

**32<sup>ème</sup> COLLOQUE INTERNATIONAL DE L'ASSOCIATION  
FRANCOPHONE D'EDUCATION COMPAREE**

**"Orientation et Mondialisation"**

**Dijon juin 2009.**



**Actes du colloque  
Sous la direction de  
F. Danvers, R. Malet, G. Solaux, B. Suchaut.**



<b>Présentation du colloque</b>	<b>3</b>
<b>Les Conférences d'ouverture du colloque</b>	<b>17</b>
Conférence d'ouverture 1 : <b>Francis Danvers</b>	17
L'ORIENTATION, UNE PROBLEMATIQUE DU CHANGEMENT SOCIAL : CRISE ET DESORIENTATION	17
Conférence d'ouverture 2 : <b>Alain Mingat</b>	42
DYNAMIQUE INTERNE, EFFICACITE EXTERNE ET ORIENTATION SCOLAIRE DANS LES PAYS D'AFRIQUE SUBSAHARIENNE : L'INTERET DE L'APPROCHE COMPARATIVE	42
<b>Axe 1 – Education-Formation tout au long de la vie : politiques, enjeux, débats</b>	<b>68</b>
1 <sup>ère</sup> séquence : Politiques publiques en orientation dans un contexte de mondialisation (I)	68
2 <sup>ème</sup> séquence : Politiques publiques en orientation (II)	94
3 <sup>ème</sup> séquence : Orientation, accompagnement et formation d'enseignants	94
4 <sup>ème</sup> séquence : Egalité des chances	108
5 <sup>ème</sup> séquence : Egalité des chances (II)	148
6 <sup>ème</sup> séquence : Egalité des chances (III)	167
<b>Axe 2 - Mutations des institutions éducatives, du travail et de l'emploi à l'horizon 2020</b>	<b>169</b>
1 <sup>ère</sup> séquence : Enseignement supérieur et gouvernance des universités	169
2 <sup>ème</sup> séquence : Entreprenariat, relation formation-emploi et insertion	196
3 <sup>ème</sup> séquence : orientation et VAE	221
<b>Axe 3 – S'orienter dans la vie et dans les institutions : croyances, valeurs, projets</b>	<b>243</b>
1 <sup>ère</sup> séquence : école, curricula et forme scolaire (I)	243
2 <sup>ème</sup> séquence : Orientation, reprise d'études, formation d'adultes	256
3 <sup>ème</sup> séquence : école, curricula et forme scolaire (II)	272
4 <sup>ème</sup> séquence : Projets et orientation des adolescents et des jeunes adultes	285
5 <sup>ème</sup> séquence : Projets et orientation des adolescents et des jeunes adultes (II)	301
<b>Axe 4 – Mutations culturelles et post-modernité</b>	<b>316</b>
1 <sup>ère</sup> séquence : les enjeux de la qualité en formation et en orientation	316
2 <sup>ème</sup> séquence : Orientation et genre	316
3 <sup>ème</sup> séquence : Orientation et développement	327

# Présentation du colloque

## COMITE SCIENTIFIQUE

### Présidents du comité scientifique :

R. Malet (Président de l' Afec - CIREL-Profeor Université de Lille3) : Coord.

B. Suchaut (Iredu-CNRS - Université de Bourgogne) : Coord.

J. Aubret (Paris)

A. Baba-Moussa (Afec - Université de Caen)

A. Barrère (CERLIS - Université de Paris 5)

M.D. Boivin (Québec)

D. Bruggeman (Afec – CIREL-Profeor Université de Lille 3)

C. Col (Afec – EHESS)

C. Cormier (Poitiers)

M. Daff (Afec - Université de Dakar)

F.Danvers (CIREL-Profeor Université de Lille3) : Coord.

M. Demeuse (Université de Mons, Belgique)

J. Descarpentries (CIREL-Profeor Université de Lille3)

A. Dupré (Afec - CIREL-Théodile Université de Lille3)

M. Duru-Bellat (Iredu-CNRS - Université de Bourgogne)

H. Folliet (Afec – Paris)

J. Guichard (Paris)

A. Jellab (ESCOL & CIREL Université de Lille 3)

A. Lancry (Paris)

R. Malet (Président de l' Afec - CIREL-Profeor Université de Lille3) : Coord.

P.M. Njiale (Université de Yaoundé)

J.J. Paul (Iredu-CNRS – Université de Dijon)

P. Remoussenard (CIREL-Profeor – Université de Lille3)

M. Soëtard (Afec - UCO Angers)

B. Simon (AFPA Lille-Lomme)

G. Solaux (Iredu-CNRS - Université de Bourgogne) : Coord.

B. Suchaut (Iredu-CNRS - Université de Bourgogne) : Coord.

R. Van Esbroeck (Belgique)

F. Vouillot (INETOP - Paris)

C. Wulf (Université Libre de Berlin - Allemagne)

## COMITE D'ORGANISATION

### Présidents du comité d'organisation :

F. Danvers (CIREL-Profeor Université de Lille3) : Coord  
G. Solaux (Iredu-CNRS - Université de Bourgogne) : Coord.

J.F. Bayart (Lille3)  
D. Bruggeman (Afec ; CIREL-Profeor Université de Lille3)  
C. Col (Afec; EHESS)  
F. Danvers (CIREL-Profeor Université de Lille3) : Coord  
A.F. Dequiré (Lille3)  
A. Dupré (Afec ; CIREL-Théodile Université de Lille3)  
M. Duquesnoy (Afec ; CIREL-Profeor Université de Lille3)  
F. Hien (SUVAC Lille 3)  
R. Malet (Afec ; CIREL-Profeor Université de Lille3) : Coord.  
D. Marchandise-Zoubir (CIREL-Profeor Université de Lille3)  
J.F. Mienne (Lille3)  
D. Morel (CIREL-Profeor Université de Lille3)  
A. Semal-lebleu (IUFM Nord-Pas-de-Calais)  
G. Solaux (Iredu-CNRS - Université de Bourgogne) : Coord.  
B. Suchaut (Iredu-CNRS - Université de Bourgogne) : Coord.

Le 32<sup>ème</sup> colloque de l'AFEC s'est tenu à l'IREDU / CNRS (Institut de Recherche sur l'Economie et la Sociologie de l'Education) Université de Bourgogne les 25, 26 et 27 juin 2009. Organisé avec le PROFEOR de l'université de Lille III il avait pour thème « orientation et mondialisation ».

### L'argumentaire et les objectifs du colloque

**L'argumentaire et les objectifs du colloque** privilégiaient une approche pluridisciplinaire et critique, sous l'angle du comparatisme dans l'espace et le temps.

En première approche, il était rappelé la définition de l'orientation professionnelle qui a servi aux examens internationaux conduits par l'OCDE, la Commission européenne et la Banque mondiale : "On entend par orientation professionnelle les services et activités qui s'adressent à des individus de tout âge, à toutes les étapes de leur vie, pour les aider à faire leurs choix éducatifs ou professionnels et à gérer leur évolution professionnelle. Ces services peuvent se trouver dans les écoles, les universités et autres établissements d'enseignement supérieur, les établissements de formation, les services publics de l'emploi, sur les lieux de travail, dans le secteur du volontariat et dans le secteur privé. Les activités peuvent avoir lieu individuellement ou en groupe, face à face ou à distance (y compris les services ou par

informatique). Ils comprennent la production et la diffusion de l'information sur les emplois et les carrières (sous forme de textes imprimés, au moyen des TIC ou sous d'autres formes), les outils d'évaluation et d'auto-évaluation, les entretiens de conseil, les programmes de préparation à l'emploi (pour aider les individus à mieux se connaître, à saisir les options qui leur sont proposées, et à gérer leur évolution professionnelle), les stages de découverte (pour se faire une idée des orientations possibles avant de faire un choix), les programmes de recherche et d'insertion". L'orientation a un double aspect, individuel et collectif. Les démarches peuvent être qualitatives et quantitatives.

Dans sa publication annuelle *Les Perspectives de l'économie mondiale*, le Fonds monétaire internationale (FMI) définit la mondialisation comme l'interdépendance économique croissante de l'ensemble des pays du monde, provoquée par l'augmentation du volume et de la variété des transactions transfrontières de biens et de services, ainsi que des flux internationaux de capitaux et (...) la diffusion accélérée et généralisée de la technologie". Souvent confondue dans l'usage courant avec la notion, en anglais, de *globalization*, il est souhaité de ne pas confondre mondialisation et occidentalisation du monde, mais de relier mondialisation et nouvel âge du capitalisme ("capitalisme cognitif") dans la perspective de la "société de la connaissance".

Le contexte mondial de l'économie dite "libérale" et les perspectives de son évolution au cours des premières décennies du XXI<sup>e</sup> siècle, les nouveaux rapports de forces Est/Ouest, la possibilité d'un développement autonome des pays des "Sud", l'approfondissement généralisé des "ruptures sociales", la question environnementale, etc. méritaient d'être intégrées à la réflexion collective dans la mesure où elles conditionnent, directement ou indirectement, l'efficacité des politiques publiques et des pratiques de terrain.

L'orientation des individus étant devenue une préoccupation centrale la Présidence française de l'Union européenne, 2008, a fait de l'orientation le premier fil directeur des travaux qui abordent également les questions d'équité et d'accessibilité à l'Europe de la connaissance.

Le colloque s'est situé à l'intersection de trois logiques :

- les activités et services aidant l'orientation des élèves ;
- les parcours ou trajectoires de vie individuelle ;
- les nouvelles questions posées par la mondialisation.

### **Les axes thématiques**

Quatre axes thématiques ont été proposés lors de l'appel à communication :

1. **Education-Formation tout au long de la vie : politiques, enjeux, débats.** Les apprentissages (à vivre) à "l'école moyenne" en Europe pour une citoyenneté active au XXI<sup>e</sup> siècle : articulation formation générale, formation technologique et professionnelle continue, formation supérieure, apprentissage et alternance...les reprises d'études à l'université et ailleurs ; lutte contre le décrochage scolaire au sein des curricula ; l'illettrisme et les nouvelles qualifications, etc. Diplômation, certification, validation et reconnaissance sociale (les dispositifs). Gérer les transitions : l'orientation tout au long de la vie dans l'espace européen et au-delà.

2. **Mutations du travail et de l'emploi à l'horizon 2020** : Les identités de métier ; travail, activités, loisirs...les carrières "éclatées" et "nomades" ; la création d'activités (entrepreneuriat). Les nouveaux visages de la mobilité professionnelle associée au parcours de vie et aux trajectoires socio-professionnelles. "Flexibilité" de l'emploi et sécurisation des parcours professionnels : vers quelle sécurité sociale professionnelle ? La dimension prospective de cet atelier fera l'objet de diverses approches scientifiques.
3. **Orientation dans la vie et dans les institutions : croyances, projets, valeurs** au prisme de la "diversité culturelle" (concept adopté par l'UNESCO et le Conseil de l'Europe et qui a inspiré le projet de constitution européenne). Une attention particulière sera portée aux personnes en grande difficulté vis-à-vis des services d'aide et de conseil ? Quel avenir pour les 17% de "non-diplômés de Lisbonne" (les écoles de la "Deuxième chance", par exemple) ? Impact de la politique d'orientation au travers de ses cinq piliers (la commission européenne, le CEDEFOP, la Fondation européenne pour la formation, l'OCDE, la Banque mondiale) et construction des standards de qualité : vers une nouvelle gouvernance de l'orientation sur les territoires ?
4. **Mutations culturelles et post-modernité** ; "faire de sa vie une œuvre" : un luxe de pays riches ? Qu'est-ce que l'orientation : une éducation, un service public, un conseil psychologique, une information scolaire et professionnelle, une prestation de service, une guidance, un nouveau pouvoir mystificateur, un acte de tenir conseil, une source d'épanouissement et de bien-être (incluant la santé), etc. ? Les différentes formes de consultance : quelle éthique du praticien ? Les qualifications attendues d'une expertise réussie en orientation.

**Il était précisé que les 4 axes thématiques précités pouvaient être étudiés au moins sous 5 dimensions :**

1. **Logique d'acteurs, enjeux et stratégies dans leur aspect évaluatif et comparatif** ; les modèles en Europe et au-delà dans leur histoire : convergences ou divergences ?
2. **Temporalités (court, moyen et long terme) et territoires (rôle des Régions en particulier couplées ou non avec les politiques publiques et programmes communautaires)** qui ont notamment pour ambition, la mixité sociale et la lutte contre les inégalités entre les hommes et les femmes dans la société.
3. **Nouvelles technologies de l'information et de la communication (les réseaux formels et informels)** : quelle ingénierie ? Quelle prospective pour l'orientation de demain ? Comment lutter contre la "fracture numérique" ?
4. **Rapport coûts -bénéfices** : qui paye pour quoi et pour qui et pour quels effets ? L'impact de la rationalisation et de la marchandisation à l'heure du "Life Long Learning".
5. Les évolutions du marché du travail : "choc démographique", montée de la flexibilité, de la précarité, formes atypiques d'emploi, "modernisation" du contrat de travail, dualisation et fragmentation du marché du travail, tertiarisation et féminisation, etc.

Espace de rencontre, de débat et de confrontation critique et réflexive, ce colloque international et interdisciplinaire s'adressait **tout autant aux chercheurs en sciences humaines sociales** intéressés par les questions d'éducation, d'orientation scolaire et professionnelle et de formation tout au long de la vie **qu'aux professionnels de l'orientation.**

*Il était souhaité que l'accent soit mis sur les échanges de "bonnes pratiques" (à interroger) et les démarches innovantes en matière d'orientation ("l'orientation active" en France, par exemple). La pluridisciplinarité en sciences de l'éducation et ailleurs, (psychologie, sociologie, économie, éducation comparée, histoire et politique de l'éducation,*

*anthropologie, etc.) est encouragée pour créer les conditions d'une confrontation de regards et d'analyses.*

### **La structure des actes du colloque.**

Quatre-vingt douze communications et cinq symposiums ont été retenus pour le colloque sur plus de deux cents envois de projets d'intervention. Conformément aux objectifs d'un colloque international, on relevait, lors de l'examen des projets d'intervention plus de vingt nationalités. Les actes du colloque comprennent :

- une note de synthèse présentant communications,
- les deux conférences d'ouverture du colloque,
- la distribution des titres des 92 communications numérotées en fonction de la liste figurant au sommaire,
- les textes d'une vingtaine de communications selon les quatre axes indiqués plus haut.

A titre d'exemple nous proposons ci-dessous par axe un exemple de conférence en précisant la thématique de recherche privilégiée :

***Axe 1 : Education-Formation tout au long de la vie : politiques, enjeux, débats :*** Jake Murdoch, Université de Montréal, Amélie Groleau, Université du Québec à Montréal/École des hautes études en sciences sociales, Louise Ménard, Université du Québec à Montréal, et Pierre Doray, Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie, Université du Québec à Montréal, présentent un article sur « **Pagayer à contre-courant : Le choix de programmes d'études non-traditionnels chez les jeunes hommes et les jeunes femmes aux études supérieures à travers le Canada** » dans lequel ils explorent l'influence des aspirations professionnelles sur le choix d'un domaine d'études non traditionnel chez les jeunes canadiens et canadiennes en mettant en œuvre des méthodes de traitement de données quantitatives de haut niveau.

***Axe 2. Mutations du travail et de l'emploi à l'horizon 2020 :*** Aissa BENSEDIK de l'université d'Alger a proposé un texte sur « La dimension psychosociologique dans la réussite entrepreneuriale » qui lui a permis de mettre en évidence des traits de personnalité qui différencie l'entrepreneur de l'individu ordinaire et le prédispose à l'activité d'entrepreneuriat.

***Axe 3 Orientation dans la vie et dans les institutions : croyances, projets, valeurs :*** Audrey Vallée, Marc Demeuse, Frederique Artus, Valérine Roberti, de l'Université de Mons, Belgique ont présenté un travail sur l'« Apprentissage tout au long de la vie : les adultes en reprises d'études universitaires. Profils personnels, motivationnels et d'engagement selon la « filière-horaire » choisie ». Il s'agit d'une Recherche exploratoire commanditée par le Fond National de Recherche Scientifique portant sur des adultes en reprise d'études à l'Université de Mons et à l'Université Libre de Bruxelles en horaire normal ou décalé en visant notamment à décrire mais également à expliquer ce qui pousse des professionnels à vouloir développer et améliorer la qualité de leur formation.

**Axe 4 Mutations culturelles et post-modernité** : Christine Guégnard, IREDU/CEREQ  
Université de Bourgogne a présenté un travail original sur « La sécurisation des parcours professionnels : entre mythe et réalité pour les femmes de chambre en Europe » en croisant l'étude des conditions de travail avec celles des stratégies des hôteliers dans cinq pays d'Europe. Les identités et les spécificités communes d'un métier invisible décliné au féminin sont présentées. L'exemple des femmes de chambre attire l'attention sur les risques de précarisation accrue des travailleurs les plus vulnérables, ou l'impossible conjonction flexibilité et sécurisation des parcours professionnels, aujourd'hui comme à l'horizon 2020.

### **Présentation des communications.**

Les conférences et les communications retenues pour le colloque constituent d'une manière ou d'une autre une analyse des mécanismes de régulation de l'orientation : régulation par la libéralisation des choix, régulation par l'interventionnisme d'Etat, ou régulation par un ensemble de données culturelles, de préjugés fondant les choix individuels de genre par exemple. Cette présentation est proposée sous 10 point :

- 1 - Les choix des organisateurs.
- 2 - Les conférences
- 3 – La pluralité de méthodologies.
- 4 – L'impact des dimensions macoscopiques.
- 5 – Orientation et économie.
- 6 – Les outils de l'orientation.
- 7 – Les bonnes pratiques en orientation.
- 8 – Les analyses professionnelles.
- 9 – Les motifs d'engagement.
- 10 – Les territoires.

1 - Les choix des organisateurs.

Sur le plan pratique le choix des communications retenues pour la publication relève de deux critères :

- d'une part leur nombre a été limité du fait de l'ampleur du nombre de communicants,
- d'autre part et surtout, les communications retenues illustrent ce que fut ce colloque en matière de :
  - . pluralité des champs disciplinaires,
  - . pluralité des méthodes,
  - . pluralité des pays d'origine des communicants.

Soucieux de respecter les auteurs, les organisateurs du colloque ont choisi de ne pas corriger les textes proposés.

2 - Les conférences

Le thème du colloque « Orientation et mondialisation » a naturellement conduit les intervenants et les discussions qu'ils ont engendrées, à traiter certes de l'orientation des individus, mais aussi de l'orientation des organisations sociales, sociétales, mondiales. Dès lors tout se passe comme s'il n'était pas possible de réfléchir le devenir individuel sans le



situer dans une perspective collective. Les conférenciers ont, chacun pour ce qui le concerne, bien installé cette relation individu – collectif :

- Francis DANVERS développe un propos d'inspiration anthropologique qui « consiste à "donner corps" à ce qui peut être perçu comme menaces pour les individus et les organisations en proposant un modèle d'intelligibilité centré sur le processus sociétal qui fait émerger une dynamique de changement, offrant par là même des opportunités pour les sujets ». L'orientation dans tous ses états est l'objet principal de son réflexion, il l'envisage comme un fait sociétal global.
- Alain MINGAT montre que « les processus d'orientation des élèves se situent quelque part dans la zone de friction entre le monde éducatif et le monde productif. De façon présentable, on parle de l'orientation comme un processus visant à permettre aux jeunes de définir leur formation en fonction de leurs goûts et de leurs compétences; mais il s'agit aussi de contribuer à éviter que les jeunes ne s'engagent dans des formations conduisant avec de fortes probabilités au chômage et à la déqualification et à les canaliser vers les formations pour lesquelles la demande est à priori plus forte sur le marché du travail (mais ces formations peuvent jouir d'une image dévalorisée, de conditions de travail difficiles, voire de revenus modestes) ».
- Sur le thème général "Enjeux épistémologiques et éthiques de l'orientation dans un monde globalisé" Françoise VOUILLOT dans sa conférence intitulée "Genre et orientation : un lien sans frontière" a montré que la problématique du genre revêt une dimension permanente dans l'histoire y compris dans « l'histoire du temps présent », et une dimension globale, mondiale. L'effet genre en orientation semble la chose du monde la mieux partagée. Elle analyse des causes et des effets de la division sexuée des choix d'orientation scolaire et professionnelle, notamment via l'enjeu et la mise en jeu de l'identité sexuée et le besoin de reconnaissance dans la détermination des projets de formation et de profession.
- Sur le même thème Jean GUICHARD situe son intervention dans le cadre d'une dimension également omniprésente en matière d'orientation, l'équité. Sa conférence « Aider les personnes à se construire dans un monde plus équitable : enjeu majeur de l'accompagnement en orientation dans nos sociétés contemporaines", fondée sur une large revue internationale des communications scientifiques, met en évidence la difficile prise en compte politique de l'effet « justice sociale » sur les constructions individuelles.
- Enfin, Jean-Marie de KETELE, spécialiste des curricula, notamment dans les pays en développement, est intervenu en conférence de clôture sur « Les compétences dans les curricula du monde francophone et leurs effets attendus sur l'orientation au long de la vie ». Montrant que la notion de « compétence » présente des caractéristiques libératrices plus affirmées que les connaissances scolaires traditionnelles, il développe l'hypothèse d'une possible et plus grande responsabilisation individuelle dans les choix scolaires et professionnels pour les élèves ayant bénéficié d'un curriculum centré sur les compétences.

Les conférenciers sont très représentatifs de ce qui a constitué ce colloque, un même objet d'étude, l'orientation, est approché par des champs disciplinaires différents : l'anthropologie, l'économie, la psychologie, la sociologie, la pédagogie. Au-delà de ce caractère pluridisciplinaire, il faut noter la complémentarité des analyses. Si les dimensions macroscopiques l'emportent chez F.Danvers et A.Mingat, on assiste à un retour sur l'acteur chez F.Vouillot et J.Guichard, pour envisager avec JM.Deketele un outil pédagogique susceptible de promouvoir l'autonomie des choix individuels.

### 3 – La pluralité de méthodologies.

L'une des caractéristiques essentielles des communications du colloque réside dans la pluralité des méthodologies employées.

La forme du témoignage permet à Bigue Dieng, et Denise Faivre de rendre compte de façon particulièrement vivante de « L'orientation et l'insertion professionnelle des étudiants étrangers originaires des pays du Sud » avec pour thème d'analyse les « enjeux dans l'économie mondiale de la connaissance, enjeux pour le développement des pays du Sud, comment travailler au développement des personnes, des territoires et des organisations ? ».

Geneviève Sion-Charvet développe pour sa part le « Rôle assigné aux femmes bibliques et coraniques à l'école française. Miroir ou repoussoir pour les jeunes filles d'aujourd'hui ? » grâce à une analyse qualitative de « quel rôle les textes fondateurs, Bible et Coran, tels qu'ils sont lus dans l'enseignement secondaire de la littérature française et de l'histoire, assignent-ils à la femme? ».

Jake Murdoch, Amélie Groleau, Louise Ménard, et Pierre Doray utilisent les méthodes quantitatives pour identifier les déterminants des « choix de programmes d'études non-traditionnels chez les jeunes hommes et les jeunes femmes aux études supérieures à travers le Canada ».

Cette pluralité des approches méthodologiques, voulue par les organisateurs du colloque, est d'abord le signe du refus d'installer une quelconque hiérarchie entre les méthodes de recherche. Quelles reposent sur des données quantitatives ou qualitatives, il n'y a de bonnes méthodes que scientifiques. A cet égard, le travail réalisé par Pierre Bourdieu, Jean-Claude Chamboredon et Jean-Claude Passeron sur le « métier de sociologue » constitue une référence en matière de méthodologie. On peut notamment y lire que « Contre l'épistémologie spontanée, où s'enracinent le positivisme et l'intuitionnisme et qui enferme toute activité intellectuelle dans l'alternative de l'audace sans rigueur ou de la rigueur sans audace, le projet proprement scientifique se situe d'emblée dans des conditions où tout surcroît d'audace dans les ambitions théoriques contraint à un surcroît de rigueur dans l'établissement des preuves auxquelles il doit se soumettre ».

### 4 – L'impact des dimensions macroscopiques.

F. Danvers montre que la dimension macroscopique de la crise conduit au phénomène suivant : « les individus aussi bien que les groupes sont contraints par les circonstances qui changent, de redéfinir eux-mêmes leur identité, au regard d'un avenir incertain. En ce sens, les identités sont perçues comme relativement fluides et malléables. Ce sont les trajectoires et non plus les positions qui désormais définissent les identités. »

La communication de Pascal Lafont et Marcel Pariat sur « La Validation des Acquis de l'Expérience (VAE) : Interdépendance des orientations politiques et stratégiques des acteurs institutionnels et individuels » s'inscrit dans ce cadre car « face à une offre de travail de plus en plus flexible, la responsabilisation des individus en nombre croissant, s'est accrue, allant jusqu'à faire d'eux des « acteurs-projets » (Céreq, 2006), tentés ou contraints de penser à une évolution de leur vie professionnelle et sociale en fonction des nécessités d'un marché du travail qui impose un renouvellement de leurs compétences ».

Krichewsky Marlis avec le texte « Entre cadre et liberté : quels dispositifs pour développer des compétences transversales ? Analyse critique de deux dispositifs dans l'enseignement supérieur en cours l'expérimentation/évaluation jusqu'en Mai 2009 » montre qu'être « compétent revient à savoir prendre en charge des situations complexes (Masciotra D. & Medzo F., 2009) en mobilisant des savoirs et des savoirs faire techniques parfois très pointus.

Mais s'agit-il seulement de compétences techniques et spécifiques ? La tertiarisation et la globalisation des économies provoquent une demande de compétences nouvelles : Savoir faire face à l'imprévu, travailler en autonomie, mais aussi avec d'autres, trouver des solutions inédites au sein de situations variées, suppose, au-delà des compétences techniques (hard skills), de développer des compétences clé (transversales, complexes ou « soft skills ») comme :

- *apprendre à apprendre,*
- *la prise d'initiatives,*
- les compétences *relationnelle et civique,*
- l'expression et la *sensibilité (inter)culturelle* ».

Ce travail de Krichewski s'inscrit également particulièrement bien dans la continuité de l'intervention de JM.Deketele.

## 5 – Orientation et économie.

A. Mingat centre son intervention sur l'articulation dimension économique, dimension individuelle. Constatant la très forte hétérogénéité des systèmes éducatifs africains et la rigidité du marché du travail il montre l'importance accrue de l'orientation. Il note « des différences considérables entre les différents pays dans les chances des formés de la partie haute du système à s'insérer harmonieusement sur le marché du travail...Dans les années passées, la dynamique des systèmes éducatifs africains a principalement été guidée par ses forces internes, les forces externes étant limitées aux contraintes budgétaires. D'une certaine façon, c'est la somme des intérêts particuliers qui a prévalu plutôt que l'intérêt général. **Une option stratégique fondamentale pour l'avenir est de mettre en avant l'intérêt général et de chercher à rendre convergentes les forces internes et externes qui organisent le fonctionnement et les évolutions du secteur.** Cela impliquera parfois d'aller à l'encontre des demandes individuelles spontanées ; cela impliquera souvent de canaliser ces demandes individuelles dans un sens compatible avec l'intérêt général, et un peu de fermeté de la part des différents Etats dans les choix à faire et à mettre en oeuvre. Une façon de réconcilier intérêt général et intérêt collectif est dans la mise en place de formations professionnelles permettant d'une part de favoriser l'insertion des jeunes dans le marché du travail et de contribuer à l'amélioration de la productivité du travail (notamment dans le secteur informel de l'économie) et d'autre part de rendre plus acceptable la régulation des flux d'élèves dans les filières classiques de scolarisation ».

Ces perspectives d'actions relatives à l'orientation dans les pays en voie de développement ont été développées par Astrid Flenon avec une communication sur « l'apprentissage d'un métier dans les ateliers d'apprentissage du secteur d'éducation non formelle en milieu urbain ». Elle propose « une meilleure articulation entre la généralisation de la scolarisation primaire dans le cadre de l'objectif Education pour tous (EPT) d'ici à 2015 et des mécanismes d'orientation vers l'apprentissage (qui) pourrait permettre à cette dernière de trouver sa place dans une dynamique éducative nationale visant l'optimisation et la mise en synergie entre l'éducation formelle et l'éducation non formelle au Bénin (voir Baba-Moussa, 2002, 2003, 2004) »

Pour ce faire il faut cependant lutter contre l'idée très francophone selon laquelle «La formation professionnelle est considérée comme un secteur de relégation qui entasse tous les individus déclassés du système scolaire au regard du peu d'intérêt que lui accordent les

pouvoirs publics»<sup>1</sup> nous dira Gilbert Nguena Endamne car « la construction de nouvelles identités comme des «petits métiers» se heurtent encore à plusieurs résistances. Celles-ci renvoient à la fois au système de valeurs sociales inculquées par l'idéologie de la suffisance qu'incarnait encore le gabonais durant les années 70 ».

## 6 – Les outils de l'orientation.

Des communications sont centrées sur les outils de l'orientation, constituant en cela un préalable à la conférence de clôture de JM.Deketele. On relève dans ce domaine le travail de Denis Poizat sur « l'usage de l'indicateur international d'espérance de vie scolaire pour les enfants et adolescents en situation de handicap ». Il apporte des éléments de réponse aux questions suivantes :

1. L'indicateur d'espérance de vie scolaire pourrait-il être utilisé pour les publics d'enfants et d'adolescents en situation de handicap ?
2. A quels biais cet indicateur se heurterait-il ?
3. Cet indicateur n'est-il pas trop sensible et pas assez spécifique ?
4. Cet indicateur pourrait-il rendre compte de la qualité de l'éducation pour les enfants à besoins éducatifs spécifiques ?
5. Si tant est que nous puissions utiliser cet indicateur au niveau international, quel serait le seuil acceptable de performance pour les Etats ?
6. Ne faut-il pas penser la mise en œuvre d'un indice (indicateur composite) plutôt qu'un indicateur simple ?

Laurence Perennes et Dominique Duhaut travaillent sur l'outil « e-PPP à l'UBS : processus d'orientation, traçabilité des compétences et projet de l'étudiant ». L'idée est « de doter les étudiants d'un outil numérique pour décrire, analyser, communiquer ses expériences et ses compétences tout au long de sa formation initiale et continue, mais aussi lors de son insertion, de sa recherche d'emploi, de sa carrière professionnelle ».

Pierre Marie Njiale, André Emtcheu, Bruno Dzounesse Tayim, Françoise Messi Alima étudient les « représentations sociales de l'usage des technologies de l'information et de la communication (tic) dans la pratique chez les conseillers d'orientation ».

Enfin Sylvain Obajtek communique et se questionne sur « La mise en place du dispositif d'orientation active à l'université : enjeux et perspectives. La traduction d'un nouvel "ordre scolaire ? ».

## 7 – Les bonnes pratiques en orientation.

Un autre ensemble de textes est centré sur la notion de « bonne pratique » en orientation qui est emblématique des comparaisons internationales. Les bonnes pratiques « relèvent de solutions innovantes, pour avoir fait la preuve de leur efficacité dans des situations particulières, elles sont données comme des modèles pour des situations plus ou moins similaires ». C'est ainsi que Elisabeth Regnault, Najoua Mohib, Marie-Christine Riedlin tentent de répondre à la question « Des bonnes pratiques européennes en orientation, oui mais lesquelles ? ». Leur travail consiste à identifier de « bonnes pratiques » qui pourront être appliquées dans les écoles en Europe suite à une expérimentation dans 90 écoles de 9 pays

---

<sup>1</sup> P.-A. Nlep (1993), *Pratique et réalité de la formation professionnelle privée au Gabon. Pour une problématique de l'adéquation formation/emploi*, Lille, Mémoire de DEA en Sociologie, Université des Sciences et Technologies de Lille.

partenaires (Grèce, Angleterre, Allemagne, Autriche, Bulgarie, Estonie, France, Lituanie, Roumanie).

Le symposium « L'approche orientante, entre bonnes pratiques et pratique réflexive dans le cadre de la mondialisation de l'éducation tout au long de la vie » coordonné par Richard Étienne avait entre autres intentions de « montrer que l'importation du concept ne pouvait se faire sans tenir compte de tensions bien connues entre le monde anglo-saxon pragmatiste et amateur de « *bonnes pratiques* » et l'univers européen davantage tourné vers la théorie et la réflexion » et de tracer des perspectives d'évolution pour « faire de l'approche orientante un ensemble de ressources ouvertes, liées au progrès technologique et finalement peu dépendantes des injonctions officielles ».

## 8 – Les analyses professionnelles.

Les analyses professionnelles ne sont pas absentes du colloque et montrent par leur qualité la pertinence toujours présente de la connaissance des métiers sur les destins individuels. Il en est ainsi des travaux réalisés au Brésil sur le monde enseignant et les professionnels de la petite enfance dont les conditions d'exercice professionnel sont intimement liées aux évolutions de l'Etat. Livia Maria Fraga Viera communique sur « Professionnels de l'éducation de la petite enfance au Brésil fédératif: les tensions et convergences actuelles » et montre que « la décentralisation de la gestion des politiques éducatives, du fait de la municipalisation, est motif d'une immense diversité dans l'organisation des systèmes et des réseaux municipaux d'enseignement. Les différents arrangements des politiques municipales repérés montrent l'existence d'une multiplicité de professionnels à *statuts* et formations/qualifications différenciés, ainsi que plusieurs modalités de rapports d'emploi et de travail qui, en général, réitèrent la précarisation du travail des enseignants dans l'éducation infantile. Simultanément, on observe la demande pour une professionnalisation croissante dans le domaine ».

Dalila Andrade Oliveira livre ses conclusions sur « L'état de la profession enseignant en face les mutations du travail et de l'emploi: regards sur la réalité brésilienne ». Il y est fait référence à la « restructuration du travail scolaire, comme conséquence des réformes les plus récentes en éducation... (avec) des changements dans l'organisation et la gestion scolaires, ayant pour but de donner plus de flexibilité et d'autonomie aux écoles par l'intermédiaire de processus de décentralisation administrative ».

Christine Guégnard livre un travail original sur une profession trop rarement étudiée parce que à l'articulation de l'exploitation économique et du caractère sexiste de nos sociétés avec « La sécurisation des parcours professionnels : entre mythe et réalité pour les femmes de chambre en Europe ». En croisant l'étude des conditions de travail avec celles des stratégies des hôteliers dans cinq pays d'Europe, elle présente « les identités et les spécificités communes d'un métier invisible décliné au féminin. Relativement âgées, peu qualifiées et peu valorisées, souvent d'origine étrangère, de nombreuses femmes de chambre se trouvent enfermées dans une spirale qui lie flexibilité, précarité, faible rémunération et, que renforcent certaines politiques publiques. Au-delà d'un éclairage comparatif, l'exemple des femmes de chambre attire l'attention sur les risques de précarisation accrue des travailleurs les plus vulnérables, ou l'impossible conjonction flexibilité et sécurisation des parcours professionnels, aujourd'hui comme à l'horizon 2020 ».

## 9 – Les motifs d'engagement.

Relevant davantage du champ de la psychologie les motifs d'engagement en formation sont analysés par Aissa Bensedik dans son texte « La dimension psychosociologique dans la réussite entrepreneuriale ». L'entrepreneur y est supposé disposer des traits de personnalité qui le différencient de l'individu ordinaire et le prédisposent à l'activité d'entrepreneuriat et

« l'étude des aspects psychosociologiques et motivationnels chez les jeunes entrepreneurs ayant créé des entreprises dans le cadre du dispositif «ANSEJ» met en exergue un profil d'entrepreneur de prédominance de sexe masculin (faible participation des femmes), d'un âge avancé (32 à 43 ans), de niveau d'étude du secondaire (la proportion des universitaires reste faible), investissant dans le secteur des services ».

Nathalie Richit étudie « Le choix d'une option en seconde préfigure-t-il aujourd'hui l'orientation vers une série de première ? Le cas d'un lycée de centre ville en province ». Cosntatnt que « la participation des enseignants à l'orientation est de plus en plus sollicitée » elle propose qu'il serait sans doute « judicieux de prévoir des formations à l'évaluation pour l'orientation, tout particulièrement pour les futurs enseignants, afin de les rendre conscients de l'importance des enjeux en termes de démocratisation de l'enseignement ».

10 – Les territoires.

Enfin, le symposium « Approche territoriale comparative de l'orientation à partir de différents territoires » coordonné par P .Champollion et A .Legardez fondé sur des recherches empiriques canadiennes, françaises et italiennes « fait un point d'étape sur les impacts, ponctuels comme systémiques, des différentes dimensions territoriales (cadres spatiaux, territoires institutionnels, territoires d'action, territoires symboliques) sur la réussite scolaire et sur l'orientation scolaire et professionnelle. Les résultats des recherches présentées montrent clairement que les contextes territoriaux influent, nettement moins fortement certes que les contextes socioculturels et, sans doute aussi, que les politiques éducatives publiques territorialisées, mais d'une façon non négligeable cependant, non seulement sur la réussite scolaire et sur l'orientation scolaire et professionnelle des élèves, mais aussi sur l'organisation scolaire et sur la dimension didactique de l'enseignement. Les processus d'orientation, comme les trajectoires scolaires qui en résultent, par exemple, s'inscrivent bien dans les territoires qui, en retour, les façonnent quelque peu. Dans certains cas, dans les territoires ruraux isolés et montagnards, notamment, de véritables *effets de territoire* systémiques influençant les trajectoires scolaires, voire l'insertion professionnelle, ont même pu être mis en évidence ».

Quel regard critique porter sur le colloque ?

On peut identifier trois éléments positifs :

- Il colloque se voulait international, il le fut. Et d'une certaine manière la pluralité des origines nationales des communicants a constitué le socle d'une des dimensions de la problématique du colloque, à savoir la mondialisation. L'orientation des élèves est un problème universel dont les caractéristiques évoluent en fonction des contextes politiques et sociaux. Tous ces contextes étant aujourd'hui marqués du sceau de la « mondialisation des échanges », les élèves et leur orientation, selon le point de vue que l'on adopte, en bénéficie ou en pâtit.
- Il se voulait pluridisciplinaire, il le fut également.
- Il prévoyait des échanges entre chercheurs et praticiens, ceux-ci furent vifs, tant au niveau des conférences qu'au niveau des ateliers.

