

## **Résumé**

---

Faisant l'hypothèse que c'est par la reconquête de la langue permettant la mise en mots de l'expérience et la formalisation de la pensée verbo-conceptuelle, nous présenterons un travail de recherche sur l'orientation (dans tous ses états), fruit d'un travail collaboratif de dix ans. Ce dispositif à visée éducative se présente sous la forme d'un Dictionnaire pluridisciplinaire comprenant 500 entrées (un mot-clef + une question vive + un article de 1 à 3 pages + une bibliographie). L'enjeu est de démontrer que le savoir, pédagogique notamment, est par nature orientant.

**Francis Danvers**, professeur des universités

Laboratoire CIREL-PROFEOR UFR des sciences de l'éducation Lille 3

Université de LILLE-Nord de France

**Sylvain Obajtek**, doctorant (sous la direction de F. Danvers)

Laboratoire CIREL-PROFEOR UFR des sciences de l'éducation Lille 3

Université de LILLE-Nord de France

## **Plan de l'intervention**

---

### Introduction

- I- L' « orientation active » : retour sur l'émergence d'un dispositif à l'entrée de l'Université en France
- II- Un espace conceptuel à préciser
  - L'orientation en France et le mouvement d'Éducation nouvelle
  - L'exemple de quelques concepts à l'œuvre
- III- Premiers résultats d'enquête et mise en perspective

### Conclusion

### Références bibliographiques

## **Introduction**

---

Faisant l'hypothèse que c'est par la reconquête de la langue permettant la mise en mots de l'expérience et la formalisation de la pensée verbo-conceptuelle, nous présenterons un travail de recherche sur l'orientation (dans tous ses états), fruit d'un travail collaboratif de dix ans. Dans cette perspective, nous tenterons ainsi d'éclairer une enquête de terrain en cours portant sur la mise en place d'un dispositif d'« orientation active » à l'entrée de l'Université en France, inspiré de l'approche éducative québécoise de l'orientation, l'« Approche Orientante ».

Nous pouvons poser une première question : Comment (et pourquoi) passer, lorsque l'on traite de la thématique de l'orientation, du désordre à quelque chose de reconnaissable scientifiquement parlant, tant sur le plan de la recherche fondamentale que sur le plan de la recherche appliquée ? Car c'est bien de cela dont il s'agit lorsque l'on aborde l'orientation « dans tous ses états », prise dans un sens large (orientation scolaire, universitaire, pédagogique et professionnelle, orientation des jeunes, des adultes, des séniors, orientation tout au long de l'existence).

Ce phénomène proprement humain ne peut être réduit au seul fait social qui le compose. Saisir la réalité orientante de l'homme, homme traversé par plusieurs infinis comme le soulignait Pascal, 1670, suppose au contraire d'appréhender l'orientation par une étude de l'homme dans sa totalité, plus particulièrement dans une perspective anthropologique. Décrire, expliquer et comprendre dans sa globalité le phénomène orientation nécessite ici une conception holistique et donc pluri- inter- et transdisciplinaire, permettant de saisir, plus que la réalité, le sens de cet objet. Comme le soulignait P. Ricœur, 1983, « [...] *dans le champ des sciences humaines et sociales, il s'agit plutôt du sens que de la réalité dite « objective »* ».

Ce modèle holistique, qui permet de penser l'orientation comme un tout cohérent au sein des Sciences de l'Éducation, est mise en avant par de nombreux experts européens. La spécificité, c'est-à-dire la vocation même des Sciences de l'Éducation, est de mettre en dialogue un certain nombre de sciences humaines sur cette question « complexe » de l'orientation. A.G. Watts et R. Van Esbroeck soulignaient en 1999 que « *le modèle holistique a l'avantage de faire porter l'attention sur les relations entre l'orientation d'études, l'orientation professionnelles et la guidance personnelle* ». Pour penser l'orientation aujourd'hui, nous avons besoin d'une anthropologie philosophique (nous avons besoin de savoir d'où l'on vient), sociale, culturelle (voire interculturelle), historique et éducationnelle. L'orientation ne

doit pas être « chosifiée », mais plutôt pensée comme processus, relevant d'une fabrique de l'humain, sous-entendant l'idée de reliance.

L'orientation serait alors une aspiration anthropologique fondamentale pour chacun, pouvant être l'objet d'une tâche pédagogique à visée émancipatrice. Comme le précisait E. Morin, 1986, « *ce qui nous manque le plus ce n'est pas la connaissance de ce que nous ignorons, mais l'aptitude à penser ce que nous savons* ».

Une telle recherche présente trois grandes lignes de forces : sur le plan de la recherche fondamentale, puisqu'elle permet de jeter les bases conceptuelles d'une théorisation anthropologique de l'orientation dans tous ses états ; sur le plan appliqué, puisqu'elle peut contribuer à la professionnalisation des métiers du conseil en orientation ; enfin, sur le plan « culturel », puisqu'elle est susceptible d'intéresser des étudiants d'horizons divers en sciences humaines et sociales sur le plan de la connaissance, soit dans une perspective de formation pédagogique et méthodologique, soit également dans une perspective d'« orientation active ».

