, correspondant à leurs résultats considérés comme modestes en regard des normes scolaires. Le cas des jeunes exclus de l'école sans diplôme apparaît encore plus problématique (Guichard, 1993) : généralisant les appréciations négatives reçues à l'école à l'ensemble de leur vision d'eux-mêmes, ils tendent à se percevoir comme dépourvus de compétences. Corrélativement, ils n'envisagent leur future vie professionnelle que sous la forme d'une succession de places plus ou moins bonnes et ne la perçoivent pas comme consistant en des activités professionnelles dans lesquelles ils pourraient investir leurs compétences ou en construire de nouvelles.

8 C'est donc en fonction de leur passé scolaire que les jeunes français considèrent leur avenir. Leur situation est ainsi sensiblement différente de celles d'autres jeunes européens qui, compte tenu de l'organisation de l'école qu'ils fréquentent, sont amenés à s'interroger sur le sens futur de leur engagement scolaire présent. On peut citer, à titre d'exemple, le cas des jeunes finlandais qui, à l'issue de l'école élémentaire (vers 16 ans, le collège n'existe pas en Finlande), s'orientent vers le lycée (*lukkio*). Ils se voient alors offrir une palette de modules de formations parmi lesquelles ils doivent en choisir certains (en suivant certaines règles) pour se construire un programme, dans une certaine mesure, « à la carte ». Cela suppose qu'ils s'interrogent sur le sens du choix de telle ou telle discipline – et plus encore de leurs combinaisons – en relation avec leurs anticipations concernant leur avenir professionnel et personnel.

9 Chaque organisation scolaire détermine ainsi une certaine forme d'expérience qui structure, en grande partie, la manière dont les jeunes (scolarisés ou exclus) se posent la question de leur avenir. Fondamentalement, les jeunes français le perçoivent sous les formes, soit d'intentions d'avenir scolaire – chez ceux que l'organisation conserve en son sein, soit d'attente de places aussi bonnes que possible sur un marché raréfié de l'emploi, chez ceux qui en ont été plus ou moins rapidement exclus. Nous allons voir que de telles manières de se rapporter à ses diverses expériences et de concevoir son avenir apparaissent dissonantes avec ce qui est attendu des personnes en matière d'orientation dans les sociétés de la modernité tardive.

S'orienter dans les organisations et les sociétés liquides

10 Parmi les conséquences des mondialisations économiques et culturelles, deux ont eu des répercussions sur les problèmes d'orientation auxquels les personnes doivent faire face dans les sociétés occidentales. La première a été une profonde transformation de

l'organisation du travail et de la répartition des emplois. La seconde a été le passage, déjà évoqué, des organisations sociétales, d'un état solide à un état liquide.

11 La rapidité des échanges d'informations a permis le développement d'un capitalisme financier fondé sur des achats et ventes quasi instantanés – censés générer des rapports élevés – de produits financiers. Cela se manifeste par une intense circulation de masses considérables de capitaux cherchant à s'investir dans des entreprises susceptibles de créer rapidement d'importantes plus-values. L'une des manières privilégiées d'atteindre cet objectif a été de développer un marketing d'innovation. Les entreprises qui s'y adonnent mettent sans cesse sur le marché des produits que les consommateurs doivent considérer comme tellement nouveaux qu'il leur faut en remplacer de semblables, censés être devenus obsolètes. De son côté, le développement des transports (notamment des porte-conteneurs) a permis de délocaliser de nombreuses activités productives dans des pays où la main d'œuvre est bon marché et où le droit du travail est embryonnaire.

12 Dans ce contexte, les spécialistes de l'organisation du travail ont proposé aux entreprises des modes d'organisation du travail extrêmement flexibles leur permettant d'être très « réactives ». Ceux-ci reposent sur l'idée que les organisations « bureaucratiques » du travail (qui définissent des emplois, métiers, des professions, des fonctions et des carrières professionnelles relativement bien circonscrits) ne leur permettent pas de l'être suffisamment. L'accent est désormais mis sur les « self-designing organisations » (Weick, 1977) ou les « boundaryless organisations » (Ashkenas, Ulrich, Jick, & Kerr, 1995). Ces nouvelles formes d'organisation du travail ont pour principe d'estomper les distinctions entre les différents métiers et services, ainsi que les hiérarchies. Le travail est effectué par des équipes flexibles constituées pour la durée d'une mission. Chacune d'elle – qui s'organise de manière autonome avec l'aide d'un cadre intermédiaire ayant une fonction d'animateur – définit les temps nécessaires pour atteindre les différents objectifs et répartit entre ses membres les diverses activités et opérations à effectuer, compte tenu du portefeuille de compétences de chacun (cf. Shimizu, 1999 ; Kamata, 2008). L'activité professionnelle de chaque travailleur devient ainsi une fonction dont les particularités dépendent de son capital de compétences et des caractéristiques du réseau dans lequel elle s'inscrit.