## Que peut-on regretter ?

- Si le colloque fut pluridisciplinaire, la notion de pluridisciplinarité ne fut réellement abordée que lors des conférences de Danvers, Vouillot et Guichard. Il aurait sans doute fallu approfondir les relations entre les deux sciences humaines que sont la psychologie et la sociologie d'une part, et les relations que ces deux champs scientifiques peuvent entretenir avec la science économique d'autre part. A cet effet le travail réalisé par Bernard Lahire sur « La culture des individus » paru aux éditions la Découverte en 2004 aurait pu servir de base à un travail de réflexion sur ce sujet. Bernard Lahire propose par exemple que « l'individu (réalité souvent conçue, suivant en cela l'étymologie du mot, comme une entité in-divisible) n'est-il as un terrain réservé aux différentes psychologies (de la psychologie cognitive à la psychanalyse en passant par la psychologie sociale et la psychologie différentielle) ? La sociologie ne doit-elle pas s'occuper exclusivement des réalités collectives (institutions, groupes, classes, mouvements, etc.) ? En quoi les variations individuelles pourraient-elles constituer un objet spécifique pour la sociologie ? ... La seule manière pour le sociologue de répondre à ce genre de questions est de faire apparaître la nature sociale d ce qu'il étudie et, e, l'occurrence, de montrer que les réalités individuelles sont sociales et qu'elles sont socialement produites... La vérité individuelle ne se trouve pas comme enfermée ou encapsulée dans les limites d'un cerveau ou d'un corps, mais se révèle dans la variété (diachronique et synchronique) des actions et pratiques de l'individu en question ». Les choix d'orientation scolaires et professionnels font partie de ces pratiques.
- Si le colloque fut international et traitait de la mondialisation il faut regretter la faiblesse des communications fondées sur la dimension comparatiste si bien développée par Mingat et dans un autre registre par Danvers, Vouillot et Guichard . Les comparaisons internationales ne furent pratiquement présentes que sous la forme de la recherche des bonnes pratiques. Or ces bonnes pratiques résultent de choix politiques étayés par l'idéologie dominante et méritent de ce fait une regard critique. En la matière comme en toutes, et contrairement à ce qui fut « claironné » dans les années quatre-vingt dix les idéologies ne sont pas « mortes ». Jérôme Alexandre Nielsberg et Arnaud Spire avec la publication de « L'idéologie toujours présente » chez La Dispute en 2004 auraient pu aider le colloque à prendre la distance critique nécessaire par rapport à la « bonne pratique ». Ils nous rappellent notamment que « les forces politiques du capitalisme actuel ne cessent de crier leur distance par rapport à l'idéologie. Comme si la capitalisme libéral n'avait pas, comme le capitalisme du XIXème siècle, lui aussi besoin d'une idéologie pour se justifier d'être... Nous serions, selon les tenants du libéralisme passés à un temps nouveau de la gestion des cités : celui du pragmatisme. Finies les idéologies qui guidaient jusqu'alors l'action politique ».
- Enfin, les bonnes pratiques, notamment européennes, insistent sur la transformation des services publics d'orientation. Elles préconisent le transfert des missions assignées aux conseillers d'orientation psychologues français par exemple aux enseignants, et le passage des entretiens individuels aux entretiens téléphoniques. Les professionnels de l'orientation scolaire et professionnelle passant ainsi du statut de psychologue à celui de professionnel des plates formes téléphoniques, et les élèves passant du statut de bénéficiaires d'entretiens de réflexion sur soi à celui de consommateurs d'unités de téléphone portable pour le plus grand bonheur des opérateurs téléphoniques. Ce qui est visé en réalité va bien au-delà de l'abandon programmé du savoir faire professionnel et de la culture professionnelle des conseillers d'orientation. Ce qui visé par la

généralisation voulue de ce type de bonnes pratiques c'est la privatisation du service public et la mainmise du secteur privé sur l'accueil d'un public solvable parce que désemparé face à l'organisation d'un système scolaire et universitaire toujours plus opaque. Dans ce contexte les organismes privés d'orientation scolaire et professionnelle ont un bel avenir alors que les services publics d'orientation scolaire et professionnelle, comme tous les services publics, ont un avenir limité au court terme.



# Les Conférences d'ouverture du colloque

## Conférence d'ouverture 1 : Francis Danvers

### L'ORIENTATION, UNE PROBLEMATIQUE DU CHANGEMENT SOCIAL : CRISE ET DESORIENTATION

**RESUME.** La crise peut désigner le conflit intrapsychique propre à une phase du développement humain. C'est ainsi que des psychologues de l'enfance et de l'adolescence ont analysé les crises de la personnalité en rapport à des étapes de socialisation. Pour la psychanalyse, les élaborations de la crise appartiennent en propre au psychisme humain, lors d'un changement décisif ou d'un moment de déséquilibre. R. Kaes, 1979, par exemple, considère que penser la crise, c'est mentaliser une rupture, en vue d'un dépassement.

Notre propos d'inspiration anthropologique consiste à « donner corps » à ce qui peut être perçu comme menaces pour les individus et les organisations en proposant un modèle d'intelligibilité centré sur le processus sociétal qui fait émerger une dynamique de changement, offrant par là même des opportunités pour les sujets. S'orientation dans tous ses états est l'objet principal de notre réflexion. Nous l'envisageons comme un fait sociétal global.

Après avoir défini l'ambivalence du terme "crise" (*Krisis*) pour ne retenir qu'une dynamique de "destruction créatrice", au sens de J. Schumpeter, 1942, nous nous attacherons pour l'essentiel de notre propos à investiguer les principales transformations qui affectent la culture scolaire dans la France contemporaine, et plus généralement le rapport éducation-société. La notion de crise est protéiforme et polymorphe. Pour en pénétrer quelques figures, nous présentons 21 thèses pour le XXI<sup>ème</sup> siècle commençant, qui sont autant de points de vue (non exclusifs les uns des autres) sur un phénomène polysémique, et sans prétendre d'aucune manière à l'exhaustivité. L'ensemble de ces aspects pris au sein de l'Education nationale mais pas seulement, car peut-on séparer une société de son école et *vice versa*, a une portée plus générale, et peut être rattaché à un processus civilisationnel, où l'homme post-moderne à travers des phénomènes de rupture et de deuil de « l'ordre ancien » est placé en situation d'inventer de nouvelles réponses à des questions qui ne se sont jusqu'alors jamais posées.

Dans une société métissée, la problématique du changement social est intrinsèquement culturelle et interculturelle. Ce qui est en jeu, c'est le nouveau rapport à la norme, notamment

dans ce qui est investi dans le travail. Quand la tradition, us et coutumes, ne répondent plus, de nouvelles transactions apparaissent entre le sujet et son environnement social, permettant aux individus de « dévier » ou de « rebondir ».

L'érosion des protections et la vulnérabilisation des statuts rendent les trajectoires socio-biographiques plus aléatoires. Dans une chronique du salariat, l'auteur du *Psychanalysme*, R. Castel, 1995, analysait "l'effritement de la société salariale" en termes d'anomie, de déclassement social, de désaffiliation, de désocialisation et d'inemployabilité. Les mobilités subies au nom de la flexibilité du travail à l'heure de la mondialisation libérale, provoquent des ruptures familiales qui pénalisent les plus fragiles. Avec la montée des incertitudes, l'avenir est désormais frappé du sceau du risque (*Deskilling Society* : société du risque) et de l'inquiétude existentielle, inséparable de la souffrance psychique, si l'on convient que le besoin de sécurité est un droit humain pour l'expression de sa créativité et sa réalisation personnelle.

*« Une loi universelle jusqu'à preuve du contraire : pas d'orientation, sans en arrière-plan une désorientation ».*

Cette conférence est dédiée amicalement à :

Michel Soëtard (à mon professeur d'allemand en collège qui au milieu des années soixante m'a initié à la langue et à la civilisation allemande) ; à Jean Guichard, qui m'a indiqué au milieu des années soixante-dix, « le chemin » ; à Georges Solaux, qui m'a appris le métier de conseiller psychologue en orientation à l'IROP-CEFCO de Lille 3 et au professeur, Régis Malet, mon successeur à la direction de l'UFR des sciences de l'éducation, et président de l'AFEC, qui m'a fait confiance sur la thématique de notre congrès « Orientation et Mondialisation ».

« Aléas de notre monde d'aujourd'hui : la crise. La crise généralisée, planétaire, des valeurs de l'économie, et du politique. Crise du roman et crise de l'emploi. Crise de l'écrit face aux technologies de la communication. Crise de la famille et de la démographie. Crise des impérialismes mondiaux sans cesse menacés en leurs périphéries. Tout culmine dans une crise centrale ; la crise de la limite même entre centre et périphérie », L. Sfez, 2004, *La décision*, PUF, Que sais-je ? n°2181, p.79

## INTRODUCTION

Le mot crise appartient au vocabulaire de la médecine gréco-latine et implique une analogie avec la vie saine. Ce concept hippocratique mobilise le regard clinique à l'épreuve des signes. *Krinein* signifie discernement. Point de vue partagé par Goethe (1749-1832) : « Toutes les transitions sont des crises et une crise n'est-elle pas une maladie ? ».

L'idéogramme chinois qui signifie "crise" est constitué de deux ensembles : l'un veut dire "danger", l'autre "opportunité". C'est le moment de la décision, de la période cruciale. "Il y a crise quand le vieux ne meurt pas et quand le neuf ne veut pas naître.", (Gramsci). On peut appeler crise, l'exacerbation des contradictions sociales dans une perspective sociologique de type conflictualiste, inspirée d'une tradition marxiste. On peut aussi désigner la crise, dans un cadre sociologique de type fonctionnaliste, systémique, la rupture d'équilibres antérieurs et l'attente de rééquilibrations ou de régulations sociales ultérieures. Nous nous efforcerons d'articuler les différentes dimensions de la crise : économique, politique, idéologique, sociale et culturelle, sources de désorientation à l'école et dans la société. Le plus souvent l'orientation mobilise des « passions tristes » (Spinoza) ou des sentiments liés au « ressentiment » (Nietzsche). Dans ces conditions, peut-il y une joie à se découvrir créateur dans son projet de vie ?

Sous la Vème République, l'expansion quantitative de l'enseignement secondaire (collège et lycée) et du supérieur (niveau « L » des enseignements post-bac) a suscité un "malaise" dans l'éducation et des interrogations qualitatives qui remettent en cause la culture dans sa forme académique, dans ses fondements, ses finalités et ses destinataires. Le problème n'est pas nouveau. Il a été admirablement dépeint par Charles Péguy, 1909, : "Les crises de vie générales, les crises de vie sociales s'aggravent, se ramassent, culminent en crises de l'enseignement, qui semblent particulières ou partielles ; mais qui, en réalité, sont totales parce qu'elles représentent le tout de la vie sociale ; c'est en effet à l'enseignement que les épreuves éternelles attendent pour ainsi dire, les changeantes humanités ; le reste d'une société peut passer, truqué, maquillé ; l'enseignement ne passe point ; quand une société ne peut pas enseigner, ce n'est point qu'elle manque accidentellement d'un appareil ou d'une industrie, quand une société ne peut enseigner, c'est que cette société ne peut pas s'enseigner ; c'est qu'elle a honte, c'est qu'elle a peur de s'enseigner elle-même ; pour toute humanité, enseigner , au fond c'est s'enseigner ; une société qui ne s'enseigne pas est une société qui ne s'aime pas ; qui ne s'estime pas ; et tel est précisément le cas de la société moderne". Notre communication a pour objectif de situer les enjeux de l'orientation (*lato sensu*), dans un cadre paradigmatique très général dans lequel peuvent être réfléchies, à la lumière de quelques apports des sciences anthropo-sociales, les questions de transformation et de rupture auxquelles sont confrontés les individus et les organisations contemporaines. L'hypothèse centrale consiste à considérer un phénomène multiforme qui appelle une méthodologie d'analyse singulière, qualifiée de "multiréférentialité", où il s'agit de relier (*reliance*) des connaissances pour éclairer les dimensions multiples et hétérogènes d'une question complexe.

La perception de la crise n'est pas nouvelle. J.J. Rousseau, 1762, dans *l'Emile*, déclarait : « Nous nous approchons de l'état de crise [...] Au fond de tout être humain gît le désir de grands changements périodiques pour maîtriser le sentiment d'incertitude de l'avenir ». Force est de constater que la notion de crise s'est répandue tout au long du XX<sup>e</sup> siècle à tous les domaines de la conscience humaine : capitalisme, religion, morale, éducation, famille, jeunesse, société, civilisation, humanité, environnement, ... Nos contemporains font un usage

inflationniste de la notion de crise pour un rendement intellectuel décroissant. Si tout est en crise alors le mot lui-même ne peut plus rien signifier. Nous rapportons l'usage de ce terme, dont on ne peut guère se passer, à l'analyse des phénomènes de désorientation. Pour nous, l'orientation est un phénomène proprement humain, complexe et multidimensionnel, dont la structure profonde est de nature anthropologique. L'orientation humaine conjugue des hasards, des nécessités et des volontés.

Nous présentons très schématiquement une vision d'ensemble du caractère polymorphique de la crise contemporaine, composée en 21 thèses pour ce XXI<sup>e</sup> siècle. La première partie évoquera les éléments propres à l'incertitude sur les valeurs ; la seconde partie identifiera les contours de ce qu'il est convenu d'appeler « la crise sociétale » ; la troisième poussera l'investigation sur les limites de notre monde fini : « la fin de ce monde n'est pas la fin du monde » (Patrick Viveret).

## 1. UNE INCERTITUDE SUR LES VALEURS ?

**1- Une crise épistémologique.** Savons-nous de quoi parle-t-on ? La confusion est grande entre les concepts d'éducation, d'instruction, d'apprentissage, de formation, d'accompagnement, d'orientation, etc. On peut déplorer l'insuffisante diffusion d'informations pertinentes, et la difficulté des comparaisons internationales comme de la persistance d'idées reçues sur l'enseignement (baisse de niveau, rôle de la pédagogie, place de la recherche en éducation...). Le remplacement de paradigme dans l'univers scientifique passe par une rupture révolutionnaire, suscitant un consensus entre les "travailleurs de la preuve" (G. Bachelard) que sont les membres d'une communauté scientifique. La constitution d'un consensus paradigmatique implique toutes sortes de choses qui ne sont pas de l'ordre de la pensée légiférante, de la cohérence logique ou de l'épreuve expérimentale. Ainsi "La mort des protagonistes, leur âge, leur réputation, leur nationalité, des motifs esthétiques, un sentiment de crise et d'épuisement ou un besoin presque affectif de changement qui déclenche l'enthousiasme pour la puissance heuristique probable d'idées nouvelles, toutes sortes d'idiosyncrasies d'ordre biographique ou caractériel, un certain genre d'éducation scientifique basé sur des manuels n'accordant aucune place au devenir discontinu des sciences, le besoin d'être adopté par la communauté scientifique et d'être reconnu par les pairs professionnels, ou encore des techniques de persuasion proprement rhétoriques ", (cité par J.C. Schotte, 1998). On voit par là que les modes de résolution des crises scientifiques ne peuvent faire l'économie de considérations toutes prosaïques et humaines. Notre époque a fait le deuil du "savoir absolu" (F. Hegel), totalisant et dont l'expérience historique a montré qu'il avait des potentialités totalitaires. Freud en particulier, comme l'un des "maîtres du soupçon", et plus tard, Lacan ont relativisé la position du "sujet supposé savoir". Nous savons désormais que tout savoir humain est un savoir du non-savoir, en ce sens que toute connaissance, y comprise la plus objective, est travaillée (gouvernée ?) par un principe d'incertitude. E. Morin, 2000, voit dans le fait d'apprendre à « affronter les incertitudes », un des *sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Les spécialistes considèrent que le stock des connaissances double tous

les 7 ou 8 ans, et au cours des prochaines années ils estiment qu'une large part des connaissances aujourd'hui, seront renouvelées. La crise actuelle remet en cause le savoir et le statut des économistes. Nous verrons que les crises cristallisent d'innombrables facteurs que l'on ne sait pas mesurer et qui ne permettent guère de prédire l'avenir. Les risques systémiques sont généralement peu analysés.

**2 - Une crise des finalités.** Quels sont les objectifs du système éducatif aujourd'hui ? Epanouir l'individu, former des citoyens responsables, transmettre certains savoirs, apprendre à apprendre ? ou bien à consommer sur la base du meilleur rapport qualité/prix ! L'Ecole comme institution n'a-t-elle pas la responsabilité de socialiser et de qualifier la jeunesse en vue d'une intégration sociale et professionnelle ? Faut-il sélectionner précocement et former une élite restreinte ou préférer la progression collective et la promotion du plus grand nombre ? Jusqu'où aller dans l'adaptation au nouveau contexte technico-économique mondialisé ? Pourquoi apprendre à l'école alors que nous devons de plus en plus nous former tout au long de notre vie ? On le voit, toute politique éducative est orientée. Ces « questions vives » retentissent sur la définition des contenus, la constitution des curricula, et l'organisation des enseignements. Que faut-il enseigner, à qui, comment et avec quelles modalités d'évaluation : évaluation normative *versus* évaluation formative ? Les parents, notamment ceux issus des classes populaires, sont "désorientés", surtout lorsqu'ils n'ont pas fréquentés dans leur jeunesse les bancs des lycées et des universités, c'est-à-dire tout un univers culturel étranger à leurs préoccupations ordinaires et quotidiennes.

En étudiant de manière diachronique les fins poursuivies par une institution, l'enseignement secondaire français (1860-1965), V. Isambert-Jamati, 1970, montre comment les fins poursuivies par les lycées sont en correspondance avec l'évolution de la société. Au XIX<sup>e</sup> siècle, dominaient des valeurs tournées vers l'intégration à l'élite sociale, au XX<sup>e</sup> siècle, l'enthousiasme laïque, la gratuité de la culture et une forme d'esthétisme laissent la place à une crise des objectifs, perceptibles dès la première moitié des années soixante.

De nos jours, l'univers de référence s'est élargi. Le Conseil Européen de Lisbonne, en 2000, a défini une politique stratégique pour la décennie à venir : « Devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale ». Cet objectif pragmatique qui nous fait entrer dans une société de l'apprentissage à vie (*Life long Learning*) peut-il tenir lieu de finalité ?

**3 - La sécularisation de la société** s'affirme à travers les formes suivantes : la chute de la Transcendance (« l'érosion » du catholicisme se poursuit à travers notamment la « crise des vocations »), l'incrédulité à l'égard des méta-récits et l'affirmation des convictions démocratiques, après la chute des "religions séculières" (R. Aron). En effet, le monde occidental se représentait l'avenir comme gouverné, non plus par une autorité suprême, mais par la "loi" évolutive énoncée par Comte, Tocqueville, Durkheim, Weber, selon laquelle la modernité entraînerait le "désenchantement du monde", c'est-à-dire une tendance à expliquer les phénomènes, non plus par le recours à des esprits ou des forces occultes, mais par des causes matérielles ; bref, à remplacer les explications religieuses ou métaphysiques par des

explications scientifiques. Dans *le Désenchantement du monde*, M. Gauchet, 1985, évoque la « crise de l'avenir » que revêt l'actuelle incertitude sur les moyens et les fins de l'école. Pourtant, dans la société civile émergent de nouvelles aspirations à travers la thématique des Droits de l'homme et du citoyen, les droits des générations futures sur la "Terre-patrie" (E. Morin) et le devoir de mémoire. L'itinéraire socio-biographique de Georges Snyders témoigne du vécu d'un rescapé d'Auschwitz et d'un communiste "qui ne croyait pas au ciel", et qui pourtant est habité par l'aspiration romantique d'être en joie créatrice, c'est-à-dire de faire de sa vie une œuvre. "La joie à Auschwitz c'était les quelques moments, ...tels actes de solidarité, de résistance, de sacrifice que les nazis n'étaient pas parvenus à faire de nous ces épaves qui auraient, à leurs yeux, justifié notre extermination...Auschwitz m'a "servi" à aimer Mozart, à continuer à aimer Mozart, non plus pour fuir le monde et essayer de trouver des refuges ailleurs, mais dans l'espoir de participer à créer un monde mozartien, digne de Mozart-connaître et dépasser les souffrances". Une telle biographie exemplaire (*Le Monde* du 14 février 1995) n'est-elle pas de nature à éclairer des trajectoires historiques plus "ordinaires", au sens statistique du terme ?

**4- Une crise de sens.** Cette crise du sens, en particulier dans le rapport au savoir et dans les valeurs de l'École laïque et républicaine se manifeste par trois défis : a) par le défi socio-culturel. Comment faire face à l'hétérogénéité culturelle et interculturelle croissante et à l'éclatement des structures familiales traditionnelles (augmentation des divorces, des familles mono-parentales et des personnes vivant "en solo") ?

b) le défi sociologique : comment restaurer le lien social dans une société de marché, éclatée dans ses modes de représentation, et qui avance à plusieurs vitesses, laissant sur le bord du chemin un nombre croissant de personnes précarisés et en souffrance ? La crise nous oblige à inventer de nouvelles manières de vivre ensemble et de faire la ville.

c) le défi du multimédia : les nouvelles technologies de l'information et de la communication (TICE) pénètrent de plus en plus le processus éducationnel. Les ruptures technologiques n'engendrent-elles pas des ruptures organisationnelles ? La « fracture sociale » dénoncée en 1995, se décline en multiples fractures : « fracture numérique », « fracture générationnelle », des « fracture des territoires »....

La crise n'est pas seulement économique, comme le donne à penser le « choc du 21 avril 2002 » (qui a vu un candidat d'extrême-droite s'imposer pour le second tour de l'élection présidentielle française), mais plutôt un défaut d'ordre symbolique, une crise du sens, que ni les partis de masse comme le Parti communiste français, ni les syndicats, l'Eglise ou la famille ne réussissent à endiguer pour transmettre les valeurs du civisme et de la solidarité.

L'école est-elle préparée pour l'ensemble de ces défis ou bien n'y a-t-il pas une crise de la qualité des enseignements ? Les recrutements massifs "en accordéon" des années 60 et 70, du début des années 90 et aussi ces prochaines années (environ 40 % des enseignants seront partis à la retraite d'ici la moitié des années 2010) ont entraîné des incohérences dans les exigences de recrutement. On a demandé à certains enseignants de transmettre des savoirs qu'ils ne possédaient pas, par exemple dans le domaine de la préparation à l'orientation et à l'insertion professionnelle de leurs élèves. Parallèlement, l'autonomie quasi totale des enseignants sur le plan pédagogique sans réelle régulation concertée, n'est pas favorable à

l'amélioration de la qualité. Les réformes ne sont pas toujours suivies d'effet ou plus gravement sont détournées de leur objet. Les rapports d'expertise se suivent sans qu'aucune leçon n'en soit tirée, (le domaine de l'orientation scolaire et professionnelle est presque caricatural dans ce domaine). Les personnels d'encadrement, corps de direction et d'inspection, semblent désarmés devant les lourdeurs des procédures bureaucratiques et les injonctions paradoxales de l'administration de tutelle, en prise avec les intérêts corporatifs des groupes de pression les plus divers.

**5 - Une crise de l'autorité et plus généralement de la transmission éducative.** Les instances assignées de transmission : la famille, la religion, l'école, sont confrontées à des recompositions dans une société démocratique qui, ouverte, refuse l'imposition de la tradition. Dans le champ scolaire, les enseignants ont vu leur statut social se dégrader, leurs compétences mises en cause, leurs savoirs relativisés par d'autres médias, leurs conditions de travail se modifier, sous l'empire de la massification des enseignements. "Le plus beau métier du monde" des hussards noirs de la République, (le Second Empire avait méprisé l'instituteur), est devenu une profession de classe moyenne, féminisée et embourgeoisée. Les enseignants sont mal préparés à faire face à l'hétérogénéité sociale et culturelle de leurs élèves. La conception traditionnelle de l'autorité est mise en défaut aussi au sein des familles, parce que le rapport des jeunes aux adultes a dans la société, profondément changé depuis la fin des années soixante. Les disparités de niveau, de motivation et de perspectives des jeunes à l'issue de la scolarité obligatoire, par exemple, rendent de plus en plus difficile le rôle de transmission éducative de l'école en direction des générations montantes. L'école n'est plus le sanctuaire préservé des fléaux sociaux. La violence sociale a pénétré le monde scolaire, qui est mal préparé à y faire face. La montée du fatalisme est un indicateur de la désorientation générale. Un sondage (*Libération-IPSOS*, mars 2001) fait apparaître que 60 % des enseignants ne croient plus que l'école peut réduire les inégalités socio-scolaires.

Devant la montée du sentiment d'insécurité, les enseignants sont une population particulièrement exposée au stress. Le système éducatif peut parfois trouver en lui-même les antidotes à ses dysfonctionnements (Réseau d'aide au personnel enseignant : RAPE, destiné à aider les personnels en détresse, Académie de Lille).

Les enquêtes répétées de la Mutuelle générale de l'Education nationale (MGEN) indiquent que si la profession enseignante est peut-être plus que d'autres soumise à l'anxiété, l'insomnie ou les maladies psychosomatiques, elle n'est pas davantage sujette à la dépression que la moyenne des Français. Si les enseignants ne souffrent pas d'une symptomatologie particulière, ils sont à l'image de la société (dans ses classes moyennes pour l'essentiel) qui entretient un nouveau rapport au risque : "La devise du libéralisme c'est "vivre dangereusement", c'est-à-dire que les individus sont mis perpétuellement en situation de danger ou plutôt ils sont conditionnés à éprouver leur situation, leur vie, leur présent, leur avenir, etc. comme étant porteurs de danger. Et c'est une espèce de stimulus du danger qui va être, je crois, une des implications majeures du libéralisme", M. Foucault, 1979. Une société de compétition accrue fait reposer sur les individus la responsabilité de leur réussite comme de leur échec, d'où les formes de mépris des "gagneurs" et le sentiment de honte et de culpabilité en partage chez les

"reclus" et "exclus". Cet effacement de l'humain est-il un écho de la « mort de Dieu » évoqué plus haut ?

**6- Une crise de la valeur travail.** Le poids que nous accordons aux transformations du monde du travail, dans quelques unes de ses composantes, rapport formation-emploi, par exemple, se justifie du point de vue de l'auteur de *Malaise dans la civilisation*. Dans une note, Freud, 1929, rappelle la centralité du travail : " ...Il ne m'est pas loisible dans une vue d'ensemble aussi succincte de m'étendre suffisamment sur la grande valeur du travail au point de vue de l'économie de la libido. Aucune autre technique de conduite vitale n'attache l'individu plus solidement à la réalité que constitue la société, et à laquelle une disposition à démontrer l'importance du travail vous incorpore fatalement. La possibilité de transférer les composantes narcissiques, agressives, voire érotiques de la libido dans le travail professionnel et les relations sociales qu'il implique, donne à ce dernier une valeur qui ne le cède en rien à celle que lui confère le fait d'être indispensable à l'individu pour maintenir et justifier son existence au sein de la société...". On comprend alors comment les « privés d'emploi » vivent leur situation comme une « perte de soi », D. Linhart, 2002.

C. Dejours, 1998, a étudié le plaisir et la souffrance au travail en montrant la liaison entre la subjectivité, le travail et l'action. Il considère que l'évolution des formes contemporaines d'organisation du travail, de gestion et de direction des entreprises conduit à sacrifier la subjectivité au nom de la rentabilité et de la concurrence généralisée entre les personnes, entre les équipes et entre les services : « Le résultat de ces pratiques managériales est l'isolement de chaque individu, la désolation ...et l'apparition de nouvelles pathologies ».

Nous ne savons plus aujourd'hui, si nous travaillons trop ou pas assez, ou si il faut travailler moins individuellement, mais plus collectivement. L'évolution du temps passé au travail (contraint) baisse tendanciellement depuis un siècle et demi. Il représentait 70 % du temps de vie éveillée en 1850, à 43 % en 1900, seulement 18 % en 1980 et 14 % actuellement. Dans le même temps, la place du travail dans la vie des hommes change de nature. La crise de la valeur travail porte en écho l'orientation que nous voulons donner à un choix de société et du vivre ensemble. « L'Europe à 27 » que nous cherchons à élargir et à approfondir, aura des répercussions profondes sur les conditions de vie et de travail des individus qui ne seront pas sans incidence sur le quotidien des métiers, de celles et ceux qui les pratiquent.

**7- La crise de la civilisation occidentale ou la désorientation générale.** Précisons les termes en débat. Est désorienté (e), celui ou celle qui a perdu son orient. Désorienter : se détourner de l'orient (1690) ; faire perdre le sens de l'orientation, la direction (1811). Désorientation (1876), A. Rey, 1995, *Dictionnaire historique de la langue française*, Le Robert.

Etat de désarroi, de perplexité, pouvant aller jusqu'à la détresse morale ou psychologique, lorsque l'individu se sent seul et désarmé, face à l'incertitude existentielle : "Si toutes les connaissances et toutes les valeurs sont relatives, la personne peut être en proie à des sentiments insupportables de désorientation", C. Vandenplas-Holper, 1998.

Dans *Le suicide*, E. Durkheim, 1897, démontre la spécificité du social à propos d'un phénomène relevant apparemment de la psychologie individuelle (anomie). Il s'agit pour lui



d'analyser les conséquences, pour l'individu, des crises politiques, économiques ou institutionnelles qui caractérisent les sociétés modernes. M. Weber, derrière sa métaphore de la « nuit polaire » suggère la possibilité d'une individualité en perdition dans un monde de plus en plus insaisissable.

La problématique de l'orientation professionnelle au XX<sup>ème</sup> siècle n'est pas seulement tributaire des conjonctures économiques (Crise de 29, les « Trente Glorieuses », les « Trente Piteuses ») mais aussi des deux Guerres mondiales et du processus de décolonisation intervenu dans la seconde moitié du siècle dernier. L'orientation n'est pas indépendante des événements politiques, au sens large du terme. Comme processus sociétal, l'orientation participe des traits culturels de son temps.

Pour l'historien E. J. Hobsbawm, 1999, « A la fin du XX<sup>ème</sup> siècle, il est devenu possible pour la première fois de voir à quoi peut ressembler un monde dans lequel "le passé dans le présent » a perdu son rôle, où les cartes et les repères de jadis qui guidaient les êtres humains, seuls ou collectivement, tout au long de leur vie, ne présentent plus le paysage dans lequel nous évoluons, ni les mers sur lesquelles nous faisons voile : nous ne savons pas où notre voyage nous conduit ni même où il devrait nous conduire". Comment dire qu'il n'y a plus de repères, quand aujourd'hui tout se vaut en un sens, indicateurs et repères. Le problème n'est-il pas de les classer, les hiérarchiser pour habiter un monde commun et viable ? Pour A. Meistersheim, 1997, "On ne perçoit pas immédiatement la structure d'ensemble, les orientations changent constamment -on est "désorienté"- et les événements, les quantités d'information que l'on peut recevoir en parcourant (des) itinéraires (individuels) sont plus denses que dans un parcours direct".

Dans une cacophonie généralisée, les facteurs de désorientation sont multiples et intriqués : de la « crise du sujet » au « malaise social » en passant par les désordres familiaux et les problèmes économiques. La généralisation industrielle fait surgir un nouveau monde et nous confronte à l'épreuve de l'impuissance. B. Stiegler, 1996, décrypte avec rigueur la « misère symbolique » qui caractérise notre ère « hyperindustrielle ». La demande d'orientation se développe dans le contexte de crise que connaît notre société : cette "fleur de l'hiver social" croît alors même que les repères deviennent moins lisibles et le contexte plus incertain.

## B- UNE CRISE SOCIETALE ?

**8 - Une crise institutionnelle et la fragmentation du lien social.** Les réformes se succèdent sans être nécessairement appliquées et donnent l'impression, souvent exagérée d'une impuissance ou d'une "faillite institutionnelle", G. Bayet (1986). Derrière les "bonnes intentions" se cachent les corporatismes et l'application des textes donnent lieu le plus souvent à des effets pervers, mal identifiés parce que trop peu souvent évalués, par les intéressés eux-mêmes. La crise des institutions traditionnelles (l'Armée, l'Education, la Justice, la Police, la République, etc.), porteuses du lien social fragilise les plus démunis. S. Paugam, 1991, dans un essai sur la nouvelle pauvreté, parle de "disqualification sociale", quand il observe que "dans les sociétés modernes, la pauvreté correspond à un statut social spécifique, inférieur et dévalorisé, marquant profondément l'identité de ceux qui en font l'expérience". La

prolifération incontrôlée des dispositifs et des structures d'assistance en même temps qu'elle représente une menace pour les libertés individuelles, est source d'inefficacité et de gâchis humain. Pour les acteurs de l'urgence sociale réunis en congrès, à Angers en décembre 2001 : "Nous ne sommes plus simplement dans l'urgence vitale-celle où les conditions de survie de l'individu sont affectées- mais bien dans l'urgence sociale-celle où la personne est en danger de s'exclure et d'être exclue de l'existence sociale et du dialogue". Trente-cinq ans après la publication de l'ouvrage de R. Lenoir, 1974, *Les exclus : Un Français sur dix*, où en sommes-nous ? La banalisation de l'injustice sociale dans les entreprises notamment, (« l'horreur économique » V. Forrester, 1998), la souffrance psychique au travail (*burn out*, épuisement professionnel, harcèlement psychologique ou moral) ont contribué à remettre en cause le contrat social et le pacte civique entre les membres de la communauté nationale, confrontés à la grande pauvreté et à la marginalisation à la suite d'un chômage à répétition, et à une exclusion prolongée. Qui est protégé (e) aujourd'hui devant la montée de l' « insécurité sociale » (R. Castel) dûe à l'effritement de la protection sociale en cours sous l'effet des réformes libérales ?

La société contemporaine, dite post-moderne, (parfois qualifiée d'hyper-moderne, F. Ascher, 2005), est marquée par une crise des liens sociaux, souvent décrite mais dont le sens me paraît beaucoup plus profond : crise des liens humains en général, à la fois psychologiques et culturels. Pour se rendre compte de la rupture de ces liens, je recours au concept de "déliance". Le concept de "re-liance", lui, exprime l'aspiration aujourd'hui répandue de recréer des liens détruits", M. Bolle de Bale, 1997. Le tournant post-moderne et le relativisme (parfois cynique, tantôt nihiliste, en tous les cas distancié) comme adaptation à la crise, s'ajoutent à la perception de la crise. Comment gérer la diversité culturelle et lutter contre la fragmentation sociale, en s'efforçant de passer d'une orientation exclusive à une orientation inclusive ?

**9- La rupture du pacte générationnel et l'aggravation des inégalités.** Génération : la racine indo-européenne *gen* exprime l'idée de naître ou d'engendrer. Le vocable est un terme plein de sens (généalogique, en usage en ethnologie par exemple, historique, démographique, et sociologique) complexe, révélateur de liens et de conflits, un mot qui soulève des enjeux politiques majeurs. Un mot dangereux où le savoir des sciences sociales côtoie la politique et le pouvoir. Il révèle beaucoup des changements et des rapports sociaux et politiques, souvent violents, parfois feutrés, mais dont les conséquences sont alors plus graves encore. Il met en évidence des processus de changements, des inégalités invisibles, des problèmes actuels d'intégration et de socialisation, mais aussi des déficiences de régulation politique. La génération existe véritablement lorsqu'elle partage des traits spécifiques pérennes au long de sa vie : événement cristallisateur, valeurs et modes de vie partagés, figures fonctionnelles types (ancêtres, maîtres/disciples...). Ceux qui eurent vingt ans en 1914, les survivants des tranchées, de la grippe et de la tuberculose ont subi la stagnation de l'entre-deux-guerres et une vieillesse misérable; c'est la génération sacrifiée. Les générations suivantes, devenues adultes après la Deuxième Guerre mondiale, ont été marquées par la progression de l'État-providence et bénéficié d'un enrichissement partagé, plus égalitaire. L. Chauvel, 1998. Les premières cohortes du baby-boom ont eu vingt ans en 1968 : cela forme l'esprit et ouvre des

possibilités. Les cohortes nées en 1955 ont connu au même âge les débuts d'un chômage structurel de masse qui perdure depuis plus de trois décennies.

Chaque génération possède une histoire éducative singulière qui lui confère une position singulière sur le marché du travail. Le couple diplôme/âge permet de rendre compte des concurrences pour l'accès à l'emploi sur le marché du travail, concurrences qui sont intergénérationnelles et non pas seulement intra-générationnelles.

Avec le poids de la dette générée par la société des adultes, y-a-t-il rupture du pacte générationnel ? Généralement les puînés héritent d'un monde plus favorable que leurs aînés. Cette loi du progrès générationnel de long terme semble remise en cause pour la première fois en période de paix, lorsqu'on constate que la situation des enfants paraît plus défavorable que celle de leurs parents, C. Baudelot et alii, 1999. Si la « fracture générationnelle » est consubstantielle des sociétés à changement rapide, le report massif sur les derniers arrivés des difficultés du temps présent est presque inédit. La lecture générationnelle permet de comprendre que les jeunes valorisés d'hier sont devenus les seniors favorisés d'aujourd'hui, par l'ancienneté. Toute cette évolution est à resituer dans le cadre beaucoup plus général de l'aggravation des inégalités dans le monde. Selon P. Chalmin, 2004, professeur d'économie à l'université de Paris IX-Dauphine : « En 1820, l'écart maximum de richesse entre le pays le plus pauvre et le pays le plus riche était de 1 à 3. En 1992, cet écart était de 1 à 72 ». Hier, « la main invisible » (A. Smith, 1776), aujourd'hui, le « divin marché » (R. Dany Dufour, 2007) ont conduit à observer que les 300 personnes les plus riches de la planète cumulent un patrimoine supérieur aux trois milliards de terriens les plus pauvres. De cette concentration des patrimoines les plus élevés à l'échelle de la planète, on ne peut conclure à une augmentation des inégalités moyennes des revenus en France.

**10- Une crise de la méritocratie.** La réussite scolaire reste étroitement liée aux origines sociales, quelles que soient les réformes successives pour faire avancer "l'égalité des chances" pour tous. La désillusion est d'autant plus forte qu'il faut de plus en plus de diplômes pour trouver un emploi, proportionnellement de moins en moins qualifié. "L'ascenseur social" semble bloqué. La question des critères de la reproduction sociale des élites en France fait débat. Faut-il supprimer l'ENA ? demande P. Legendre, 1999. "L'idée d'un recrutement social statistiquement plus équilibré ne cesse de talonner les responsables. Mais, s'agit-il seulement de démocratiser l'accès aux fonctions ? Peut-on aller plus loin, s'interroger sur la signification de l'Etat pour les nouvelles générations ?". L'expérience de « Sciences-Po Paris » est une illustration du débat sur la politique de « diversification sociale ». Dans la perspective d'une sociologie critique, P. Bourdieu, 1984, a étudié les conditions de la reproduction du pouvoir dans le champ universitaire. Pour lui, les temps de crise jouent un rôle de révélateur en libérant des opportunités par *l'indétermination provisoire des possibles* : "La crise fait apparaître rétrospectivement le champ universitaire dans sa vérité objective de système de régularités objectives, plus ou moins converties en règles ou en règlements explicites, avec lesquelles chaque agent peut et doit compter pour organiser ses investissements ; les possibilités objectivement inscrites dans ce monde sont, pour l'essentiel, attribuées d'avance et le capital (objectivé ou incorporé) confère des droits de préemption sur les possibles, positions

susceptibles d'être occupées, pouvoirs ou privilèges susceptibles d'être obtenus. C'est cette structure temporelle du champ, manifestée dans des carrières, des trajectoires, des *cursus honorum* qui se trouve ébranlée : l'incertitude concernant l'avenir que la crise institue dans l'objectivité même fait que chacun peut croire que les processus de reproduction sont suspendus pour un moment, et que tous les futurs sont possibles et pour tous".