Comme le précise F. Danvers, 2009, « *la notion de choix fait appel à celle d'arbitrage, implique une alternative et induit un renoncement* ». Il nous faut dès lors souligner un aspect méthodologique fondamental pour traiter cette question de l'orientation au sein d'une telle recherche. Elle prend la forme d'un dictionnaire spécialisé et encyclopédique comprenant 500 entrées.

Pour chaque entrée, on trouve :

- Un mot-clé, accompagné d'une question vive
- Un article d'une à trois pages se présentant comme une courte dissertation sur la question traitée. Ce travail, qui résulte d'un temps ritualisé d'écriture, présente une revue de littérature sur le sujet illustrant l'état actuel des productions, et constitue ici plus un ensemble de perspectives, un horizon de sens, qu'une réponse toute faite. Comme le soulignait le philosophe M. Blanchot, 1969, « *le malheur de la question est la réponse* ».
- Une bibliographie : en fin de chaque article, un certain nombre de renvois permet de poursuivre la réflexion en se rendant aux autres articles. Cette bibliographie permet de renforcer le lien entre l'ensemble des mots-clés, questions et articles. Chaque élément

de cette recherche ne peut donc être pleinement compris que dans le lien qu'il entretient avec les autres éléments.

Le principal objectif de cette communication est de démontrer que le savoir, pédagogique notamment, est par nature orientant. À partir de ce travail de recherche sur l'orientation (dans tous ses états), nous tenterons d'éclairer une enquête de terrain en cours portant sur la mise en place d'un dispositif d'« orientation active » à l'Université en France. Nous reviendrons brièvement dans un premier temps sur les tenants et aboutissants de ce dispositif, tout en soulignant le contexte spécifique qui a favorisé son émergence. À la lecture de ce cadre général d'action, nous analyserons dans un deuxième temps l'espace conceptuel pouvant être mobilisé, afin d'interroger globalement la notion d' « orientation active ». La troisième partie de cet exposé sera consacrée aux premiers résultats d'enquête et à leur mise en perspective dans le cadre plus large d'une comparaison avec l'« Approche Orientante ». De manière transversale, nous répondrons à la question suivante : « S'orienter dans l'existence : une métacompétence à construire ? ».

### **L' « orientation active » : retour sur l'émergence d'un dispositif à l'entrée de l'Université en France**

---

Le taux d'échec, d'abandon et de réorientation, en premier cycle universitaire, nourrit en France l'incertitude sur l'avenir de plus de 50 % des étudiants nouvellement inscrits chaque année à l'Université.

L'entrée à l'Université est ouverte à tous, sous réserve de l'obtention du baccalauréat sanctionnant la fin des études secondaires. Les élèves entrant à l'Université peuvent être issus de différents types de baccalauréats : baccalauréat général, technologique ou professionnel.

Les politiques menées depuis 1950 en faveur de la démocratisation scolaire, qui ont favorisé la massification des effectifs, ont repoussé les paliers d'orientation au niveau de l'entrée dans l'enseignement supérieur. L'Université, insérée dans un système d'enseignement supérieur dual (filiales sélectives : classes préparatoires ; BTS ; IUT/ filiales non-sélectives : Université), voit sa population entrante particulièrement confrontée aux problèmes d'orientation, de réorientation, d'abandon, de formation et d'insertion dans la vie professionnelle.

La « crise des banlieues » (2005) et la « crise du contrat première embauche » (2006) voient des milliers de jeunes descendre dans la rue, cristallisant ainsi les incertitudes liées à leur

avenir. F. Danvers souligne d'ailleurs à ce sujet dans un article consacré aux événements de mai-juin 68 que « *L'orientation scolaire a un double registre, individuel et collectif. La disjonction de ces deux ordres est caractéristique d'une période de crise* ». C'est en réponse à cette crise sociétale profonde qu'émerge, en 2006-2007 (par l'intermédiaire des rapports HETZEL et LUNEL), la mise en place d'un dispositif d'« orientation active ».

G. De Robien, alors Ministre de l'Éducation nationale, le justifie comme suit dans une lettre adressée aux Présidents d'Université : « *Si le baccalauréat, premier grade de l'enseignement universitaire, doit continuer à donner accès de droit aux universités on ne peut pour autant accepter que l'orientation à l'Université continue de se faire le plus souvent par défaut plutôt que dans le cadre d'une démarche positive, éclairée et réellement accompagnée* », G. De Robien, 2006. Élargi à l'ensemble des universités en 2008, ce dispositif a engendré depuis sa création de vives réactions au sein de la communauté étudiante et enseignante, et de l'opinion publique, l'assimilant à de la sélection déguisée.