13 La flexibilité de l'emploi a été accrue, d'une part, par le développement du travail périphérique et, d'autre part, par une transformation de ce qui a été parfois nommé la « dimension psychologique » (Rousseau, 1995) du contrat de travail. Une différence majeure a ainsi été posée entre emplois centraux et périphériques (Edwards, Reich, & Gordon, 1975). Les premiers correspondent à des fonctions professionnelles où la mémoire du savoir-faire de l'entreprise est en jeu. Ils sont exercés par des personnes qualifiées et polyvalentes qui ne courent que des risques assez faibles d'être licenciées. Les emplois périphériques – peu qualifiés – sont offerts pour une durée limitée à des personnes qui sont recrutées quand la conjoncture économique est bonne et licenciées quand elle se détériore. Les changements relatifs à la « dimension psychologique » du contrat de travail ont consisté à remettre en cause l'idée de faire carrière au sein d'une même entreprise. Précédemment, on considérait qu'en échange d'un dévouement à la réussite de l'entreprise, celle-ci s'engageait à offrir à ses salariés un emploi stable et certaines opportunités de promotion en son sein, dans des trajectoires professionnelles relativement bien définies. Dans ces nouvelles formes d'organisation, le travailleur peut tout au plus espérer y développer son capital de compétences (Rousseau, 1995).

14 Ces changements ont eu des conséquences majeures sur la manière de concevoir l'activité de s'orienter. Depuis la fin du dix-neuvième siècle, on considérait qu'elle consistait à chercher à mettre en correspondance – à apparier – certaines caractéristiques relatives aux individus (e.g. des aptitudes) avec des caractéristiques analogues (e.g. des habiletés professionnelles) définissant un métier, une profession, un collectif de travail, une carrière ou encore une formation. C'est ainsi que Dawis et Lofquist (1984) ont construit un cadre d'analyse visant à apparier « objectivement », d'un côté, les personnes et, de l'autre, les métiers et les professions sur des dimensions d'aptitudes, de valeurs et de styles de personnalités. Holland (1985) a, de son côté, proposé un modèle visant à apparier « objectivement » les personnes et les collectifs ou les contextes de travail (ou d'autres activités). Super (1963) a montré comment les personnes appariaient subjectivement leur concept de soi professionnel à certaines fonctions professionnelles dont la succession pouvait former une carrière professionnelle.

15 Ces modèles d'appariement entre, d'une part, la personne et, d'autre part, le métier, la profession, le collectif de travail, la fonction ou la carrière ont été remis en question par la flexibilité du travail et de l'emploi qu'impliquent les nouvelles formes d'organisation du travail. Le point d'ancrage du conseil en orientation s'en est trouvé changé. Précédemment, le conseil portait sur la relation – pensée comme relativement stable – entre une certaine personnalité individuelle et certains métiers, professions, collectifs, fonctions ou carrières. Désormais, compte tenu de l'instabilité du pôle « travail », le point d'ancrage du conseil s'est recentré sur l'individu lui-même : il s'agit de l'aider à construire un « soi professionnel » flexible fait d'un ensemble de compétences pouvant être investies dans diverses activités de travail (c'est-à-dire dans une variété de fonctions professionnelles susceptibles de s'inscrire dans une certaine collection de réseaux de travail potentiels). Ce « soi professionnel » doit donc, par principe, être susceptible d'adaptations et, le cas échéant, de modifications plus importantes encore.

16 Orienter son parcours professionnel signifie désormais savoir investir judicieusement ce capital de compétences. Ce qui implique, d'une part de s'être formé un tel capital au cours de l'ensemble de ses expériences de vie et, d'autre part, de savoir repérer certaines opportunités qui se présentent à soi, à un certain moment, dans un contexte professionnel : des opportunités qui ne peuvent être perçues par l'individu qu'en fonction d'une connaissance précise de ses propres compétences, possibilités, contraintes attentes et désirs. S'orienter devient ainsi fondamentalement une conduite stratégique, où, comme le souligne Delory-Momberger (2007, pp. 12-13) l'individu doit « se faire "l'entrepreneur" de lui-même (Ehrenberg, 1991) ou, comme le dit encore Beck (2000) (...) être "le bureau d'étude de son propre curriculum" ».