Le système méritocratique à la française ne fonctionne plus dans une école de masse. M. Duru-Bellat, 2006, en lançant un débat sur « l'inflation scolaire » a mis en évidence les désillusions de la méritocratie. La pression de la réussite scolaire, exacerbée par la peur du chômage, pèse de plus en plus tôt sur des élèves trop stressés, du collège aux classes préparatoires. A en croire, l'enquête récente d'O. Galland, 2009, les jeunes Français se montrent parmi les plus « pessimistes » (attitudes relativement conformistes et fatalistes) de tous les Européens. Ils semblent ne plus avoir confiance dans l'avenir, ni dans les autres, ni dans la société en général. Le dernier ouvrage de C. Baudelot et de R. Establet, 2009, interroge « l'élitisme républicain » à l'épreuve des comparaisons internationales (enquêtes PISA, notamment). L'école française demeure profondément élitiste, inégalitaire et monocole. Un débat récent (2009) questionne les rapports entre l'orientation scolaire et professionnelle et la question du mérite (F. Dubet, M. Duru-Bellat, Y. Michaud, P. Roche...).

**11 - Une crise du processus de sélection (et de sa face libérale, l'orientation).** Le prix à payer pour la réussite d'une minorité est trop souvent le sentiment d'échec et de frustration d'une bonne partie des autres. Le malthusianisme en matière d'excellence scolaire, source de gâchis humain, est-il une fatalité ? L'écart est considérable entre les intentions des pouvoirs publics de conduire une orientation positive, respectueuse dans la durée, du projet d'avenir de l'élève et de sa famille (loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989), et la réalité des pratiques d'orientation par l'échec menées par les conseils de classe, et inscrites à chaque étape du cursus scolaire et universitaire. Quand on s'intéresse au point de vue des jeunes sur l'orientation en milieu scolaire, avec le regard du sociologue, M. Guigue, 2001, on constate que l'orientation est rarement pronominalisée : "On m'a (mal) orienté" et que bon nombre de choix exprimés sont des choix par défaut, « faute de mieux ». Certes choisir une possibilité d'orientation, c'est toujours faire un deuil des autres possibilités. Mais comment ce "travail de deuil" est assumé par le sujet de l'orientation ? La question du projet d'avenir chez le jeune d'âge scolaire est anxiogène et peut faire l'objet dans certains cas étudiés, d'une réelle souffrance psychique (comportement d'indécision lié à des processus d'inhibition). Les raisons de l'indécision en orientation sont multiples. Cette indécision qui inquiète les parents, n'est pas entièrement négative. Les jeunes mûrissent plus tardivement un choix complexe alors que la durée moyenne des études s'allonge. Les protagonistes du conseil en orientation se considèrent mal informés sur le fonctionnement d'un appareil de formation perçu comme opaque, et se considèrent peu au fait des réalités auxquelles ils devront être confrontés sur le marché du travail, tout au long d'un difficile processus d'insertion sociale et professionnelle. L'orientation scolaire et professionnelle est encore trop souvent le fruit du hasard des rencontres, de l'arbitraire du jugement professoral et de l'inégalité des ressources de l'environnement familial et social. Elle n'est pas juste (les travaux de la docimologie le démontrent de façon répétée), et ne valorise guère la diversité des talents, des rythmes et des

styles d'apprentissage. Les qualités de docilité dans le « métier d'élève » sont davantage appréciées que l'esprit d'initiative et d'engagement. Depuis une vingtaine d'années, dans l'enseignement secondaire, et de manière plus modeste dans les premiers cycles de l'enseignement supérieur, sont menées des expérimentations en relation avec les apports de la psychologie et des sciences de l'éducation, pour mieux préparer les jeunes à prendre des décisions en "connaissance de cause". L'éducation au choix de carrière a pour "horizon de significations" l'apprentissage de la mobilité professionnelle et le développement d'une posture d'"apprenance", que nous définissons comme une attitude favorable à l'engagement dans la formation "tout au long de la vie" (*Life Long Learning*), attitude pro-active (réactive et interactive), autoformatrice, à laquelle nous invitent les promoteurs de la "société du savoir » (capitalisme cognitif).

**12 - Le changement des rôles et du statut des individus.** Nous vivons une période de changement qui a une triple caractéristique : les évolutions observées sont ininterrompues, rapides, et ont tendance à l'accélération sur l'ensemble de la planète dans tout domaine de l'activité humaine. L'émancipation des femmes, la maturité croissante des enfants, le lent déconditionnement à l'autorité, la revendication d'une autonomie accrue des adolescents sont quelques-uns des changements en cours qui rendent l'exercice de la responsabilité parentale plus difficile, et l'éducation familiale plus incertaine. Ne parle-t-on pas de pluriparentalité ? D'où les conflits de toute nature dont les plans ne se confondent pas : conflits intrapersonnels, intrapsychiques ; conflits interpersonnels ; conflits macrosociaux (rapports de force), conflits interculturels, etc.

Bon nombre d'auteurs notent une « désinstitutionnalisation du cours de la vie », c'est-à-dire une « déstandardisation du parcours de vie » : effacement des rites de passage, arrasement de seuils d'âge avec l'allongement de la durée d'existence (un trimestre gagné en moyenne par an), affaiblissement des pratiques d'initiation et de ritualisation, etc. La transformation des modes de vie urbaine provoque une perte des repères symboliques. Le statut de l'adulte est confronté à une crise de l'affiliation (baisse de l'engagement militant et de l'appartenance syndicale ou politique) et de la mobilité (plus d'un salarié sur quatre aura changé d'entreprise dans les cinq prochaines années). L'idée même d'un âge-étalon, dans l'entre-deux d'une jeunesse interminable et d'une précocité de la vieillesse est devenue problématique. Comme l'a perçu de manière prophétique, G. Lapassade, 1963, nous n'arrêtons pas d'entrer dans la vie. L'adulte est en quelque sorte laissé à lui-même devant l'ambivalence des cycles de vie, pour construire ses propres stratégies d'ajustement en vue de faire face (stratégies de *coping*) aux diverses transitions et conflits de rôle de sexe, d'âge et de génération. Faut-il s'étonner que, selon le Centre de recherche, d'étude et de documentation économique de la santé (CREDES, septembre 1999), plus d'un Français sur sept serait dépressif, mais que la moitié d'entre eux n'auraient pas conscience de souffrir d'un tel trouble ? "Orphelins d'une maturité possédée qui désormais leur échappe, les adultes doivent affronter des crises faisant de leur développement psychologique dans le meilleur des cas plus un développement en spirale qu'un développement linéaire ; ce développement passe par des moments de structuration de l'expérience, des moments de déstabilisation, des moments de rupture et de crise, des

moments de possible recomposition ce qui pourrait s'apparenter à un modèle en escalier", D. Riverin-Simard, 1993.

**13 - La montée des valeurs de «l'individualisme postmoderne»**, de la liberté comme autonomie personnelle, de la permissivité (tout se vaudrait-il ?), de l'hédonisme, du pragmatisme et d'une manière générale du matérialisme consumériste, que l'on voudrait compatible avec la redécouverte du bonheur (revendication eudémoniste). L'idéal politique promu par l'Occident d'aujourd'hui peut se résumer par cet adage anglo-saxon "I, Me, and Myself", (Moi, Moi, Moi) que commente de la sorte P. Legendre, 1999, "Il y a la vision dominante aujourd'hui : croire qu'il n'y a d'humain que l'utile, au sens immédiat et tangible, la mise en coupe réglée du monde, pour le plaisir comme horizon...Face à cette perspective d'absurdité et d'étouffement, les formes institutionnelles n'ont plus de portée que comptable, le monde est fait pour être consommé...De cette infantilisme social, facteur de décivilisation, ne peut germer une pensée sur le destin de l'Etat, pas même un savoir cohérent sur son histoire". Pour rendre compte des transformations et des ruptures auxquelles sont confrontés les individus, il nous paraît important de ne pas dissoudre l'institution (dans son rapport à la loi symbolique) dans l'organisation fonctionnelle, mais de concevoir dans le même mouvement les rapports qu'entretiennent les citoyens avec leur Etat-Nation et des ensembles plus vastes (l'Europe, par exemple). C'est l'exception culturelle "à la française", à l'Ecole et dans la société, qui aujourd'hui doit se repenser dans le cadre de l'intégration européenne et dans le mouvement de globalisation des échanges et des services à l'échelle planétaire. Les identités seront de plus en plus pluralisées pour "agir localement et penser globalement". L'individualisme n'est pas mauvais en soi. Il a une double face : un individualisme possessif fait de repli sur soi et alimenté par la société de marché, libérale et capitaliste ; un individualisme positif en quête d'autonomie et de réalisation de soi. Dans *le temps des tribus*, M. Maffesoli, 1988, croit même observer le déclin de l'individualisme dans les sociétés de masse, notamment avec l'émergence des réseaux. Hypothèse que le sociologue renforce vingt ans plus tard, dans *Iconologies* (nos idol@tries postmodernes). La désintégration des valeurs traditionnelles oblige un nombre croissant de jeunes à entrer dans l'aventure intérieure pour trouver un sens à leur vie. Il y a là un fait nouveau pour les éducateurs.

**14-** Les transformations et ruptures dans les organisations orientent les menaces et opportunités pour les individus. Aucune évolution tendancielle n'est inéluctable. L'histoire de la modernité, c'est en un sens l'histoire du recul de la fatalité. Ce que des hommes ont fait dans un contexte déterminé, peut être défait par d'autres hommes placés dans des circonstances locales et contingentes différentes. L'évolution des métiers et des emplois oblige à mettre au centre la gestion des hommes. Le savoir-être dans l'entreprise tend à reléguer les savoir-faire à la deuxième place, si l'on en croit les spécialistes en gestion des ressources humaines, S. Bellier, 1998. Il arrive que des psychiatres en se penchant sur certaines dérives dans l'entreprise, en viennent à prôner "la désobéissance comme vertu managériale", (*Le Monde* du 1<sup>o</sup> février 2002). Sociologue, directeur d'un laboratoire de changement social, V. de Gaulejac, 2009, analyse les effets pervers de *La société malade de*

*la gestion* quand l'idéologie gestionnaire associé au pouvoir managérial met les individus sous pression en vue de satisfaire à un productivisme et à un activisme forcené.

L'organisation pyramidale qui s'appuie sur une structuration rigide des tâches, un exercice du pouvoir concentré et un contrôle hiérarchique tend à être supplanté par une organisation fractale où la régulation s'effectue à tous les niveaux, avec des responsabilités déléguées et contractualisées favorisant l'émergence de projets collectifs. La crise des organisations est porteuse de changements salutaires. J. Monet affirmait que « Les hommes n'acceptent le changement que dans la nécessité ; ils ne voient la nécessité que dans la crise » (*Mémoires*, 2007).

Dans *L'école en mutation*, B. Charlot, 1987, montre en quoi la crise de l'Ecole, et plus généralement des systèmes de formation, renvoie à la problématique de l'orientation et aux tensions qu'elle soulève en termes d'adéquation entre attentes économiques et attentes sociales ou individuelles : « Echec scolaire, problèmes d'identité et de qualification professionnelles, perte de sens de l'école et du savoir : plus que l'inadaptation ou l'archaïsme, ces trois « crises » articulées expriment les contradictions, les tensions, l'instabilité qu'engendrent les fonctions nouvelles de l'école (...) Cette école est soumise aux à-coups économiques, aux fluctuations de l'emploi, aux revendications divergentes ou contradictoires des divers secteurs de l'économie et des différentes fractions du patronat (...) L'adaptation de l'école à la société moderne a plongé l'école dans une situation de conflictualité et d'instabilités structurelles. Cette situation est vécue, décrite et pensée comme crise de l'école ».

On le voit, L'orientation est peu utilisée positivement comme une ressource et une aide au choix. Selon V. Merle, CEREQ, 1999, La demande d'orientation qui a émergé ces dernières années est donc avant tout de nature réparatrice. En économie, l'orientation semble utile lorsque le chômage augmente ou bien que les évolutions technologiques font disparaître certains métiers. Autrement dit, "Plus que les besoins de l'appareil productif ou la pression de la demande sociale, ce sont les transformations des processus d'insertion professionnelle des jeunes et des processus de mobilité professionnelle qui sont à l'origine de cette volonté de développement de l'orientation".

C. CRISE (du point de vue de l'analyste) ET CATASTROPHE (du point de vue de celui qui le vit) : FIN DU MONDE OU FIN D'UN MONDE ?

**15- La crise de l'idée de progrès associée aux conquêtes scientifiques et technologiques** qui font croire que tout est possible, pour tous, de suite (culture de l'urgence, sans mémoire, ni finalités). Les idéaux des trois progrès de la modernité, sur le plan scientifique, social et technologique, ne vont plus de pair. Le progrès et le bien (juste et bon pour l'homme) se disjoignent pour engendrer les « dégâts du progrès ». Un progrès prométhéen, linéaire, qui capitaliserait les acquis pour que « demain soit meilleur » et apporterait le bonheur comme un dû, à une humanité réconciliée avec elle-même, n'est plus de mise, à un point tel que nombreux sont les retours régressifs et nostalgiques vers un passé idéalisé. Le "tournant anthropologique" engendré par les risques de la société technique industrielle, sa mondialisation dans sa version néo-libérale, et la découverte de ses limites, conduit à remettre

en question le rêve cartésien de domination de la nature. L'heure est à la sauvegarde et à la vigilance (culture sécuritaire de la peur). L'homme médiéval se pensait comme "enfant de Dieu", assujéti à un cosmos ; l'homme cartésien est "comme maître et possesseur de la nature". De l'analogie, la postmodernité est passé à l'identification : l'homme auto-créateur de sa destinée. Dans l'éducation se pose le problème de la limite : " Si un enfant est celui qui demande tout à ses parents, on ne perdra pas de vue que ce *tout* doit s'entendre comme *référé à celui auquel il s'adresse*. Le sujet vivant qui s'adresse au père lui demande *aussi* plus que tout, le surplus, c'est-à-dire ce que le père est en position légale de donner : la limite.", P. Legendre.

D'un point de vue anthropologique, la dignité humaine impose le recours à la notion de sacré, pris au sens de "hors de prise", ce qui ne se soumet pas à l'action de l'homme, l'intime, l'inviolable, l'intériorité de la subjectivité. C'est l'antidote de l'homme mutilé, aliéné, manipulé, notamment par certaines applications funestes des sciences du vivant (le clonage, par exemple, qui fait de l'homme une marchandise) et des technosciences. J. P. Dupuy, 2009, prend l'exemple de la crise écologique pour montrer que là où il y a démesure (*l'ubris*), il y a déshumanisation. Face à la crise climatique et à la crise alimentaire, nous devons repenser à nouveaux frais la question du progrès, comme le soutient Amartya Sen, prix Nobel d'économie, 1998. Pour J. Gadrey, membre de la commission Stiglitz, 2009, chargé de réfléchir à de nouveaux indicateurs de la croissance, nous avons besoin d'autres repères pour construire un autre monde, exigeant en matière de développement durable : « ...visant la qualité de vie des gens, le bien-être, en matière de santé, d'éducation, de travail décent, d'inégalité et d'insécurité sociale ».

**16 - Une crise de contrôle et de la régulation.** En raison même de son gigantisme, "l'Education nationale... 3<sup>ème</sup> entreprise du monde après l'Armée rouge et la Général Motors", B. Toulemonde, 1988, est caractérisée par de fortes inerties et résistances au changement. C. Allègre, ministre de l'Education nationale, prétendait « dégraisser le mamouth » ! Les évolutions sont longues et difficiles à obtenir et toute action engendre des effets en chaînes complexes, souvent pervers et qui prennent du temps à être identifiés et reconnus. Des consultants (Dejean, Bourassin et Mortreux, 1998), auteurs d'un rapport interne consacré à la modernisation de l'administration, questionnent les projets de service en ces termes : comment concevoir l'évaluation comme une aide à la prise de décision ? "On ne peut pas parler du développement d'une culture de l'évaluation, c'est-à-dire du développement de traditions, de techniques, de coutumes et d'usages d'une société ou d'une communauté donnée, que si l'ensemble des acteurs, et en particulier les acteurs de base eux-mêmes se préoccupent d'apprécier les effets de ce qu'ils font, et si par conséquence, l'évaluation leur sert dans leur activité propre. Sans doute faut-il pour cela que ceux qu'on appelle « les décideurs », dépassent ce que nous avons appelé la fascination pour certains types d'indicateurs, et que la préoccupation de la recherche des effets soit généralisée, à tous les niveaux des administrations... Si nous avons insisté sur la question des effets, c'est que selon nous, elle introduit, plus que la préoccupation du résultat, la question des finalités et des valeurs qui doit être au cœur de l'évaluation de l'action publique."



Les nouvelles problématiques de l'évaluation (J. Aubret, et alii, 1993), mettent l'accent sur la plus-value éducative qu'elles autorisent. Evaluer pour évoluer et manager la ressource humaine de façon optimale.

**17 - Une crise d'efficacité économique et sociale.** Si la formation est une solution individuelle au problème du chômage, elle ne saurait être une solution collective car au jeu de la surenchère, elle a pour effet d'élever le seuil d'exclusion et d'entraîner un gaspillage des ressources. Le maintien d'un niveau de chômage élevé, à près de 10 % de la population active, pèse lourdement sur les représentations collectives. L'articulation formation-emploi est devenue problématique, même pour les niveaux de qualification élevés. Dans un système éducatif plus sélectif que formatif, la multiplication d'individus diplômés diminue mécaniquement la valeur de chacun d'entre eux. Cet "effet pervers" de l'agrégation des décisions individuelles (R. Boudon) a pour effet d'inciter les individus à s'engager dans le "tout formation" pour espérer obtenir la position sociale désirée. L'agrégation de ces comportements individuels pour obtenir un avantage différentiel sur le marché du travail est coûteux pour la collectivité. Dans nombre de pays, il est devenu impossible d'accroître indéfiniment les ressources publiques consacrées à l'éducation. Par ailleurs, il est devenu patent que l'on ne résoudra pas tous les problèmes éducatifs uniquement par des rallonges budgétaires, A. Prost, 2001. A moyens constants, la gestion optimale sera de plus en plus recherchée dans un contexte de baisse de la démographie scolaire. Qu'est-ce qu'une société est en droit d'attendre de son école et en revanche qu'est-ce qu'elle est prête à sacrifier pour elle ? C'est tout le problème de la crise de confiance endémique dans le système éducatif de la maternelle à l'université. C'est sans doute parce que l'opinion publique attend beaucoup (trop ?) de l'école qu'il la conteste de plus en plus, et dénonce la démotivation, la baisse de qualité des enseignements (enquêtes PISA) ... Cette attitude de "consommateurs d'école", R. Ballion (1982), s'accompagne d'un sentiment de frustration chez ceux qui, arrivés au bout du parcours, se sentent floués de leurs espoirs. La demande sociale d'éducation peut-elle être satisfaite par d'autres voies que le "toujours plus" de scolarisation ? Que proposer aux 100.000 jeunes (estimation moyenne) qui quittent chaque année le système scolaire sans une qualification reconnue et pour les 9 millions de personnes (35 % de la population active) qui n'ont pas atteint le niveau CAP ? « Avec à la clef un triple désastre en termes de compétitivité, d'emploi et de cohésion sociale », N. Baverez, 2003. Va-t-on vers un krach des compétences ? Pour M. Godet, 2003, le choc est devant nous (2006) : période pendant laquelle il nous faudra apprendre à conjuguer le vieillissement démographique, la croissance et l'emploi, pour une société de projet. A la fin de la première décennie du XXI<sup>e</sup> siècle, nous aurons assurément ni la croissance, ni l'emploi et le projet collectif est en panne. La crise financière paroxystique, de l'été 2008, résultante d'un mouvement conjoncturel inédit, brutal et inattendu, de l'ordre de celle de 1929, produira mécaniquement ses effets sur le plan économique, social et politique, avec des temporalités décalées, qui faisait dire à J. Somavia, 2008, directeur général du Bureau international du travail : « C'est la première fois dans l'histoire que l'on dépassera les 210 millions de chômeurs. La crise financière risque d'augmenter de 20 millions le nombre de chômeurs dans le monde ».

Devant les nouveaux paramètres d'une crise mondialisée, globale et systémique, ne faudrait-il pas revoir nos propres critères d'efficacité à la lumière de la pensée chinoise de l'efficace, comme nous le suggère F. Julien, 2005 ? L'usage du mot crise est trompeur, si l'on prête un regard attentif aux « transformations silencieuses ».

**18- *Le poids de la technostrucure administrative et des technosciences*** agit au quotidien sur les comportements individuels pour nous faire admettre tout ce qui est techniquement possible est de l'ordre du souhaitable et du prévisible, ce qui a pour effet de vider de sens tout appel aux initiatives personnelles et à la délibération collective sur les choix fondamentaux de société. La technocratie dilue la responsabilité dans la procédure. Voilà pourquoi la démocratie participative est en panne, G. Mendel, 2003.

J. Habermas (1973), dans *Raison et légitimité*, théorise les problèmes de légitimation dans le capitalisme avancé. Depuis l'apparition des prémices de la révolution industrielle dans la France du XVIII<sup>e</sup> siècle, se sont côtoyées et succédées à la faveur de nombreuses crises, de très nombreuses formes de capitalisme, parmi lesquelles le capitalisme néo-rural des fabriques, le capitalisme familial, le capitalisme de la grande industrie, le fordisme, le capitalisme d'Etat, le capitalisme managérial, le capitalisme financier, le capitalisme entrepreneurial (2001, *la nouvelle odyssée du capitalisme*, problèmes économiques n° 2704-2705, La Documentation française). Nous avons connu le modèle rhénan *versus* le modèle anglo-saxon. "Le nouvel esprit du capitalisme" nous entraînerait d'un capitalisme managérial appuyé pour l'essentiel sur la société salariale vers un capitalisme populaire (composé d'actionnaires, d'épargnants, de retraités, adeptes des fonds de pension), structuré par un impératif de rentabilité beaucoup plus grand (15 % est-ce tenable ?). D'où la financiarisation de l'économie, les licenciements de "confort", les paradis fiscaux, les stocks-options...justifiés non plus au nom d'une compétitivité qu'il fallait restaurer, mais pour saluer une performance de rentabilité. La face cachée de "l'entreprise néolibérale", Coutrot, 1999, c'est avec l'injonction à la flexibilité, la montée de la précarité et de la vulnérabilité sociale. La crise économique engendre un véritable faisceau de crises : crise de la rationalité administrative ; crise de légitimation ; crise de motivation ; crise de la prospective. Croyons-nous encore à un sens de l'histoire qui permette de penser et d'agir dans l'horizon de l'attente d'une émancipation ? Sans point d'appui sur une vision de l'avenir, la transmission éducative s'affadit en une communication interactive. Ainsi, avec la complexité croissante des sociétés capitalistes, on n'assiste pas tant à un dépassement de la crise économique qu'à son déplacement à travers le système politique vers le système socio-culturel. En pointant une véritable « débandade », B. Stiegler, 2004 voit dans la décadence des démocraties industrielles, une atteinte à l'économie libidinale et une misère symbolique. Peut-on échapper à ce nouvel art de paître le bétail humain ou de gérer le « parc humain » (P. Sloterdijk, 1999) ? Aussi faut-il reprendre "les armes de la critique" contre la stabilisation d'un système social pseudo-naturel qui s'effectuerait par-dessus la tête des citoyens et que certains essayistes désignent à juste titre, comme la "pensée unique", C. Coutel, 2001.

**19- *La remise en cause du modèle républicain d'intégration par la citoyenneté*** (d'où la fonction « d'unité culturelle » de l'école), décrite par C. Lelièvre, 1996, qui, en raison de

l'emprise d'un chômage structurel persistant, ne parvient plus à promouvoir la jeunesse, en particulier celle issue de l'immigration et des banlieues. Sur les problématiques de violence, d'insécurité et d'incivilité, c'est une des caractéristiques des sociétés post-modernes que de renvoyer à la périphérie, la gestion des contradictions ingérables au niveau central. L'affaire du "foulard islamique" en fournit une brillante illustration. A l'échelle d'une génération, le regard de notre société a beaucoup changé en vingt-cinq ans. A certains égards, elle est plus tolérante sur des sujets touchant au mode de vie, mais elle est aussi plus normative et crée de nouveaux tabous qui marginalisent injustement les personnes différentes (personnes handicapées, par exemple). Assiste-t-on à la production d'un « racisme respectable », comme semble l'indiquer le sociologue S. Bouamama, 2004 ? Les deux modèles d'intégration, le laïque à la française, et le multiculturaliste à l'anglo-saxonne, sont aujourd'hui en crise. L'exigence éthique et politique pour l'intégration commence à l'Ecole de la République et se poursuit par la volonté de construire une société plurielle, où chacun puisse avoir sa place et acquérir les moyens de son autonomie et de son épanouissement (réalisation de soi). Aux fragilités individuelles quelles forces collectives peut-on y opposer ? Plus fondamentalement nous assistons après la période de prospérité des "Trente Glorieuses", à une crise de L'Etat-providence, perceptible dès le milieu des années soixante-dix. Les sécurités collectives, sans précédent dans l'histoire de l'humanité, que nous nous sommes données au siècle dernier, sont des organisateurs de la subjectivité. Leur remise en cause sous l'effet des politiques néolibérales menées depuis le début des années 1980, par les différents gouvernements de droite et de gauche, déstabilise la confiance nécessaire à l'établissement du lien social. Une autre manière de concevoir l'entreprise, le marché, la société, est-elle possible pour partager différemment l'avoir, le pouvoir, le savoir ? Elle doit passer en tout cas par la mise en œuvre effective d'un certain nombre de droits : à la dignité, à la formation, à la culture, à l'information, à la justice, au logement, à la santé, au revenu minimum garanti pour une vie décente, etc. Nous vivons une époque dépolitisée où règne l'absence de projet collectif alternatif et où le sentiment d'appartenance à un monde commun est de plus en plus ténu. Les Etats-nationaux se défaussent généralement de leurs responsabilités sur les individus ou sur les technocrates européens de Bruxelles, quand ce n'est pas sur la Mondialisation.

**20- La crise contemporaine des identités.** Nous sommes les contemporains d'une crise d'identité, ce qui fait dire à J.C. Kaufmann, 2004, que « Nous sommes entrés dans l'âge des identités (...) l'identité est un processus historique qui ... n'a pleinement surgi au niveau individuel de l'invention de soi que depuis moins d'un demi-siècle ». Autrefois, l'identité était fixe et assignée une fois pour toute, enracinée dans un passé commun. De nos jours, les individus aussi bien que les groupes sont contraints par les circonstances qui changent, de redéfinir eux-mêmes leur identité, au regard d'un avenir incertain. En ce sens, les identités sont perçues comme relativement fluides et malléables. Ce sont les trajectoires et non plus les positions qui désormais définissent les identités. Mais une nouvelle identité est souvent instable, incertaine et peut s'avérer déstabilisante et douloureuse, d'où la "fatigue d'être de soi", (entendue comme pathologie de l'insuffisance : Suis-je à la hauteur ? Suis-je capable de le faire ?) débouchant sur la dépression se substituant à la névrose, A. Ehrenberg, 1998. Un

monde d'identité en flux est un monde où le besoin de reconnaissance des individus devient un enjeu de premier ordre et intéresse la société globale. On parle désormais de la dynamique des identités, d'identités plurielles, "mosaïques", contextuelles, changeantes, virtuelles, dans la mesure où les individus doivent vivre dans des sociétés de plus en plus complexes, d'où le caractère essentiellement instable, multidimensionnel, différentiel et relationnel des processus de construction identitaire. La "flexibilité identitaire", R. Wittorski, 1994, répond à un changement de pratiques professionnelles et suppose un abandon des systèmes de description de tâches précises. C. Dubar, 2000, évoque la "crise des identités" en ces termes : "Auparavant, les identités professionnelles étaient le résultat de négociations collectives (syndicats, patronats) validées par l'Etat avec un appui important sur les diplômes et les niveaux de qualification, aujourd'hui le diplôme professionnel ne veut par forcément dire identité reconnue. Ces évolutions ne conduisent pas au remplacement d'un mode d'identification par un autre, elles invalident le mode traditionnel en ouvrant un champ de possibles qu'il revient au sociologue de comprendre. Ce que l'on peut d'ores et déjà dire, c'est qu'on assiste à l'éclatement des modèles dominants au profit d'identités professionnelles qui sont davantage singularisantes, incertaines mais individualisées. Les identités se construisent dans et par les interactions avec les autres et avec le monde tout au long de la vie".

**21 - *L'entrée dans le monde de l'immatériel***, du médiatisé et bientôt du virtuel, où J. Attali, 1998, entrevoit un « univers d'objets nomades », propice à l'émergence d'une "hyperclasse" : "Dans l'hyperclasse, on gèrera sa vie comme les boursiers gèrent un portefeuille de titres : on aura plusieurs métiers, plusieurs activités de loisir, plusieurs familles, plusieurs partis, associations, religions, plusieurs tribus, plusieurs appartenances non contradictoires. On répartira entre eux son temps, son énergie, ses émotions, ses amours, ses dévouements, ses moyens financiers, au gré des exigences de la sincérité, du plaisir et du devoir". Ce nomadisme de l'hypermonde verra cohabiter (pour combien de temps?) des nomades de luxe et des nomades de misère condamnés à l'exil pour survivre. L'ici et l'ailleurs, le familier et l'étranger, le civilisé et le sauvage, l'urbain et le rural, la tradition et la modernité sont des dichotomies de plus en plus brouillées dans le monde d'aujourd'hui marqué par la globalisation. L'érosion des appartenances territoriales, sociales, et idéologiques héritées des grandes religions monothéistes du Livre et de la tradition des Lumières, dissout les repères symboliques, fragilise « le lien social », P. Bouvier, 2005, mais dans le même temps, fait émerger le sujet et le principe de responsabilité (H. Jonas), dans sa double dimension, individuelle et collective, pour le temps présent et à l'égard des générations futures. La crise n'est pas la fin du monde, mais la fin d'un monde. Le retour tragique de l'histoire avec les "événements du 11 septembre 2001" (hyperterrorisme), nous ramène avec brutalité à un "principe de réalité" : notre civilisation humaniste est mortelle ; aucune puissance de ce monde n'est invulnérable ; l'homme est toujours menacé par le retour possible d'une régression barbare. L'Europe, à ses frontières mouvantes, n'est plus épargnée.

## ANTICIPER LA SORTIE DE CRISE

En évoquant quelques aspects de la crise contemporaine qui touche les identités individuelles et les organisations, nous avons cherché un mode de compréhension d'un processus plus général, d'ordre civilisationnel. Une crise n'est ni une catastrophe, ni un désastre (concept du 11 septembre 2001). Par nature, elle libère des opportunités dormantes (révoltes ? révolutions ?) et contribue à une redistribution des cartes, pour le pire comme pour le meilleur. N'a-t-on pas dit, sans doute un peu rapidement : « Avec la crise mondiale, un métier ne servait plus à rien. On était donc libre de devenir quelqu'un d'extraordinaire » (S. Bellow, 1995). Tout n'est pas économique. La crise frappe les opinions publiques, l'imaginaire collectif (crise de 1929, et la « légende » de ses suicidés) et le mental des individus. Les éléments de la crise ne sont pas entièrement solubles dans la question sociale. C'est une crise de confiance généralisée, une crise mondiale de l'éducation, une « crise de la culture », H. Arendt, 1972, qui ouvre une brèche entre le passé et le futur. « Crise du réel » et de ses représentations, « crise du sujet » et de ses appartenances, « crise de l'Etat social » et crise de la démocratie nous font dire que plus rien ne sera jamais comme avant. On le voit, un usage raisonné de la notion de crise permet de nous orienter dans l'expérience commune du changement historique qui nous désoriente. Nous vivons à l'ère d'une « Grande Transformation ». L'ouvrage de K. Polanyi, 1944, *The Great Transformation*, aux origines politiques et économiques de notre temps, désigne la façon dont la crise des années trente impose au monde la réintroduction, au premier plan, d'une dimension sociale dans l'économie.

R.D. Dufour, 2007, montre que la révolution culturelle libérale crée les conditions d'une mutation du psychisme. Le phénomène-clé concerne le processus de désymbolisation observable dans les sociétés contemporaines et qui aboutit à la désinstitutionnalisation, la dérégulation, la perte d'autorité, le désenchantement du monde, etc. Tous les éléments descriptifs que nous avons fournis sont la traduction d'un mode de régulation sociale à un autre, dans un contexte de complexité et d'imprévisibilité, dans une crise du rapport à l'avenir, qui participe à une construction problématique de soi. Cet « Homme incertain », « privatisé », « fragile », « effacé », "fatigué d'être soi", encore « en friches »... est « le trait le plus caractéristique de cette orientation en première personne qui se laisse difficilement réduire à la transparence et à la linéarité du projet », J.M. Berthelot, 1993.

Les questions centrales issues de la Critique kantienne retrouvent leur actualité : « Que puis-je savoir » ? « Que puis-je faire ? » « Que m'est-il permis d'espérer ? » sont le fil d'Ariane d'une orientation à inventer, orientation au sens de « trouver son orient ».

Bien d'autres aspects ont été évoqués, sans doute de manière trop allusive, sur la perte de sens, le déficit des fins, les progrès de l'individualisation des comportements, le primat accordé à la raison instrumentale sur une interrogation portant sur les valeurs et les significations. La crise de la citoyenneté à l'école et dans la société en général peut s'interpréter comme une crise de la délégation et des régulations locales ou sociales. Avec la montée des « particularismes » (extrémismes compris), nous n'arrivons plus à conjuguer le singulier et l'universel. La crise de l'universel s'exprime en particulier à travers la revendication du subjectivisme qui serait aux

yeux de nos contemporains, le dernier refuge de la liberté de l'homme dans un univers de contraintes.

La remise en question des statuts et monopoles professionnels accentuent la flexibilité du travail et de l'emploi et accroît la montée des incertitudes de toute nature. Avec les nouvelles technologies de l'information et de la communication apparaissent de nouvelles formes de contrôle social et de nouveaux mythes, J. Gadrey, 2000. Faut-il parler de "nouvelle économie"? Le culte de la performance avec l'impératif de qualité pour les produits fournis et les services rendus pour la satisfaction immédiate des clients, introduit un nouveau rapport à la norme. C'est l'excellence qui doit être visée pour obtenir la reconnaissance sociale. Ceux qui ne peuvent pas suivre cette course effrénée tombe dans la "société dépressive".

Pour établir le sens d'un diagnostic, nous avons privilégié le "regard panoramique", en nous efforçant de relier des connaissances souvent dispersées entre divers champs disciplinaires pour offrir une vision holistique. Bien analyser les formes de la crise en éducation, pensée comme crise de la culture dans un processus de civilisation en pleine mutation, c'est déjà selon nous, anticiper sur des éléments de dépassement de la crise, qui permettent à terme aux individus d'être acteurs des transformations qui interviennent dans leur vie et qui traversent les organisations à un rythme sans cesse accéléré. La crise est propice à des changements d'orientation en plus ou moins grande profondeur. Les moments de crise produisent une attitude de sursaut chez les hommes. Une pédagogie pour traverser les périodes de transition restent à inventer. Qu'advient-il de ce phénomène général de "destruction créatrice" ? Sans doute un homme nouveau dans une société profondément transformée, si prévaut le principe de précaution (H. Jonas) au service d'un développement durable qui reste à préciser.

#### ELEMENTS BIBLIOGRAPHIQUES (sélection)

ARENDRT H. (1972) *La crise de la culture*, Paris : Gallimard.

ASCHER F. (2005) *La société hypermoderne ou ces évènements qui nous dépassent, feignons d'en être les organisateurs*, La Tour d'Aigues : L'Aube

ATTALI J. (2009) *La crise, et après ?* Paris : Fayard

AUBRET J. GILBERT P., PIGEYRE F. (1993) *Savoir et pouvoir - Les compétences en question*, Paris : PUF.

AUGE M. (2008) *Où est passé l'avenir ?* Paris : Panama

BAUDELLOT C & ESTABLET R (2009) *L'élitisme républicain. L'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*, Paris : Seuil

BAUMAN Z. (2007) *Le présent liquide*, Paris : Seuil

BAVAREZ N. (2003) *La France qui tombe*, Paris : Perrin

BECK U. (2001) *La société du risque*, Paris : Aubier

BEILLEROT J. (1999) *L'éducation en débats : la fin des certitudes*, Paris : L'Harmattan

BELLIER S. (1998) *Le savoir-être dans l'entreprise*, Paris : Vuibert

BERTHELOT J.M. (1993) *Ecole, orientation et société*, Paris : PUF.