C'est la Loi du 10 août 2007 relative aux Libertés et Responsabilités des Universités qui institue et priorise à l'Université une nouvelle mission : l'orientation et l'insertion professionnelle des étudiants. C'est dans ce cadre que V. Pécresse, Ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, présente son plan intitulé « Réussir en licence » en 2007, visant une rénovation du contenu de la Licence, une mobilisation des filières professionnelles courtes pour la réussite des étudiants et la mise en place d'un dispositif d'orientation active. Plus largement, les objectifs sont multiples pour l'Université, en amont et en aval : mettre en place des actions partenaires avec les lycées ; assurer des journées d'information pour les élèves du secondaire ; lutter contre le décrochage en première année ; développer l'entrepreneuriat ; favoriser la réorientation des étudiants en difficultés ; favoriser l'insertion professionnelle des étudiants.

Le dispositif d'orientation active est ainsi placé au sein d'un « continuum » pour le néo bachelier. Très brièvement, il se déroule comme suit : l'élève de classe de terminale s'inscrivant dans l'enseignement supérieur réalise ses vœux d'orientation via le site « Admission post-bac » (il les classe et les définit). Lors de cette saisie, il a alors le choix de participer (ou non) au dispositif d'orientation active. Si l'élève souhaite y participer, il adresse à l'université de son choix un dossier comportant le bulletin du premier trimestre de l'année en cours, ceux des trois trimestres de l'année précédente ainsi que les résultats des épreuves du baccalauréat passé à l'issue de la classe de première. Il précise également ses motivations et

les liens avec son projet professionnel. Il reçoit vers le mois d'avril, en fonction de son dossier et de son vœux d'orientation, un avis A, B ou C (A- encouragement à poursuivre le projet d'études, B- incitation à approfondir la réflexion et à venir rechercher des compléments d'information, et C- mise en garde sur les difficultés probables et incitation à se présenter à un entretien d'orientation) délivré par une « commission pédagogique » constituée d'enseignants-chercheurs spécialistes du domaine d'études.

Notons ici la formulation tautologique du terme : pourrait-il exister une orientation « inactive » ? Le dispositif d'orientation active découle d'une méthode mise au point par D. Ferré en 2000 centrée sur la vie active du lycéen, méthode d'origine québécoise. Elle précise que cette démarche « *place le choix professionnel au cœur des apprentissages de l'élève. Elle lui permet de faire des liens entre ce qu'il apprend et son avenir, entre les matières enseignées et le monde du travail. Elle utilise les professions comme éléments de contextualisation des apprentissages. C'est une nouvelle façon de contribuer à la réussite des élèves qui implique tous les membres de l'équipe éducative* », D. Ferré, 2005.

Quelles sont les problématiques soulevées dans la mise en place récente du dispositif d'orientation active à l'Université, consécutif à la Loi Pécresse de 2007 ?

### **Un espace conceptuel à préciser**

---

Nous nous attacherons au cours de cette partie à éclairer (certes partiellement) l'espace conceptuel que sous-entend la mise en place d'un tel dispositif à l'entrée de l'Université en France. Il convient tout d'abord d'analyser la notion d'orientation, au regard de son évolution en France à partir du début du XXe siècle, notamment à travers l'influence du mouvement dit d' « Éducation nouvelle ».

#### ***L'orientation en France et le mouvement d'Éducation nouvelle***

Naît sous sa forme actuelle au tout début du XXe siècle, ce mouvement, influencé par des auteurs comme Rousseau, Pestalozzi et Froebel (considérés comme les « Maîtres » de l'Éducation nouvelle) fait apparaître dès 1899, la première « école active » en France. Ce mouvement défend une éducation globale, plaçant l'individu au cœur d'une démarche principalement intellectuelle, artistique et sociale (l'éducation ne pouvant se réduire aux seules matières académiques).

Au sein de ce mouvement, il y a au premier plan dans le domaine de l'orientation R. Gal, avec son ouvrage *L'orientation scolaire* paru en 1955, qui situe de suite le problème de l'orientation dans la culture, dans la société. Il y fait d'ailleurs le lien entre la thématique de l'orientation et la thématique du bonheur : l'orientation est-elle le problème du bonheur, ou plutôt celui de la quête du bonheur ? L'orientation ne donne effectivement pas le bonheur, mais la quête, probablement. Peut-être pourrions-nous poser la question en d'autres termes : « *Y a-t-il un droit au bonheur dans l'orientation ?* » (F. Danvers, 2009).