17 L'activité de s'orienter repose ainsi désormais sur la capacité de l'individu de faire retour sur ses propres expériences, de les analyser et de les mettre en perspective, d'une part, en fonction des normes économiques et sociales contemporaines de « l'employabilité » et, d'autre part, en relation avec la définition de certaines anticipations qui importent pour lui.

18 Cette activité apparaît d'autant plus complexe que cette réflexion doit désormais être conduite dans le contexte « liquide » (Bauman, 2007) des sociétés la modernité tardive (Giddens, 1991). Celles-ci se caractérisent, en effet, par l'affaiblissement de la fonction de « holding » (Winnicott, 1986) qu'assuraient précédemment des institutions sociétales établies, tels que les systèmes idéologiques, les organisations syndicales, sociales, politiques, religieuses, certaines représentations collectives, certains collectifs, etc. De

telles institutions et systèmes représentatifs fournissaient aux individus certains modèles de vie considérés comme « une vie normale » pour quelqu'un de cet âge, de ce sexe et de cette condition, des ensembles de présomptions sur le monde, certaines croyances relatives à un avenir meilleur, etc., qui donnaient un sens quasi immédiat à leur vie quotidienne. Ces repères établis leur permettaient de s'orienter dans la vie.

19 Désormais, dans les sociétés liquides, chacun doit faire face plus que jamais à l'exigence de déterminer par lui-même ce qui importe dans son existence : à l'impératif de définir les principes et valeurs primordiaux qui lui permettent d'effectuer les choix majeurs marquant le cours de sa vie (Taylor, 1998). Comme le résume Giddens (1991, p. 5) : « À cause de "l'ouverture" de la vie sociale d'aujourd'hui, de la pluralité croissante des contextes d'action et de la diversité des "autorités", le choix de style de vie prend une importance grandissante dans la constitution d'une identité et dans les activités quotidiennes. L'activité réflexive de planification de l'existence (...) devient un fait majeur de la structuration de l'identité de soi ». La réflexion sur soi et ses propres expériences – formant une activité continuée de personnalisation (Malrieu, 2003) – devient ainsi un impératif social. Par conséquent, l'orientation ne désigne plus seulement la direction d'un parcours professionnel. Elle devient une activité de conception et de construction de sa vie : un « life designing » (Savickas et al., 2010).

20 Il n'est pas étonnant dans ce contexte que les compétences considérées comme requises pour s'orienter aujourd'hui comprennent un ensemble de dimensions relatives au sens de l'existence ou à la construction de l'identité individuelle. Ainsi, DeFillippi et Arthur (1996) isolent une catégorie de compétences – qu'ils nomment le « knowing-why » (« savoir pourquoi ») – faisant référence au sens que la personne accorde à ses différents investissements dans ses différents domaines de vie, en relation avec ses attentes majeures relatives à son existence. Cette catégorie s'articule aux « knowing how » (« savoir comment ») qui désignent tous les savoirs, connaissances, savoir-faire, savoirs pratiques, attitudes, etc. permettant à la personne d'effectuer les activités qu'elle sait faire et au « knowing whom » (« connaître qui ») qui se rapporte aux réseaux de relations sociales sur lesquels la personne peut s'appuyer. De son côté, Hall (2002) a décrit deux méta-compétences : l'identité et l'art de l'adaptation. L'identité est définie comme un sens de soi – de ce qui importe pour soi – nécessaire pour anticiper certaines perspectives pour soi dans un contexte déterminé, c'est-à-dire pour y repérer les opportunités qui font sens pour soi. L'art de l'adaptation est considéré comme une habileté à tirer parti de ce qu'offrent les contextes dans lesquels l'individu interagit. Inspiré notamment par le système conceptuel de Bourdieu, Côté (1996) a, pour sa part, proposé de subsumer l'ensemble de ces compétences requises pour s'orienter aujourd'hui dans une seule grande catégorie qu'il nomme « identity capital », une expression que l'on pourrait traduire par « capital d'identités ». Il le définit comme (pp. 425-426) : « ce que les individus investissent dans "qui ils sont" (...). Ces investissements produisent des dividendes potentiels sur les "marchés identitaires" des communautés de la modernité tardive. Pour pouvoir être un acteur (*player*) sur ces marchés, il faut d'abord établir un sens de soi stable soutenu par les éléments suivants : des habiletés et savoir-faire techniques et sociaux dans des domaines très variés, des répertoires de conduites efficaces, un développement psychosocial optimal et des relations dans des réseaux sociaux et professionnels clés ».