BLAIS M.C. & GAUCHET M. & OTTAVI D. (2008), *Conditions de l'éducation*, Paris : Stock

- BOLLE DE BAL M. (1996) *Langages au cœur des sciences humaines : de la reliance*, T 1 et 2, Paris : L'Harmattan.
- BOURDIEU P. (1984), *Homo Academicus*, Paris : Les Editions de minuit
- BOUTINET J.P. (1998) *L'immaturation de la vie adulte*, Paris, PUF.
- CABIN P. (1999) *Les organisations. Etat des savoirs*, Paris : Editions des sciences humaines
- CASTEL R. (2003) *L'insécurité sociale*, Paris : Seuil
- CHARLOT B. & FIGEAT M. (1979), *L'école aux enchères*, Payot
- CARRE P., CASPAR P. (1999) *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Paris, Dunod.
- CHAUVEL L. (2000) « La rupture du pacte générationnel ? », mars, n°177, *Pour*, (pp.65-69)
- COOMBS P.H. (1968) *La crise mondiale de l'éducation*, Paris : PUF
- CORCUFF P. (2002) *La société de verre : pour une éthique de la fragilité*, Paris : A. Colin
- COUTEL C. (2001) *Pourquoi apprendre ?* Nantes : Pleins Feux.
- COUTROT T. (1999) *L'entreprise néolibérale*, Paris : La Découverte
- DANVERS F. (2006) *Modèles, concepts et pratiques en orientation des adultes*, Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion,
- DANVERS F. (2009) *S'orienter dans la vie : une valeur suprême ?*, Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion
- DARDOT P. & LAVAL C. (2009) *La nouvelle raison du monde*, Paris : la Découverte
- DE GAULEJAC V. (2009) *La société malade de la gestion*, Paris : Seuil
- DEJEAN J & BOURASSIN V., MOSTREUX K. (1998) "Culture de l'évaluation et fascination pour les indicateurs", *Politiques et management public*, Volume 16, n°2, juin.
- DEJOURS C. (1998) *Souffrance en France*, Paris : Seuil
- DELORS J. & DOLLE M. (2009) *Investir dans le social*, Paris : O. Jacob
- DENORD F. (2007) *Néo-libéralisme version française*, Paris : Demopolis
- DESANTI J.T. (1993) "Sur la crise", in *Encyclopaedia Universalis*, Paris, Les enjeux, 13-18.
- DORON R & PAROT F. (1998) *Dictionnaire de psychologie*, Paris : PUF.
- DUBAR C. (1991) *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*, Paris : A. Colin.
- DUFOUR R-D. (2007) *Le divin Marché*, Paris : Denoël
- DUPUY J.P. (2009) *La marque du sacré*, Carnets du Nord et Actes du colloque de Cerisy-la-Salle in *L'œil du cyclone*.
- DURU-BELLAT M. (2006) *L'inflation scolaire*, Paris : Seuil,
- EHRENBERG A (1998) *La fatigue d'être soi, dépression et société*, Paris : O. Jacob.
- ELIAS N (1997) *La société des individus*, Paris : Fayard
- EWALD F (1996) *Histoire de l'Etat-Providence*, Paris, Grasset & Fasquelle
- FERRO M (2005) *Les Individus face aux crises du XX<sup>e</sup> siècle. L'histoire anonyme*, Paris : O. Jacob
- FOUCAULT M. (1979) "Naissance de la biopolitique", Séance du Collège de France du 24 janvier.
- FREUD S. (1929) *Malaise dans la civilisation*, Paris : PUF.
- GADREY J. (2000) *Nouvelle économie, nouveau mythe*, Paris : Flammarion
- GALLAND O. (2009) *De quoi les jeunes Français ont-ils peur ?* Paris : A. Colin

- GAUCHET M. (2004) *Un monde désenchanté ?* Paris : Les Editions de l'Atelier
- GIDDENS A. (1994) *Les conséquences de la modernité*, Paris : L'Harmattan
- GODET M. (2003) *Le choc de 2006, démographie, croissance, emploi, pour une société de projet*, Paris : O. Jacob
- GORZ A. (1988) *Métamorphoses du travail*, Paris : Galilée
- GUATTARI F. (2009) *Les Années d'hiver : 1980-1985*, Paris : Les Prairies ordinaires
- GUIGUE M. (2001) *Le point de vue des jeunes sur l'orientation en milieu scolaire*, Paris : L'Harmattan.
- ISAMBERT-JAMATI V. (1970) *Crises de la société, crise de l'enseignement*, Paris : PUF.
- JACQUART, A & MANENT, P. & RENAUT, A., (2003) *Une société sans autorité ni sanction*, Paris : Grasset
- JULLIEN F. (2005) *Conférence sur l'efficacité*, Paris : PUF
- KAES R. (1979) *Crise, rupture et dépassement*, Paris : Dunod
- LAPASSADE G (1963) *Essai sur l'inachèvement humain*, Paris, Edition de Minuit.
- LAVAL C. & WEBER L. (2002) *Le nouvel ordre économique mondial*, Paris : Syllepse
- LE BLANC G. (2007) *Vies ordinaires, vies précaires*, Paris : Seuil
- LEGENDRE P. (1999) *L'Ecole nationale d'administration, miroir d'une nation*, Mille et une nuits, Arte.
- LELIEVRE C. (1996) *L'Ecole "à la Française" en danger*, Paris : Nathan.
- LESOURNE J (2009) *Les Crises et le XXI<sup>e</sup> siècle*, Paris : O. Jacob
- LIPOVETSKY G & SERROY J (2008) *La Culture-monde : réponse à une société désorientée*, Paris : O. Jacob
- MAFFESOLI M. (2008) *Iconologies*, Paris : A. Michel
- MANDELBROT B. (2004) *Une approche fractale des marchés*, Paris : O. Jacob
- MATTEI, B., (2004) *L'éducation en crise : une école à reconstruire*, Recueil de textes, IUFM Nord-Pas-de-Calais, Villeneuve d'Ascq.
- MENDEL G. (2004) *Construire le sens de sa vie : une anthropologie des valeurs*, Paris : La Découverte
- OBIN, J.P. (1993) *La crise de l'organisation scolaire*, Paris : Hachette.
- PAUGAM, S. (1991) *La disqualification sociale*, Paris : PUF.
- PEGUY C. (1909) "Pour la rentrée", *Cahiers de la quinzaine*, 2<sup>ème</sup> cahier de la 6<sup>ème</sup> quinzaine, octobre, XXIV-XXV.
- PEUGNY C. (2009) *Le déclassé*, Paris, Grasset
- POLANYI K (2009) *La Grande Transformation* Paris : Tel Gallimard
- PROST A. (2001) *Pour un programme stratégique de recherche en éducation*, Rapport pour le ministère de l'Education nationale.
- RIVERIN-SIMARD D. (1993) *Transitions professionnelles, choix et stratégies*, Québec : Les Presses universitaires de Laval.
- SCHOTTE J.C. (1998) *La science des philosophes*, Bruxelles : De Boeck Université.
- SENNET R. (2006) *La culture du nouveau capitalisme*, Paris : A. Michel
- SNYDERS G. (2001) *L'école comme vie, la vie en tant qu' "école"*, Paris : Matrice.
- STIEGLER B. (2004) *Mécréance et discrédit*, Paris : Galilée
- TAYLOR C. (1994) *Le malaise dans la modernité*, Paris : Edition du Cerf.



TOULEMONDE B. (1988) *Petite histoire d'un grand ministère : l'Education nationale* : aris :  
A. Michel.  
VIRILIO P. (1996) *Cybermonde : la politique du pire*, Paris : Textuel  
VIVERET P. (2005) *Pourquoi ça ne va pas plus mal ?* Paris : Fayard  
ZWEIG S. (2006) *Le Monde d'hier*, Paris : Belfond

DYNAMIQUE INTERNE, EFFICACITÉ EXTERNE ET ORIENTATION  
SCOLAIRE DANS LES PAYS D'AFRIQUE SUBSAHARIENNE : L'INTÉRÊT DE  
L'APPROCHE COMPARATIVE

I. Introduction

Dans tous les pays, la dynamique des effectifs résulte à la fois, mais éventuellement dans des proportions différentes, i) de forces internes au système et notamment d'une part de la demande privée d'éducation et d'autre part de l'organisation pédagogique et des contenus de programmes scolaires, et ii) de forces externes au système éducatif, ces forces se trouvant du côté de la société, et notamment des demandes quantitatives et qualitatives émanant du marché du travail.

Ces forces internes ont une tendance générale à l'emporter sur les forces externes si bien que la dynamique des flux scolarisés a tendance à dépasser l'évolution quantitative des marchés du travail<sup>2</sup>. Dans ce contexte, l'ajustement a tendance à être plus ou moins facile selon le degré de la flexibilité existant sur le marché de l'emploi.

Dans les sociétés développées où le marché du travail est caractérisé par une relativement forte homogénéité et unicité, cela se manifeste d'une part par le phénomène de déqualification progressive des diplômés sur le marché du travail (tel diplôme permettant d'accéder à tel type d'emploi à la date et à un emploi moins qualifié 20 années après) et d'autre part par des difficultés des jeunes à trouver un emploi.

Dans les sociétés des pays à faible niveau de développement (dont en particulier celles des pays de l'Afrique subsaharienne), le marché du travail est caractérisé par un degré plus grand de rigidité entre i) un secteur de l'emploi moderne dans lequel le nombre des emplois offerts est limité, et ii) un secteur de l'emploi informel où la productivité du travail a tendance à être faible mais qui, in fine, accueille à la fois ceux qui souhaitent y travailler et, par défaut, ceux qui ne réussissent pas à trouver un emploi dans le secteur de l'emploi moderne. Le système est caractérisé par un fort degré de rigidité dans la mesure où la régulation se fait beaucoup plus par les quantités (le nombre des emplois offerts dans le secteur moderne) que par les prix.

Les processus d'orientation des élèves se situent quelque part dans la zone de friction entre le monde éducatif et le monde productif. De façon présentable, on parle de l'orientation comme

---

<sup>2</sup> Cette observation d'une dynamique différentielle entre les sphères éducatives et productives de la société est relevée dans les pays développés depuis 40 ans (Anderson, 1961 et Boudon, 1973).

un processus visant à permettre aux jeunes de définir leur formation en fonction de leurs goûts et de leurs compétences; mais il s'agit aussi de contribuer à éviter que les jeunes ne s'engagent dans des formations conduisant avec de fortes probabilités au chômage et à la déqualification et à les canaliser vers les formations pour lesquelles la demande est à priori plus forte sur le marché du travail (mais ces formations peuvent jouir d'une image dévalorisée, de conditions de travail difficiles, voire de revenus modestes). On perçoit alors bien que l'orientation est susceptible de prendre une importance accrue dans les pays où la rigidité du marché du travail est plus forte et que la seconde composante visant à assurer une cohérence minimale avec les demandes du marché de l'emploi est susceptible de prendre elle-même une importance particulière.

Dans ce texte, nous explorons de façon spécifique et comparative la situation des pays d'Afrique au Sud du Sahara (ASS). Nous nous attacherons à fonder les analyses sur des données empiriques caractérisant la situation et la dynamique des différents pays, tant en ce qui concerne l'évolution des effectifs scolarisés que celle des structures et opportunités d'emplois.

## II. Le contexte de développement des scolarisations et la situation actuelle de la couverture scolaires dans les pays d'Afrique Subsaharienne

### **II.1 La dynamique des effectifs scolarisés**

Au cours des 15 dernières années, la dynamique des effectifs dans les systèmes éducatifs des pays à faible revenu au Sud du Sahara est globalement très forte. Le tableau 1, ci-après, propose les chiffres consolidés pour les 32 pays de l'échantillon retenu, le tableau A2 proposant les chiffres pour les pays individuels<sup>3</sup>. De façon agrégée sur cet échantillon, le nombre de jeunes dans les établissements scolaires (du primaire au supérieur) passe de 61,2 millions en «1990» à 122,6 millions en «2005», soit un doublement sur la période considérée. Cette évolution résulte à la fois, et pour des proportions très proches, i) de la croissance démographique, elle-même forte, et ii) de l'amélioration globale de la couverture scolaire.

Tableau 1 : Perspective globale de l'évolution des scolarisations aux différents niveaux d'études dans les 32 pays de l'échantillon, 1990-2005

Niveau d'études	Primaire		Sec 1		Sec 2		Supérieur	
	1990	2005	1990	2005	1990	2005	1990	2005
Effectif consolidé	51 213 678	98 034 430	6 980 376	14 995 304	2 273 066	6 594 606	721 208	2 966 378
% Croissance annuel des effectifs	5,0 %		5,9 %		8,2 %		11,1 %	
TBS (%) ou Etudiants/100 000 habitants	69,1	93,6	22,1	36,9	8,0	15,2	162	368
Taux (%) d'Achèvement du cycle	43,9	56,2	18,7	35,0	7,6	14,8	-	-

<sup>3</sup>. Echantillon de pays (tableau A.2 en annexe), pour lesquels on dispose d'informations plus ou moins exhaustives sur les effectifs par niveau d'études pour des années à la fois proches de 1990 et de 2005.

Mais cette évolution est caractérisée aussi par des dynamiques différenciées entre les différents niveaux éducatifs. Ainsi, la valeur du taux de croissance annuel moyen des effectifs sur la période dans l'ensemble des pays de l'échantillon a-t-il été d'autant plus élevé qu'on se situe plus haut dans le système éducatif, de 5,0 % au niveau primaire à 11,1 % dans l'enseignement supérieur en passant par 5,9 % au premier cycle secondaire et 8,2 % au second.

\* Ces chiffres de croissance différentielle des effectifs selon les cycles d'enseignement impliquent que les chances de ceux qui ont achevé un cycle d'avoir accès au suivant (les transitions entre cycles) se sont améliorées au cours du temps, manifestant ainsi une tendance vers la continuité des carrières scolaires.

\* Ce mouvement de poussée des effectifs vers la partie haute du système est une dynamique profonde en cours dans les systèmes éducatifs africains. Ce mouvement n'est en fait que dans une phase intermédiaire, notamment parce que le taux d'achèvement du primaire, qui a certes fait des progrès notables, passant de 43,9 % en 1990 à 56,2 % en 2005 pour la moyenne des 32 pays de l'échantillon, est encore éloigné de l'objectif identifié dans les Objectifs De Développement du Millénaire et fixé normativement à 100 % en 2015<sup>4</sup>. Le simple maintien des taux de transition entre le primaire et le secondaire et entre les deux cycles secondaires à leurs valeurs actuelles conduirait à une explosion des effectifs dans tous les niveaux d'études post primaires, et notamment de l'enseignement supérieur. Il est ainsi anticipé que dans ces conditions hypothétiques, on compterait, en 2020, 36 millions d'élèves en premier cycle secondaire (contre 15 millions en 2005), 20 millions d'élèves en second cycle secondaire (contre 6,5 millions en 2005) et 9 millions d'étudiants dans l'enseignement supérieur (contre 3 millions en 2005).

Bien sur, ces chiffres anticipés ne vont pas se réaliser, pour la première raison que les ressources ne pourront (et de loin) pas être mobilisées pour financer ces évolutions quantitatives très considérables des effectifs scolarisés<sup>5</sup>, et pour la seconde raison que ceci ne serait pas souhaitable du point de vue de l'efficacité externe des investissements éducatifs (comme nous le verrons plus avant dans ce texte). Le second argument est plus vertueux que le premier, mais c'est probablement le premier qui aura in fine l'incidence concrète la plus significative.

## **II.2 De grandes variétés dans la couverture scolaire actuelle des systèmes et dans l'intensité des pressions potentielles sur le post primaire**

---

<sup>4</sup>. Entre 1990 et 2005, la valeur moyenne du Taux d'Achèvement du Primaire (TAP) dans les pays de l'échantillon gagne en moyenne 12,4 points en 15 ans, soit un rythme moyen de 0,82 points par an. La prolongation de cette tendance conduirait à un chiffre de l'ordre de 65 % en 2015 et 70 % en 2020. Mais comme la tendance depuis 2000 est très supérieure à celle enregistrée entre 1990 et 2000, on pourrait anticiper plutôt un chiffre moyen du TAP pour les pays de l'échantillon de l'ordre de 74 % en 2015 et 83 % en 2020.

<sup>5</sup>. Il sera bien sur possible de laisser un peu filer le niveau de qualité des services offerts, notamment en dégradant les conditions d'encadrement des élèves comme cela s'est vu dans les dernières années dans un certain nombre de pays ; mais ceci n'est évidemment pas totalement souhaitable et connaît aussi rapidement des limites.

Les données du tableau A.1 sur les pays individuels montrent que la situation actuelle de couverture quantitative des différents pays varie considérablement :

\* En se situant au niveau de l'achèvement du primaire, on peut par exemple observer que si la valeur moyenne du taux d'achèvement de ce cycle (TAP, proportion de la population jeune du pays qui atteint la dernière classes du primaire) est de 56,3 %, on trouve des pays tels que le Burkina, le Burundi, la République Centrafricaine, le Mali ou le Niger où le TAP est inférieur à 40 % et d'autres pays tels que le Kenya ou le Swaziland où cette statistique dépasse le niveau des 80 %.

\* On peut aussi se situer au niveau de l'enseignement supérieur où l'indicateur de couverture quantitative (le nombre d'étudiants pour 100 000 habitants) varie de façon très forte d'un pays à l'autre. Ainsi, cette statistique dont la valeur moyenne estimée pour l'ensemble des 32 pays de l'échantillon vaut 368 autour de l'année 2005, s'établit-elle à moins de 150 au Tchad, en Gambie, au Malawi, au Mozambique, au Niger ou en Tanzanie pour valoir plus de 1000 au Nigeria ou au Soudan. Ces variations sont considérables.

Une conséquence de ces situations initiales très différenciées des pays de la région en matière de couverture scolaire (en particulier en ce qui concerne l'achèvement du primaire) est que les pressions quantitatives potentielles sur les niveaux post primaires (suite à une évolution vers l'achèvement du cycle primaire et un souhait de maintenir au moins les taux de transition inter-cycles) ne vont pas être d'une même intensité selon les pays. Le tableau 2, ci-après en donne une illustration pour une sélection de pays (le tableau A.3, en annexe, présente les données détaillées par pays).

Tableau 2 : Pression potentielle sur les effectifs du post primaire avec une évolution vers 95 % du TAP et maintien des transitions entre cycles dans un échantillon de pays

	Effectifs qui achèvent primaire			Effectifs du Secondaire 1				Effectifs du Secondaire 2				Effectifs du Supérieur		
	Actuel (000)	2020 (000)	Rapport	% Transition	Actuel (000)	2020 (000)	Rapport	% Transition	Actuel (000)	2020 (000)	Rapport	Actuel (000)	2020 (000)	Rapport
Burundi	56	318	4,9	52	122	551	4,5	44	24	120	5,0	16	97	6,1
Cameroun	231	439	1,9	55	560	945	1,7	59	148	324	2,2	78	221	2,8
Ghana	340	589	1,7	99	941	1 704	1,8	40	220	530	2,4	75	189	2,5
Guinée	128	317	2,5	75	318	882	2,8	93	119	454	3,8	23	100	4,3
Lesotho	33	38	1,1	76	65	88	1,3	84	22	39	1,8	7	12	1,7
Malawi	201	429	2,1	30	117	250	2,1	68	85	131	1,5	4	7	1,8
Mauritanie	36	106	2,9	62	72	243	3,4	95	39	126	3,2	9	32	3,6
Mozambique	102	598	5,9	55	155	940	6,1	44	26	214	8,2	16	144	9,0
Niger	59	574	8,3	66	148	1 370	9,3	40	21	295	14,0	7	117	16,7
Tanzanie	555	1 096	2,0	28	454	1 194	2,6	30	25	139	5,6	31	250	8,1
<b>Moyenne/Somme Afrique</b>	<b>9 355</b>	<b>22 235</b>	<b>2,4/3,0*</b>	<b>63,1</b>	<b>14 909</b>	<b>37 228</b>	<b>2,5/3,1*</b>	<b>58</b>	<b>7 208</b>	<b>20 072</b>	<b>2,8/4,0</b>	<b>3 965</b>	<b>9 136</b>	<b>2,3/4,6</b>

\* Le premier chiffre est le rapport des effectifs régionaux, le second la moyenne du rapport des différents pays

\* La première chose est que comme les pays se situent, dans la situation actuelle, à des niveaux très différents au plan de l'achèvement du primaire, cela veut dire qu'avec un objectif commun d'achèvement universel de ce cycle à une date donnée, ceux qui sont en retard devront pouvoir faire des efforts plus importants que ceux qui sont proches de l'objectif. Ceci est un truisme; mais ce qui est plus spécifique c'est la variabilité de l'intensité de cet effort en termes de nombres. Pour certains pays (Lesotho, Ghana) cet effort est limité car ils sont proches de la cible (ceux qui devraient achever le primaire en 2020 sont moins de 2 fois plus nombreux que ceux qui l'achevaient en 2005); pour certains autres pays, cet effort sera plus intense (Guinée, Mauritanie) car ce même coefficient multiplicateur est compris entre 2 et 3. Pour d'autres pays enfin, cet effort devra être considérable car le nombre de ceux qui devraient atteindre la dernière classe du primaire en 2020 sera plus de 5 fois plus grand que celui de ceux qui achevaient le cycle en 2005 (Mozambique, Niger).

\* La seconde observation est que dans tous les pays les forces internes au système (manifestées ici par le «simple maintien» des taux de transition entre cycle) vont générer des pressions sur tous les cycles du post-primaire sachant que ces pressions, si elles seront vives dans tous les pays, le seront potentiellement beaucoup plus vives encore dans certains pays que dans d'autres. Au niveau du premier cycle secondaire, les effectifs agrégés au niveau régional (les 33 pays) passeraient en effet de 14,9 millions d'élèves dans la période récente à 37,2 millions au cours de l'année 2020. Relativement limitées au Cameroun, Ghana ou Lesotho, substantielles en Guinée ou en Mauritanie, les évolutions seraient très intenses au Burundi, au Mozambique ou au Niger) avec des effectifs du premier cycle secondaire qui seraient multipliés par un facteur de l'ordre de 5 ou plus.

Dans le second cycle, la progression des effectifs serait, en termes relatifs, encore plus intense que dans le premier cycle secondaire, avec des chiffres anticipés pour la moyenne régionale au cours de l'année 2020 qui seraient 2,8 fois plus grands que ceux enregistrés dans la période récente. Dans l'enseignement supérieur, la progression des effectifs serait également très substantielle d'ici l'année 2020, passant de 3,9 à 9,3 millions d'étudiants. Dans l'enseignement supérieur comme dans le second cycle de l'enseignement secondaire, des différences considérables existent d'un pays à l'autre. En d'autres termes, si les pays de la région partagent bien des caractéristiques communes, les différences entre eux sont telles qu'il serait très excessif de parler génériquement de l'éducation en Afrique, en suggérant de facto une homogénéité supposée entre pays.

### III. Structure de la population active, productivité du travail et risques de chômage

#### III.1 Structure de la population active et son évolution

Dans les pays africains, on assiste en général depuis les trente dernières années à une transformation assez rapide de la structure de la population active par secteur<sup>6</sup> et de sa distribution par zone géographique<sup>7</sup> :

\* Au plan global, on observe d'abord une augmentation forte de la population active globale; de façon agrégée pour l'échantillon des 35 pays considérés, le nombre estimé des actifs passe de 131,4 millions en 1985 à 211,4 millions en 2003, une multiplication par un facteur 1,61 en 18 ans, manifestant une croissance au rythme moyen annuel de 2,7 %.

\* Sur ce fond d'évolution quantitative, on observe plus ou moins un maintien du nombre de personnes employées dans le secteur agricole; ainsi, le nombre des actifs agricoles passe-t-il de 94,9 millions en 1985 à 106,1 millions en 2003. Cette évolution est relativement modeste (+ 11 millions sur les 80 millions d'augmentation de la population active globale). Il en résulte que la part de l'emploi agricole dans l'emploi total passe de 72,3 % en 1985 à seulement 50,2 % en 2003, une diminution moyenne annuelle de 1,2 points de pourcentage.

\* Le secteur industriel correspond en moyenne, et sans surprise, à des proportions très faibles de la population active des pays considérés. En 1985, ce secteur n'emploie que 2,3 % de la population active globale. Entre 1985 et 2003 et en termes agrégés sur l'ensemble des pays de l'échantillon, le nombre d'actifs qui y sont employés n'évolue pratiquement pas, le nombre observé en 2003 (un peu inférieur à 3 millions) étant quasiment identique à celui constaté en 1985. En conséquence, et eu égard à l'augmentation substantielle de la population active sur la période, la part de l'emploi industriel diminue pour ne représenter que 1,4 % des emplois dans la période récente.

\* L'évolution la plus dynamique concerne la population active employée dans le secteur des services. En effet, alors qu'on comptait 33,5 millions d'individus dans ce secteur d'activité en 1985, représentant alors 25,5 % de la population active totale, on en dénombre 102,4 millions en 2003, le secteur des services comptant alors pour 48,4 % de l'emploi total à cette date (soit très près de l'emploi agricole). Cette évolution est d'autant plus remarquable dans la mesure où, sur une progression globale de la population active sur la période de 80 millions, 69 millions sont à mettre au titre du secteur des services (86 % des emplois «nouveaux»). Pour être remarquable du point de vue quantitatif, cette évolution est sans doute aussi un peu préoccupante car on peut évidemment se poser la question sur la dimension productive de ce mouvement. On peut en effet se demander dans quelle mesure ce secteur assure une fonction

---

<sup>6</sup>. Le tableau A1, en annexe, présente les données de référence pour la plupart des pays à faible revenu d'Afrique subsaharienne entre les années 1985 et 2003.

<sup>7</sup>. Avec un développement de l'urbanisation sur la période, la proportion de la population active urbaine dans la population active passant de 23 % en 1985 à 33 % en 2003.

de production ou de redistribution masquant des difficultés générales croissantes sur le marché du travail d'emploi dans les pays considérés; nous reviendrons sur cet aspect plus avant dans ce texte.

Ces transferts entre les trois secteurs de l'économie sont de nature comparable à ceux qui ont eu lieu antérieurement dans les pays du Nord, si ce n'est que les évolutions ne sont pas passées par la case industrie mais ont concerné l'extension directe du secteur des services. Par ailleurs, les évolutions dans les pays du Nord nourrissent la croissance économique en ce sens que ces transferts d'une part se faisaient de l'agriculture où la productivité du travail était faible à l'industrie où elle était plus forte et d'autre part permettait une amélioration de la productivité agricole du fait d'une moindre intensité de main d'œuvre et d'une utilisation plus intensive du capital. Dans le cas des pays africains, ces mouvements ont sans doute été moins vertueux, car si la productivité agricole faible a sans doute incité les jeunes à moins souvent s'installer dans cette branche que ne l'avaient fait leurs parents, ce n'est pas le secteur industriel qui a bénéficié de ces transferts mais celui des services dont la productivité est sans doute moins certaine.

\* Si on porte l'analyse de la perspective régionale à une perspective pays, on peut observer des situations très différenciées d'un pays à l'autre. Ainsi, en 2003, la part de l'emploi agricole au sein de la population active (valeur moyenne pour l'échantillon est de 50,2 %) peut varier de chiffres de l'ordre de 30 % (ou moins) dans des pays tels que le Cameroun, la Côte-d'Ivoire, la Gambie, le Ghana, le Nigeria ou la République du Congo, à des chiffres supérieurs à 70 % dans des pays comme le Burkina Faso, le Burundi, l'Ethiopie, le Malawi, le Niger ou le Rwanda. Mais la tendance à la réduction de la proportion de l'emploi agricole vaut pour tous les pays; elle a été certes plus faible dans le second groupe de pays identifié ci-dessus (9 points de diminution en moyenne sur la période) que dans le premier (32 points de baisse en moyenne sur la période).

La part de l'emploi industriel est très limitée dans tous les pays de l'échantillon. Ainsi, en 2003 n'y a-t-il que quelques pays pour lesquels le chiffre estimé pour la proportion de l'emploi industriel est supérieur à 2,5 % (Angola, Cameroun, Cap-Vert, Lesotho, Zimbabwe) alors que nombreux sont les pays dans lesquels cette proportion est seulement de l'ordre de 1 %. Dans tous les pays de l'échantillon, cette statistique diminue entre les années 1985 et 2003; alors que onze pays avaient plus de 3 % de leur population active dans le secteur industriel, il n'y en a plus qu'un en 2003.

La faiblesse relative de l'emploi industriel implique l'existence d'une relation négative forte entre la proportion de l'emploi agricole et celle de l'emploi dans les services, les pays qui ont une forte population agricole ayant une faible population dans les services, et réciproquement.

\* Il est intéressant maintenant d'aller au-delà de ces statistiques globales pour introduire deux dimensions complémentaires, à savoir i) la distinction entre l'emploi moderne et l'emploi informel d'une part, ii) celle entre le milieu urbain et rural d'autre part. Dans la classification sectorielle, le cas des agriculteurs est largement tranché; ils sont essentiellement ruraux et



informels. Il existe certes des maraîchers urbains et quelques entreprises agricoles formelles, mais ceci n'est pas de nature à modifier significativement la proposition précédente.

Concernant l'emploi moderne (public et privé), son identification est aussi à priori relativement aisée sachant que ce secteur d'emploi i) est relativement limité en termes de nombres et de proportion dans l'emploi total (il est estimé en représenter environ 10 % dans la période récente avec des variations globalement entre 4 et 15 % notamment selon le niveau de développement des pays) et ii) ne se développe que de façon modeste dans le temps (il est ainsi estimé qu'entre 1990 et 2004, sa proportion dans l'emploi total est restée essentiellement stable autour du chiffre de 10 %). La distribution spatiale de cet emploi moderne fait la part belle au milieu urbain puisqu'on compte que 60 % de l'emploi moderne est urbain où il représente 27 % de l'emploi total; 40 % de l'emploi moderne est dans le monde rural où il ne représente qu'une proportion infime (plus ou moins 5 %).

Avec un emploi moderne dont la proportion n'évolue pas, ou très peu, et un emploi agricole dont le nombre augmente peu et dont la proportion diminue de manière significative, la catégorie nommée génériquement des emplois «informels non agricoles» accueille généreusement tous ceux qui n'appartiennent pas aux deux catégories précédentes.

Il s'agit nécessairement d'une catégorie relativement floue tant pour partie dans la réalité des activités concernées que dans son appréciation statistique. On a une mesure de ce flou par le fait que le raccord est assez imparfait entre les statistiques macro du type BIT présentées ci-dessus et celles qui résultent d'analyses d'enquêtes de ménages. Certaines personnes peuvent ainsi être caractérisées comme inactive ou active mais sans emploi dans une enquête de ménages et dans le secteur un peu fourre-tout des services dans la classification macro. Cette catégorie, correspond par ailleurs à des emplois très variés car elle accueille aussi bien un artisan couturier qui emploie plusieurs personnes et jouit de revenus raisonnables et réguliers, qu'une jeune femme qui fait de la coiffure dans la rue et a une cliente tous les 2 jours, ou son frère qui vend des cigarettes à l'unité et à temps partiel; tous deux disposent in fine d'un revenu extrêmement faible (où est la «frontière» entre l'emploi et le non-emploi ?).

Sur le plan spatial, cette catégorie intermédiaire a une dimension urbaine importante puisqu'on compte qu'en moyenne environ 50 % des individus qui y appartiennent résident en milieu urbain où ils représentent 68 % de l'emploi total. Par complémentarité, environ 50 % de cette catégorie se trouve dans la période actuelle en milieu rural, où elle est estimée représenter environ 28 % de l'emploi total.

Bien que très diverse en son sein et en dépit de ses contours statistiques incertains, cette catégorie de l'informel non agricole présente pourtant un intérêt essentiel. En effet, il ne fait pas de doute que cette catégorie se développe de manière importante eu égard aux dynamiques de l'emploi moderne et de l'emploi agricole mentionnées ci-dessus. Le tableau 3, ci-après, propose des ordres de grandeur raisonnables des évolutions.

Tableau 3 : Reconstruction tentative des évolutions de la population active en Afrique subsaharienne, 1985-2003

Millions	1985	2003		
	Nombre	Nombre	Urbain	Rural
<b>Population active</b>	<b>131,4</b>	<b>211,4</b>	<b>61,2</b>	<b>150,2</b>
Agriculture	94,9 (70,2 %)	116,0 (54,9 %)	6,4	109,6
Services	33,5 (25,5 %)	92,4 (43,7 %)		
Moderne	12,6	20,6		
Informel	20,9	71,8		
Industrie	3,0 (2,3 %)	3,0 (1,4 %)		
Moderne	0,9	1,1		
Informel	2,1	1,9		
Moderne	13,5 (10,3 %)	21,8 (10,3 %)	13,1	8,7
Service	12,6	20,6		
Industrie	0,9	1,1		
Informel non Agricole	23,0 (17,5 %)	73,6 (34,8 %)	36,8	36,8
Service	20,9	71,8		
Industrie	2,1	1,9		

Selon ces estimations, et en utilisant le résultat des analyses conduites sur les données des enquêtes de ménages réalisées dans les 35 pays de notre échantillon, l'évolution du secteur des services identifiée plus haut renvoie de façon essentielle à celle de l'emploi informel non agricole. Il est en effet estimé que l'emploi informel non agricole a augmenté de 23 à 83,6 millions entre les années 1985 et 2003. Sur cette période, le nombre des emplois a augmenté de 80 millions (211,4–131,4) qui se répartissent en 21,1 millions dans l'agriculture, 7,3 millions dans le secteur de l'emploi moderne et 50,6 millions dans l'emploi informel non agricole. Ces emplois ont donc concerné un chiffre aussi élevé que 63,3 % (50,6/80) de l'accroissement du nombre des emplois sur la période dans l'ensemble de la région.

Ce constat est très fort; il est aussi très robuste car l'imprécision dans les chiffres peut sans doute conduire à un écart dans la valeur de la proportion de l'informel non agricole dans l'augmentation des emplois (entre 60 et 70 %), mais ceci ne modifie pas la conclusion de l'analyse. Une question à laquelle ce constat invite est de déterminer si ce mouvement est porteur de progrès ou de difficultés. Une façon de progresser est de s'intéresser maintenant à la question de la productivité du travail.

### III.2 La productivité du travail dans les différents secteurs de l'économie

Nous poursuivons la perspective économique en mobilisant des informations sur la mesure de la valeur ajoutée des différents secteurs économiques. La mise en relation des effectifs employés et de la valeur ajoutée dans les secteurs permet d'estimer la productivité apparente moyenne du travail. Ces informations sont disponibles sur la même période que

précédemment (1985 à 2003) pour chacun des 35 pays de notre échantillon. Le tableau 4, ci-après, présente l'évolution de la productivité du travail dans les différents secteurs de l'économie dans les différents pays sur cette période.

Tableau 4 : Productivité apparente du travail selon le secteur d'activité, 1985-2003

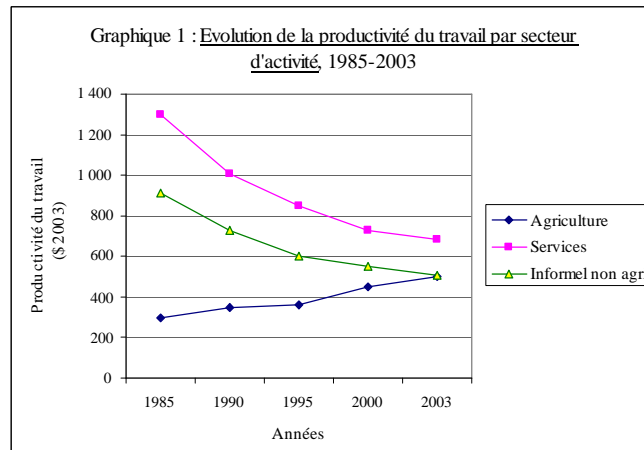
(Moyenne régionale, 35 pays; Dollars US de 2003)

Productivité apparente du travail	1985	1990	1995	2000	2003
Globale	806,1	819,4	770,5	803,3	802,0
Agriculture	299,8	348,0	363,0	451,1	498,9
Services	1 298,8	1 007,4	846,5	728,1	685,7
Informel non agricole	912,9	730,0	600,0	550,0	508,9
Industrie	11 473	13 520	13 290	15 662	15 503

Sur l'ensemble des pays pris en compte dans le tableau 3, la valeur moyenne de la productivité apparente du travail serait largement restée inchangée entre 1985 et 2003, autour de 800 dollars, en valeur monétaire constante (de l'année 2003). Examinons maintenant la situation relative du secteur agricole et de celui des services. En 1985, la productivité moyenne estimée pour le secteur agricole est spécialement faible (300 dollars de 2003) alors que celle du secteur des services est sensiblement plus forte (1 300 dollars). Mais celle-ci est la composante agrégée i) du secteur moderne (public et privé) des services où le niveau de rémunération est, en termes relatifs, élevé et ii) du secteur informel (non agricole) des services où la productivité du travail est en moyenne inférieure. Sur la base de la part du secteur moderne et d'une évaluation de son niveau moyen de rémunération, nous avons estimé que la productivité apparente moyenne dans le secteur informel des services s'établirait autour de 910 dollars (de 2003) en 1985. Ce dernier chiffre est donc sensiblement plus élevé que celui estimé pour la productivité apparente du travail dans l'agriculture. Notons que ces valeurs comparatives de la productivité du travail dans le secteur agricole et dans le secteur informel non agricole est cohérente avec les mobilités intersectorielles constatées et une augmentation forte des individus employés dans le secteur informel non agricole<sup>8</sup>.

Lorsqu'on se déplace maintenant depuis l'année 1985 vers la période actuelle, on observe, une tendance continue qui est différenciée selon qu'il s'agit du secteur agricole ou du secteur non agricole au sein du secteur informel global. Les données du tableau 3 (et du graphique 1 qui en offre une illustration), sont à cet égard très claires. Depuis 1985, on assiste i) à une amélioration plus ou moins continue de la productivité du travail dans l'agriculture (alors que le nombre des individus employés augmente assez peu en chiffres absolus, mais diminue en valeurs relatives) et ii) une baisse progressive de la productivité apparente moyenne du travail dans le secteur informel non agricole au fur et à mesure que le nombre des individus qui s'y emploient augmente (et il augmente fortement comme cela a été identifié dans le tableau 3).

<sup>8</sup>. Le secteur moderne exerce évidemment une très forte attraction du fait des forts différentiels de revenu en sa faveur, mais son accès est régulé en quantité, alors que celui au secteur informel ne l'est pas.



La tendance à l'augmentation de la productivité du travail en agriculture associée à la baisse de celle dans le secteur informel non agricole conduit à une situation de convergence, telle que représentée dans le graphique 1, ci-dessus. Les données de l'année 2003 font état d'une quasi égalisation de la productivité apparente du travail dans ces deux secteurs d'activités. Il reste bien sur à documenter dans le futur dans quelle mesure cette structure conduira, ou non, à ralentir la très forte dynamique enregistrée au cours des vingt dernières années marquée par une augmentation forte des effectifs employés dans le secteur informel non agricole.

La situation actuelle de baisse de la productivité moyenne du travail dans un secteur en expansion quantitative amène évidemment à se poser des questions sur la nature des actions, dont en formation de compétences pour ce secteur dans la mesure où il n'arrive plus (sans doute depuis de nombreuses années) à absorber efficacement les individus qui n'étant pas agriculteurs, ne trouvent pas à s'employer dans le secteur moderne des économies africaines.

### III.3 La structure des emplois dans les économies africaines

Il est maintenant utile de fournir des informations plus précises sur la structure de l'emploi dans les différents pays, car, au-delà des valeurs moyennes, les situations nationales sont susceptibles d'être différenciées. Le tableau A.4, en annexe, dont les chiffres proviennent d'analyses d'enquêtes de ménages réalisées (entre 2002 et 2006) dans 23 pays d'Afrique subsaharienne à faible revenu, propose la distribution de la population des 15-59 ans non scolarisée selon le secteur et le type d'emploi occupé (y compris le chômage et l'inactivité) dans chacun des pays de cet échantillon. Le tableau 5, ci-après, en propose un résumé illustratif pour quelques pays.