Sur cette question de l'orientation, il paraît également essentiel de convoquer le psychologue de l'enfant Henri Wallon, qui a entre autres participé à l'élaboration du projet de réforme emblématique de l'après-guerre, avec P. Langevin, dans le cadre du *Plan Langevin-Wallon* (1947). Ce plan, sorte d'utopie concrète, n'a jamais été appliqué, mais a inspiré les grandes réformes de l'éducation en France, de l'après-guerre jusque la fin du siècle dernier. Il a ainsi développé l'imaginaire de l'école, jetant les bases d'une démocratisation de l'enseignement en France, insérant l'idée de méritocratie et d'égalité d'accès à l'instruction pour tous : « *L'introduction de la justice à l'École par la démocratisation de l'enseignement mettra chacun à la place que lui assignent ses aptitudes pour le plus grand bien de tous. La diversification des fonctions, c'est-à-dire l'affectation des individus aux positions sociales sera commandée non plus par la fortune ou la classe sociale mais par la capacité à remplir la fonction* ». Cependant, même en prônant une exigence nouvelle pour l'école (enseigner la société), le problème de la sélection d'individus égaux au regard de leurs aptitudes n'est cependant pas abordé par le projet.

Parmi les nombreux auteurs ayant apporté leur pierre à cette nébuleuse du mouvement de l'Éducation nouvelle, il y a le cas particulier de P. Naville. Homme politique et sociologue français, il a notamment été conseiller d'orientation et est passé par l'INETOP (Institut National d'Étude du Travail et d'Orientation Professionnelle). Il a écrit un des ouvrages fondamentaux du XXe siècle : *Théorie de l'orientation professionnelle* en 1945, qui est une grille d'interprétation du monde. P. Naville est un penseur total : pensée très forte, positiviste, ancrée dans une sociologie marxiste. Mais peut-il y avoir une science de l'homme stricto-sensu ? Des désaccords fondamentaux peuvent subsister ici, tout d'abord sur ce qu'est un homme, et ce que doit être une société. Pour P. Naville, la question de la justice prime avant toute chose, nous préférierions dire ici qu'il faut plutôt équilibrer la devise républicaine : liberté-libéralisme, mais pas au sens économique du terme, plutôt au sens philosophique. Il y a effectivement un « vertige » philosophique et métaphysique dans cette question de

l'orientation intéressant à convoquer et à exprimer : une dimension quasi spirituelle. La question de l'orientation n'est donc pas uniquement économique. L'orientation relève d'un problème à multiples dimensions, une sorte d'équation à plusieurs inconnues. Sur le terrain intellectuel, une entreprise majeure consisterait à maintenir en tension ces différentes inconnues. Il est important de souligner qu'en France, l'orientation n'a pas été une préoccupation première, même si elle est devenue au XXe siècle, et plus particulièrement à partir de 1922, une préoccupation pour le législateur (décret du 26 septembre 1922). Le moment du Front Populaire a élargi la question, dès 1936, avec une dimension sociale et éducative de l'orientation et de son introduction dans l'école. Deux types de conceptions de la société s'affrontent alors : l'une repose sur la domination d'une élite dirigeante qui utilise la masse exécutante pour atteindre ses objectifs ; l'autre revendique l'idée d'une société équilibrée, replaçant chaque individu au cœur de l'élaboration de son propre devenir. Il y a ainsi eu un mouvement d'étatisation de l'orientation en France à cette époque (J. Zay était alors Ministre de l'Éducation nationale), avec le passage progressif de l'orientation professionnelle à l'orientation scolaire et professionnelle.

Toutes ces questions liées à l'orientation sont évidemment des questions sensibles, la période de Vichy, par exemple, est intéressante pour montrer cela. Pourquoi ? C'est la preuve que l'orientation peut-être réorientée politiquement. La sélection professionnelle n'est jamais neutre. Les nazis l'ont dévoyée avec une conception hiérarchique de la race humaine.

L'orientation se scolarise de plus en plus au cours de la période des Trente glorieuses (1945-1975), où elle entre plus particulièrement dans une problématique d'ajustement des formations aux métiers : ce qu'on nomme le modèle adéquationniste. Ce n'est d'ailleurs qu'à partir du milieu des années 60, que l'on assiste à des réformes concernant la scolarisation et la massification des effectifs. La perception de la sélection sociale devient une cause gouvernementale. Les étudiants descendent dans la rue : l'orientation devient une question politique de première importance. Les critères de la sélection scolaire et universitaire sont mis en débat.

La question de l'orientation convoque également la dimension du rapport aux pratiques, de l'éducation aux choix. L'idée d'une éducation à l'orientation est très lointaine. Dans le culte catholique, l'idée qu'il faut éclairer les choix, la vocation, est présente déjà bien avant le XXe siècle. Les curés étaient considérés comme des « conseillers de vocation ». Le dispositif de la confession était un dispositif qui permettait de faire le point. Ce n'était bien sûr pas un bilan



de compétences, mais cela introduisait déjà l'idée d'intériorité. Avant la Révolution française, l'Église jouait ainsi un grand rôle dans l'orientation des consciences. D'une certaine manière, on pourrait considérer l'éducation aux choix d'avenir comme un travail sur soi, une forme d'exercice spirituel, où les réponses ne sont jamais à la hauteur des questions posées. L'important reste le cheminement : c'est une quête sans fin ouvrant des perspectives multiples.