21 En résumé, l'exigence sociétale majeure en matière d'orientation dans les sociétés liquides est que les individus développent un sens de soi s'appuyant sur un ensemble de

compétences – ou encore un capital d'identités – leur permettant de faire face aux multiples adaptations requises pour conduire leur vie personnelle et professionnelle.

Comment aider les jeunes à développer les compétences requises pour s'orienter dans les sociétés liquides ?

22 Aider les jeunes à développer de telles compétences suppose de connaître les processus de leur construction. De nombreuses recherches (e.g. Bronfenbrenner, 1979 ; Law, 1981 ; Vondracek, Lerner, & Schulenberg, 1986 ; Côté, 1997 ; Young, Valachn, & Collin, 2002) ont montré que les activités, interactions et interlocutions que les individus effectuent dans leurs différents contextes de vie jouent un rôle déterminant dans cette construction. Dans chacun des contextes (familial, professionnel, scolaire, sportif, associatif, etc.) où l'individu interagit et dialogue : (1) certaines représentations sociales dominent (e.g. sur les rôles sociaux des hommes et des femmes ou sur ce que cela signifie que de « réussir sa vie ») ; (2) certaines valeurs ont cours ; (3) certains modèles (des personnes connues effectivement ou des personnages vus dans les médias) sont valorisés ; (4) certains types d'activités sont obligés, encouragés, découragés, interdits à tel ou tel, en fonction de sa position, de son âge, de son sexe ; (5) certaines interlocutions se pratiquent (on parle ou non de telle question et on en parle ainsi) ; (6) certaines rétroactions adviennent (on est reconnu ou non pour telle activité, encouragé ou dissuadé de s'engager dans telle autre, etc.) ; (7) certains positionnements sont plus ou moins strictement définis pour les différents acteurs, etc.

23 La participation de l'individu à tel ou tel contexte d'interactions et de dialogues est étroitement liée, d'une part, au volume des différents types de capital (économique, culturel et social) qu'il détient (ou que sa famille possède, quand il s'agit d'un adolescent ou d'un adulte émergent) (Bourdieu & Wacquant, 1992) et, d'autre part, à son sexe (Oakley, 1972). Or, certains contextes constituent, pour les individus, des domaines d'expériences qui leur permettent de construire des compétences pour s'orienter ayant une plus grande utilité – ou valeur – sociale que d'autres. Par ailleurs, les individus peuvent interagir et dialoguer dans un nombre plus ou moins important de contextes (en général : les personnes les mieux dotées dans les différents types de capital interagissent dans un plus grand nombre de contextes). Ceux-ci peuvent être plus ou moins dissonants ou consonants entre eux. Plus ils sont dissonants, plus la personne doit s'engager dans ce que Bronfenbrenner (1979) a nommé des transitions méso-systémiques, c'est-à-dire dans des va-et-vient d'un contexte à un autre, qui l'obligent à une grande flexibilité dans ses manières d'être, d'agir, d'interagir et de se rapporter à elle-même. Tous ces facteurs se conjuguent pour aboutir à un même résultat : pour s'orienter, chaque personne peut s'appuyer sur un capital de compétences qui peut différer considérablement – de nature et de volume – de celui d'une autre personne. Les pouvoirs d'agir des individus en cette matière – notablement différents – apparaissent étroitement liés à leur position sociale.

24 Une première manière de réduire ces inégalités – dont on peut postuler qu'elles sont plus importantes en France que dans des pays comparables – consisterait, sans doute, à donner la possibilité à tous les jeunes de s'engager dans de multiples activités, interactions et interlocutions. Il s'agirait donc d'offrir aux jeunes français des conditions qui soient au moins égales à celles des jeunes danois. Cela supposerait de profondes

réformes fiscale et scolaire. En matière fiscale, le système inéquitable du quotient familial devrait être remplacé par une aide directe aux jeunes. S'agissant de l'école, de nombreux et profonds changements seraient nécessaires. Les plus importants d'entre eux viseraient à une valorisation analogue des divers types de compétences et des divers modes d'apprentissage et d'éducation. Ils seraient liés à une redéfinition en profondeur non seulement de l'organisation de l'école mais aussi de ses modes d'articulation aux autres expériences de formation des jeunes (e.g. le système en filières strictement scolaires pourrait être remplacé par une organisation en modules où les formations et expériences effectuées hors de l'école pourraient être reconnues et validées). Ils impliqueraient aussi de profondes transformations des modalités d'orientation et de sélection, notamment dans les formations supérieures (limite d'âge, nature de épreuves, compétences prises en compte, etc.).