Si on examine en premier lieu les valeurs consolidées pour l'ensemble des 23 pays pour lesquels les analyses ont pu être conduites (dernière ligne du tableau), on retrouve la part relativement modeste du **secteur de l'emploi moderne** (11 % de la population employée) avec une proportion plus ou moins égale pour le secteur public (5,8 %) et pour le secteur public (5,3 %). Mais au sein du secteur moderne dans son ensemble, si c'est bien là qu'on

trouve la majorité des emplois très qualifiés du pays, on observe tout de même que 58 % (1-42 %) des emplois y sont peu ou pas qualifiés (le poids des emplois peu qualifiés est par ailleurs significativement plus important dans le secteur privé que dans le secteur public); il serait donc inapproprié d'associer directement secteur moderne et emplois qualifiés.

Mais une autre information très importante qui ressort du tableau est l'assez grande variabilité des structures d'emplois selon les pays. Par exemple, si on trouve que 11 % des emplois sont en moyenne dans le secteur moderne, ce chiffre varie fortement de moins de 4 % dans des pays comme le Rwanda ou la Guinée, à environ 15 % au Cameroun, à Madagascar, en Ouganda ou en Zambie, et même davantage en République du Congo (17 %), en Mauritanie (18 %) ou au Lesotho (28 %).

Tableau 5 : Structure de la population 15-59 non scolarisée selon le secteur/type d'emploi dans un échantillon de pays (enquêtes de ménages entre 2002 et 2006)

	Population (000)		Secteur moderne (000)				Secteur informel (000)			Total Employés	Sans emploi	Inactifs
	Total	15-59 (non scolarisés)	Public	Privé	Total	Dont qualifiés	Agriculture	Non-agricole	Total			
Burkina Faso	12 418	5 256,472	124,219	112,979	237,198	102,823	3 921,661	572,948	4 494,610	4 731,808	123,904	400,76
%	-	-	2,6	2,4	5,0	2,2 (43)	82,9	12,7	95,0 (12)	100	2,6	7,6
Cameroun	15 748	7 038,366	369,963	575,323	945,286	502,601	2 967,631	1 392,962	4 360,594	5 305,880	1 292,158	440,328
%	-	-	7,0	10,8	17,8	9,5 (53)	55,9	26,3	82,2 (32)	100	19,6	6,3
Ghana	21 212	7 803,803	453,153	345,788	798,941	453,457	2 528,968	3 155,517	5 684,483	6 483,424	525,26	795,119
%	-	-	7,0	5,3	12,3	7,0 (57)	39	48,7	87,7 (55)	100	7,5	10,2
Guinée	9 003	3 828,383	86,469	29,874	116,343	82,415	1 838,282	1 049,945	2 888,225	3 004,568	221,025	602,79
%	-	-	2,9	1,0	3,9	2,7 (71)	61,2	34,9	96,1 (36)	100	6,9	15,7
Lesotho	1 800	904,636	109,795	19,752	129,547	40,64	98,783	229,058	327,842	457,389	337,881	109,366
%	-	-	24	4,3	28,3	8,9 (31)	21,6	50,1	71,7 (70)	100	42,5	12,1
Mali	12 736	4 252,734	98,161	77,05	175,211	80,512	884,458	1 666,461	2 550,919	2 726,130	505,721	1 020,883
%	-	-	3,6	2,8	6,4	3,0 (46)	32,4	61,1	93,6 (65)	100	15,6	24,0
Sénégal	11 119	4 329,439	129,344	175,819	305,163	113,338	1 120,095	1 204,289	2 324,386	2 629,549	664,53	1 035,360
%	-	-	4,9	6,7	11,6	4,3 (37)	42,6	45,8	88,4 (52)	100	20,2	23,9
Zambie	11 291	4 381,286	233,432	345,67	579,102	354,601	1 929,202	1 418,105	3 347,306	3 926,408	337,888	116,99
%	-	-	5,9	8,8	14,7	9,0 (61)	49,1	36,1	85,3 (42)	100	7,9	2,7
Moyenne 23 pays	-	-	5,8	5,3	11,0	4,4 (42)	58,9	30,0	88,9 (29)	100	10,9	14,0

Pour l'ensemble des pays considérés, corrélativement, **le secteur informel** représente la très grande majorité (88,9 % dans l'échantillon des 23 pays) des emplois de la population occupée; mais, à l'intérieur de l'emploi informel, la distribution entre l'agricole et le non-agricole varie fortement d'un pays à l'autre. Alors qu'au Burundi, au Burkina Faso, en Ethiopie, à Madagascar, au Mozambique et au Rwanda, la composante agricole est très majoritaire (représente environ 85 %, ou plus, de la population occupée dans le secteur informel), c'est la composante non-agricole qui domine au Bénin, au Congo, au Ghana, au Lesotho, au Mali, en Mauritanie et au Sénégal.

Au total, il existe donc à la fois des caractéristiques communes dans la structure des emplois dans les pays africains, mais aussi des différenciations assez significatives. D'une façon

générale, les structures d'emplois varient notamment en fonction du niveau de développement économique (le PIB par habitant de ces pays varie d'environ 100 à 800 US\$ de l'année 2002) avec une tendance à un secteur moderne plus développé dans les pays qui le sont davantage et l'emprise plus forte du secteur informel agricole dans les pays se situant à des niveaux plus bas de PIB par habitant). Elles varient aussi, à niveau de PIB par habitant, avec le poids des revenus de rente, dont le pétrole. En effet, ces pays qui ont des revenus de rente ont souvent à la fois moins d'emplois modernes que les pays de même niveau de PIB par habitant mais dont l'économie est diversifiée, et un secteur agricole plus faible<sup>9</sup>.

### III.4 : La relation formation-emploi et les risques de chômage des formés dans la partie haute du système

Dans la situation actuelle des pays africains, on observe parfois des difficultés d'emploi des formés, en particulier aux niveaux élevés du système. Pour en évaluer l'ampleur, éventuellement différente selon les pays, et en absence de données d'enquêtes d'insertion professionnelle pour un nombre suffisant de pays, nous utilisons le même échantillon de données que celui utilisé au point précédent pour documenter cet aspect. Le tableau A.5, en annexe présente les résultats pour l'échantillon complet des 23 pays, alors que le tableau 6, ci-après, en propose un extrait.

Tableau 6 : Statut vis-à-vis de l'emploi de formés dans le supérieur selon la classe d'âge

Niveau/type d'études	Formés ETFP			Formés du supérieur								
	% Sans emploi Chômage			% Employés Secteur moderne			% Employés Secteur informel			% Sans emploi Chômage		
Groupe d'âge	15-59	25-34	50-59	15-59	25-34	50-59	15-59	25-34	50-59	15-59	25-34	50-59
Bénin	4,3	12,2	0,0	71,1	74,7	70,5	23,4	16,3	25,1	5,5	9,0	4,4
Cameroun	31,1	27,9	13,6	58,4	51,2	71,5	11,8	12,6	16,6	29,8	36,2	11,8
Guinée	21,9	36,6	12,0	58,2	19,6	80,2	25,1	35,3	13,0	16,8	45,1	6,8
Lesotho	9,0	8,8	0,0	74,5	76,8	68,9	17,7	22,6	8,4	7,8	0,6	22,7
Madagascar	-	-	-	64,8	59,9	84,6	25,2	23,9	15,4	10,1	16,2	0,0
Malawi	8,1	5,6	0,0	83,0	87,8	67,4	12,5	7,0	32,6	4,5	5,3	0,0
Mali	17,7	25,7	6,4	63,5	41,8	59,6	16,6	9,7	40,4	19,9	48,5	0,0
Sénégal	27,0	37,8	12,1	64,3	54,1	80,0	17,6	17,8	20,0	18,1	28,1	0,0
Zambie	-	-	-	69,0	70,2	66,3	23,6	20,8	33,1	7,4	9,0	0,7
<b>Moyenne pondérée 23 pays</b>	<b>14,6</b>	<b>19,1</b>	<b>6,2</b>	<b>64,5</b>	<b>54,6</b>	<b>73,6</b>	<b>19,5</b>	<b>19,9</b>	<b>22,2</b>	<b>16,0</b>	<b>25,6</b>	<b>4,2</b>

\* Attachons nous tout d'abord aux chiffres valant de façon globale pour l'ensemble des 23 pays considérés ensemble.

<sup>9</sup>. On observe d'une part que les ressources de rente ne se transforment souvent que difficilement en emplois, et d'autre part que la disponibilité de devises conduit à augmenter les importations de produits alimentaires au détriment des agricultures nationales.

.D'une façon générale (au-delà des données présentées en annexe ou dans ce tableau 6), ces croisements du statut scolaire et d'emplois montrent en premier lieu que **les chances d'avoir accès au secteur de l'emploi moderne** (quel que soit le niveau de qualification des emplois occupés), très faibles dans la population qui n'a pas fait d'études, **croissent progressivement avec le niveau d'études**. Tous âges confondus, 3 % des adultes qui ne sont jamais allés à l'école ont un emploi moderne, alors que cette statistique est de 8 % avec le niveau primaire, 15 % avec le premier cycle secondaire général, 36 % avec le second cycle secondaire général, 48 % avec une formation technique ou professionnelle et 64 % avec une formation supérieure. Mais, compte tenu de la distribution des différents niveaux d'études, on observe aussi qu'une proportion relativement forte (57 %) des emplois modernes sont tenus par des personnes qui ont au plus le premier cycle secondaire.

.Ces données montrent aussi **l'existence d'une certaine proportion de chômage** (personnes sans emploi et qui en cherche un) parmi la population adulte, celle-ci étant fortement croissante avec le niveau d'études<sup>10</sup>. Cette proportion s'établit, tous âges confondus, à 14 % chez les formés au niveau du premier cycle secondaire, à 19 % au niveau du second cycle général, 17 % pour les formés du technique et professionnel et 16 % pour ceux de l'enseignement supérieur.

. Une autre dimension importante de ces données est l'existence d'**un puissant effet de génération**. Celui-ci, qui concerne surtout les individus formés, manifeste globalement des difficultés d'emploi croissantes pour les générations plus jeunes. Ceci provient du fait que la croissance des effectifs scolarisés au cours des trente dernières années, en particulier dans la partie haute des systèmes éducatifs, a été beaucoup plus rapide que celle des emplois dans la société, en particulier pour ce qui est des emplois du secteur moderne. Cet effet de génération est bien visible pour les formés de l'enseignement supérieur avec i) une proportion d'accès au secteur moderne des formés du supérieur qui vaut 55 % pour les adultes de 25 à 34 ans contre 75 % pour ceux de plus de 35 ans (il n'y a pas de différences entre le groupe des 35-44 ans et celui des 45-60 ans). En outre, alors que la très majorité des personnes de 35 ans et plus formés dans le supérieur et qui sont employées dans le secteur moderne y exercent des emplois de cadres; ce n'est pas le cas de leurs homologues d'âge compris entre 25 et 34 ans.

Cet effet de génération se manifeste aussi dans les risques de chômage des individus formés dans la partie haute du secteur. Ainsi pour les formés au niveau supérieur, trouve-t-on, pour l'ensemble des 23 pays, une proportion de chômeurs de 26 % dans le groupe d'âge de 25 à 34 ans, alors que le chiffre correspondant est de 5 % pour ceux qui ont entre 35 et 44 ans et de 4 % pour ceux qui ont entre 45 et 60 ans. Une structure comparable est observée pour les formés dans les formations techniques et professionnelles; ainsi le risque de chômage est-il de 16 % chez les personnes de 25 à 34 ans, contre 6 % pour ceux qui ont plus de 35 ans.

---

<sup>10</sup>. Mais il faut souligner que la notion de chômage a surtout une grande signification pour les individus diplômés.

\* Mais les données par pays montrent aussi, qu'au-delà des moyennes régionales, il existe de très substantielles différences d'un pays à l'autre.

Si on considère la proportion des personnes de 25 à 34 ans formés dans le supérieur, on observe qu'elles ne sont que 20 % en moyenne régionale à avoir accès à un emploi dans le secteur moderne, alors que le chiffre est de 54 % au Sénégal et 88 % au Malawi; de même, on va trouver que seulement 0,6 % de ces mêmes personnes sont en chômage au Malawi, contre 9 % en Zambie, 28 % au Sénégal ou 48 % au Mali. Des disparités d'ampleur comparable sont enregistrées pour les formés de l'enseignement technique et de la formation professionnelle, avec une proportion de chômeurs chez les 25-34 ans qui est de 6 % en Ouganda et 9 % au Lesotho, mais 28 % au Cameroun et 38 % au Sénégal. Tous ces chiffres manifestent des différences considérables entre les différents pays dans les chances des formés de la partie haute du système à s'insérer harmonieusement sur le marché du travail.

### III.5 Une explication structurelle des difficultés d'emploi des formés de la partie haute du système

Nous venons de voir dans les sections précédentes d'une part l'existence de difficultés d'emploi des formés de la partie haute des systèmes éducatifs africains, et d'autre part des différences assez fortes d'un pays à l'autre sur ce plan. Nous profitons de cette situation pour utiliser l'approche comparative pour tenter d'identifier les facteurs structurels qui pourraient rendre compte de la variabilité inter-pays des difficultés d'emplois des formés et éclairer ainsi la situation spécifique de chacun d'entre eux.

L'argumentaire développé ici est simple; il consiste à dire de façon classique que les difficultés d'emploi des formés dans un pays donné dépendent des conditions d'offre et de demande et de l'ampleur de la distance entre ces deux termes dans ce pays. Dans les enquêtes de ménage, nous avons une idée i) de l'offre scolaire par le nombre de formés qui y sont recensés et ii) de la demande d'emplois qualifiés dans le secteur moderne de chacune des économies nationales considérées. Nous connaissons aussi la proportion des formés en situation de chômage (et on en a identifié l'ampleur dans les différents pays). L'idée est alors que le risque de chômage est, toutes choses égales par ailleurs, d'autant plus grand que le nombre de formés est important et d'autant plus faible que le nombre d'emplois qualifiés dans l'économie est grand, sachant qu'on a aussi observé combien était variable ces deux grandeurs entre les différents pays considérés. En outre, on peut raisonnablement anticiper que le nombre des emplois, toutes choses égales par ailleurs, augmente avec le niveau de développement et le degré de diversification de l'économie.

Les résultats des deux modèles testés pour les formés du supérieur sont les suivants :

$$1) \quad \text{TCFS} = 0,787 + 0,111 * \text{Ln} (\text{PFS}) - 1,563 * \text{PEQ} \quad \text{R}^2 = 0,31$$

(t=2,9)                      (t=1,8)



2)  $PEQ = 0,0213 + 0,000121 * PIBH$   
 (t=4,5)

$R^2 = 0,49$

Expressions dans lesquelles

TCFS est le taux de chômage des formés du supérieur:

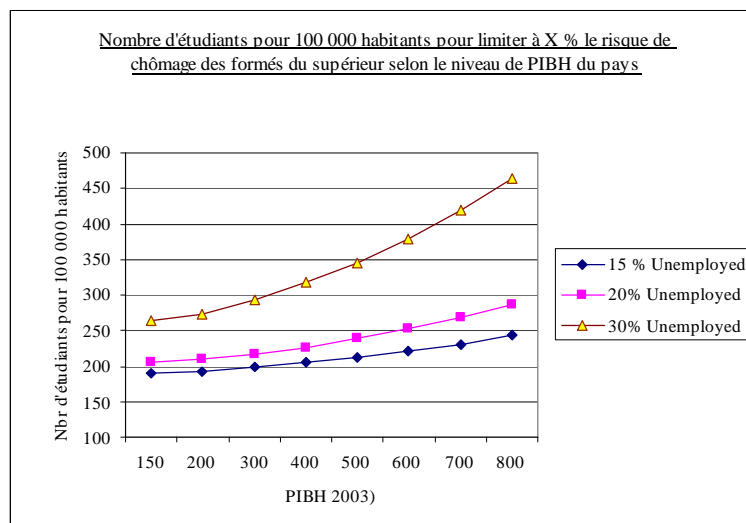
PFS est la proportion des formés du supérieur dans la classe d'âge

PEQ est la proportion des emplois qualifiés modernes dans le marché du travail

PIBH est le PIB par habitant du pays, exprimé en US\$ de l'année 2003

Les résultats montrent i) que la fréquence des situations de chômage des formés du supérieur dans un pays a bien tendance à être d'autant plus grande que le nombre de ces formés est grand et que le pays offre un nombre d'emplois qualifiés plus réduit (sachant que si les deux variables sont raisonnablement significatives au plan statistique, le nombre de formés semble avoir un impact plus systématique et donc s'avérer une variable plus déterminante des risques de chômage) et ii) que le niveau de développement économique est bien un déterminant très significatif du nombre des emplois qualifiés dans un pays.

Sur la base de ces résultats empiriques, il est possible de simuler quel serait le niveau de chômage anticipé des formés du supérieur dans un pays de niveau de développement donné selon le nombre de personnes formées dans l'enseignement supérieur (la variable est ici transformée en «nombre d'étudiants pour 100 000 habitants» pour utiliser la statistique communément utilisée maintenant pour mesurer la couverture à ce niveau d'études). Mais il est aussi possible de simuler quel serait le nombre d'étudiants pour 100 000 habitants de sorte à limiter à X % le risque de chômage des formés du supérieur, selon le niveau de développement économique du pays. Le graphique ci-après présente les résultats obtenus selon cette dernière perspective.



Ce résultat est utile tant sur le plan de l'analyse que de la politique éducative. On comprend ainsi pourquoi par exemple les difficultés d'emplois des formés du supérieur sont grandes en Côte-d'Ivoire car le nombre des étudiants pour 100 000 habitants a plus que triplé entre 1990 et 2005 alors que le marché de l'emploi moderne n'a connu que peu ou pas de croissance; la surproduction quantitative est patente; et ceci a été exacerbé par le fait que les ressources n'ont pas du tout suivi la progression des effectifs engendrant une baisse très significative de la qualité des services éducatifs offerts. Les arbitrages implicites entre la quantité et la qualité ont sans doute été à l'envers de ce qu'il aurait fallu faire car cela a créé d'une part beaucoup de frustration au plan individuel, et d'autre part de gaspillages de ressources (publiques et privées) au plan collectif.

En termes de prospective pour l'ensemble des pays africains, le syndrome décrit ci-dessus (déjà présent dans un certain nombre de pays autres que la Côte-d'Ivoire) n'est évidemment pas une option très prometteuse.

Il est tout à fait crucial de souligner que les chiffres des effectifs étudiants anticipés dans le tableau 2 ci-dessus (et de façon plus complète dans le tableau A.2 en annexe) conduiraient pour la très grande majorité des pays à des taux de chômage très élevés (très souvent supérieurs à 50 %) des formés du supérieur vers l'horizon 2020 ou 2025 et cela même en simulant des taux très élevés pour la croissance économique susceptible d'exister d'ici cette période. Une perspective plus raisonnable pour l'évolution de l'enseignement supérieur dans un contexte de mondialisation et de compétition internationale est probablement d'abord de cibler des effectifs qui soient raisonnablement en ligne avec les capacités vraisemblables d'absorption des marchés du travail nationaux<sup>11</sup>, en ciblant un taux de chômage inférieur peut-être à 20 %; ceci imposerait pour de nombreux pays un contrôle relativement strict des effectifs d'étudiants dans l'avenir. Cette vision prospective inclut sans doute aussi un accent mis sur la qualité des services tant par un niveau adéquat des dépenses pédagogiques par étudiant (cet accent sur la qualité n'est en fait possible que si un contrôle suffisant des effectifs est réalisé) que par une diversification des formations (avec souvent des effectifs plus contrôlés dans les formations littéraires et juridiques.

#### IV. Dans ce contexte, les questions d'orientation vont jouer un rôle majeur

Rappelons que deux questions centrales pour la politique éducative d'un pays sont d'une part celle de la définition de la pyramide des effectifs scolarisés aux différents niveaux d'enseignement, et d'autre part celle de la définition des types et de la qualité des services offerts à chacun d'entre eux.

La gestion de cette pyramide des effectifs dans le système, déjà difficile pour de nombreux pays aujourd'hui, est susceptible de constituer l'une des questions les plus épineuses pour la

---

<sup>11</sup>. Ce n'est sans doute pas un objectif plausible que les pays du sud produisent sur leurs deniers une quantité significative de capital humain très qualifié (médecins, ingénieurs) au bénéfice des pays du Nord.

politique éducative des pays d'Afrique subsaharienne pour les années à venir. En effet, la politique éducative se trouve à l'intersection de quatre grandes préoccupations :

. En premier lieu, la route vers **l'achèvement universel du primaire** constitue un pilier de la politique éducative de tout pays; c'est aussi un important aspect des Objectifs du Millénaire pour le Développement accepté comme prioritaire par tous les pays, du Sud comme du Nord. Ceci va élargir fortement la base de la pyramide éducative tout en créant une augmentation considérable du nombre de ceux qui, achevant le primaire, vont frapper à la porte du premier cycle secondaire.

. En second lieu, comme les économies africaines sont (et continueront pour les vingt années à venir à être) essentiellement duales avec i) un secteur moderne qui offre peu d'emplois et dont l'expansion est très lente et ii) un secteur informel dans lequel les diplômés universitaires sont peu valorisés, il importe de pouvoir **contenir les effectifs dans la partie haute du système**, d'une part pour conserver aux formés des chances d'insertion professionnelle<sup>12</sup> qui correspondent minimalement à leurs attentes, et d'autre part pour des raisons d'efficience de la dépense publique. Cela ne veut pas dire pour autant que l'essentiel de la stratégie pour la partie haute du système (dont l'enseignement supérieur) devrait être confinée dans la dimension quantitative. Celle-ci est nécessaire, mais non suffisante car la dimension qualitative est aussi essentielle à considérer<sup>13</sup>. En effet, les formations supérieures sont souvent principalement académiques d'une part (avec une large proportion de formations littéraires et juridiques et des proportions faibles d'étudiants en sciences et technologie<sup>14</sup>) et parfois avec des dépenses pédagogiques (notamment les dépenses courantes pour les laboratoires, les bibliothèques, ..) insuffisantes.

. En troisième lieu, toujours en raison de la dualité des économies et du fait que la très grande majorité des sortants vont s'insérer dans **le secteur informel**, il importe (beaucoup plus que dans la pratique commune) que les systèmes prennent en compte **des formations professionnelles appropriées pour contribuer à y améliorer la productivité du travail**<sup>15</sup>; ceci vaut tant pour le secteur agricole que non agricole.

. Enfin, en quatrième lieu, s'il est possible d'identifier les contours de ce qui serait souhaitable pour la politique éducative, il est aussi nécessaire de s'assurer que ceux-ci sont possibles. Il y a évidemment **une tension entre le souhaitable et le possible**. Cette tension a d'abord une dimension logistique car, comme on l'a indiqué plus haut, les effectifs de l'enseignement secondaire devraient, en moyenne pour les pays d'Afrique subsaharienne, être multipliés par un facteur supérieur à 3 rien qu'en maintenant les taux de transition entre le primaire et le secondaire<sup>16</sup> (davantage dans certains pays); compte tenu du nombre

---

<sup>12</sup>. Aussi parce que la pyramide éducative produite pendant la jeunesse doit raisonnablement anticiper la pyramide des emplois dans l'économie 10 ou 15 années plus tard.

<sup>13</sup>. Les deux aspects sont en fait complémentaires car c'est dans un contexte où les effectifs sont contrôlés que les actions de nature qualitative sont rendues possibles.

<sup>14</sup>. Il existe toutefois d'assez fortes différences sur ce plan d'un pays à l'autre.

<sup>15</sup>. Et contribuer également ainsi à la réduction de la pauvreté.

<sup>16</sup>. Et multipliés par un facteur supérieur à 5 si la perspective était celle d'un cycle de base de 9 ou 10 ans.

d'établissements à construire et des enseignants à recruter, une multiplication des effectifs par un facteur supérieur à 3 en 10 ans constitue une perspective improbable. Mais, outre la dimension logistique, la dimension financière sera aussi très prégnante. En effet, la simulation des dépenses (courantes et en capital) impliquées par ces évolutions montre que l'entreprise est improbable pour la majorité des pays dans un horizon temporel de 10 à 15 années<sup>17</sup>.

Dans ce contexte général, on comprend que les questions de politique éducative pour les cycles secondaires (enseignements généraux et techniques, différentes formules de formation professionnelle) vont devoir faire l'objet d'une attention particulière. Cela concerne la définition des effectifs et des dispositions organisationnelles dans un cadre sectoriel global où des arbitrages difficiles vont devoir être faits par la majorité des pays d'Afrique subsaharienne. **La gestion des flux dans la partie moyenne du système constituera alors un enjeu très crucial.**

La gestion de cette incontournable sélection (dont les formes ne sont pas indifférentes tant du point de vue de l'efficacité que de l'équité) est évidemment difficile. Une difficulté fondamentale est en fait que la dynamique des systèmes éducatifs (en Afrique et ailleurs) a une tendance naturelle à dépendre de forces qui lui sont internes et qui se trouvent d'une part dans l'agrégation des demandes individuelles et d'autre part dans l'organisation et l'articulation des programmes d'enseignement. Ces forces orientent les flux vers la continuité inter cycles depuis la base jusqu'au sommet du système; en effet, les demandes familiales sont dans une large mesure telles que si un de leurs enfants achève un cycle d'études, le souhait est qu'il poursuive ses études dans le cycle suivant. Selon des processus différents, l'organisation des programmes est telle que leurs contenus, pour un cycle donné, sont principalement orientés vers la préparation des jeunes au cycle suivant plutôt que vers sa sortie du système. Or face à ces forces internes qui poussent à la continuité des études, l'éducation doit aussi être organisée en référence aux demandes de l'économie; la structure du système doit d'une façon ou d'une autre être capable de s'ajuster à la structure de la population active du pays et d'anticiper son évolution.

Dans les années passées, la dynamique des systèmes éducatifs africains a principalement été guidée par ses forces internes, les forces externes étant limitées aux contraintes budgétaires. D'une certaine façon, c'est la somme des intérêts particuliers qui a prévalu plutôt que l'intérêt général. **Une option stratégique fondamentale pour l'avenir est de mettre en avant l'intérêt général et de chercher à rendre convergentes les forces internes et externes qui organisent le fonctionnement et les évolutions du secteur.**

---

<sup>17</sup>. Dans un certain nombre de pays, il ne sera pas possible, dans un horizon de 10 à 15 années, d'assurer des services au niveau du premier cycle secondaire général dans les proportions souhaitées. La sélection, et l'étape d'orientation des élèves, à l'issue du primaire sont donc susceptibles de rester à l'ordre du jour pour un temps. On devrait donc avoir dans un certain nombre de pays le maintien d'une sélection dans l'accès au premier cycle général (notons que les travaux en cours dans un certain nombre de pays de la région conduisent, d'ici 2020, à une évolution très positive des effectifs scolarisés en premier cycle secondaires, mais avec une diminution du taux de transition à l'issue du primaire), celle-ci étant complétée par le pallier de sélection en fin de collège.

Cela impliquera parfois d'aller à l'encontre des demandes individuelles spontanées; cela impliquera souvent de canaliser ces demandes individuelles dans un sens compatible avec l'intérêt général, et un peu de fermeté de la part des différents Etats dans les choix à faire et à mettre en oeuvre. Une façon de réconcilier intérêt général et intérêt collectif est dans la mise en place de formations professionnelles permettant d'une part de favoriser l'insertion des jeunes dans le marché du travail et de contribuer à l'amélioration de la productivité du travail (notamment dans le secteur informel de l'économie) et d'autre part de rendre plus acceptable la régulation des flux d'élèves dans les filières classiques de scolarisation.

**Tableau A.1 : La dynamique des effectifs aux différents niveaux d'études dans un échantillon large de pays à faible revenu d'Afrique subsaharienne entre 1990 et 2005**

Pays	Années		Effectifs Primaire		TAP (%)		Effectifs Sec1		Effectifs Sec2		Effectifs Supérieur		% annuel de croissance des effectifs			
	1	2	Année 1	Année 2	Année 1	Année 2	Année 1	Année 2	Année 1	Année 2	Année 1	Année 2	Primaire	Sec1	Sec2	Sup.
Bénin	1990	2005	490 129	1 356 818	23	65	65 400	360 258	16 500	73 592	10 873	50 000	7,0 %	12,0 %	10,5 %	10,7 %
Burkina Faso	1990	2005	504 414	1 390 571	19	31	78 645	250 299	13 082	46 448	5 425	27 942	7,0 %	8,0 %	8,8 %	11,5 %
Burundi	1990	2004	633 203	1 036 859	46	36	31 060	128 510	5 713	29 627	3 592	16 889	3,6 %	10,7 %	12,5 %	11,7 %
Cameroun	1990	2003	1 964 146	2 979 011	57	62	306 571	556 141	103 158	205 912	33 177	85 790	3,3 %	4,7 %	5,5 %	7,6 %
RCA	1991	2004	297 240	491 229	68	23	36 721	57 372	9 575	16 798	3 585	8 318	3,9 %	3,5 %	4,4 %	6,7 %
Tchad	1990	2003	525 165	1 182 175	19	32	47 471	169 606	12 094	55 055	3 066	11 768	5,4 %	10,3 %	12,4 %	10,9 %
Comores	1991	2004	75 577	106 700	36	44	10 921	29 390	4 726	13 791	223	1 779	2,7 %	7,9 %	8,6 %	17,3 %
Congo	1992	2004	512 060	617 444	52	72	145 719	192 098	30 584	34 373	9 923	11 710	1,6 %	2,3 %	1,0 %	1,4 %
Côte d'Ivoire	1990	2006	1 414 865	2 179 801	42	46	279 504	600 618	81 528	207 632	28 718	156 772	2,7 %	4,9 %	6,0 %	11,2 %
Ethiopie	1990	2005	2 871 325	12 657 342	22	55	279 535	1 066 423	174 450	123 683	34 076	191 135	10,4 %	9,3 %	-2,3 %	12,2 %
Gambie	1991	2003	90 645	174 835	40	69	15 949	61 882	5 837	22 885	200	1 530	5,6 %	12,0 %	12,1 %	18,5 %
Ghana	1990	2004	1 945 422	2 929 536	63	72	730 759	1 010 245	37 844	318 741	14 700	119 559	3,0 %	2,3 %	16,4 %	16,1 %
Guinée	1990	2004	346 807	1 206 743	23	55	60 369	311 042	15 305	104 669	5 172	23 788	9,3 %	12,4 %	14,7 %	11,5 %
Kenya	1991	2004	5 455 996	6 075 706	63	81	478 357	1 521 580	135 804	943 149	34 300	102 798	0,8 %	9,3 %	16,1 %	8,8 %
Lesotho	1990	2004	351 632	426 155	64	67	37 602	69 338	8 701	23 722	2 029	7 918	1,4 %	4,5 %	7,4 %	10,2 %
Madagascar	1990	2004	1 570 721	3 597 731	34	57	256 989	486 239	65 783	106 595	35 824	44 948	5,1 %	4,7 %	3,5 %	1,6 %
Malawi	1992	2004	1 795 451	3 200 601	30	69	19 232	111 654	17 318	74 200	5 052	5 089	4,9 %	15,8 %	12,9 %	0,1 %
Mali	1990	2003	395 334	1 396 791	11	38	62 772	279 824	9 926	68 925	4 780	29 591	10,2 %	12,2 %	16,1 %	15,1 %
Mauritanie	1990	2004	167 229	443 615	34	50	20 779	54 215	15 398	35 325	5 339	9 292	7,2 %	7,1 %	6,1 %	4,0 %
Mozambique	1990	2004	1 260 218	3 942 829	30	42	116 718	187 489	28 623	93 101	4 200	28 298	8,5 %	3,4 %	8,8 %	14,6 %
Niger	1990	2004	368 732	1 064 056	18	28	65 055	151 359	9 282	25 674	3 495	10 799	7,9 %	6,2 %	7,5 %	8,4 %
Nigeria	1990	2003	13 607 249	21 110 707	72	76	1 878 464	3 530 659	1 030 002	2 785 644	275 756	1 289 656	3,4 %	5,0 %	8,0 %	12,6 %
Rwanda	1990	2000	1 100 437	1 475 572	34	46	10 359	90 253	5 814	50 910	3 200	12 802	3,0 %	24,2 %	24,2 %	14,9 %
Sénégal	1990	2005	708 448	1 487 845	46	52	132 677	353 959	42 191	88 637	23 000	62 539	5,1 %	6,8 %	5,1 %	6,9 %
Sierra Leone	1990	2004	432 000	1 280 853	22	65	95 371	155 052	1 678	44 924	4 742	16 625	8,1 %	3,5 %	26,5 %	9,4 %
Soudan	1990	2004	2 042 743	3 278 090	44	49	448 530	750 837	247 434	601 097	68 500	380 000	3,4 %	3,7 %	6,5 %	13,0 %
Swaziland	1990	2003	166 454	218 352	75	82	31 009	48 524	10 119	19 172	3 224	6 594	2,1 %	3,5 %	5,0 %	5,7 %
Togo	1990	2004	646 962	996 707	40	65	97 426	312 418	19 727	64 738	8 969	28 235	3,1 %	8,7 %	8,9 %	8,5 %
Ouganda	1990	2004	2 470 000	7 223 879	44	57	222 136	623 390	22 626	105 003	17 578	88 360	8,0 %	7,6 %	11,6 %	12,2 %
Tanzanie	1990	2004	3 379 000	7 541 208	62	54	141 089	491 073	9 211	33 252	8 640	51 080	5,9 %	9,3 %	9,6 %	13,5 %
Zambie	1994	2004	1 507 660	2 565 419	75	78	130 775	263 774	68 379	138 928	10 489	24 553	5,5 %	7,3 %	7,3 %	8,9 %
Zimbabwe	1990	2002	2 116 414	2 399 250	98	80	646 412	719 783	14 654	38 404	49 361	60 221	1,1 %	0,9 %	8,4 %	1,7 %
<b>Total/Moyenne</b>	<b>1990</b>	<b>2004</b>	<b>51 213 678</b>	<b>98 034 430</b>	<b>43,9</b>	<b>56,2</b>	<b>6 980 376</b>	<b>14 995 304</b>	<b>2 273 066</b>	<b>6 594 606</b>	<b>721 208</b>	<b>2 966 378</b>	<b>5,0 %</b>	<b>5,9 %</b>	<b>8,2 %</b>	<b>11,1 %</b>

**Tableau A.2 : Pression potentielle sur les effectifs du post primaire avec une évolution vers 95 % du TAP et maintien des taux de transition dans un échantillon large de pays d'Afrique subsaharienne**

	Effectifs qui achèvent primaire			Effectifs du Secondaire 1				Effectifs du Secondaire 2				Effectifs du Supérieur		
	Actuel (000)	2020 (000)	Rapport	% Transition	Actuel (000)	2020 (000)	Rapport	% Transition	Actuel (000)	2020 (000)	Rapport	Actuel (000)	2020 (000)	Rapport
Bénin	102	303	3,0	73	291	812	2,8	58	63	257	4,1	41	169	4,1
Burkina Faso	106	514	4,8	58	231	1 078	4,7	44	42	255	6,1	25	203	8,1
Burundi	66	318	4,9	52	122	551	4,5	44	24	120	5,0	16	97	6,1
Cameroun	231	439	1,9	55	560	945	1,7	59	148	324	2,2	78	221	2,8
Rép. Du Congo	74	166	2,2	79	259	467	1,8	37	38	92	2,4	13	37	2,8
RD Congo	728	2 354	3,2	39	616	1 683	2,7	88	531	2 109	4,0	128	574	4,5
Côte d'Ivoire	243	514	2,1	63	643	1 253	1,9	46	126	332	2,6	111	415	3,7
Érythrée	58	163	2,8	75	137	344	2,5	69	92	236	2,6	6	16	2,7
Éthiopie	1 050	2 641	2,5	79	2 579	7 783	3,0	78	684	4 496	6,6	1 028	684	0,7
Gambie	19	44	2,3	74	38	96	2,5	57	27	42	1,6	2	6	3,0
Ghana	340	589	1,7	99	941	1 704	1,8	40	220	530	2,4	75	189	2,5
Guinée	128	317	2,5	75	318	882	2,8	93	119	454	3,8	23	100	4,3
Guinée-Bissau	14	65	4,5	84	35	146	4,2	81	10	57	5,7	1	8	8,0
Kenya	585	1 177	2,0	-	-	-	-	47	891	1 556	1,7	92	170	1,8
Lesotho	33	38	1,1	76	65	88	1,3	84	22	39	1,8	7	12	1,7
Madagascar	168	623	3,7	65	422	1 533	3,6	52	68	450	6,6	36	351	9,8
Malawi	201	429	2,1	30	117	250	2,1	68	85	131	1,5	4	7	1,8
Mali	144	533	3,7	81	347	1 186	3,4	40	76	349	4,6	36	183	5,1
Mauritanie	36	106	2,9	62	72	243	3,4	95	39	126	3,2	9	32	3,6
Mozambique	102	598	5,9	55	155	940	6,1	44	26	214	8,2	16	144	9,0
Niger	69	574	8,3	66	148	1 370	9,3	40	21	295	14,0	7	117	16,7
Nigeria	2 595	4 135	1,6	52	3 706	6 212	1,7	83	2 718	3 875	1,4	1 494	2 431	1,6
Ouganda	344	1 313	3,8	45	508	2 004	3,9	40	80	282	3,5	79	395	5,0
RCA	31	116	3,8	56	58	251	4,3	79	19	113	5,9	9	60	6,7
Rwanda	112	295	2,6	35	117	290	2,5	78	97	165	1,7	22	55	2,5
Sénégal	143	357	2,5	54	279	735	2,6	63	72	261	3,6	55	245	4,5
Sierra Leone	68	183	2,7	63	125	321	2,6	39	39	92	2,4	14	33	2,4
Soudan	293	975	3,3	-	-	-	-	65	481	1 880	3,9	367	1 620	4,4
Tanzanie	555	1 096	2,0	28	454	1 194	2,6	30	25	139	5,6	31	250	8,1
Tchad	91	385	4,2	72	211	974	4,6	80	54	410	7,6	11	91	8,3
Togo	114	202	1,8	80	360	612	1,7	41	51	141	2,8	28	96	3,4
Zambie	227	367	1,6	62	271	437	1,6	41	182	206	1,1	25	29	1,2
Zimbabwe	282	308	1,1	70	724	847	1,2	13	38	44	1,2	76	96	1,3
<b>Moyenne ou Somme</b>	<b>9 355</b>	<b>22 235</b>	<b>2,4/3,0</b>	<b>63</b>	<b>14 909</b>	<b>37 228</b>	<b>2,5/3,1</b>	<b>58</b>	<b>7 208</b>	<b>20 072</b>	<b>2,8/4,0</b>	<b>3 965</b>	<b>9 136</b>	<b>2,3/4,6</b>