Sur la base de cette réflexion, nous nous proposons de venir étayer notre réflexion sur la notion d'« orientation active » par l'analyse de quelques concepts à l'œuvre.

### ***L'exemple de quelques concepts à l'œuvre***

Nous nous appuyerons ici sur quatre notions : la notion de destin ; la notion d'existence et de conseil ; la notion de culture.

#### *La notion de destin*

On ne peut pas parler d'orientation sans convoquer la notion de destin. Bien entendu, il ne nous ait pas possible de démontrer que l'homme a la capacité d'orienter son destin, même si nous en avons la conviction profonde. Ce n'est pas parce que l'on agit que l'on est maître de son destin. Il y a une surpuissance de l'homme moderne à l'heure actuelle : homme autonome, stratégique, rationnel. Les actions et décisions d'un individu ne sont pourtant pas seulement dirigées par des déterminants sociaux. Comme le soulignait N. Baudoin, 2007, « [...] *ce sont surtout les déterminants psychiques qui vont marquer nos choix et « décider » de notre orientation, mais le plus souvent ils nous échappent* ».

Le destin serait ainsi la conséquence de son agir, comparé à son intention. « *Le destin n'est pas fait pour nous écraser, ni pour nous punir... Il est fait pour nous contraindre à grandir...* » (Satprem). Une question intéressante à se poser serait la suivante : l'humanité comme destin ou le destin comme humanité ? Par l'influence des rencontres et d'une histoire toute singulière pour chaque sujet humain, nos vies constituent une destinée et non pas un destin ou une fatalité.

L'humanité est arrivée à un temps inédit où elle est confrontée à sa propre survie. Cette question du destin est intrinsèquement liée à celle du hasard. Deux grandes questions pourraient ainsi être posées ici : « *comment repenser la question du hasard dans une démarche de type anthropologique ?* » (F. Danvers, 2009). Comment faire échec au hasard ?

Une conceptualisation approfondie de la notion de sérendipité (événements ou accidents de la vie nous ouvrant de nouvelles voies) pourrait certainement permettre une meilleure compréhension des enjeux métaphysiques sur ces questions.

### La notion d'existence et de conseil

H. Bergson, 1907, soulignait qu'il y avait l'idée de construction, d'expérience, dans cette notion : « *Nous cherchons seulement quel sens précis notre conscience donne au mot "exister", et nous trouvons que, pour un être conscient, exister consiste à changer, changer à se mûrir, se mûrir à se créer indéfiniment soi-même. En dirait-on autant de l'existence en général ?* ». Lorsqu'il cherche à justifier le lieu et le temps qui sont les siens, l'homme se trouve acculé à une impasse. Peut-on s'orienter dans l'existence en faisant abstraction d'une inquiétude d'ordre philosophique, voire spirituelle : Pourquoi y-a-t-il quelque chose plutôt que rien ? D'où viens-je ? Qui suis-je ? Où vais-je ? Quel est le sens de mon existence ? Pourquoi s'orienter dans l'existence, et pas dans la vie ? A. Lhotellier, qui a notamment travaillé sur « l'acte de tenir conseil », défend la nécessité de fonder une épistémologie existentielle, c'est à dire donner corps à cette notion d'existence. Il précise d'ailleurs, 2004, que « *l'acte de tenir conseil n'est pas donner conseil* » et place ainsi au cœur de la démarche d'orientation une attention toute particulière accordée aux processus de développement de la personne. Faut-il se donner pour objectif de bien orienter les personnes ou au contraire de préparer les personnes à bien s'orienter ? L'orientation, comprise en tant que processus existentiel, ne serait donc pas simplement une histoire de concept : certaines dimensions résisteraient au concept.

### La notion de culture

« *La culture, souligne P. Bayard, 2007, est d'abord une affaire d'orientation. Être cultivé, ce n'est pas avoir lu tel ou tel livre, c'est savoir qu'ils forment un ensemble et être en mesure de situer chaque élément par rapport aux autres* ». La culture est nécessairement contextualisée : c'est l'ensemble des manières de penser, d'agir et de sentir d'une communauté humaine à un moment historique donné, dans son triple rapport à la nature, à la société et à l'absolu.

La construction du savoir, partant toujours d'une certaine perspective, est de l'ordre du culturel. La culture est moins un ensemble de règles qui influencent la conduite des individus qu'un processus constant de reconstruction de règles et de croyances. C'est la participation de

l'homme à la culture et la réalisation de son potentiel intellectuel au travers de la culture qui sont les véritables conditions de son développement.