25 Une seconde manière, complémentaire de la précédente, consisterait à aider tous les jeunes (et pas seulement ceux qui peuvent avoir recours à des services privés) à développer la réflexivité que les sociétés liquides exigent d'eux. Cela supposerait de multiplier les institutions et dispositifs publics d'accompagnement aujourd'hui fort réduits en France. Ceux-ci pourraient offrir des interventions que l'on peut classer en trois grandes catégories, ordonnées selon l'intensité et la nature de la réflexion qu'elles sollicitent de la part des bénéficiaires.

26 Les premières auraient pour objectif d'informer et d'apprendre à s'informer sur les activités professionnelles, le travail et l'emploi. De telles interventions visent à permettre aux bénéficiaires de trouver des réponses à des questions telles que : quelles activités majeures effectue-t-on quand on exerce cette fonction professionnelle ? Quelles sont les perspectives d'emploi dans ce domaine professionnel ? Quelles sont les exigences pour exercer ce type d'emploi ? Comment s'y préparer ? L'information sur les procédures et les modalités concrètes de recrutement fait partie de cet ensemble, de même que les formations destinées à apprendre aux bénéficiaires à trouver et à sélectionner par eux-mêmes des informations exactes et pertinentes sur le *web*. Étant fondamentalement de nature pédagogique, ces interventions n'exigent pas que les bénéficiaires s'engagent dans un important travail de réflexion sur eux-mêmes et sur leurs expériences, bien qu'elles les prédisposent à le faire. Elles les incitent en effet à se poser des questions sur eux-mêmes en fonction des informations qu'ils reçoivent sur le monde du travail.

27 La deuxième catégorie regrouperait des interventions de « guidance ». Celles-ci visent à aider les bénéficiaires à développer leur réflexion sur eux-mêmes et sur leurs différentes expériences. Mais, la réflexion dans laquelle elles les engagent est particulière : il s'agit de les conduire à se forger des modes de rapport à eux-mêmes et à leurs diverses expériences en vue de construire un concept de soi professionnel correspondant aux normes sociales actuelles de l'employabilité. À savoir : un concept de soi adaptable fait des divers types de compétences de carrière et inscrit dans un certain capital d'identités. Ces interventions ont pour thèmes centraux : (1) les compétences requises pour exercer telle ou telle activité professionnelle, (2) la manière dont les personnes qui les effectuent ont construit ces compétences, (3) les compétences que le bénéficiaire de l'intervention a déjà construites, (4) les expériences qui, dans ses différents domaines de vie (école, formation, activités de loisirs, sports, activités de travail, couple, famille, etc.) lui ont permis de construire ces compétences, (5) les compétences qu'il pourrait désormais développer et la nature des expériences susceptibles de le lui permettre. Certains ateliers d'éducation à l'orientation (par exemple : les méthodes DAPP. Cf. Guichard (éd.), 2008) de

même que la plupart des formes de bilan de compétences (e.g. les porte-folios de compétences ; cf. Aubret & La Fédération Nationale des Centres Interinstitutionnels de Bilans de Compétences, 2001) sont des exemples prototypiques de telles activités de conseil de guidance.

28 La dernière catégorie d'interventions serait celle des dialogues de conseil. Comme on l'a souligné, les individus des sociétés liquides contemporaines doivent s'engager dans une attitude réflexive en vue de déterminer les anticipations majeures qui, aux différents moments de leur existence, donnent un sens à leur vie et qui leur permettent, par ailleurs, d'adopter les attitudes stratégiques qu'on exige d'eux en matière de management de leur parcours professionnel (*knowing why*). Les dialogues de conseil se centrent sur ce point : ils visent à aider les personnes à développer une telle réflexivité. À la différence des interventions de guidance, les dialogues de conseil ne s'attachent pas fondamentalement à aider les bénéficiaires à réfléchir sur leur existence en se plaçant du point de vue de la norme sociale actuelle de l'employabilité. Leur objectif est plus fondamental : accompagner les personnes dans la définition des normes (de leurs propres normes) leur permettant de donner un sens à leur existence et de construire leur vie. Il s'agit donc de les aider à poser certains repères de vie aujourd'hui fondamentaux pour elles, des repères qui assureront la fonction de soutien que des cadres sociaux, idéologiques et routiniers relativement stables fournissaient aux individus des sociétés solides. Une telle réflexion suppose que la personne s'engage dans des dialogues avec autrui et avec elle-même. Par conséquent, les interventions visant à aider les personnes à développer cette réflexivité prennent la forme d'interlocutions de conseil. Elles constituent un « tenir conseil » (Lhotellier, 2000, 2001). L'entretien de construction de carrière (Savickas, 2005, 2011) et l'entretien constructiviste de conseil en orientation (Guichard, 2008) sont des exemples de tels dialogues de conseil.