**Tableau A.3 : Evolution de la population active dans un échantillon large de pays à faible  
revenu d'Afrique subsaharienne entre 1985 et 2003**

Secteur	Ensemble			Agriculture					Industrie					Services				
	Nombres (000)		Indice	Nombres (000)		Indice	% Pop. Active		Nombres (000)		Indice	% Pop. Active		Nombres (000)		Indice	% Pop. Active	
Années	1985	2003	2003	1985	2003	2003	1985	2003	1985	2003	2003	1985	2003	1985	2003	2003	1985	2003
Angola	3 832	5 247	163,0	2 500	2 820	112,8	65,2	45,1	170	170	100,1	4,4	2,7	1 162	3 257	280,2	30,3	52,1
Burundi	2 298	3 193	138,9	2 092	2 814	134,5	91,0	88,1	87	77	88,6	3,8	2,4	119	302	253,6	5,2	9,5
Bénin	1 597	2 878	180,2	1 011	1 105	109,3	63,3	38,4	41	40	96,8	2,6	1,4	545	1 734	318,0	34,1	60,2
Burkina Faso	3 159	5 061	160,2	2 626	3 601	137,1	83,1	71,2	103	101	97,5	3,3	2,0	429	1 359	316,6	13,6	26,9
RCA	1 152	1 727	150,0	668	700	104,8	58,0	40,5	30	27	90,1	2,6	1,6	454	1 000	220,3	39,4	57,9
Côte-d'Ivoire	3 516	6 285	178,8	1 936	1 953	100,9	55,1	31,1	90	87	96,7	2,6	1,4	1 490	4 245	285,0	42,4	67,5
Cameroun	3 539	5 843	165,1	2 040	1 886	92,4	57,6	32,3	151	147	97,2	4,3	2,5	1 348	3 811	282,6	38,1	65,2
Congo Rép.	762	1 448	190,1	303	114	37,7	39,7	7,9	18	18	102,2	2,3	1,2	441	1 316	298,0	58,0	90,9
Comores	141	228	162,0	99	102	102,8	70,5	44,7	1,6	1,6	100,3	1,1	0,7	40	124	311,7	28,4	54,6
Cap Vert	96	148	154,6	55	15	27,7	57,6	10,3	7,1	6,8	95,4	7,4	4,6	34	126	376,3	35,0	85,1
Djibouti	184	287	156,3	44	31	70,1	24,0	10,7	1,5	1,7	112,1	0,8	0,6	138	254	184,3	75,2	88,7
Erythrée	1 142	1 506	131,9	900	1 042	115,8	78,8	69,2	32	32	101,5	2,8	2,2	210	432	205,5	18,4	28,6
Ethiopie	19 735	28 894	146,4	17 100	21 986	128,6	86,6	76,1	35	41	117,1	0,2	0,1	2 600	6 867	264,1	13,2	23,8
Ghana	5 494	8 880	161,6	3 360	2 470	73,5	61,2	27,8	130	131	101,3	2,4	1,5	2 005	6 279	313,2	36,5	70,7
Guinée	2 476	4 072	164,5	1 650	2 022	122,6	66,6	49,7	46	46	99,0	1,9	1,1	780	2 004	257,0	31,5	49,2
Gambie	301	583	193,5	188	117	62,0	62,5	20,0	2,8	3,4	121,6	0,9	0,6	110	463	419,8	36,6	79,4
Guinée Bissau	351	569	162,0	255	303	118,8	72,8	53,3	8,3	8,0	95,8	2,4	1,4	87	257	295,0	24,9	45,2
Kenya	7 615	13 987	183,7	5 980	9 448	158,0	78,5	67,5	202	202	100,1	2,6	1,4	1 434	4 337	302,5	18,8	31,0
Lesotho	551	647	117,4	406	367	90,6	73,5	56,7	18	18	100,4	3,3	2,8	128	262	204,8	23,2	40,5
Madagascar	4 372	7 534	172,3	3 270	4 048	123,8	74,8	53,7	83	94	114,0	1,9	1,2	1 019	3 392	332,8	23,3	45,0
Mali	3 177	4 903	154,4	2 559	2 406	94,0	80,6	49,1	26	27	102,6	0,8	0,6	591	2 471	417,8	18,6	50,4
Mauritanie	681	1 060	155,6	410	401	97,7	60,2	37,8	6,5	7,2	110,5	1,0	0,7	264	651	246,6	38,8	61,5
Malawi	3 100	5 515	177,9	2 653	4 042	152,3	85,6	73,3	93	96	102,6	3,0	1,7	353	1 378	390,1	11,4	25,0
Niger	2 837	5 180	182,6	2 355	3 842	163,1	83,0	74,2	26	27	105,1	0,9	0,5	456	1 311	287,6	16,1	25,3
Nigeria	27 804	43 817	157,6	17 641	12 003	68,0	63,4	27,4	714	694	97,2	2,6	1,6	9 448	31 120	329,4	34,0	71,0
Rwanda	2 463	3 775	153,3	2 268	2 729	120,4	92,1	72,3	56	59	106,1	2,3	1,6	139	987	707,8	5,7	26,1
Soudan	7 075	9 462	133,7	5 187	3 671	70,8	73,3	38,8	134	157	116,8	1,9	1,7	1 754	5 634	321,3	24,8	59,5
Sénégal	2 529	4 181	165,3	1 395	1 458	104,5	55,2	34,9	83	95	114,9	3,3	2,3	1 052	2 628	249,9	41,6	62,9
Sao Tomé et P.	31	43	139,4	17	5,7	32,4	56,4	13,1	0,5	0,5	100,6	1,5	1,1	13	37	284,1	42,1	85,8
Swaziland	192	315	163,8	132	197	149,2	68,7	62,5	3,2	3,5	108,5	1,7	1,1	57	114	200,8	29,7	36,3
Tchad	1 974	3 250	164,7	1 493	1 984	132,9	75,6	61,0	48	48	100,2	2,4	1,5	433	1 219	281,2	22,0	37,5
Togo	1 195	2 172	181,8	781	833	106,6	65,4	38,4	55	53	96,9	4,6	2,4	359	1 286	358,6	30,0	59,2
Tanzanie	10 162	17 70	174,2	8 039	11 132	138,5	79,1	62,9	230	236	102,5	2,3	1,3	1 892	6 338	334,9	18,6	35,8
Zambie	2 726	4 579	168,0	1 434	2 040	142,3	52,6	44,6	90	95	105,9	3,3	2,1	1 202	2 444	203,3	44,1	53,4
Zimbabwe	3 103	5 461	176,0	2 089	2 391	114,5	67,3	43,8	139	146	105,3	4,5	2,7	875	2 924	334,1	28,2	53,5
<b>Ensemble</b>	<b>131 360</b>	<b>211 438</b>	<b>161,0</b>	<b>94 937</b>	<b>106 079</b>	<b>111,7</b>	<b>72,3</b>	<b>50,2</b>	<b>2 960</b>	<b>2 997</b>	<b>101,2</b>	<b>2,3</b>	<b>1,4</b>	<b>33 462</b>	<b>102 362</b>	<b>305,9</b>	<b>25,5</b>	<b>48,4</b>



Tableau A.4 : Structure de la population 15-59 non scolarisée selon le secteur/type d'emplois

(année de l'enquête, entre 2002 et 2006)

	Population (000)		Secteur moderne (000)				Secteur informel (000)			Total Employés	Sans emploi	Inactifs
	Total	15-59 (non scolarisés)	Public	Privé	Total	Dont qualifiés	Agriculture	Non-agricole	Total			
Bénin	7 919	2 897,530	105,912	87,013	192,925	95,752	1 021,157	1 355,827	2 376,984	2 569,909	78,030	249,591
% *	-	-	4,1	3,4	7,5	3,7 (50)	39,7	52,8	92,5 (57)	100	2,9	8,6
Burkina Faso	12 418	5 256,472	124,219	112,979	237,198	102,823	3 921,661	572,948	4 494,610	4 731,808	123,904	400,760
%	-	-	2,6	2,4	5,0	2,2 (43)	82,9	12,7	95,0 (12)	100	2,6	7,6
Burundi	7 037	3 061,884	83,937	36,453	120,390	49,092	2 599,311	192,624	2 791,935	2 912,325	37,381	112,178
%	-	-	2,9	1,3	4,1	1,7 (41)	89,3	6,6	95,9 (7)	100	1,3	3,7
Cameroun	15 748	7 038,366	369,963	575,323	945,286	502,601	2 967,631	1 392,962	4 360,594	5 305,880	1 292,158	440,328
%	-	-	7,0	10,8	17,8	9,5 (53)	55,9	26,3	82,2 (32)	100	19,6	6,3
Rép. Centrafricaine	3 937	1 877,228	60,497	128,056	188,553	41,131	889,520	331,133	1 220,654	1 409,207	100,670	367,351
%	-	-	4,3	9,1	13,4	2,9 (22)	63,1	23,5	86,6 (27)	100	6,7	19,6
Tchad	9 133	2 987,901	56,838	37,216	94,054	34,957	1 044,903	260,024	1 304,925	1 398,979	519,616	1 069,306
%	-	-	4,1	2,7	6,7	2,5 (37)	74,7	18,6	93,3 (20)	100	27,1	35,8
Rép. Du Congo	3 769	1 566,638	105,749	87,314	193,063	134,607	359,879	584,498	944,378	1 137,441	404,624	24,573
%	-	-	9,3	7,7	17,0	11,8 (70)	31,6	51,4	83,0 (62)	100	26,2	1,6
Côte-d'Ivoire	17 604	8 141,659	187,463	278,867	466,330	294,282	3 360,429	1 926,381	5 286,810	5 753,140	1 356,634	1 031,885
%	-	-	3,3	4,8	8,1	5,1 (63)	58,4	33,4	91,9 (36)	100	19,1	12,7
Ethiopie	73 795	28 684,365	949,741	701,356	1 651,097	574,968	16 334,624	3 390,682	19 725,307	21 376,404	579,689	6 728,272
%	-	-	4,4	3,3	7,7	2,7 (35)	76,5	15,9	92,3 (17)	100	2,6	23,5
Ghana	21 212	7 803,803	453,153	345,788	798,941	453,457	2 528,968	3 155,517	5 684,483	6 483,424	525,260	795,119
%	-	-	7,0	5,3	12,3	7,0 (57)	39,0	48,7	87,7 (55)	100	7,5	10,2
Guinée	9 003	3 828,383	86,469	29,874	116,343	82,415	1 838,282	1 049,945	2 888,225	3 004,568	221,025	602,790
%	-	-	2,9	1,0	3,9	2,7 (71)	61,2	34,9	96,1 (36)	100	6,9	15,7
Guinée-Bissau	1 494	226,745	4,348	3,614	7,962	1,562	119,612	42,587	162,199	170,161	5,956	50,628
%	-	-	2,6	2,1	4,7	0,9 (20)	70,3	25,0	95,3 (26)	100	3,4	22,3
Lesotho	1 800	904,636	109,795	19,752	129,547	40,640	98,783	229,058	327,842	457,389	337,881	109,366
%	-	-	24,0	4,3	28,3	8,9 (31)	21,6	50,1	71,7 (70)	100	42,5	12,1
Madagascar	17 626	7 656,526	279,097	737,179	1 016,276	386,118	4 836,797	944,003	5 780,800	6 797,076	223,284	636,166
%	-	-	4,1	10,8	15,0	5,7 (38)	71,2	13,9	85,0 (16)	100	3,2	8,3
Malawi	12 339	5 707,347	228,428	379,203	607,631	178,027	3 419,843	839,448	4 259,290	4 866,921	262,423	578,003
%	-	-	4,7	7,8	12,5	3,7 (29)	70,3	17,2	87,5 (20)	100	5,1	10,1
Mali	12 736	4 252,734	98,161	77,050	175,211	80,512	884,458	1 666,461	2 550,919	2 726,130	505,721	1 020,883
%	-	-	3,6	2,8	6,4	3,0 (46)	32,4	61,1	93,6 (65)	100	15,6	24,0
Mauritanie	2 893	974,139	54,885	31,843	86,728	33,127	153,775	238,099	391,875	478,603	78,311	417,225
%	-	-	11,5	6,7	18,1	6,9 (38)	32,1	49,7	81,9 (61)	100	14,1	42,8
Mozambique	19 052	7 141,387	259,119	404,268	663,387	83,835	4 541,963	913,180	5 455,143	6 118,530	335,366	687,491
%	-	-	4,2	6,6	10,8	1,4 (13)	74,2	14,9	89,2 (17)	100	5,2	9,6
Rwanda	8 758	3 515,532	78,914	43,695	122,609	57,289	2 908,712	250,105	3 158,817	3 281,426	70,844	163,262
%	-	-	2,4	1,3	3,7	1,7 (47)	88,6	7,6	96,3 (8)	100	2,1	4,6
Sénégal	11 119	4 329,439	129,344	175,819	305,163	113,338	1 120,095	1 204,289	2 324,386	2 629,549	664,530	1 035,360
%	-	-	4,9	6,7	11,6	4,3 (37)	42,6	45,8	88,4 (52)	100	20,2	23,9
Sierra Leone	5 119	2 173,000	93,746	78,920	172,666	103,571	1 254,717	371,357	1 626,076	1 798,742	114,234	260,024
%	-	-	5,2	4,4	9,6	5,8 (60)	69,8	20,6	90,4 (23)	100	6,0	12,0
Ouganda	26 869	9 456,838	672,532	589,954	1 262,486	466,903	5 443,262	1 982,720	7 425,981	8 688,467	369,759	398,612
%	-	-	7,7	6,8	14,5	5,4 (37)	62,6	22,8	85,5 (27)	100	4,1	4,2
Zambie	11 291	4 381,286	233,432	345,670	579,102	354,601	1 929,202	1 418,105	3 347,306	3 926,408	337,888	116,990
%	-	-	5,9	8,8	14,7	9,0 (61)	49,1	36,1	85,3 (42)	100	7,9	2,7
Moyenne 23 pays (%)	-	-	5,8	5,3	11,0	4,4 (42)	58,9	30,0	88,9 (29)	100	10,9	14,0

**Tableau A.5 : Statut vis-à-vis de l'emploi de formés dans le supérieur selon la classe d'âge dans un échantillon de 23 pays d'Afrique Sub-Saharienne**

Niveau/type d'études	Formés ETFP			Formés du supérieur								
	% Sans emploi Chômage			% Employés Secteur moderne			% Employés Secteur informel			% Sans emploi Chômage		
Groupe d'âge	15-59	25-34	50-59	15-59	25-34	50-59	15-59	25-34	50-59	15-59	25-34	50-59
Bénin	4,3	12,2	0,0	71,1	74,7	70,5	23,4	16,3	25,1	5,5	9,0	4,4
Burkina Faso	12,0	16,5	0,0	85,8	82,6	91,2	10,1	10,4	5,8	4,1	7,0	3,0
Burundi				82,0	79,1	71,7	12,1	9,9	24,4	5,8	11,0	4,0
Cameroun	31,1	27,9	13,6	58,4	51,2	71,5	11,8	12,6	16,6	29,8	36,2	11,8
République Centrafricaine	19,2	26,8	8,8	69,2	56,6	83,6	14,9	18,9	9,4	16,0	24,6	7,1
Tchad	14,0	50,7	4,5	82,5	86,0	97,1	7,7	4,9	0,0	9,8	9,1	2,9
République du Congo	36,8	40,4	13,7	52,8	29,1	71,7	23,2	27,6	18,4	24,0	43,3	9,9
Côte-d'Ivoire	30,1	28,6	18,0	51,6	34,1	69,4	22,6	28,1	25,2	25,7	37,8	5,4
Ethiopie	9,7	6,5	5,8	74,4	67,1	64,1	19,2	23,3	33,3	6,3	9,6	2,6
Ghana	5,5	6,6	1,6	69,6	64,3	79,9	21,7	22,1	18,7	8,6	13,6	1,4
Guinée	21,9	36,6	12,0	58,2	19,6	80,2	25,1	35,3	13,0	16,8	45,1	6,8
Guinée-Bissau				53,3			41,4	61,0		5,2		
Lesotho	9,0	8,8	0,0	74,5	76,8	68,9	17,7	22,6	8,4	7,8	0,6	22,7
Madagascar				64,8	59,9	84,6	25,2	23,9	15,4	10,1	16,2	0,0
Malawi	8,1	5,6	0,0	83,0	87,8	67,4	12,5	7,0	32,6	4,5	5,3	0,0
Mali	17,7	25,7	6,4	63,5	41,8	59,6	16,6	9,7	40,4	19,9	48,5	0,0
Mauritanie	7,8	11,3	0,0	66,4	57,9	78,6	24,5	25,1	17,3	9,1	17,0	4,1
Mozambique	7,3	8,1	0,0	92,8	92,0	73,7	2,9	0,0	26,3	4,3	8,0	0,0
Rwanda	7,2	3,4	18,8	74,5	54,9	100,0	15,5	21,1	0,0	10,0	24,0	0,0
Sénégal	27,0	37,8	12,1	64,3	54,1	80,0	17,6	17,8	20,0	18,1	28,1	0,0
Sierra Leone	3,1	3,6	0,0	87,5	81,8	82,9	8,8	9,1	17,1	3,7	9,1	0,0
Ouganda	6,5	6,3	2,7	73,6	68,7	50,0	12,9	7,4	50,0	13,5	23,9	0,0
Zambie				69,0	70,2	66,3	23,6	20,8	33,1	7,4	9,0	0,7
<b>Moyenne pondérée 23 pays</b>	<b>14,6</b>	<b>19,1</b>	<b>6,2</b>	<b>64,5</b>	<b>54,6</b>	<b>73,6</b>	<b>19,5</b>	<b>19,9</b>	<b>22,2</b>	<b>16,0</b>	<b>25,6</b>	<b>4,2</b>

## Références

Anderson, A.: “A Skeptical Note on Education Mobility”, in Halsey, A.M. et Alii: Education, Economy and Society ; London, McMillan, 1961.

Bates, R., Coatsworth, J and J. Williamson: Lost Decades; Lessons from Post Independence in Latin America for Today’s Africa; NBER n° 12610, 2006.

Bils, M & P. Klenow: “Does Schooling Cause Growth?” American Economic Review n°90 (5), 2000.

Boudon, R. : L’inégalité des chances; Hachette, 1984 (première édition, 1973).

Brossard, M. et B. Foko : Coût et financement de l’enseignement supérieur en Afrique francophone, Banque Mondiale, 2007

Cohen, J. and Alii: Universal Basic and Secondary Education; American Academy of Arts & Sciences, 2006.

Duru-Bellat, M. : L’inflation scolaire: les désillusions de la méritocratie; Seuil, 2006

Mingat, A. : La dimension rurale des scolarisations dans les pays d’Afrique au Sud du Sahara : Situation actuelle et défis pour le développement de la couverture scolaire au niveau du premier cycle secondaire, AFD, 2008.

Mingat, A., Ledoux, B. and M. Rakotomalala: Developing Post Primary Education in Sub-Saharan Africa; Assessing the Financial Sustainability of Alternative Pathways, Iredu, AFD et Banque Mondiale, 2008.

Mingat, A.: Education and Labor Markets; a Match Difficult to Achieve in Sub-Saharan African Countries, Iredu and World Bank, 2008.

Mugabushaka, A. Shomburg, H. and U. Teichler (Eds): Higher Education and Work in Africa; International Center for Higher Education Research, Kassel, 2007.

Psacharopoulos, G.: “The Value of Investment in Education, Theory, Evidence and Policy”; Journal of Educational Finance n° 32 (2), 2006.

# **Axe 1 – Education-Formation tout au long de la vie : politiques, enjeux, débats**

## **1<sup>ère</sup> séquence : Politiques publiques en orientation dans un contexte de mondialisation (I)**

71. Quelles voies suivre pour l'orientation dans un contexte de globalisation?

*Marie Myers, University Queens, Kingston, Canada*

64. Des bonnes pratiques européennes en orientation, oui mais lesquelles ?

*Regnault Elisabeth, Mohib Najoua, Riedlin Marie-Christine, Université Louis Pasteur  
(ULP)/Université de Strasbourg(UdS), France*

<p style="text-align: center;"><b>DES BONNES PRATIQUES EUROPÉENNES EN ORIENTATION, OUI MAIS LESQUELLES ?</b></p>
--

Elisabeth Regnault, Najoua Mohib, Marie-Christine Riedlin  
Université de Strasbourg (UdS)  
Faculté des sciences de l'éducation

Notre article est issu d'un projet Comenius III "Career Guide for Schools", le réseau européen pour l'accompagnement à l'orientation scolaire et professionnelle dans les écoles, qui a duré 3 ans (de 2005 à 2008).

### **Présentation du projet :**

Le guide de l'orientation pour les écoles "Career Guide for Schools" est un réseau européen qui rassemble des experts en pédagogie, psychologie, TIC et économie qui souhaitent promouvoir l'accompagnement à l'orientation dans les écoles européennes. C'est également un réseau d'écoles, d'enseignants et de conseillers en orientation en Europe. Les membres du réseau ont accès aux résultats de la recherche des partenaires européens à travers le Portail internet. Le Portail internet inclut des données sur les bonnes pratiques en Europe. En plus, il offre un support et des ressources utiles pour développer des outils d'accompagnement à l'orientation professionnelle.

Les objectifs sont les suivants :

- Identifier de « bonnes pratiques » qui pourront être appliquées dans les écoles en Europe suite à une expérimentation dans 90 écoles de 9 pays partenaires (Grèce, Angleterre, Allemagne, Autriche, Bulgarie, Estonie, France, Lituanie, Roumanie) ;
- Promouvoir la dimension européenne dans l'accompagnement à l'orientation, renforçant ainsi la mobilité à long terme en Europe ;
- Réduire la distance entre l'école et le marché du travail ;
- Recueillir et évaluer les méthodologies en ligne concernant l'accompagnement à l'orientation professionnelle ;
- Créer les conditions pour assurer le maintien et l'expansion du réseau ;

### **Présupposés et intentions de la Commission européenne concernant les « bonnes pratiques »**

La mission de la Commission européenne, dans le domaine de l'éducation et de la formation, consiste à renforcer et à promouvoir l'éducation et la formation tout au long de la vie. La coopération politique implique, dans la pratique, que la Commission européenne soutienne, développe et mette en œuvre des politiques d'éducation et de formation tout au long de la vie, avec pour objectif de permettre aux pays de collaborer et de tirer des enseignements les uns des autres, avec une attention toute particulière accordée à la mobilité. Elle y parvient grâce à la « **Méthode Ouverte de Coordination** » (MOC), tout en respectant les pléines compétences des États membres en matière d'éducation et de formation. Cette méthode fournit un nouveau cadre de coopération entre les États membres en vue de faire converger les politiques nationales pour réaliser certains buts partagés par tous. Elle se base principalement sur l'identification et la définition en commun d'objectifs à remplir ; des instruments de mesure définis en commun (statistiques, indicateurs) permettant aux États membres de se situer et de suivre l'évolution vers les objectifs fixés ; des outils de coopération comparatifs stimulant l'innovation, la qualité et la pertinence des programmes d'enseignement et de formation (diffusion de « bonnes pratiques », projets pilotes...).

Le « **Benchmarking** » est une technique de coordination intergouvernementale dans le cadre de la stratégie de Lisbonne. Pivotal de la « Méthode Ouverte de Coordination », elle consiste en un exercice d'étalonnage des performances nationales, qui s'appuie sur des indicateurs statistiques, des tableaux de bord et des classements. L'objectif est de rechercher des bonnes pratiques.

### **Problématique :**

Si le présupposé de la Commission Européenne relève de l'universalité des pratiques après échange et expérimentation, notre investigation du terrain a révélé l'importance de questionner l'appropriation des outils d'orientation par les acteurs impliqués dans l'expérimentation. En effet, face aux quelques résistances observées dans le transfert des pratiques, peut-on réellement penser que l'échange et l'expérimentation de « bonnes pratiques » nationales en orientation scolaire et professionnelle puissent faire émerger des « bonnes pratiques » européennes, transférables d'un pays à l'autre ? Ne sommes-nous pas face là au particularisme qui prend en compte la diversité culturelle et accentue les divergences plutôt que les convergences ? Est-ce que l'efficacité d'une pratique dans un pays est un critère suffisant pour l'appliquer dans un autre pays ? Est-ce qu'un système éducatif peut adapter des « bonnes pratiques » à ses propres valeurs et modes de fonctionnement ?

Cette problématique sera examinée à travers l'étude, d'une part, de la méthodologie utilisée dans ce projet et, d'autre part, des résistances au transfert chez les Conseillers d'Orientation Psychologues (COP) ayant mené les expérimentations de « bonnes pratiques » dans les écoles en France dans la région Alsace. Une étude ultérieure permettra de valider ou non ces hypothèses en les élargissant aux acteurs des autres pays partenaires.

### **L'Europe de l'éducation et l'éducation comparée**

Il existe deux paradigmes en éducation comparée : celui du "relativisme" et de l'"universalisme". Le « relativisme » ou « particularisme » utilise la comparaison pour saisir le caractère unique et national des organisations scolaires. Il est alors difficile de transférer des bonnes pratiques. L'« universalisme » ou « positivisme » cherche à déterminer des relations invariantes dans un but de généralisation avec possibilité de transfert de bonnes pratiques. Nous stipulons que l'Europe de l'éducation oscille entre ces deux paradigmes, ce qui crée une tension entre l'un et l'universel. Les deux définitions suivantes de l'éducation comparée expriment cette tension :

Selon Van Daele (1993), l'Education comparée étudie des phénomènes et des faits éducatifs dans leurs relations avec le contexte social, politique, économique, culturel en comparant leurs similitudes et leurs différences dans deux ou plusieurs régions, pays, continents ou au niveau mondial afin de mieux comprendre le caractère unique de chaque phénomène dans son propre système éducatif et de trouver des généralisations valables ou souhaitables dans le but final d'améliorer l'éducation. C'est l'affichage des différences qui est premier.

Selon Lê Than Khoi (1981), l'éducation comparée essaie de découvrir des récurrences et des généralisations qui sont valables dans toutes les situations éducatives, sans pour autant négliger les aspects uniques et spécifiques de chaque cas individuel. Ici, c'est la recherche d'invariants qui est d'abord affichée.

Historiquement, durant les premières décennies de ce siècle, l'élément discriminant de comparaison était l'Etat. Les pays ont échangé des informations sur leur système éducatif,

dans une démarche plus souvent descriptive que comparative. Cette conception est issue du XVIII<sup>e</sup> et du début du XIX<sup>e</sup> : les sociétés sont considérées comme étant indépendantes les unes des autres, marquées ainsi par le sceau de la différence, ce qui les rend de ce fait comparable. Elle fut renforcée, plus tard, par la nécessité pour les pays européens, de se reconnaître et de se réconcilier après la deuxième guerre mondiale. Ce qui signifiait affirmer leurs différences en tant que richesse commune. Depuis le début des années 1970, on assiste à un changement important : les pays sont confrontés à des difficultés identiques et les systèmes se trouvent devant l'absence de solutions. L'éducation comparée change alors de paradigme face à l'internationalisation des problèmes, surtout l'interdépendance qui caractérise les relations entre les peuples et les Etats. Cette nouvelle orientation prend encore plus de signification depuis l'introduction de la question éducative dans le traité de Maastricht. En effet, l'Europe a des compétences en matière d'éducation dans neuf domaines tout en considérant que les Etats membres gardent des zones de compétences quasi exclusives (Meuris, 1997). La "méthode ouverte de coordination" (MOC), tout en respectant les pléines compétences des États membres en matière d'éducation et de formation, fournit un nouveau cadre de coopération entre les Etats membres en vue de faire converger les politiques nationales pour réaliser certains buts partagés par tous. Elle change le regard sur l'éducation. Parallèlement, elle a permis d'impulser des politiques nationales de l'éducation largement convergentes, alors même que les textes insistaient sur la responsabilité première des Etats dans ce domaine (Cussó, 2005).

Actuellement, c'est le système mondial qui devient de plus en plus le paradigme. Depuis les années 1950, s'est accomplie une expansion mondiale et uniforme de l'éducation qui englobe tous les paliers de la formation et qui a pris la forme d'un système éducatif moderne soutenu par une idéologie du développement et de l'éducation (épanouissement individuel de la personnalité, rôle de citoyen, évolution sociale, cadre d'ordre garanti au niveau de l'Etat-nation, etc). De grandes organisations internationales comme la Banque Mondiale, l'UNESCO et l'OCDE fonctionnent avec le paradigme universaliste. Allemann-Ghionda (2006) précise que le souci des enquêtes internationales, notamment celui de l'OCDE, est l'efficacité des systèmes de formation et que c'est une forme particulière d'éducation comparée qui est réalisée, dans laquelle on privilégie les enquêtes à grande échelle qui permettent de produire une grande quantité de données et d'indicateurs et de dégager aussi des tendances et des messages qui seront massivement diffusés par les médias électroniques, la presse, la radio et la télévision.

### **La notion de « bonnes pratiques » :**

Depuis quelques années, se développe une culture de « bonnes pratiques » en éducation. Ces pratiques, qui relèvent de solutions innovantes, pour avoir fait la preuve de leur efficacité dans des situations particulières, sont données comme des modèles pour des situations plus ou moins similaires. Ainsi, comme dans tout bon exemple, sont-elles appelées à être reproduites. Cependant, il se pose la question du contexte global de mise en oeuvre de ces pratiques : par

exemple, quelle est la part de la culture, de l'économie et du social dans les réussites ou échecs des pratiques ? Ces pratiques sont les meilleures pour qui et par rapport à quels critères et qui déterminent ces critères et sur quelles bases ? (Anne, 2003)

Des chercheurs critiquent cette approche comparée qui prétend identifier des « bonnes pratique » dont la validité serait valable en dehors de tout contexte et qui ne vise qu'à aboutir à la convergence d'un système unique. Pourquoi rechercher ce qui fonctionne bien, pourquoi ne pas accroître plutôt la réflexion dans chaque pays à partir de la connaissance de ce qui se passe ailleurs ? (Frاندji, 2008).

### **Le projet « Career Guide for Schools »**

#### **Son cadre théorique : le paradigme de l'OCDE :**

Les pays de l'OCDE attachent une importance grandissante aux politiques de formation tout au long de la vie et aux politiques actives de l'emploi, en tant qu'instruments de la croissance économique et de l'équité sociale. Des systèmes efficaces d'information et d'orientation sont essentiels pour étayer la mise en œuvre de ces politiques, et tous les citoyens doivent acquérir les compétences nécessaires pour gérer eux-mêmes leur évolution professionnelle. Un grand décalage existe cependant entre les objectifs des décideurs publics et les capacités des systèmes nationaux d'orientation. Basée sur un examen conduit dans 14 pays, l'OCDE (2004) étudie les moyens qui pourraient éventuellement permettre de remédier au décalage entre les services d'orientation professionnelle et l'action gouvernementale.

#### **Les enjeux d'une définition : adéquation théorie/pratiques**

Vouloir créer un site européen dédié à l'orientation principalement dans l'enseignement secondaire n'est évidemment envisageable qu'à partir d'une affirmation : il est possible de parler d' « orientation » à partir d'une même acception du terme dans l'ensemble des systèmes éducatifs européens ; cette acception recouvre toutes les problématiques de développement (qu'elles soient liées à l'élève, au système éducatif aussi bien qu'au marché du travail). Et c'est bien là toute la difficulté<sup>18</sup>. Il faut aussi tenir compte d'un contexte plus large qui porte, lui, sur l'implication possible dans une même démarche des pays qui ont rallié l'Union Européenne à des moments différents, porteurs d'une histoire nationale très différente, d'un système éducatif plus ou moins centralisé, d'une éthique du sujet plus ou moins centré sur le développement personnel, de personnels dédiés à l'orientation aux compétences diversifiées, et ainsi de suite.

---

<sup>18</sup> Nous verrons tout au long de cet article que la notion de « développement » est marqué par l'histoire de chaque pays et en particulier par la place du sujet dans le monde du travail : entre une priorité à la réussite individuelle où le sujet apprend à agir sur le monde et une priorité du modèle économique dans lequel l'individu doit s'insérer au mieux de ses capacités. L'articulation est variable, non-dite et souvent provoque des situations d'angoisse auprès des jeunes face au monde du travail ( Roussiau N. et Le Blanc A., 2001)



Nous nous attacherons ici à définir le champ de l'orientation tel qu'il a été mis en œuvre pour la réalisation de ce site européen, et nous tâcherons de mettre en évidence les difficultés qui pourraient apparaître en raison même des théories sous-jacentes : nous avons en effet pu constater que la sélection de « bonnes pratiques » a mis en avant des freins qui peuvent être liés à des applications fondées sur des présupposés différents ou mal interprétés. Notre présentation s'attachera à la définition donnée par l'UNESCO de l'orientation, définition par essence suffisamment générale pour servir de cadre de compréhension et de consensus :

*« L'orientation consiste à mettre l'individu en mesure de prendre conscience de ses caractéristiques personnelles et de les développer en vue du choix de ses études et de ses activités professionnelles dans toutes les conjonctures de son existence avec le souci conjoint de servir la société et l'épanouissement de sa responsabilité »*

Pour qu'une telle définition puisse rassembler les composants de l'orientation dans leur diversité nationale, il faut que, pour chacune d'elles, nous mettions à jour son fondement théorique, ses présupposés, son évolution et ses origines.

***« L'orientation consiste à mettre l'individu en mesure de prendre conscience... »***

Définir l'orientation comme un accompagnement à la prise de conscience implique déjà un profond bouleversement dans l'approche de l'orientation. L'orientation a longtemps été considérée comme un autre moment de l'éducation, un moment qui advenait à la fin des études, et donc l'orientation n'avait guère de liens avec l'enseignement ; cette orientation-là avait pour tâche de mettre en adéquation les besoins de l'économie en termes d'emplois<sup>19</sup> avec des individus « prêts à l'emploi ».

Les besoins nouveaux vont déstabiliser le système : la transformation accélérée des métiers, les besoins en nouvelles compétences des travailleurs, l'ouverture sur d'autres approches de l'économie, et une exigence parentale forte en promotion par l'école vont redéfinir le rapport des individus à l'orientation et développer son influence.

De cette situation, deux bouleversements importants vont émerger : l'orientation professionnelle ne peut avoir pour objectif unique la mise en adéquation entre l'offre et la demande ; elle ne peut faire l'économie de s'adresser à un sujet, dans un monde qui change : jusque là, ce qui était évalué, c'étaient les aptitudes<sup>20</sup> du candidat à une insertion professionnelle ; il va maintenant être accompagné dans la recherche d'un « développement personnel ». Lorsque Léon (1957), place le sujet au centre d'un nouvel espace<sup>21</sup>, il ouvre la

---

<sup>19</sup> Et il faut bien se rappeler que la stabilité des métiers et des compétences nécessaires pour les exercer donnait une logique à une telle adéquation, fondée sur une conception des études et de l'emploi comme vecteurs de la reproduction sociale : autrement dit, un monde où rien ne bouge. (Pair, 1997)

<sup>20</sup> Décret de 1922 : l'orientation professionnelle devait s'appuyer sur les « aptitudes morales, physiques et intellectuelles » de l'individu pour les mettre en adéquation avec les « compétences professionnelles » nécessaires au métier proposé ou visé.

<sup>21</sup> Dans lequel il est vécu en développement et donc l'espace d'orientation devient éducatif.

porte à une approche psycho-cognitive nouvelle par rapport à l'orientation et cette approche a bien à voir avec la transmission des savoirs disciplinaires et avec l'éducation en général. Non seulement, l'orientation va peu à peu faire partie intégrante de l'école, mais elle va penser son rôle à court et moyen terme (comment choisir sa filière ? comment réussir son année ?...) et elle va se définir comme une « discipline » et proposer une programmation, des objectifs, des méthodes et des évaluations : ceci est particulièrement construit en France, sans doute parce que la conception française de l'école est structurée sur les disciplines et le développement de l'orientation dans le secondaire ne pouvait progresser qu'à ce prix<sup>22</sup>.

L'origine de ce bouleversement est à chercher bien entendu dans les influences nord-américaines et canadiennes, mais elle correspond aussi aux développements de la pédagogie, surtout en France<sup>23</sup>

Parallèlement à cette réflexion sur l'orientation se construisent des approches pédagogiques sur les mêmes concepts et tout particulièrement l'officialisation de la « pédagogie de projet », qui va modifier, entre autres, la notion de « temps scolaire »<sup>24</sup>. Et ces travaux en écho trouveront leur place dans les instructions officielles en France, la Loi d'orientation de 1989 en étant l'aboutissement le plus net.

Quant aux influences nord-américaines et canadiennes, elles vont apporter un cadre théorique qui va rencontrer un écho important en France et le choix du terme « éducation à l'orientation » en est le reflet. Mais ces influences seront aussi porteuses de difficultés que l'on comprend mieux en croisant certains aspects de l'école en France.

La représentation du savoir scolaire comme le bagage de l'« honnête homme » est encore très prégnante : elle donne au savoir enseigné une valeur quasi mythique et les moindres changements disciplinaires dans le secondaire donnent lieu à beaucoup de résistances ; par contre, cette approche même du savoir, du fait qu'elle s'articule à une philosophie humaniste a permis que l'idée de développer la connaissance de soi et d'apprendre à faire des choix soit un aspect peu controversé de l'orientation. On peut le constater dans l'usage des « bonnes pratiques » : celles que les Français ont pointées sont toutes des exercices en « développement de soi ».

La permanence d'un modèle classique d'études donne à la culture générale et disciplinaire la place centrale et ainsi sépare les acquis du secondaire du monde du travail. L'une des conséquences pour l'orientation dans le système secondaire français a été qu'elle a dû prendre

---

<sup>22</sup> Cela explique aussi les réticences de certains à mettre en place des « bonnes pratiques », comme nous le verrons plus loin.

<sup>23</sup> Cette interaction sujet, formation, emploi, dans une perspective de construction associée s'est élaborée plus précisément au Québec (Pelletier D., 2000), mais elle a évolué vers une forme plus « européenne », (Pelletier D., Bujold Ch, 1984) qui a donné lieu aux premiers manuels destinés à l'enseignement, pour prendre maintenant une tournure plus globale sous le concept de « approche orientante » (Ferre D., 2005)

<sup>24</sup> La prise en compte d'un futur dans les apprentissages va projeter l'école dans le monde du travail, et l'individu dans son avenir professionnel, mettant à mal les notions de temporalités (Boutinet, 2001)

en charge le passage de l'école vers le monde du travail, aussi comme une transition beaucoup plus importante : la transition entre l'adolescence et l'âge adulte (Clot, 1999). Les réticences des enseignants à participer à l'éducation à l'orientation trouvent dans cette représentation de l'école les sources de résistance forte. Ce problème se retrouve aussi dans des pays très ancrés dans un héritage commun de la notion de culture, comme la Grèce, ou l'Italie.