Le mot culture a un domaine d'extension considérable. Selon D. Wolton, 1997, « *le sens classique français renvoie à l'idée de création, d'œuvre. Il suppose une capacité de définition de ce qui à un moment donné est considéré comme patrimoine, savoir, création et connaissance, étant entendu que les définitions évoluent dans le temps. Le sens allemand est proche de l'idée de civilisation et intègre les valeurs, les représentations, les symboles et le patrimoine, tels qu'ils sont partagés par une communauté à un moment de son histoire. Le sens anglo-saxon est plus anthropologique et prend en compte les manières de vivre, les styles, les savoirs quotidiens, les images et les mythes* ».

Il est nécessaire de défendre l'idée d'une culture dans le domaine de l'orientation allant au-delà des simples outils. Quelle serait cette culture ? Elle devrait nous semble-t-il s'appuyer sur le mouvement de l'Éducation nouvelle, comme nous l'avons précisé, qui a depuis les années 30 tenté de parier sur le développement de l'ensemble des possibilités de l'enfant et du jeune adolescent. Quels liens peut-on établir ici sur la base d'une confrontation empirique ?

### **Premiers résultats d'enquête et mise en perspective**

---

Nous ne reviendrons pas ici plus précisément sur l'organisation en tant que telle du dispositif. Cependant, tout en soulignant la nécessité d'adopter un point de vu « méta » sur la mise en place de procédure d'orientation au niveau de l'Université, les premières conclusions d'une enquête à visée exploratoire menée en 2008-2009 indiquent que cela ne fonctionne pas (Obajtek, 2010) :

- les élèves du secondaire ne participent que très peu ;
- le public visé par le ministère ne semble pas être le public touché ;
- l'avis porté par l'enseignant ne semble pas peser dans la décision d'orientation (valeur plus diagnostique que pronostique).

Les raisons sont multiples : manque de temps (les enseignant-chercheurs n'ont pas toujours le temps nécessaire), manque de moyens, outils non adaptés, manque de lisibilité des outils, caractère optionnel du dispositif. Ces résultats ont été confirmés par le rapport remis en 2009 par B. Saint-Girons, ex-délégué interministériel à l'orientation, intitulé *Renforcer l'orientation active*, constatant que la démarche d'information et de conseil, plus particulièrement en amont

de la préinscription, demeure relativement limitée. Il y précise notamment que la nécessité de « [...] *faire de l'orientation active un processus continu, inscrit dans la durée* » et de « *l'affirmer comme un élément à part entière de la politique des universités* ».

La mise en place de ce dispositif « d'orientation active » met cependant en exergue plusieurs questions, auxquelles les politiques publiques d'orientation devront répondre à moyen terme : Comment réguler les flux à l'entrée de l'Université ? Comment faire de la sélection sans en parler ? Comment aborder cette question de la transition vers l'Université dans un système d'enseignement supérieur dual ? Comment concilier les logiques individuelles (individu en situation de choix) et institutionnelles (impératif de régulation des flux) à l'Université ? Quel est le décalage potentiel entre la mise en place institutionnelle de ce dispositif et la façon dont les différents acteurs se l'attribuent et participent ainsi à le construire ? De quelle marge de manœuvre disposent les différents acteurs en présence au sein de ce système ? Quel positionnement pour les enseignants-chercheurs en matière d'aide à l'information, à l'orientation et à l'insertion professionnelle des étudiants à l'Université ? Comment réintroduire l'expérience acquise en matière d'orientation durant les quarante dernières années dans le primaire et le secondaire au niveau du supérieur ? La mise en œuvre de telles procédures doit-elle se prévaloir d'un pilotage national, ou d'un pilotage beaucoup plus local prenant en compte la spécificité de chaque université et de son « bassin » de recrutement ?

Dans le cadre d'une recherche, il serait donc intéressant de s'interroger sur les possibilités de mise en œuvre d'une « orientation active » du néo bachelier, orientation active plutôt pensée ici en terme « dispositif continuum », capable de mettre en relation au moment de cette transition des éléments souvent antagonistes : procédure d'orientation, processus d'orientation et choix d'orientation. Il s'agirait donc, sur un plan théorique, de reconsidérer le lien entre les structures dans lesquelles ce dispositif s'intègre, afin de reconceptualiser le système d'orientation vers l'Université.

Sur un plan institutionnel, la France ségrègue les âges : il y a au niveau de la transition vers l'enseignement supérieur une disjonction qui est source de désorientation pour l'individu en situation de choix. La mise en place de procédures d'orientation dans les années 70 au niveau du secondaire coïncidait avec la massification des effectifs au collège. Cet effort a aujourd'hui repoussé les paliers d'orientation au niveau de l'Enseignement Supérieur, et plus particulièrement au niveau de l'Université : il s'agit donc de comprendre comment une « orientation active » peut permettre d'utiliser et mettre à profit l'expérience acquise en

matière d'orientation durant les quarante dernières années dans le primaire et le secondaire, afin d'interroger les conditions de mise en œuvre de politiques d'orientation nouvelles pour l'Université.