Conclusion

29 Au terme de ce rapide survol, un double phénomène ressort : d'une part, celui de la centralité de l'école dans l'expérience des jeunes français (y compris de ceux qui, y échouant, s'y forment souvent le sentiment durable d'être « sans qualité ») et, d'autre part, celui de profondes dissonances entre, d'un côté, la manière dont les jeunes y apprennent à se représenter la question de leur orientation et, d'autre part, la tâche de s'orienter dans la vie et au travail telle que la formatent la société et les organisations liquides dans lesquelles ils vivront et travailleront.

30 De très profondes réformes non seulement de l'organisation scolaire, mais aussi de son articulation aux autres modes de formation des jeunes, semblent donc requises, tant d'un point de vue économique que sociétal. On peut en effet se poser la question de savoir si l'école française d'aujourd'hui est bien à même de « produire » les élites industrielles et les travailleurs qualifiés qu'exigent les économies compétitives des sociétés mondialisées. C'est peut-être l'une des raisons pour laquelle, d'une part, l'industrie française n'apparaît que faiblement engagée dans les secteurs les plus innovants en matière de technologie (électronique, industries de la communication, énergies renouvelables, etc.) et pour laquelle, d'autre part, certaines entreprises font état de difficultés à recruter des personnes porteuses du capital de compétences dont elles ont besoin. Par ailleurs, comme les différentes comparaisons internationales PISA l'ont montré (OCDE, 2009 ; OECD, 2000), l'école française est l'une de celles des pays développés qui contribuent le plus à la

reproduction des inégalités sociales. Elle produit une masse de « laissés pour compte » : de jeunes qui, parce qu'ils ne répondaient pas aux critères de l'excellence scolairement définie, en sont venus à se penser comme dépourvus de toutes qualifications (faible estime de soi, absence de sentiments de compétences et d'auto-détermination, etc.). De nombreuses analyses historiques ou psychosociologiques ne peuvent que conduire à s'interroger sur les dangers que peut faire courir à une société démocratique l'existence d'une telle masse d'exclus.

31 Malgré leur importance économique et sociale – et leur urgence – on peut douter que de telles réformes touchant à la formation et à l'éducation des jeunes soient mises en place dans un avenir proche. On peut en effet observer, tout d'abord, que malgré l'existence de très nombreux rapports de qualité sur la question scolaire (ceux du groupe présidé par Prost (Prost et al., 1983) et du Collège de France (Bourdieu et al., 1985) en sont deux exemples paradigmatiques) et de très nombreuses commissions de réflexion ad hoc, aucune réforme touchant aux problèmes qui viennent d'être évoqués n'a été mise en place au cours de ces quatre dernières décennies. Deux raisons fondamentales peuvent expliquer ce dangereux conservatisme. La première est que les familles se trouvant dans des positions socialement dominantes, ainsi que celles des enseignants (et d'autres acteurs du système éducatif), sont les premiers bénéficiaires de l'organisation actuelle. Leurs enfants ont un accès privilégié (quasi exclusif) à des formations destinées aux élites qui leur sont offertes gratuitement (dans certains cas, les étudiants sont rémunérés !), alors que dans les autres sociétés occidentales, les formations analogues sont fort coûteuses. C'est à peine caricaturer les choses que d'écrire que, plus qu'ailleurs, en France, les exclus de l'école rémunèrent les études des inclus.

32 La seconde raison est corrélative de la première : seule une puissante volonté politique de véritables réformes se référant explicitement aux nombreuses connaissances relatives à l'école, à la formation et à l'éducation des jeunes (notamment aux travaux sur les facteurs de réussite et d'échec) pourrait permettre un tel changement. En cette matière, on peut évoquer la manière dont fut implémentée la réforme de l'école finlandaise dont les résultats très positifs se manifestent depuis plusieurs décennies dans les différentes comparaisons internationales. La conjonction de deux éléments semble alors avoir joué un rôle majeur. Le premier fut le succès public en Finlande et en Suède de l'ouvrage de professeurs de sciences politiques et de psychologie – Häyrynen et Hautamäki (1973, 1976) – sur l'éducabilité. Ce livre reposait sur une connaissance de première main de la littérature scientifique internationale en cette matière (notamment russe : tout particulièrement certains écrits majeurs de Vygotski). Le second fut l'intérêt porté par un tout jeune ministre de l'éducation nationale (Ulf Sundqvist avait alors 28-29 ans) à cet ouvrage et sa volonté de s'appuyer sur ses conclusions pour porter une réforme souhaitée par le gouvernement de l'époque, malgré une opposition pugnace des forces conservatrices et des milieux d'affaire qui la qualifiaient alors de « communiste » ou de « gauchiste » (une réforme que ces mêmes forces et milieux revendiquent désormais comme étant de leur fait !). Comme ce ministre le fit remarquer quelques années plus tard, pour que réussisse une réforme – telle que celle qu'il conduisit – une programmation rigoureuse n'est pas suffisante. Il faut aussi que ce soit diffusée dans la société une « idéologie positive » relative à l'éducation. En particulier, tous les jeunes (quels que soient leur origine, leur sexe, leurs croyances, etc.) doivent être perçus comme des personnes créatives susceptibles de tirer le meilleur parti d'une éducation partout d'excellence, offerte à chacun. Ces conditions sont-elles réunies en France aujourd'hui ?