Le souci de favoriser l'égalité des chances pour tous a donné lieu en France à un système éducatif unifié de la maternelle à la Terminale. Ce n'est pas le seul pays européen à avoir adopté ce type de structure, mais la France, plus que tout autre, a voulu garder un caractère académique à l'ensemble et les passerelles vers le travail (que ce soit au titre d'une sensibilisation comme les stages, ou au titre d'une réorientation professionnelle) sont peu développées et surtout peu valorisées. Le système allemand est quelque part son contraire : une valorisation du travail et des métiers a développé toutes les formes d'apprentissage et la structure éducative est fortement filiarisée. Il revient donc aussi à l'orientation en France de donner du sens à des études plus longues, avec peu de possibilités de changement, et dans ces cas, le rôle de l'orientation est aussi de conduire les élèves à les accepter. Ce rôle, à certains moments confondu (conseil de classe et/ou conseil d'orientation, ...) entretient des méfiances difficiles à résorber. Et les hésitations sémantiques dans l'appellation des notions de « projet » en France en sont le reflet : au terme de « Career guidance » répond en France une palette nuancée de notions<sup>25</sup> qui sont issues de représentations idéologiques spécifiques, de notions vécues comme antinomiques : rapport études/emploi, savoirs disciplinaires/savoirs professionnels, culture générale/culture professionnelle, ... et donc il n'est pas indifférent que la France soit plus encline à s'exercer sur le développement de soi que sur l'approche « métiers ».

*« L'orientation consiste à mettre l'individu en mesure de prendre conscience de ses caractéristiques personnelles et de les développer en vue du choix de ses études et de ses activités professionnelles dans toutes les conjonctures de son existence »*

La suite de la définition induit aussi deux aspects essentiels dans l'introduction de l'éducation au choix dans l'école : nous retrouvons en France -comme nous l'avons dit-, du fait de la disciplinarisation de l'orientation, une réflexion de concert entre l'approche éducative en orientation et les nouvelles pédagogies pour dégager des pratiques de « conduites de projet ». Les raisons principales de cette modification du travail scolaire sont liées en grande partie à une situation économique moins porteuse (développement du chômage) et à l'effacement progressif du rôle d'« ascenseur social » de l'école. En fin de compte, l'école va essayer de « motiver » les élèves, l'orientation va tenter de leur apprendre à faire des choix et c'est sur le terrain pédagogique que les deux parties vont se retrouver : de là naîtront les équipes pédagogiques qui incluront les COP dans leur travail, de là aussi une ouverture vers

---

<sup>25</sup> « projet de vie, projet personnel, projet professionnel, projet personnel et professionnel (le plus significatif), projet de l'élève, ... »

l'extérieur au travers de projets culturels mais aussi professionnelles (visites d'entreprises, stages, journées professionnelles ...)<sup>26</sup>

Se développent aussi les trois pôles que désigne la définition sus-citée : développer la connaissance de soi pour mieux choisir ses études et pour construire son projet professionnel en toute connaissance de cause. Nous y reviendrons en exposant le modèle théorique de base. Un des aspects que l'élaboration du site a permis de mettre au jour, c'est la prégnance du modèle anglo-saxon sur les autres pays concernés.

Il n'est pas inintéressant, pour comprendre l'approche actuelle en orientation dans les pays anglo-saxons, de revenir sur l'orientation avant les années 70. L'orientation alors s'élaborait à partir du concept de « carrière » : il s'agissait alors de tracer les pistes d'une progression dans l'entreprise ou dans une profession. Cette approche était en elle-même constitutive de la personne et structurante pour elle : elle lui donnait l'assurance d'être agrégé à des groupes et à des comportements ; d'avoir un « avenir » et donc un projet de réussite socioprofessionnelle cohérent ; d'adhérer à une histoire sociale commune, dans la logique de l'élitisme universitaire : la réussite liée à la méritocratie (Watts, 2001). En ce sens<sup>27</sup>, parler sans retenue de sa vie personnelle, des revenus de ses parents, ... ne pose pas problème : l'élaboration d'un projet donne sens à de telles questions.

Cette approche a changé : l'arrivée des nouvelles technologies (qui ont bouleversé la hiérarchie des compétences tout comme leur distribution), la mondialisation (qui a mis à mal les évolutions de carrière dans la même entreprise) ont provoqué des changements, comme dans tous les autres pays, et la solide structure anglo-saxonne liée à la « carrière » a connu un « tremblement de carrière » (Watts, 2001) : comment imaginer un déroulement cohérent pour la personne ? Les entreprises attachent plus d'importance désormais à avoir les compétences nécessaires pour un projet, dans un temps donné ; et elles ne cherchent plus à conserver leur personnel a priori, mais à trouver de nouvelles compétences pour des projets qui ne se succèdent pas dans une logique d'approfondissement mais dans une logique de marché. L'ordre méritocratique ne peut plus s'exercer de la même manière. L'éducation à l'orientation s'est alors faite dans un cadre de substitution en s'inscrivant dans un projet plus global (personnel, social et éducation à la santé), mais plus confus dans ses déterminants. Il est apparu alors que ce qui concernait le parcours, devenu plus aléatoire, ne pouvait se concevoir sans une réflexion centrée sur l'individu, mais la conception de « développement de carrière » reste encore très ancrée dans les mentalités, d'où une interprétation différente de certains exercices proposés.

Comment apprendre à prendre des décisions dans un monde en mouvement ? comment construire un projet dans un monde incertain (Solazzi R., 2001)? Comment donner du sens à

---

<sup>26</sup> Il est intéressant ici de se reporter à la présentation que le Ministère lui-même fait de l'orientation comme d'un programme disciplinarisé <http://eduscol.education.fr/D0095/accueil.htm>

<sup>27</sup> et nous verrons que cela n'est pas sans importance dans les réactions des enseignants français qui ont expérimenté certaines propositions du site.

un monde où les temporalités sont brouillées (Boutinet J-P., 2001) ? Un site tel « Career guidance for schools » peut-il prendre en charge ces questions ?

*«L'orientation consiste à mettre l'individu en mesure de prendre conscience d ses caractéristiques personnelles et de les développer en vue du choix des études et de ses études et de ses activités professionnelles dans toutes les conjonctures de son existence avec le souci conjoint de servir la société et l'épanouissement de sa responsabilité ».*

Ce « souci conjoint » implique une reconnaissance, et à part égale, du sujet et du sujet dans le monde professionnel ; il implique aussi un rapport d'épanouissement qui ne privilégie pas le société sur la personne. On comprendra que cette approche a connu des inflexions et qu'elle se repense maintenant dans un cadre modifié.

Or, cette conception de la construction de la personnalité dans la société nécessite un mode d'existence relativement stable tant du côté de l'individu que de celui des entreprises : les dernières décennies ont fondamentalement transformé le travail et le rapport au travail, d'abord en installant l'incertain, le précaire et l'évolutif<sup>28</sup>, puis avec les restructurations et la place grandissante des technologies de l'information, en s'installant dans l'ultra-évolutif<sup>29</sup>. Il n'est pas sans intérêt de suivre l'évolution des notions relatives à la construction de soi : de la connaissance de soi dans les années 70, à la construction de l'« identité » de chacun des années 2000. Lorsque que, dans les années 90, l'école pouvait se donner comme objectif « de mettre l'enfant au centre du monde », c'est parce que des trajectoires de vie pouvaient être définies, dans un ensemble de données relativement sûrs<sup>30</sup>. Actuellement, les jeunes doivent se projeter dans un avenir flou, qui va nécessiter des recadrages incessants et qui va leur demander d'être en posture de se réorganiser à tout moment. On voit que l'épanouissement n'est pas de mise et que l'individu, pour exister, devra être en capacité de « se faire soi » (Guichard, 2004).

Cela montre à la fois les limites actuelles de l'aide à la construction de soi, mais aussi des responsabilités qui lui incombent ; on comprend aussi que dans une perspective de rapprochement du type de ce site en construction, il y ait bien des obstacles dans la conception de l'individu et de son « épanouissement » dans le monde professionnel : les représentations de ce monde professionnel sont très liées à la place tenue par l'individualisme dans nos histoires sociales respectives.

---

<sup>28</sup> Comment construire un projet de vie professionnelle, en analysant ses propres compétences, des envies et ses aptitudes, alors que désormais les métiers se transforment très rapidement, que l'emploi est lié aux compétences, elles-mêmes changeantes ?

<sup>29</sup> Pour penser sa vie professionnelle, il faut désormais penser les compétences complémentaires, qui ne seraient nécessaires que lorsque la demande professionnelle change. « « Se faire soi ne suppose pas seulement d'essayer de construire des liens entre des expériences éparées puis de prolonger cette construction par une projection dans des futurs possibles. Il s'agit également, et de plus en plus souvent, de produire une activité d'anticipation : se préparer à rencontrer des difficultés, envisager des solutions possibles, développer par avance certaines compétences utiles en cas de problème », (Cohen-Scali V., Guichard J., 2008)

<sup>30</sup> cellule familiale globalement présente ; emploi plus difficile mais encore stabilisé dans ses demandes en compétences ; ...

## L'approche théorique en « éducation à l'orientation » : le modèle théorique

Le choix professionnel est le plus souvent une longue réflexion commencée dès l'enfance, même si cette réflexion n'est pas arrivée jusqu'à son expression. Cette réflexion s'affine plus ou moins en fonction de découvertes<sup>31</sup>, et elle va demander des prises de décision<sup>32</sup>. C'est sur ces bases que l'approche en orientation a construit un modèle théorique global<sup>33</sup>. Ce modèle est connu sous l'appellation d'ADVP<sup>34</sup> ; il a évolué et ses interprétations sont nombreuses, mais nous y revenons pour ses vertus fondamentales : il nous paraît être la matrice la plus apte à englober les pratiques proposées sur le site « Career Guide », lui donner un sens commun à tous et permettre aux contradictions de se faire jour.

On ne peut comprendre cette « approche en orientation » dans sa globalité qu'en soulignant que sa première originalité a été de sortir l'orientation de la sphère de l'information<sup>35</sup>, pour lui donner ses marques dans l'éducation : un temps lié au développement de l'individu, une place pour le « tâtonnement expérientiel » (Solazzi, 1999), une intégration du monde à sa structure personnelle.

Ce modèle théorique définit des champs d'investigation par lesquels doivent se construire des connaissances : la connaissance de soi, la connaissance du marché de l'emploi, la connaissance des besoins en compétences dans les choix de formations. Ces champs d'investigation demandent à être croisés afin que de leur médiation réciproque émergent des prises de décision quant à des projets professionnels construits.

De là ressort l'importance première de l'aptitude à prendre des décisions<sup>36</sup>, selon des étapes clairement identifiées :

- Une phase exploratoire qui privilégie les champs d'investigation sus-nommés,
- Une phase de cristallisation qui permet de mettre à distance et de classer les informations réunies,
- Une phase de spécification qui crée une hiérarchisation des informations telle qu'elle amène à l'abandon de certaines données et donc à des choix,
- Une phase de réalisation qui est une mise en actes ordonnée des choix.

Pour une telle mise en œuvre, trois principes indispensables :

---

<sup>31</sup> Connaissance/reconnaissance de soi, regard sur l'environnement, sensibilisation au monde du travail, ...

<sup>32</sup> Quant à l'envie, la faisabilité et /ou le développement ultérieur, ...

<sup>33</sup> Et c'est ce modèle théorique global qui permet de penser un site commun d'outils d'orientation.

<sup>34</sup> Activation Développementale et Vocationnelle de la Personnalité

<sup>35</sup> Qui sous-entend un temps ponctuel et immédiat, une réponse donnée et non-construite par celui qui pose la question et donc l'ignorance de l'être en devenir qu'est un élève

<sup>36</sup> en ce sens, l'éducation à l'orientation propose une transversalité à l'ensemble des études intéressante : l'apprentissage de l'autonomie.

- Le principe expérientiel par lequel l'individu sera amené à vivre ce qu'il aura à énoncer,
- Le principe heuristique par lequel il énoncera ce qu'il a vécu,
- Le principe intégrateur par lequel il fera des choix parmi ce qu'il en gardera.

Si ce modèle propose un cadre suffisamment large pour être intégrateur, il est évident que les articulations qu'il présente vont être éclairées différemment suivant l'histoire de l'orientation dans chacun des pays concernés, et c'est là que les enjeux d'un tel site sont à expliciter, à éclaircir et à repenser. Pour préciser ces propos, prenons le cas de la France : l'orientation n'a pu avoir sa place et son sens dans l'école qu'en devenant une discipline ; l'angle de lecture du modèle n'est plus la psychologie, mais la didactique : les « phases » ainsi que les « principes » énoncés ont pris un sens grâce à une transposition didactique accentuée par le fait qu'à côté d'un corps spécifique d'intervenants<sup>37</sup>, les enseignants ont été investis aussi de cette mission. A titre de comparaison, dans un pays comme la Grèce, qui n'a pas de structures d'Etat d'orientation et donc qui n'inclut pas l'orientation dans les écoles, les outils proposés seront d'une autre nature.

Revenons sur les trois champs d'investigation : développement de soi, connaissance du marché du travail et développement de choix professionnel. Quelle perception commune, mais aussi quels obstacles leur mise en place peuvent-ils rencontrer au niveau des pratiques européennes ?

Ce qui nous semble important, c'est que ce dispositif peut proposer une logique, soutenir un discours sur le rôle de l'orientation dans une approche idéologique contradictoire : le consensus autour de ces trois champs posera donc problème – et nous le verrons plus loin – quand il s'agira de faire un des exercices proposés.

En effet, le rapport entre libre choix de l'individu et intégration libre de ce choix dans le monde du travail d'un système de société peut être très différent : les déterminants constitutifs de l'orientation (reproduction sociale (Dubet, 2004), représentations sociales du travail (Moliner, 1996) ...) ont un statut différent suivant la place donnée au sujet<sup>38</sup> ; la notion même de « sujet » peut être variable<sup>39</sup> ; enfin, une telle éducation à l'orientation implique une pédagogie de projet, là aussi plus ou moins en vigueur dans les scolarités européennes (Boutinet, 2005)

Nous nous proposons d'examiner maintenant de plus près un type d'exercice de chaque champ, en utilisant des exercices en cours en France.

### ***Connaissance de soi (SOI) :***

---

<sup>37</sup> Et les COP sont des psychologues

<sup>38</sup> Dans quelle mesure un sujet peut-il agir pour s'intégrer socialement au mieux de ses intérêts ?

<sup>39</sup> S'agit-il d'un sujet en soi ou d'un sujet défini socialement ?

La fiche que nous examinerons a été retenue parce qu'elle est emblématique du type d'approche ; elle s'adresse à des élèves de 4<sup>o</sup>, 3<sup>o</sup> de lycée général et professionnel. Centrée sur le jeune, cette fiche lui demande un travail personnel : il s'agit pour lui, guidé par des questions, de construire son environnement proche, avec pour consigne : « vous allez vous poser un certain nombre de questions sur vous-même pour arriver à mieux vous décrire et vous présenter, par exemple à un employeur ». Les domaines dans lesquels se posent les questions sont :

- Qui suis-je ? (nom, âge)
- Ma famille et les professions (père, mère, fratrie, grands-parents)
- Ma scolarité (points forts et faibles)
- Ce qu'on pense de moi (pas d'indications)
- Mon corps (points forts et faibles)
- Mon caractère, ma personnalité ( pas d'indication)
- Mes intérêts (pas d'indications)
- Mes loisirs, mes savoir-faire
- Mes rêves, mes projets

Il ne faut pas oublier que ces exercices s'inscrivent dans un ensemble et chacun d'eux vise à faire focus sur l'un des trois champs : il est donc important de remettre cet exercice – classé dans le champ de la connaissance de soi (SOI) au contact d'exercices permettant une réflexion sur les études à poursuivre ( FOR), ou une exploration du monde du travail ( ECO)

Dans ce cadre SOI, il faut remarquer les focalisations sur la personne : plus que l'élève, peu convoqué dans ce travail (3) ; plus que l'emploi futur, qui n'est évoqué que dans le cadre familial (2), ou de façon plus suggestive qu'injonctive ( 8. savoir-faire, 9. projets : on voit que l'articulation loisirs/savoir-faire ou projets/rêves laisse place davantage au désir et aux aspirations qu'à une prise en compte de la réalité économique) ; plus que des approches adéquationnistes personne/emploi, c'est la personnalité globale qui est ici interrogée. Enfin, ce qui est requis dans l'interaction avec l'autre, ce sont les représentations en général et non des évaluations liées aux rôles sociaux que le jeune serait appelé à tenir.

Si on relit la consigne, il est aussi significatif que le but (se présenter à un employeur) semble, en fin de phrase, être ici de façon presque accidentelle ! Comme on le verra plus tard, cette approche est différente, en particulier, dans le modèle anglo-saxon, plus adéquationniste (Watts, 2001) ; elle a provoqué de la part des partenaires français une retenue et une conversion des exercices ; elle donne ainsi l'exemple de la difficulté de l'interculturalité en ce domaine.

### ***Connaissance de son environnement scolaire et des formations (FOR)***

Nous avons fait référence à un type d'exercices qui convenait pour la 4<sup>o</sup> ; pour donner un aperçu de l'ensemble, nous avons retenu une approche qui, cette fois, est proposée en 6<sup>o</sup>. Il



s'agit de cerner les fonctions des adultes travaillant dans le collège et d'aider les élèves à aller vers la bonne personne en cas de question.

Cette fois, centrée sur l'élève, elle propose d'affiner les connaissances et les repères de l'élève arrivant au collège quant au fonctionnement de ce dernier. Le but de cet exercice est de définir d'une part quels sont les rôles de chacun, et d'autre part de préparer l'élève à se reconnaître dans des rôles et à la découverte de la citoyenneté (une fiche propose par exemple « le dessin de la ville » : le plus souvent de telles séances de repérage sont suivies d'un travail identique sur l'environnement proche (mairie, associations, ...). Ce type d'exercices tient sa légitimité du fait que l'éducation à l'orientation est une approche globale du sujet dans son environnement et que nous sommes dans le cadre d'une disciplinarisation qui a construit un programme très progressif sur les années de collège. Comme les approches de type thématiques (citoyenneté, santé, écologie, ...) se sont développées dans les autres pays européens, ce type de travail ne devrait pas poser les mêmes problèmes que les fiches SOI.

### ***Connaissance du monde économique (ECO) :***

La fiche que nous avons retenue se fait en 5° ; elle est intitulée « le mime des métiers » : on comprend qu'il s'agit pour des petits groupes d'élèves de préparer puis de présenter aux autres élèves des gestes professionnels qu'il faudra identifier. Cette approche de l'emploi se fait à partir des représentations des élèves et pourront donner lieu à commentaires. Dans l'ensemble, la progression proposée part toujours de la personne et de ses représentations du monde, pour définir les rôles surtout professionnels dans la société et confronter leurs représentations à des réalités. On peut sentir combien en France l'approche-métiers est étrangère à l'école à cette progression-même.

Rappelons que pour cette éducation à l'orientation, le Conseiller d'orientation est aidé par des enseignants et ces fiches indiquent toujours les liens possibles avec d'autres disciplines, insistant ainsi sur une transdisciplinarité plus ou moins bien acceptée. Effet culturel évoqué plus haut qui pourra avoir des effets sur le site « Career Guidance », dans des pays où évoquer l'articulation études /emploi est beaucoup plus banalisé qu'en France.

Ainsi, le choix des trois approches marque, dans leur unité, une différence appréciable : les trois axes (SOI, FOR, ECO) sont relatifs à la construction d'une vision temporelle progressive et à long terme. Ils ont chacun une part à tenir dans le développement de l'élève et l'éducation aux choix : leur finalité est d'aboutir moins à un projet professionnel, qu'au développement de comportements de projet ( ainsi parle-t-on plutôt de projet personnel que professionnel et ceci est très significatif). Si les trois approches sont présentes dans la structure du site, elles n'ont pas tout à fait les mêmes fonctions : il s'agit bien là d'élaborer un projet professionnel et le fait que deux des axes (SOI, ECO) constituent des axes de développement alors que l'axe FOR devient du développement du projet professionnel montrent une autre approche : construire un projet professionnel n'est pas la même chose que de développer les compétences à faire un projet de ce type. Il est d'évidence que la France, en faisant de

l'orientation une discipline, a repoussé les moments décisionnels après le secondaire – et même le post-bac- et sans doute sommes-nous là face à la difficulté majeure que rencontre l'éducation à l'orientation en France : l'incertitude d'un projet trop éloigné ne fait pas véritablement sens pour les élèves.

### **Le dispositif « Career Guide for Schools »**

Pour réaliser cette recherche, les partenaires européens, membres du réseau, se sont répartis en plusieurs groupes de travail collaboratifs. Les groupes de travail se sont formés en fonction des centres d'intérêt de chaque expert scientifique. Chaque groupe a travaillé de manière indépendante sur un sujet particulier concernant l'orientation professionnelle. Des réunions ont eu lieu périodiquement afin de faire le point sur l'avancée de l'ensemble des recherches. 3 groupes de travail ont été constitués. Les thématiques sont les suivantes : développement personnel, connaissance du monde du travail, développement du projet professionnel.

Une plate-forme à distance de travail collaboratif a été développée et a fonctionné comme un outil direct de communication et d'information entre les différents membres des groupes de travail. Les chercheurs peuvent y déposer les exercices en orientation, considérées en amont comme des bonnes pratiques nationales.

### **Exemple d'exercices :**

#### ***Thématique 1 : le développement personnel***

La définition donnée sur le site est la suivante : la connaissance de soi et la notion de soi renvoient à l'idée de l'unité de l'homme, d'une conscience idiosyncrasique. Cette idée de soi a une incidence sur les valeurs et les actions. Bien que les valeurs et les actions varient au fur et à mesure du temps, le soi reste le même. Ce processus détermine l'identité : le changement dans la continuité de soi.

#### **• Une carte d'identité différente : (A different identity card)**

Se décrire sur une échelle de traits de caractères et lier ces caractères à un métier possible.

#### **• Développer l'estime de soi (Boosting your self-Esteem)**

Cet exercice a pour but d'amener les étudiants à renforcer leur estime de soi. Il leur apprend également à aimer et à accepter leur personnalité par des actions spécifiques. Le conseiller distribue des feuilles blanches aux étudiants et leur demande d'établir une liste de choses ou d'activités dans lesquelles les étudiants se considèrent bons. Puis il leur demande de noter davantage de choses dans lesquelles ils voudraient être meilleurs. Le conseiller leur demande par la suite de tourner leur feuille de travail et d'y noter, au dos, trois compliments d'eux-mêmes concernant un fait qui s'est déroulé pendant les deux journées précédentes, tout en

donnant des explications détaillées sur les raisons de leur satisfaction.

• L'exercice de l'iceberg (Iceberg Exercise)

Il s'agit de motiver les étudiants pour qu'ils puissent discerner leurs traits de personnalité extérieurs des traits internes et les aider à accepter leurs traits de personnalité, les motiver pour qu'ils comprennent qu'ils devraient accepter leurs traits de personnalité et ensuite, essayer de changer ceux qu'ils considèrent comme négatifs. Une liste de traits de personnalité est distribuée aux élèves et 6 feuilles à chacun. Ensuite les étudiants choisissent 6 traits de personnalité qu'ils décrivent et notent sur les 6 feuilles. Ils classent alors leurs traits de personnalité selon un ordre qui leur convient c'est-à-dire, de ce qu'ils préfèrent d'eux-mêmes à ce qu'ils aiment le moins. Quand le travail est fait, il est demandé de mettre un trait de personnalité à part et comment son absence affecte l'étudiant. On demande aux étudiants d'abandonner 5 autres traits de personnalité et ensuite de récupérer ceux qu'ils souhaitent.

• Moi-même et mon identité (Myself and my identity)

On donne aux étudiants un nombre de facteurs qui permettent de construire leur identité et on leur demande de faire la même chose mais du point de vue de l'employeur.

• Visuel/Auditif/Kinesthésique (VAK learning style indicators)

Cet exercice permet de savoir quel est le style d'apprentissage des élèves.

***Thématique 2 : la connaissance du marché du travail***

Il n'y a pas de définition précise de « connaissance du marché du travail »

Les exercices sur le site sont les suivants :

- Le dépassement des stéréotypes de métier,
- Les compétences, expériences et connaissances nécessaires en fonction des groupes de professions,
- Les besoins du marché du travail
- Les différentes étapes pour trouver des informations sur le marché du travail
- Méthodologie d'observation des professionnels sur leur lieu de travail.

• De-stereotyping job titles (les stéréotypes de sexe liés aux métiers)

Faire prendre consciences aux élèves des stéréotypes de sexe liés aux métiers et des possibilités d'emploi qui s'offrent à chacun grâce à ce dépassement de stéréotypes.

***Thématique 3 : le développement du projet professionnel***

Il n'existe pas de définition précise mais la question suivante est posée : « Comment pouvons-nous aider les élèves à développer leur carrière ? Comment peuvent-ils développer leurs compétences pour devenir compétitif sur le marché européen ?

Les exercices, sur le site, concernent :

- Le développement de compétences pour la prise de décision et l'efficacité personnelle.
- La préparation d'un CV
- Les premières expériences sur le marché du travail
- La transition lycée-université
- Le mélange des compétences personnelles et professionnelles

• Decision making model by Victor Broom (la prise de décision par Victor Broom)

Cette théorie de Victor Broom présente la façon dont les personnes prennent des décisions sur leur futur métier en montrant que le choix est fortement lié aux valeurs de la personne.

• Exercises

Lignes parallèles, Que ferais-tu si ?, Inventaire personnel, Motivateurs/démotivateurs, Styles de personnalité, De quelle couleur es-tu . Qu'est-ce que c'est ?

• Personal development plan (plan de développement personnel)

Ce plan permet de répondre à 3 questions face à la recherche d'emploi : où en suis-je actuellement, quels sont mes points forts et faibles ? Quel métier je souhaite obtenir, quelles compétences sont nécessaires ? Quelles sont les étapes pour réaliser ce projet ?

• Je suis (I am)

Ce que je suis et ce que mes amis pensent que je suis.

**Analyse des différences entre outils français et européens :**

L'analyse de ces exercices et de leur usage nous renvoie aux représentations de l'école et des élèves dans les différents pays européens: l'enfant, jusque-là plus ou moins entre famille et école, devient l'enjeu d'un « Monde » plus ou moins intégré dans la perception de l'éducation. Ainsi en France, l'école n'est pas le lieu de l'expression du sujet – il n'est qu'à noter le peu de place du débat, malgré les injonctions institutionnelles : l'école française construit l'homme instruit, le citoyen informé, mais elle ne construit la personnalité. L'école française répugne au

récit de vie, et l'EAO, en introduisant d'autres réalités comme le monde du travail est venue donner un coup de pied dans cette représentation.<sup>40</sup>

Ces outils appartiennent tous, et dans l'ensemble des pays concernés, à des invariants de « l'approche développementale » : jeux de miroir entre développement social, cognitif et socio-affectif, leur usage en orientation a dégagé trois pôles surdéterminés: le socio-affectif, le socio-professionnel et le socio-éducatif. Et le poids de ce regard des autres est peut-être l'élément culturellement variable : sans doute est-ce dans la mesure/démessure de son rôle dans la construction de l'élève que des retenues des enseignants ont pu apparaître. L'enseignant français, développant la représentation de la sphère privée et de l'enfant que nous avons évoquée plus haut, se heurte à certains aspects et à certains questionnements de ces fiches : livrer ainsi de soi devant les autres, à l'instigation de l'enseignant est vécue comme une ingérence très forte et ces résistances peuvent être rapprochées de celles qui furent quand l'EAO s'est constituée dans les programmes français : ainsi beaucoup d'enseignants regimbaient à l'idée qu'ils auraient à « faire de la psychologie » et que ces aspects relevaient de l'éducation parentale. L'enfant confié à l'école l'était en tant qu'élève et citoyen, donc le discours professoral ne peut porter que sur ces aspects ; il est aussi intéressant de constater qu'en France les exercices proposés développent davantage des identifications culturelles : ainsi un exercice très pratiqué dans la même perspective (« apprendre à se connaître ») demande de réaliser un blason, ce qui réfère à des éléments fictionnels : décrire un blason mais aussi historiques : se représenter en chevalier. L'iceberg n'autorise pas les mêmes investissements personnels dans notre culture !

Pour des raisons analogues, les enseignants ont toujours répugné à faire entrer, plus que nécessaire, le monde du travail comme entité à enseigner, voire enseignante – il n'est qu'à penser au peu de place des stages dans les cursus scolaires généralistes ! Les exercices proposés ont place aussi dans les programmes EAO de nos collègues ; plus usités en fin de collège, liés au stage d'observation de 3<sup>ème</sup>, leur statut n'est guère différent de celui dont il bénéficie dans les autres pays européens dans la mesure où son « enseignement » relève globalement d'une information sur le monde. Traités comme tels, les réticences des enseignants portaient davantage sur un souci majeur : leur peu d'informations en ce domaine. On peut toutefois observer que, si leur présentation est réalisée en fin de collège de façon générale, peu d'enseignants au lycée continuent en ce sens dans les cursus généralistes : le poids du bac occultant leur prise en charge.

Enfin, les exercices portant sur le développement de projet professionnel restent circonscrits surtout aux formations à visée professionnelle : il n'y a, dans les formations généralistes, qu'un aspect relativement présent : l'analyse comparative des compétences, même si celle-ci

---

<sup>40</sup> Présente dans les innovations dès 1974 (Pelletier D, Noiseux G., 1974), il a fallu véritablement la mise en place de la réforme des collèges (1981, Legrand L.), et plus encore l'institution du « projet de l'élève » dans la loi-cadre de 1989, pour que l'EAO pénètre l'école et encore fut-ce avec des difficultés qui persistent largement: on peut dire que son implantation et sa réussite est encore complètement tributaire de l'enseignant, et non de l'institution.

demande une perception des savoirs en termes de compétences, ce qui n'est pas toujours familier pour les enseignants dont la formation demande encore davantage une réflexion sur la didactique des savoirs scolaires que sur leur articulation avec les savoirs professionnels.

Les différences d'approches et les réticences à utiliser tel ou tel exercice ont trouvé pour part leur écho dans la réception des pratiques mises en place, décrites ci-dessous.

### **Constitution de l'échantillon :**

- Présentation du projet au SAIO (Service Académique d'Information et d'Orientation)<sup>41</sup>,
  - Présentation dans les établissements recommandés par le SAIO,
  - 4 lycées recommandés par le SAIO et 2 collèges contactés directement par un membre de l'équipe de chercheurs de Strasbourg, lui-même CPE (Conseiller Principal d'Education)<sup>42</sup> dans un des deux collèges. Etant donné que la première année d'expérimentation avec les lycées n'a pas été concluante, nous avons décidé de travailler auprès d'élèves de 3<sup>ème</sup> en collèges et de motiver les futurs expérimentateurs autrement.
  - Nombre d'élèves ayant participé à l'expérimentation : 157
  - Acteurs impliqués dans l'expérimentation : COP (Conseiller d'Orientation-Psychologue)<sup>43</sup>, enseignants, documentaliste, CPE, élèves.
- 
- Critères de choix des élèves par les expérimentateurs :
  - *Lycée d'enseignement professionnel (EM) à Strasbourg* : une classe de 23 élèves de 3<sup>ème</sup> avec 6 heures de découverte professionnelle par semaine. C'est le professeur principal qui mène l'expérimentation avec le COP. Cette expérience s'intègre dans les programmes.
  - *Lycée d'enseignement général et technologique (JM) à Strasbourg* : une classe de 30 élèves de 1<sup>ère</sup> de section technologique « Sciences de gestion ». C'est le professeur principal qui a mené l'expérimentation avec le COP. Cette expérience se déroule suite aux journées universitaires qui présentent les différentes filières du supérieur. L'articulation avec ces journées a donné du sens à l'exercice.
  - *Lycée d'enseignement général et technologique (MY) en périphérie* : entre 14 et 20 élèves issus de 2<sup>nde</sup>, 1<sup>ère</sup> et Terminale de section générale qui ne se connaissaient pas. Les élèves

---

<sup>41</sup> Le SAIO met en œuvre la politique académique dans le champ de l'information et de l'orientation et évalue ses résultats. Il impulse le développement de l'éducation à l'orientation dans les établissements, favorise le partenariat dans le domaine de l'information et de l'orientation, analyse le fonctionnement de l'orientation et de l'affectation, contribue à l'évolution de la carte des formations, renforce la liaison secondaire/supérieur, organise l'affectation post-BEP et post BAC, participe à la conception et à la mise en œuvre de la formation continue en orientation des enseignants et des personnels d'orientation, met en œuvre la politique d'animation et de gestion des Centre d'Information et d'Orientation

<sup>42</sup> CPE : Conseiller Principal d'Education. Il participe à l'organisation et l'animation de la vie scolaire. Il est associé aux personnels enseignants pour assurer le suivi des élèves et procéder à leur évaluation (Décret du 29 janvier 1990)

<sup>43</sup> COP : Conseiller d'Orientation-Psychologue. Les personnels qui travaillent dans les C.I.O. sont des directeurs de C.I.O., des conseillers d'orientation-psychologues et des personnels administratifs. Le COP passe une partie de son temps dans 2 ou 3 établissements et l'autre au CIO. Ils ont une formation de psychologue depuis 1992. Ils assurent l'information des élèves et de leur famille. Ils contribuent à l'observation continue des élèves, ainsi qu'à la mise en œuvre des conditions de leur réussite scolaire (Décret du 20 mars 1991)

choisis par les enseignants n'ont ni de bons résultats scolaires, ni de projet d'orientation précis. La COP a rencontré les élèves individuellement pendant la permanence. Il a été difficile d'obtenir une régularité de présence chez les élèves car cette activité était hors programme et faisait appel au volontariat.

- *Lycée d'enseignement général et technologique (HM) en périphérie* : 6 élèves de 2<sup>nd</sup>e de section générale. Les élèves choisis par les enseignants ont de bons résultats scolaires et un projet d'orientation précis.

- *Collège (LB) en milieu rural* : (expérimentation par le COP et la CPE) : 45 élèves de 4<sup>ème</sup> issus de 5 classes et une classe entière. Elèves avec et sans projet précis d'orientation.

- *College (T) à Strasbourg* : (expérimentation par des enseignants de langues (français, allemand et espagnol), la documentaliste et le CPE). Le COP n'a pas voulu participé à l'expérimentation car il a fait référence très vite à la culture anglo-saxonne). : 2 classes de 8 élèves de 3<sup>ème</sup> et 17 élèves de 6<sup>ème</sup>. Elèves avec des difficultés scolaires ne pouvant pas choisir le projet d'orientation qu'ils désirent.

### **Le rôle du chercheur :**

Le présent travail n'avait pas pour objectif de s'attacher à la compréhension des pratiques d'orientation mais d'engager chercheurs et praticiens dans une logique de transformation des pratiques éducatives. L'intervention des différents acteurs du partenariat s'est déroulée en deux temps. Les chercheurs ont commencé par établir une liste de collèges et lycées volontaires. Puis, ce sont les acteurs de l'établissement, en particulier les COP, qui ont réalisé l'expérimentation avec des élèves. Enfin, les chercheurs ont mené des bilans avec les praticiens au terme de l'expérimentation et ont veillé à ce que l'évaluation en ligne soit réalisée.

### **Résultats :**

#### **L'évaluation des outils en ligne :**

3 critères ont été retenus pour évaluer en ligne une « bonne pratique » :

- **Applicabilité** : les exercices sont applicables
- **Efficienc**e : la mise en place des outils a été matériellement possible
- **Efficacité** : cela permet d'atteindre les objectifs d'apprentissage adapté au groupe cible.

Pour les partenaires du projet européen, un tel dispositif a permis de définir ce qu'est une « bonne pratique » européenne. Si un exercice est évalué positivement 5 fois de suite **par tous les acteurs européens de l'expérimentation**, c'est qu'il est transférable d'un pays à l'autre. Ainsi, sur 40 exercices déposés sur la plateforme collaborative, 10 exercices sont alors apparus comme de « bonnes pratiques » européennes (25 %). Chaque aspect a été évalué sur une grille de 5 points (1) très bas - (2) bas - (3) moyen - (4) haut - (5) très haut. On présume que les 3 critères (Applicabilité, Efficience, Efficacité) ont été évalués très positivement.

Les exercices ont été évalués non seulement par les acteurs mais également par des experts nationaux afin de valider les bonnes pratiques européennes en orientation. Il a été demandé aux experts de valider les exercices en prenant en compte le contexte culturel de l'orientation dans leur pays.

Les 10 exercices retenus sont les suivants, avec une forte représentation de la thématique sur le développement personnel :

- *Thématique 1 : le développement personnel (5 exercices sur 10 (50%))*
- Une carte d'identité différente : (A different identity card)
- Développer l'estime de soi (Boosting your self-Esteem)
- Je suis (I am)
- L'exercice de l'iceberg (Iceberg Exercise)
- Moi-même et mon identité (Myself and my identity)
- Visuel/Auditif/Kinesthésique (VAK learning style indicators)
  
- *Thématique 2 : la connaissance du marché du travail (1 exercice sur 10 (10%))*
- De-stereotyping job titles (les stéréotypes de sexe liés aux métiers)
  
- *Thématique 3 : le développement du projet professionnel (4 exercices sur 10 (40%))*
- Decision making model by Victor Broom (la prise de décision par Victor Broom)
- Exercices (Lignes parallèles, Que ferais-tu si ?, Inventaire personnel, Motivateurs/demotivateurs, Styles de personnalité, De quelle couleur es-tu . Qu'est-ce que c'est ?)
- Personal development plan (plan de développement personnel)

#### **Attitudes des expérimentateurs face aux outils :**

L'analyse des bilans que nous avons menés en tant que chercheurs avec les acteurs de l'expérimentation indique des résistances chez ces acteurs éducatifs.

- Le responsable du SAIO, lors de la présentation des outils devant les COP a rapidement rejeté les outils considérés comme relevant d'une approche anglo-saxonne de l'orientation. « *J'ai pas envie de devenir anglo-saxon* ».

La plupart des COP ont adapté les consignes à leur savoir-faire professionnel :

- *Lycée EM* : (une carte d'identité différente : travail sur les traits de personnalité des élèves et ensuite lien avec des métiers). Les expérimentateurs ont commencé par les métiers car il leur a semblé plus facile d'aborder l'exercice par quelque chose de neutre et de terminer par quelque chose de privé. La remplaçante du COP n'a pas continué le projet.