Pour comprendre cette mise en œuvre, il convient d'analyser en profondeur et de relier les forces en présence au sein de cette transition. Nous pensons que les analyses sociologiques menées depuis quarante ans dans le domaine de l'orientation scolaire et universitaire ont négligé l'aspect systémique de cette thématique, privilégiant trop souvent des entrées presque exclusivement focalisées sur le calcul stratégique des acteurs ou sur les déterminismes sociaux. On retiendra cependant ici la phrase de Y. Castellan (1993) : « *Lorsqu'une équipe joue bien, c'est parce qu'elle le veut, non parce qu'on l'y oblige, il s'agit bien d'une interprétation en terme de rôles, d'intentions et d'anticipation de l'avenir. C'est pourquoi il faut sortir de l'analyse systémique pure* ». On peut ici poser deux principales questions : L'orientation du néo bachelier au niveau de ce palier d'orientation relève-t-elle d'une application localisée issue d'une politique nationale, ou bien est-elle à reconsidérer en fonction de contextes universitaires particuliers ? Quel est l'impact de ces différents contextes universitaires en matière de choix d'orientation ? On retiendra ici les propos de E. Morin, 2004, « *quand un système se montre incapable de traiter ses problèmes vitaux, alors soit il se désintègre, soit il se transforme en un méta-système capable, lui, de traiter ses problèmes* ». Le but de notre réflexion serait d'apporter un éclairage scientifique sur la reliance pouvant opérer entre différents niveaux (instances décisionnelles locales, universités, usagers) lors de l'entrée à l'Université. Notre première hypothèse considère que ces niveaux définissent chacun des « ordre locaux » inachevés. Cependant, au terme de « local » nous opterions pour un autre terme, celui « d'ordre scolaire », permettant d'opérer un « basculement ». En effet, comme le précise M. Guigue, 2007, (en référence à F. Jacquet-Francillon, 2005), « *tout en supposant aussi une grande attention aux composantes organisationnelles, [ce terme] met l'accent sur les valeurs, les normes, et les contraintes posées par l'institution scolaire* ». Ce positionnement permettrait de poser l'hypothèse centrale suivante : même si le dispositif d'orientation active, situé à la croisée des logiques individuelles (individu en situation de choix) et institutionnelles (impératif de régulation des flux), laisse entrevoir une dynamique nouvelle pour l'orientation des néo bacheliers, il ne peut être considéré en dehors de contextes locaux spécifiques et des comportements des acteurs qui transforment les objectifs recherchés par les autorités publiques, traduisant ainsi l'émergence d'un ordre scolaire et universitaire « éclaté » d'orientation.

## Conclusion

---

Faisant l'hypothèse que c'est par la reconquête de la langue permettant la mise en mots de l'expérience et la formalisation de la pensée verbo-conceptuelle, nous nous sommes proposé au cours de cette intervention d'éclairer une enquête de terrain en cours portant sur la mise en place d'un dispositif d'« orientation active » à l'Université en France, à partir d'un travail de recherche sur l'orientation dans tous ses états.

Comme le rappelait D. Odry en 2008, les approches éducatives de l'orientation basées sur *« l'acquisition par les élèves de connaissances et de compétences nécessaires à la construction autonome de leur projet, ont peiné à s'imposer en France »*, alors qu'elles se sont largement développées dans d'autres pays, plus particulièrement au Québec avec l'Approche Orientante. On constate avec la mise en place du dispositif d'« orientation active », inspiré de cette approche, une prise de conscience des politiques en France quant à l'importance de recréer du lien entre apprentissages et choix professionnels de l'élève, au niveau de l'entrée dans l'enseignement supérieur. Cependant, comme nous avons pu le souligner, les spécificités du système éducatif français en général (et de ce palier d'orientation en particulier) rendent sa mise en œuvre nécessairement « complexe ». La mise en place de ce dispositif implique l'intervention de l'ensemble des acteurs en présence, notamment celle des enseignants-chercheurs à l'Université, qui devront pleinement intégrer ces missions d'aide à l'information, à l'orientation et à l'insertion des étudiants.

L'orientation active est également à resituer dans le cadre plus large de l'harmonisation européenne de l'enseignement supérieur, tendant à favoriser à ce niveau un cadre global de qualifications pour assurer une intégration facilitée des étudiants sur le marché du travail dans l'espace européen, ainsi qu'une compétitivité accrue au niveau mondial. Ces réformes, qui incitent les États à une convergence des politiques, impliquent un vocabulaire, un lexique spécifique, comme le rappelle R. Malet, 2011, dans un article sur la « Masterisation », et pose ainsi la question de la retranscription et des modes d'appropriation au niveau national.