BIBLIOGRAPHIE

Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, *55*, 469-480.

Ashkenas, R. N., Ulrich, D., Jick, T., & Kerr, S. (1995). *The boundaryless organization. Breaking the chains of organizational structure*. San Francisco: Jossey-Bass.

Aubret, J., & La Fédération Nationale des Centres Interinstitutionnels de Bilans de Compétences (2001). *Le portefeuille de compétences. Le portefeuille de compétence des acquis de formation et d'expériences*. Paris : Éditions Qui Plus Est.

Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Cambridge, UK: Polity Press.

Bauman, Z. (2007). *Liquid Times: Living in an age of uncertainty*. Cambridge, UK: Polity Press.

Beck, U. (2000). *La société du risque. Sur la voie d'une autre modernité*. Paris : Flammarion.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Éditions de Minuit.

Bourdieu, P. et al. (1985). *Propositions pour l'enseignement de l'avenir. Rapport du Collège de France au Président de la République*. Paris : Collège de France.

Bourdieu, P., & Wacquant, L. (1992). *Réponses*. Paris : Le Seuil.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Côté, J. (1996). Sociological perspectives on identity formation: The culture-identity link and identity capital. *Journal of Adolescence*, *19*, 417-428.

Côté, J. (1997). An empirical test of the identity capital model. *Journal of Adolescence*, *20*, 577-597.

Dawis, R. V., & Lofquist, L. H. (1984). *A psychological theory of work adjustment. An individual-differences model and its applications*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.

DeFillippi, R. J., & Arthur, M. B. (1996). Boundaryless contexts and careers: A competency-based perspective. In M. B. Arthur and D. M. Rousseau (Eds.), *The boundaryless career* (pp. 116-131). Oxford, UK: Oxford University Press.

Delory-Momberger, C. (2007). Insertion, biographisation, éducation. Champs et problématiques de l'insertion. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, *36*, 9-17.

Dumora, B. (1990). La dynamique vocationnelle chez l'adolescent de collège : continuité et ruptures. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, *19*, 111-127.

Edwards, R. C., Reich, M., & Gordon, D. M. (1975). *Labor Market Segmentation*. Lexington, MA: D.C. Heath Co.

Ehrenberg, A. (1991). *Le Culte de la performance.* Paris : Calmann-Lévy.

Faguer, J.-P. (1983). Le baccalauréat E et le mythe du technicien. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales, 50,* 86-96.

Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity. Self and society in the late modern age.* Cambridge, UK: Polity Press.

Guichard, J. (1993). *L'école et les représentations d'avenir des adolescents.* Paris : Presses Universitaires de France.

Guichard, J. (2008). Proposition d'un schéma d'entretien constructiviste de conseil en orientation pour des adolescents ou de jeunes adultes. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 37,* 413-440.

Guichard, J. (éd.) (2008). *La nouvelle découverte des activités professionnelles et projets personnels*. Paris : Édition Qui Plus Est.

Hall, D. T. (2002). *Careers in and out organizations*. London, UK: Sage.

Häyrynen, Y. P., & Hautamäki, J. (1973). *Ihmisen koulutettavuus ja koulutuspolitiikka* (Human educability and educational policy). Helsinki: Weilin & Göös.

Häyrynen, Y. P, & Hautamäki, J. (1976). *Människans bildbarhet och utbildningspolitik* (Human educability and educational policy). Stockholm: Wahlström & Widstrand.

Holland, J. L. (1985). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (2nd ed.). Englewoods Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Kamata, S. (2008). *Toyota, l'usine du désespoir*. Paris : Demopolis.

Law, B. (1981). Community interaction: A "mid-range" focus for theories of career development in young adults. *British Journal of Guidance and Counselling, 9*, 142-158.