G. Solaux précisait en 2005 que l'orientation pouvait *« être indifféremment appréhendée selon une perspective macroscopique (les relations qu'entretient tel système d'orientation avec l'organisation administrative et la législation du pays, les résultats de l'orientation et l'adéquation formation – emploi, l'analyse des flux scolaires...), mais aussi dans une perspective microscopique centrée sur les individus en situation de choix (approche des psychologues et mode d'approche de certaines écoles de sociologie...). »*

Pour décrire et comprendre cette « orientation » dans nos sociétés actuelles, il semble néanmoins désormais incontournable de l'envisager comme un « système global » à analyser à différents niveaux, afin d'en dégager plus précisément les liens de dépendance, de signification et d'organisation.

### **Éléments bibliographiques (sélection)**

---

Barrère, A., Martuccelli, D. (2009). *Le roman comme laboratoire : de la connaissance littéraire à l'imagination sociologique*. Paris, France : Presses Universitaires du Septentrion.

Barthes, R. (1957). *Les mythologies*. Paris, France : Le Seuil.

Baudouin, N. (2007). *Le sens de l'orientation : une approche clinique de l'orientation scolaire et professionnelle*. Paris, France : L'Harmattan.

Bayard, P. (2007). *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus*. Paris, France : Broché.

Bergson, H. (1907). *L'évolution créatrice*. Retrieved March 2, 2011, from [http://classiques.uqac.ca/classiques/bergson\\_henri/evolution\\_creatrice/evolution\\_creatrice.pdf](http://classiques.uqac.ca/classiques/bergson_henri/evolution_creatrice/evolution_creatrice.pdf)

Berthelot, J.M. (1988). Orientation formelle et processus sociétal d'orientation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, n°2, p. 94-98.

Berthelot, J.M. (1993). *École, orientation, société*. Paris, France : Presses Universitaires de France.

Blanchot, M. (1969). *L'entretien infini*. Paris, France : Gallimard.

Castellan, Y. (1993). *Psychologie de la famille*. Toulouse, France : Privat.

Danvers, F. (2004). Orienter selon l'Éducation nouvelle, *L'Éducation nouvelle, histoire, présence et devenir*, p. 163-183.

Danvers, F. (2009). *S'orienter dans la vie. Une valeur suprême ?* Villeneuve d'Ascq, France : Presses Universitaires du Septentrion.

Danvers, F. (2010). Les évènements de « mai-juin 1968 » et l'orientation scolaire et universitaire : une question de sens, *TransFormations Recherches en éducation des adultes*, n°3, p. 97-120.

Ferré, D. (2005). *Pour une approche orientante de l'école française*. Paris, France : Qui plus est.

Gal, R. (1955). *L'orientation scolaire*. Paris, France : Presses Universitaires de France.

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

Guigue, M. (2007). L'ordre scolaire et ses marges. *Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation*, n°8, p. 1-9.

Lemoigne, J-L., Morin, E. (2000). *L'Intelligence de la complexité : épistémologie et pragmatique*. Paris, France : L'Harmattan.

Lhotellier, A. (2001). *Tenir conseil. Délibérer pour agir*. Paris, France : Broché.

Malet, R. (2011). *Mastérisation : contribution de Régis Malet*. Retrieved March 2, 2011, from <http://www.educationetdevenir.fr/spip.php?article408>

Ministère de l'Éducation Nationale. (2006). *Lettre du Ministre de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche aux Président d'université*. Retrieved April 10, 2006, from <http://www.education.gouv.fr/orientation-active>.

Morin, E. (1986). *La connaissance de la connaissance*. Paris, France : Le Seuil.

Morin, E. (2006). *La méthode. 6. Éthique*. Paris, France : Le Seuil.

Musselin, C. (2001). *La longue marche des universités françaises*. Paris, France : Presses Universitaires de France.

Naville, P. (1945). *Théorie de l'orientation professionnelle*. Paris, France : Gallimard.

Obajtek, S. (2010). La mise en place du dispositif d'orientation active à l'université : enjeux et perspectives, *TransFormations Recherches en éducation des adultes*, n°3, p. 121-138.

Odry, D. (2008). Vers l'orientation active, *Éducation et Management*, n°35, p. 31-33.

Ricoeur, P. (1983). *Temps et récit. L'intrigue et le récit historique*. Paris, France : Le Seuil.

Saint-Girons, B. (2009). *Renforcer l'orientation active. Pour une transition réussie du lycée vers l'enseignement supérieur*. Retrieved March 10, 2010, from [http://www.actualite-de-la-formation.fr/IMG/pdf/Renforcer\\_l\\_orientation\\_active\\_-\\_rapport\\_d\\_etape.pdf](http://www.actualite-de-la-formation.fr/IMG/pdf/Renforcer_l_orientation_active_-_rapport_d_etape.pdf)

Solaux, G. (2005). Les défis de l'orientation dans le monde, *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n°38, p. 19-24.

Vasconcellos, M. (2006). *L'enseignement supérieur en France*. Paris, France : La Découverte.

Wolton, D. (1997). *Penser la communication*. Paris, France : Flammarion.