Lhotellier, A. (2000). L'acte de tenir conseil. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 29*, 27-50.

Lhotellier, A. (2001). *Tenir conseil. Délibérer pour agir*. Paris : Seli Arslan.

Malrieu, P. (2003). *La construction du sens dans les dires autobiographiques*. Toulouse : Erès.

Oakley, A. (1972). *Sex, Gender and Society*. London: Temple Smith.

OCDE (2009). Organisation for Economic Co-operation and Development. *Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE.* Paris : OCDE.

OECD (2000). Organisation for Economic Co-operation and Development. *Measuring Student Knowledge and Skills: The PISA 2000 Assessment of Reading, Mathematical and Scientific Literacy.* Paris: OECD.

Prost, A. (1992). *Éducation, société et politiques. Une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*. Paris : Éditions du Seuil.

Prost, A. et al. (1983). *Les lycées et leurs études au seuil du 21e siècle. Rapport du groupe de travail national sur les seconds cycles, présidé par M. Antoine Prost*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale.

Rousseau, D. (1995). *Psychological contracts in organizations: Understanding written and unwritten agreements*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work* (pp. 42-70). Hoboken, NJ: Wiley.

Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., van Esbroeck, R., van Vianen, A. E. M., & Bigeon, C. (2010). Construire sa vie (*Life designing*) : un paradigme pour l'orientation au 21e siècle. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 39*, 5-39.

Savickas, M. L (2011). *Career counseling*. Washington, DC: APA.

Shimizu, K. (1999). *Le toyotisme*. Paris : La Découverte.

Super, D. E. (1963). Self-concepts in vocational development. In D. E. Super, R. Starishevsky, N. Matlin & J. P. Jordaan, *Career development: Self-concept theory. Essays in vocational development* (pp. 17-32). New York: College Entrance Examination Board.

Taylor, C. (1998). *Les sources du moi. La formation de l'identité moderne*. Paris : Éditions du Seuil.

Van de Velde, C. (2008). *Devenir adulte : sociologie comparée de la jeunesse en Europe*. Paris : Presses Universitaires de France.

Vondracek, F. W., Lerner, R. M., & Schulenberg, J. E. (1986). *Career development: A life span developmental approach*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Weick, K. E. (1977). Organization design: Organizations as self-designing systems. *Organizational Dynamics, 6*(2), 30-46.

Winnicott, D. W. (1986). *Holding and interpretation*. London: Hogarth Press.

Young, R. A., Valach, L., & Collin, A. (2002). A contextualist explanation of career. In D. Brown & Associates, *Career choice and development* (4th Ed.), (pp. 206-252). San Francisco: Jossey-Bass.

NOTES

1. Ce texte est une version développée d'un article intitulé « *La désorientation scolaire* » paru dans le numéro 504 (mars-avril 2013) des *« Cahiers Pédagogiques »*.

RÉSUMÉS

Compte de tenu des processus de sélection des élèves dans le système scolaire français, les jeunes tendent à considérer leur avenir en se référant à leurs résultats scolaires antérieurs. Cette vue diffère de ce que l'on attend ici et maintenant des individus en matière d'orientation de leur parcours professionnel et de leur vie. Trois types d'aides peuvent être apportés aux élèves pour les aider à faire face à cette tâche. Néanmoins, seule une profonde réorganisation de l'école et de ses relations avec les autres expériences de vie des élèves leur permettrait de construire les compétences qu'on exige d'eux pour s'orienter.

As a consequence of the selection processes of students within the French school system, youths tend to consider their future from the perspective of their past school results. This view contrasts with what is expected here and now from them and in terms of the direction of their work paths and lives. To help them cope with such a task, students can be offered three kinds of support. Nevertheless, only a major reorganization of school and of its relationships with all the students' other life experiences would permit them to construct the career competencies they need.

INDEX

Mots-clés : Système scolaire, sélection, société postmoderne, organisation du travail, conseil de guidance, dialogue de conseil
Keywords : School system, selection, postmodern society, work organisation, career guidance, life designing dialogue

AUTEUR

JEAN GUICHARD

est Professeur de psychologie à l'INETOP/CNAM - Thèmes de recherche : facteurs & processus de la construction de soi, dialogues de conseil en orientation, ateliers d'éducation à l'orientation. Contact : Institut National d'Étude du Travail et d'Orientation Professionnelle, Centre de recherche sur le travail et le Développement, Conservatoire National des Arts et Métiers, 41 rue Gay-Lussac, 75005 Paris – Courriel : jean.guichard@cnam.fr