- *Lycée JM* : (une carte d'identité différente). L'ordre des consignes a été respecté. Cependant, il a été difficile de mener à bien la première partie, la considérant comme « naïve » et « moralisatrice ». La COP a ajouté un exercice consistant à demander aux élèves de relater une expérience qui leur a permis de lier traits de personnalité et métier. Elle a quitté le projet car elle n'a pas trouvé d'exercices adaptés aux élèves.
- *Lycée MY* : (Développer l'estime de soi, Exercice de l'iceberg, Une carte d'identité différente, Visuel/Auditif/Kinesthésique). Difficultés, pour les élèves, à établir un lien entre traits et métier. C'est l'exercice VAK qui a été le plus facile à expérimenter car il est quantitatif et ne demande aucune implication personnelle. La COP n'a pas continué l'année suivante car les élèves étaient démotivés.
- *Lycée HM*: (Une carte d'identité différente et VAK). Difficultés, pour les élèves, à établir un lien entre traits et métier. C'est l'exercice VAK qui a été le plus facile à expérimenter car il est quantitatif et ne demande aucune implication personnelle. Selon cette personne, ces outils de développement personnel touchent trop à l'intimité de l'élève. Il faut avoir des compétences psychologiques pour les mener. Les étudiants étaient intéressés parce qu'ils sont déjà dans une démarche positive dans leurs études. La COP a modifié les traductions en français et a choisi des mots plus adaptés, selon elle. Elle n'a pas continué car elle a été muté en région parisienne.
- *College LB* : (VAK, exercices dans la thématique 3 (Lignes parallèles, Que ferais-tu si ?, Inventaire personnel, Motivateurs/démotivateurs, Styles de personnalité, De quelle couleur es-tu . Qu'est-ce que c'est ?) Les exercices ont été très appréciés car il a permis à chacun de mieux se connaître. Aucune consigne n'a été modifiée. Les élèves, le COP et le CPE ont invité la chef de projet à venir présenter le site, à discuter du projet et de l'impact sur l'établissement.
- *College T* : (Une carte d'identité différente et VAK). Pas de modifications de consignes. La première partie d'une carte d'identité différente a été appréciée car elle a montré aux élèves que la personnalité est importante pour réaliser son projet professionnel. Il a été plus difficile aux élèves de lier des traits de personnalités à des métiers. Il a été demandé aux élèves de finir le travail à la maison (carte d'identité différente). L'exercice VAK a été considéré comme adapté aux élèves. Selon les acteurs, il aurait fallu mener des entretiens par la suite. Des enseignants ont changé la traduction de certains mots.

### **Analyse :**

- Les COP dans les deux collèges se sont sentis plus libres car non désignés par l'institution SAIO. L'expérimentation a été vécue plus positivement dans les 2 collèges que dans les 4 lycées. Dans les collèges, il n'y a pas eu de changement de consignes, de référence à la culture anglo-saxonne et les exercices sur le développement personnel ont permis aux élèves de mieux se connaître. Toutefois, il convient de souligner que les exercices choisis portaient sur le développement personnel, ce qui, en collège, montre surtout que les choix ont été dans le familier et non dans la nouveauté : tous les exercices choisis ont leur correspondant dans les pratiques françaises, ce qui a réduit aussi les résistances à d'éventuels changements de perspective.

- L'expérimentation a été bien accueillie lorsque tous les élèves d'une classe se connaissaient et lorsque les exercices étaient intégrés dans les programmes. La situation française, même si elle récuse souvent le poids du programme, se conçoit en lui assignant une valeur d'autorité telle que l'idée de ne pas « être dans un programme » est un élément de déstabilisation et peut remettre en cause la validité de ce qui se joue, et se joue, également, pour tous.
- Pour les expérimentateurs en lycée, les exercices sont basés sur une culture anglo-saxonne avec une approche de l'élève différente qu'en France. Ces exercices touchent à la personnalité des élèves (trop intimiste), tandis qu'en France, les COP s'intéressent plutôt à leurs centres d'intérêt (plus neutre). Ils considèrent que parler de soi devant tout le monde, pour des jeunes Français, n'est pas possible. Certains acteurs ont donc préféré travailler avec les élèves individuellement, ce qui a introduit des biais dans les résultats de l'évaluation finale. Ils ne considèrent pas que ce sont des bonnes pratiques transférables telles qu'en France. Nous assistons ici à un glissement sémantique d'ordre culturel, dans la représentation de l'apprenant : de l'enfant-élève (dont on reconnaît la sphère familiale comme seule « autorisée » à intervenir sur la personnalité), à l'adolescent-lycéen (pour lequel se constitue une sphère sociale intermédiaire – découvrir le monde protégé par l'école). Ce « temps de protection », étendu en France jusqu'au bac – au moins, permet de comprendre les retenues des expérimentateurs, et la difficulté de parler d'« autonomie », tout en en faisant un objectif pédagogique.

Les expérimentateurs ont modifié certaines consignes ou ont ajouté d'autres exercices. On peut parler d'une distorsion des outils par les acteurs, de la transformation des outils à partir de leur communauté de pratiques. Il s'agit d'une reconstruction en fonction d'éléments professionnels et culturels.

Le fait que les propositions aient été changées lors de l'expérimentation montre aussi le poids de la disciplinarisation de l'orientation : tout comme l'enseignant adapte à ses objectifs et à sa personnalité les exercices proposés par d'autres, l'enseignant transforme un dispositif en exercice scolaire ; ce qui est intéressant, c'est que l'attitude du COP, non-enseignant est la même. Le poids du disciplinaire en France et dans les programmes des écoles induit des comportements scolaires, même pour les personnels non-enseignants (COP par ex.) parce qu'ils se retrouvent dans un lieu d'enseignement et il serait intéressant de leur proposer ces mêmes outils dans un autre cadre (CIO, par exemple, où la priorité reste le projet professionnel)

## **Conclusion**

De tels résultats nous conduisent à interroger les critères d'évaluation des « bonnes pratiques », le mode de validation des outils et à repenser le paradigme européen universaliste.

Si le présupposé de la Commission Européenne relève de l'universalité des pratiques après échange et expérimentation, notre investigation du terrain a révélé l'importance de

questionner l'appropriation des outils d'orientation par les acteurs impliqués dans l'expérimentation. En effet, face aux quelques résistances observées dans le transfert des pratiques, face à la réappropriation des outils par les acteurs, l'échange et l'expérimentation de « bonnes pratiques » nationales en orientation scolaire et professionnelle ne permettent pas de faire émerger des « bonnes pratiques » européennes, transférables d'un pays à l'autre. Se pose la question du contexte global de mise en oeuvre de ces pratiques (Anne, 2003). Nous pouvons plutôt supputer une adaptation aux réalités locales, à la culture de l'orientation. Les tensions propres à l'éducation comparée se retrouvent ici, entre volonté européenne de trouver des invariants et la nécessaire prise en compte des différences. L'Europe se retrouve un peu prisonnière de ses valeurs, en référence au Traité de Maastricht et au principe de subsidiarité qui donne une place importante aux choix des Etats en matière d'éducation.

Cependant, notre recherche ne concerne que l'expérimentation en France et les spécificités des COP dans la réappropriation des outils. La culture française face à l'orientation se confronte à une culture anglo-saxonne qui transcende les cultures roumaines, lituaniennes, bulgares, estoniennes, etc. Il nous paraît important, dans un prochain temps, de valider ou non ces hypothèses en les élargissant aux acteurs des autres pays partenaires.

Mais plus largement, le travail de transposition des exercices proposés gagnerait à être pris en compte pour tel. En effet, pour toutes les raisons exposées (raisons liées à l'histoire du pays, aux cultures savante et professionnelle, à la place qu'elles occupent dans l'école, ...), le danger d'un tel site est d'être réducteur d'une part, mais aussi de mettre en place une perte de sens entre ce qui est proposé et la réalité culturelle et sociale du pays. Il serait intéressant de prendre en compte les spécificités des pays concernés pour proposer une approche des outils qui englobe une transposition didactique des outils, telle que la notion de « bonnes pratiques » garde tout son sens, mais une acception plus différenciée des mises en place.

---

## Bibliographie

- Allemann-Ghionda (2006) « La globalisation rend-elle l'éducation comparée superflue ? Aspects méthodologiques et réflexions sur le sens de l'éducation comparée comme discipline universitaire » in Groux D, Helmchen J., Flitner E. (Eds) *L'école comparée. Regards croisés franco-allemands*. Paris : l'Harmattan, coll. Education comparée. 49-71
- Anne, A. (2003) « Conceptualisation et dissémination des « bonnes pratiques » en éducation » in Cecilia Braslavsky, Abdoulaye Anne, Maria Isabel Patino (Eds) *Développement curriculaire et « bonne pratique en éducation »* Genève ; BIE. 1-11
- Boutinet J-P, (2001) « L'éducation à l'orientation prise au jeu des nouvelles temporalités », in *Eduquer en orientation : enjeux et perspectives*, OSP, numéro hors-série, vol 30

- Boutinet J-P., (2005) *Anthologie du projet*, PUF, Paris, 6<sup>ème</sup> éd.,
- Clot, Y., (1999), *La fonction psychologique du travail*, PUF, Paris
- Cohen-Scali V., Guichard J., (2008), « Identités et orientations, introduction au volume 37 », in *OSP*, vol 37
- Cusso, R. (2005) « La constitution européenne et l'éducation » in *Nouveaux regards*, n°28, hiver 2004-2005,
- Dubet F., (2004), *Les inégalités multipliées*. La Tour d'Aigues. éd. L'Aube.
- Ferré D., (2005) *Pour une approche orientante de l'école française*. Paris, éd. Qui plus est,
- Franchi, D. (2008) « Pour une comparaison des politiques d'éducation prioritaire en Europe » in *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Conceptions, mises en œuvre, débats*. Demeuse M., Franchi D., Greger D., Rochex J.-Y. (Eds) Lyon : INRP, Coll. Education, Politiques, Sociétés.
- Guichard J., (2004), « Se faire soi », in *OSP*, vol 34, Paris
- Lê Thanh Khoi (1981) *L'éducation comparée*. Paris : A. Colin.
- Léon A., (1957), *Psychopédagogie de l'orientation professionnelle*, PUF, Paris
- Meuris, G., De Cock, G. (Eds). (1997) - *Education comparée. Essai de bilan et projets d'avenir*. - Bruxelles : De Boeck Université.,
- Moliner P., (1996), *Images et représentations sociales: De la théorie des représentations à l'étude des images sociales*, Grenoble : Presses Universitaires,
- OCDE (2004) *Career Guidance and Public Policy : Bridging the Gap*. Paris. *Orientation professionnelle et politique publique. Comment combler l'écart*. Paris
- Pair C., (1997), *L'orientation face aux mutations du travail*, in Cité des Sciences et de l'Industrie : Eduquer aux choix ou préparer à la précarité, Syros, Paris
- Pelletier D., Noiseux G., Bujold Ch , (1974), *Développement vocationnel et croissance personnelle*, Montréal : McGraw Hill,
- Pelletier D., Bujold Ch ., (1984), *Pour une approche éducative en orientation*, Paris, éd. Morin
- Pelletier D., (2000), « S'orienter dans un monde incertain ou l'art de saisir l'occasion : peut-on se préparer au hasard ? », in *L'Indécis* n°38, Lyon
- Pelletier D. , (2004), *L'approche orientante : la clé de la réussite scolaire et professionnelle*, éd. Septembre, Sainte Foy (Québec)
- Roussiau N., Le Blanc A., (2001), Représentations sociales du travail et formations scolaires ou professionnelles des lycéens : approche comparative , in *Incertitudes professionnelles, conduites d'orientation ou d'insertion et nouveaux rapports au travail*, *OSP*, vol 30-1, Paris
- Solazzi R., (2001) « Les obscurs chemins de l'orientation éducative depuis 1975 », in *Eduquer en orientation : enjeux et perspectives*, *OSP*, numéro hors-série, vol 30
- Solazzi R.,(1999), « Le Paradoxe du funambule », in *L'indécis* N°35, Lyon
- Van Daele, H., (1993) *L'éducation comparée*. Paris : PUF, Que sais-je ? n° 2786
- Watts A. G., (2001), « L'éducation en orientation pour les jeunes : les principes et l'offre au Royaume Uni et dans les autres pays européens », in *Eduquer en orientation : enjeux et perspectives*, *OSP*, numéro hors-série, vol 30

## Sitographie

[http://ec.europa.eu/education/policies/pol/policy\\_fr.html](http://ec.europa.eu/education/policies/pol/policy_fr.html)

<http://eduscol.education.fr/D0095/accueil.htm>

[http://eduscol.education.fr/D0122/orientation\\_accueil.htm](http://eduscol.education.fr/D0122/orientation_accueil.htm)

<http://www.education.gouv.fr/cid188/education-a-l-orientation.html>

91. Education et valorisation dans l'économie cubaine

*Philippe Bayart, Université Paris 1, France*

72. Orientation et Mondialisation : Le point de vue systémique

*Robert Evola, Université de Yaoundé, Cameroun*

## 2<sup>ème</sup> séquence : Politiques publiques en orientation (II)

5. Définition et mise en œuvre d'un Pacte social pour l'éducation dans la région de La Mitis au Québec

*Jean Benatchez, Université du Québec à Rimouski (UQAR)*

32. L'orientation tout au long de la vie (OTLV) en France : le sens des réformes

*Isabelle Borrás, Lepii-Cnrs - Centre associé Cereq, Grenoble,*

*Thierry BERTHET, IEP-Cnrs Bordeaux,*

*Claudine ROMANI, CEREQ, Marseille*

## 3<sup>ème</sup> séquence : Orientation, accompagnement et formation d'enseignants

1. Une orientation européenne de la réforme de la formation des enseignants en France : l'établissement formateur, nouveau maillon de la chaîne de transposition didactique externe

*Luc Jamet, Université de Bretagne Occidentale*

81. La formation et les pratiques professionnelles des enseignants face aux enjeux de la mondialisation

*R'kia Laroui, Université du Québec à Rimouski, Canada*

82. L'état de la profession enseignant en face les mutations du travail et de l'emploi: regards sur la réalité brésilienne

*Dalila Andrade Oliveira, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brésil*

L'ÉTAT DE LA PROFESSION ENSEIGNANT EN FACE LES MUTATIONS DU TRAVAIL ET DE L'EMPLOI: REGARDS SUR LA RÉALITÉ BRÉSILIENNE
--

Dalila Andrade Oliveira (UFMG)

### Resumé :

A partir des données présentées sur le profil des enseignants d'éducation de base au Brésil, on veut discuter, dans ce texte-ci, la réalité des enseignants face à leurs conditions de travail. Selon des recherches préalables faites dans des écoles publiques d'éducation de base au Brésil, on a pu observer une naissante restructuration du travail scolaire, comme conséquence des réformes les plus récentes en éducation (Oliveira, 2005 ; 2006 ; 2007 ; 2008). On a remarqué des changements dans l'organisation et la gestion scolaires, ayant pour but de

donner plus de flexibilité et d'autonomie aux écoles par l'intermédiaire de processus de décentralisation administrative, pédagogique et financière. Pour comprendre les retombées de ces réformes sur le travail des enseignants il faut d'abord comprendre le contexte où celui-ci a lieu.

Dans une grande partie des pays latino-américains, le processus de démocratisation de l'éducation, a eu l'aspect d'un mouvement ambigu et paradoxal. Le résultat en a été, d'une part, l'élargissement de la possibilité d'accès à l'école mais, d'autre part, il a apporté la massification de l'enseignement. On comprend par ce terme de massification, parmi d'autres facteurs, les processus de standardisation des ressources didactiques et des procédures pédagogiques, l'adoption de critères homogènes d'organisation du travail scolaire, les évaluations externes. L'augmentation du nombre d'élèves a entraîné, proportionnellement, l'augmentation du nombre d'enseignants. Ainsi, dans la mesure où la démocratisation de l'éducation s'est traduite par l'assimilation de ceux qui auparavant n'avaient pas d'accès à l'école – les plus dépossédés – dans la condition d'apprenants elle a eu comme résultat aussi l'entrée, dans le système scolaire, d'un plus grand nombre d'enseignants pauvres. En analysant la réalité en Argentine, Birgin (2000), affirme que quand les pauvres arrivent à l'école comme apprenants, ils y arrivent aussi dans la condition d'enseignants.

Comprendre les changements que l'école a subis pendant le XXe. Siècle, surtout dans ses dernières décennies, exige la considération de ces aspects-là, du moins en ce qui concerne la réalité brésilienne. L'image nostalgique d'une école publique forte et de haute qualité, qui s'est dégradée au cours des années, doit être confrontée à la réalité.

### **Les enseignants au Brésil**

Le Brésil a plus de deux millions d'enseignants qui agissent dans les différents degrés de l'Education de Base sur son territoire<sup>44</sup>. Dans une recherche faite par le Ministère de l'Education – MEC, pour dessiner le profil des enseignants chargés de l'éducation de base<sup>45</sup> au Brésil, on a remarqué que le revenu familial de près de 65% d'entre eux est de cinq à dix salaires-minimum; 4,5% reçoivent jusqu'à deux salaires-minimum; 70% ont étudié dans des écoles publiques et près de 80% ont un cours supérieur de formation pédagogique. On a encore remarqué que 60% de ces enseignants n'ont pas d'accès à l'Internet. La plupart des enseignants a déclaré n'avoir non plus d'accès à des biens culturels, tels que des visites aux musées, au théâtre, aux expositions, aux concerts, ni être abonnés à des journaux et à des magazines.

Les enseignants de l'Education Infantile et des séries initiales de l'Enseignement Fondamental travaillent avec une seule classe, en développant tous les contenus des programmes scolaires. Dans les séries terminales de l'Enseignement Fondamental et dans

---

<sup>44</sup> Le Brésil est un pays au système fédératif, composé de 27 états et 5560 municipales, jouissant eux tous de l'autonomie pour organiser leurs propres systèmes d'éducation.

<sup>45</sup> Ce niveau d'enseignement au Brésil, est composé de l'Education Infantile (enfants de 0 à 5 ans) ; l'Enseignement fondamental (enfants et adolescents de 6 à 14 ans) et l'Enseignement Moyen (adolescents de 15 à 17 ans).

l'Enseignement Moyen, les divisions se font par contenu ou par discipline du programme : il y a des enseignants de langue portugaise, de mathématiques, de géographie, d'histoire, de biologie, de physique, de chimie, de langues étrangères et d'autres encore. Un enseignant travaille avec différentes classes, pour compléter son horaire de travail, stipulé par le nombre d'heures de classe par semaine. Ce nombre est calculé et défini d'après les plans curriculaires annuels, qui prévoient une charge horaire annuelle d'au minimum 800 heures, distribuée par 200 jours de classe, selon ce qui prône la législation nationale (LDB 9394/96).

Les conditions professionnelles, de travail, de salaire et de formation de l'ensemble des enseignants brésiliens sont très diversifiées, vu les disparités régionales, qui refléchissent les inégalités économiques du pays. Les enseignants qui travaillent à l'Enseignement Fondamental constituent la majorité dans toutes les régions. Cette donnée reflète la situation de l'accueil à la population entre les 6 et les 14 ans, qui est de l'ordre de 97% (Recensement scolaire de 2006, MEC/INEP). La plupart de ces enseignants travaille dans des écoles situées dans des municipes à l'intérieur du pays (61,6%). Un quart (25,6%) travaille dans les capitales et 12,8% dans les périphéries urbaines. La distribution géographique accompagne des distinctions sociales importantes à l'intérieur de la catégorie. Une analyse de la distribution spatiale des enseignants d'après leur sexe montre qu'en termes relatifs, les hommes, plutôt que les femmes, ont tendance à travailler dans les capitales. Celles-ci, à leur tour, se trouvent plutôt dans des municipes situés à l'intérieur des états ou dans les périphéries des villes. De même, on peut relever des différences significantes dans la distribution spatiale des enseignants, d'après leur âge. Les enseignants plus âgés, pour la plupart, travaillent dans les capitales, tandis qu'on peut observer une concentration plus grande d'enseignants plus jeunes dans les périphéries. C'est probable que ces données refléchissent un parcours professionnel où le temps de travail et l'expérience accompagnent le vecteur centre/périphérie : les enseignants plus jeunes, qui débutent, sont placés préférentiellement dans les écoles de périphérie, ayant plus de chances de travailler dans les écoles des grands centres urbains dans la mesure où s'approfondit leur expérience.

D'après la recherche faite dans 10 états brésiliens par la CNTE (Confédération Nationale des Travailleurs en Education), qui a été publiée en 2003, sur un échantillon de 4.656 interviewés, 53,1% des enseignants ont entre 40 et 59 ans, dont 38,4% se situent entre les 25 et 39 ans et 2,9% entre 18 et 24 ans. Au Brésil il y a une concentration significative de ces professionnels dans les bandes d'âge de plus de 25 ans. Les enseignants plus jeunes, ayant jusqu'à 25 ans représentent 2,9% du total. Les données présentées montrent qu'il n'y a pas de grandes différences dans la distribution entre hommes et femmes dans les divers âges. Ces données indiquent une réduction progressive d'admission de professionnels dans le travail professoral. En comparant les données d'âge et de temps de service déclaré, on vérifie que la plus grande concentration est de 12 à 18 ans de travail, la moyenne en étant de 15 ans.

En ce qui concerne l'origine sociale et familiale de ces enseignants, la moyenne du nombre de personnes par famille, parmi les enseignants, d'après le rapport de l'UNESCO (2003), est de 3,8. Cette moyenne peut être considérée haute, si on la compare à la moyenne nationale, qui, selon la PNAD/2001, est de 3,3 personnes par famille. Par rapport à l'état civil, les enseignants se déclarent, pour la plupart, mariés (55,1%), situation qui ne change pas beaucoup selon le sexe ; 28,3% sont célibataires. 53,3% des enseignants déclarent habiter



avec leur conjoint ou amoureux et leurs enfants. 4,4% disent vivre seuls et 26,9% habitent avec la famille nucléaire. Par rapport au genre, 83% des enseignants sont des femmes et 15% des hommes. Les femmes travaillent plutôt dans les séries initiales de l'enseignement fondamental, et les hommes sont plus nombreux à l'enseignement moyen, constituant les deux tiers du total des enseignants ; ce fait peut renforcer la croyance selon laquelle l'enseignant homme, dans une certaine mesure, a une image associée à la connaissance et à l'autorité, les femmes, à l'appui et aux soins envers les élèves.

L'accès aux manifestations culturelles, la possibilité d'aller au cinéma, au théâtre, à des spectacles, ainsi que les conditions d'avoir accès à la littérature nationale et étrangère varie selon le lieu où ils habitent et à leur pouvoir économique. La recherche montre qu'à peine 6% des enseignants vont une ou plusieurs fois au théâtre ou au cinéma ; 13% y vont éventuellement et 18% presque jamais. La télévision reste encore le milieu culturel le plus présent dans la vie de ces enseignants : 36% la regardent chaque jour, 18% éventuellement et 5% presque jamais (UNESCO, 2003). Par rapport à la lecture on est arrivé au résultat suivant : 41,5% lisent une ou plus de fois par mois, 33,9% éventuellement et 6,7% n'ont pas l'habitude de lire. Les activités physiques se trouvent aussi compromises : 17% les font régulièrement, 16% éventuellement, 21% n'en ont pas l'habitude/le temps et 46% n'ont pas répondu à la question.

Aussi l'emploi des ordinateurs est limité : 48% n'y ont pas accès, 32% y ont accès chez eux, 10% au travail, 1% chez des amis et 1% par d'autres moyens. L'accès à l'Internet est le suivant : 49% n'en ont pas, 19% en ont à la maison, 4% au travail, 2% chez des amis et 1% par d'autres voies. Pas un seul des interviewés n'a marqué l'option *cyber café*. Selon les données de l'INEP, parmi les enseignants objet de la recherche du MEC, 59,6% n'ont pas de courriel, 58,4% ne naviguent pas sur l'Internet. Une donnée défavorable à la situation de l'éducation de base au Brésil se rapporte au petit nombre d'enseignants habilités dans les contenus de sciences exactes et biologiques (Physique, Chimie, Mathématiques et Biologie), pour travailler dans l'Enseignement Moyen ; 45% d'enseignants dans ces domaines travaillent dans des municipes ayant plus de 100.000 habitants.

### **Les réformes de l'éducation au Brésil : nouvelles exigences pour le travail d'enseignement**

Ce travail veut discuter des questions relatives aux conditions de travail dans les écoles, en s'appuyant sur des résultats de recherches réalisées dans le contexte de l'éducation scolaire brésilienne, au niveau de base, y comprises l'Education Infantile, l'Enseignement Fondamental et l'Enseignement Moyen.

Les réformes en éducation dessinent une nouvelle régulation d'éducation dans le contexte latino-américain et, spécialement, au Brésil; cette régulation se caractérise aussi bien par le centralisme attribué à l'administration scolaire, en faisant de l'école le noyau de planification et de gestion comme par le financement *per capita* et l'évaluation systémique et systématique.

La décentralisation en éducation est suivie de processus de standardisation de procédures administratives et pédagogiques, autant de moyens pour garantir l'affaissement des coûts de l'expansion de l'accueil et la rédefinition des dépenses, en conservant le contrôle central des politiques. Au moyen des cursus centralisés, le livre et le matériel didactique, des

vidéos, des logiciels, la régularité des examens nationaux d'évaluation et la prescription normative à propos du travail pédagogique, on observe une relative standardisation dans les processus scolaires. Alliée à ces facteurs la législation de l'éducation brésilienne a subi des changements qui ont apporté un renforcement du travail collectif, en exigeant des enseignants une participation dans l'élaboration du projet pédagogique et l'adoption d'une plus grande flexibilité et transversalité dans ses pratiques par moyen des cursus et des évaluations. (BRASIL, 1996).

Les critiques à l'organisation en séries, comme un des éléments à l'origine de la crise de l'éducation ont exigé de certains réseaux publiques l'adoption d'une organisation scolaire par cycles. Telles mesures ont été grandement renforcées par des changements au niveau de la législation de l'éducation nationale, par l'intermédiaire de la LDB n. 9394/96, par les Paramètres de Cursus Nationaux, par le Système National d'Evaluation de l'Education de Base – SAEB, entre autres.

En ce qui concerne le domaine administratif, les responsabilités et les activités des écoles ont été élargies, par l'ouverture pour l'engagement de services et d'achat de matériel. On observe une plus grande autonomie institutionnelle dans le domaine de la gestion scolaire pour conduire les politiques internes. La décentralisation administrative représente en plus le transfert de responsabilité des organes centraux et intermédiaires du système aux écoles, en même temps qu'il élargit les chances de différenciation de celles-ci, par l'intermédiaire, surtout, de programmes spéciaux qui présupposent l'ouverture d'édits et la concurrence entre les écoles pour l'obtention de ressources.

La décentralisation financière permet à l'école une plus grande flexibilité dans la gestion et la captation de ressources externes. Voilà une dimension importante dans le cadre de réorganisation des politiques sociales, puisque celles-ci viennent à dépendre de plus en plus de la capacité de captation de ressources dans le milieu local. Ainsi l'école passe à la condition de noyau du système, en développant des capacités de s'auto-promouvoir et d'être différente. Ces réformes résultent en une restructuration du travail pédagogique, dûe à la combinaison de différents facteurs présents à la gestion et à l'organisation du travail scolaire, ayant comme corolaire une plus grande part de responsabilité des enseignants et une plus grande participation dans la communauté. Depuis 1996 la décentralisation financière est devenue une réalité dans l'éducation brésilienne, en instituant, par fonds public, le financement *per capita*, qui établit chaque année le coût minimum par élève pour chaque état, d'après sa capacité prélèvement de fonds.

L'évaluation se présente comme un troisième axe de cette régulation éducative. Car c'est justement à partir de l'articulation entre le financement, l'évaluation et la gestion locale que prend corps une nouvelle forme de régulation des systèmes d'éducation actuels. L'évaluation systémique et systématique devient une constante des politiques actuelles, comme manière de mesurer la performance des élèves, des enseignants et des écoles; la publicité donnée aux résultats sert à rendre des comptes à la société. On observe, pendant les dernières décennies, l'élargissement des examens réguliers par états et aussi les examens nationaux, ainsi que les évaluations externes, et encore l'évaluation institutionnelle servant d'indicateurs de performance en éducation, qui servent à contrôler le système d'enseignement dans le Pays.

La décentralisation, telle qu'elle est adoptée, à partir des plus récents processus de réforme de l'Etat, ont pour but de diminuer la bureaucratie scolaire. A la recherche d'une plus grande efficacité, on élargit le pouvoir de décision de l'école sur un ensemble d'actions, même en sachant que les formulations ne sont pas décentralisées jusqu'à ce niveau. Comme le souligne Lessard (2006), cette autonomie n'est plus une réponse contre l'organisation, mais qu'il s'agit d'une de ses nouvelles prescriptions. Le cadre qui réglemente ces changements donne aussi plus de pouvoir aux élèves et à leurs parents, soit comme partenaires de la gestion, soit comme sujets politiques du processus. Le paradoxe de ce modèle de réglementation est que, tandis qu'augmente l'autonomie des sujets, augmente aussi le contrôle exercé sur eux.

Ce modèle d'autonomie est centré dans une plus grande part de responsabilité donnée aux intéressés, qui doivent répondre par ce qu'ils font, comme ils le font et pourquoi ils le font. La responsabilité des enseignants sur la réussite des élèves augmente elle aussi, ainsi que le champ d'action et de compétence de ces professionnels. La performance des élèves devient quelque chose à être exhaustivement mesurée, évaluée systématiquement par des instruments qui ne sont pas élaborés dans le contexte scolaire. Nombreuses, de même, les demandes faites à ces professionnels, comme preuves et exigences de leur compétence à répondre aux prescriptions d'ordre budgétaire, juridiques, pédagogiques et politiques.

Les enseignants sont alors obligés de dominer des pratiques et des savoirs qui auparavant n'étaient pas exigées d'eux pour l'exercice de leurs fonctions et, fréquemment, ils reçoivent telles exigences comme inhérentes au progrès de l'autonomie et de la démocratisation de l'école. Face à ces changements, on assiste à une surcharge du travail de l'enseignant, qui comprend dorénavant, non seulement des activités en salle de classe, mais aussi les réunions pédagogiques, la participation à la gestion de l'école, la planification pédagogique, parmi d'autres tâches. Ces exigences sont cohérentes avec une nouvelle régulation de l'éducation qui, dans une certaine mesure, par les réformes éducatives les plus récentes, a lieu dans plusieurs pays (Dutercq & Lang, 2002 ; Cattonar & Maroy, 2001 ; Barroso, 2004 ; Lessard, 2004). Comme l'observe Lessard (2006 : 145), « il ne s'agit pas de réindiquer une autonomie contre l'organisation, ses règles formelles et sa hiérarchie bureaucratique, mais d'assumer l'autonomie, la coopération et de devoir rendre des comptes, que l'organisation impose à ses acteurs. On serait maintenant dans l'ère de l'autonomie prescrite et de l'initiative obligée ou forcée. » Alors, il ne s'agit plus de réindiquer une autonomie contre l'organisation, mais d'assumer l'autonomie, la coopération et le rendre comptes que l'organisation impose.

### **Les enseignants et leurs conditions de travail : résistance et consentement**

En examinant les ordres du jour de négociation et d'autres documents des syndicats des enseignants brésiliens (Oliveira & Melo, 2004; Oliveira, 2007; Oliveira, 2008), on voit que l'autonomie a toujours été une demande importante des enseignants. L'autonomie réclamée par les enseignants, organisés en associations et syndicats, concerne, généralement, des éléments d'autonomie professionnelle et institutionnelle. L'autonomie que cherchent les enseignants se traduit dans les élans de plus grande liberté pour organiser leur travail, pour

administrer leur temps, soit, d'avoir un plus grand contrôle sur le processus de travail. Pour avoir cette autonomie il faut que l'institution scolaire soit aussi plus autonome, c'est à dire, qu'elle ait une plus grande liberté d'auto-organisation. Ainsi, l'autonomie professionnelle ou corporative apparaît dans les ordres du jour des syndicats comme élément indispensable, ce pour quoi l'autonomie institutionnelle de l'école se fait nécessaire elle aussi. Pourtant, en même temps que les enseignants luttent pour une plus grande autonomie, ils espèrent aussi préserver les droits et les garanties qui leur assurent la condition de fonctionnaires publics, inhérente au modèle régulateur bureaucratique. La contrepartie de l'autonomie des enseignants est l'autonomie de l'école, mais celle-ci implique en augmenter aussi le pouvoir des autres segments qui participent à la communauté scolaire. Dans la mesure où les enseignants acquièrent une plus grande autonomie, il en est de même pour les élèves et leurs parents, ainsi que pour la communauté qui les entoure. On se trouve face à un paradoxe.

L'autonomie de l'école, conquise à travers des processus de décentrement apporte de coûts plus élevés pour les enseignants. Dans la mesure où ils gagnent en autonomie e liberté pour définir quelques formes de diriger leurs activités, il leur faut aussi discuter et trouver collectivement des issues et des stratégies pour faire face aux défis trouvés localement, comme chercher des ressources pour la complémentation du budget. Les enseignants deviennent plus attachés à leurs activités et compromis, il commencent à se sentir plus responsables du destin de l'école, des élèves et des projets en développement. C'est comme si les enseignants étaient obligés de payer le prix de l'autonomie conquise, puisqu'ils sentent qu'elle est le résultat de leurs luttes.

### **Réglementation professionnelle et valorisation du corps enseignant**

La Constitution Fédérale de 1988 dispose sur l'exigence d'un Plan de Carrière pour l'Enseignement Public, ayant comme une des exigences, à être garanties pour la valorisation des enseignants, un palier salarial professionnel et l'admission faite exclusivement à travers un concours public de preuves et de titres. La Loi no. 9394/96 voue un chapitre aux enseignants, où sont définies les exigences par rapport à la formation, à l'habilitation et à la valorisation de ceux-ci. Le Fonds de Maintien et de Développement de l'Education de Base et de Valorisation du professorat – FUNDEB, établit que, au moins 60% des ressources annuelles totales seront destinées au payement de la rémunération des enseignants de l'éducation de base qui exercent effectivement leur poste dans le réseau publique. La même loi définit, dans son article 40, que les Etats, le District Fédéral et les Municipales devront mettre en oeuvre leurs Plans de Carrière et salaire des enseignants, pour leur assurer une rémunération juste, aussi bien qu'une capacitation et amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage.

Parmi les déterminants du bon accomplissement de la fonction professorale, on peut mettre en évidence l'infra-structure physique et les ressources pédagogiques disponibles dans les écoles, le type de gestion scolaire, le projet pédagogique. Plusieurs états et municipales sont complètement ou presque entièrement dépourvus de telles ressources. Les installations sont assez précaires et les enseignants ne disposent pas des ressources nécessaires au bon accomplissement de leur travail, payant souvent de leurs poches les coûts d'impression du matériel scolaire.

Malgré la dévalorisation de la profession d'enseignant, évidente par les bas salaires, le revenu familial des enseignants est sensiblement supérieur à celui de la moyenne de la population brésilienne. D'après l'IBGE, 50,7% des brésiliens qui travaillent gagnent jusqu'à deux salaires minimum. Les données de la recherche de l'UNESCO révèlent que 65,5% des enseignants ont un revenu familial entre deux et dix salaires minimum et 36,6%, entre cinq et dix salaires-minimum; 32,5% des enseignants disent contribuer avec plus de 81% du revenu familial et 16,8% de ces professionnels contribuent avec un pourcentage situé entre 61% à 80%, ce qui permet d'évaluer l'importance de la participation des enseignants dans la composition du revenu de leur foyer.

La moyenne des salaires des enseignants se situe entre R\$500 à R\$700, somme qui équivaut à 250 à 300 dollars américains, ce qui est très peu pour assurer des conditions de vie digne à n'importe quel professionnel. La principale conséquence des bas salaires incide sur la qualité de l'éducation. L'activité d'enseignement exige du temps hors de la salle de classe, pour la préparation du contenu, la correction des copies, l'élaboration d'activités ayant rapport au projet politico-pédagogique, entre autres. La vitesse des transformations politiques, sociales et technologiques exige que l'enseignant soit toujours actualisé, qu'il domine de nouvelles technologies, telles que l'emploi de l'ordinateur, de la vidéo, du DVD et d'autres équipements didactiques. Les innovations pédagogiques, les changements de cursus, les évaluations de formation se présentent comme des demandes croissantes pour ces professionnels. En ce qui concerne le total d'heures par semaine où les enseignants se trouvent directement en salle de classe, on vérifie que la plupart d'entre eux font de 21 à 40 heures (68 %) de cours. Presque un tiers travaillent de 1 à 20 heures (28%).

Selon la même CNTE, un nombre important d'enseignants exerce une autre sorte de travail, non domestique, ce qui permet de conclure que la double journée, régulière ou éventuelle, est habituelle parmi eux, prenant le temps des autres activités pédagogiques, culturelles et de loisir. Les salaires dégradés nuisent aussi ces professionnels en ce qui concerne l'administration domestique. Tandis que d'autres professionnels mieux rémunérés trouvent du temps libre pour le travail et le loisir à travers l'embauche de femmes de ménage et des bonnes d'enfant, les enseignants n'ont pas les conditions pour en faire autant. Ceci les oblige, pour une bonne part, à remplir tout seuls les fonctions de maintien et d'administration du foyer, ou bien à les partager avec le conjoint.

D'après le relevé fait dans le sein de la recherche de l'UNESCO/MEC (2003), la plupart – 58,5 % - des enseignants déclarent travailler dans une seule école. 32,2% travaillent dans deux écoles et 6,3% dans trois. On trouve encore un pourcentage assez important, 2,9%, d'enseignants qui travaillent dans 4 écoles ou davantage. On s'aperçoit qu'il y a une tendance chez les femmes de travailler dans une seule école (62,1%). Ce choix se maintient dans les analyses par région et par niveau d'enseignement. Quant au nombre d'élèves sous la responsabilité de chaque enseignant - ce qui varie d'après l'étape de l'enseignement - la proportion la plus élevée existe dans l'Enseignement Fondamental, où l'on trouve 23,3% des enseignants ayant jusqu'à 40 élèves. Dans l'enseignement moyen, les proportions les plus élevées sont de 17,8% d'enseignants qui ont entre 201 et 300 élèves et 17,7% qui ont plus de 600 élèves. Ce dernier doit être le cas d'enseignants qui font de classes d'une même discipline dans plusieurs groupes, dans la même ou dans diverses écoles. Les enseignants des dernières

séries de l'enseignement fondamental et de l'enseignement moyen travaillent généralement avec un plus grand nombre d'élèves. Pour compléter un poste qui exige 18 ou 20 heures de classe par semaine, il leur faut travailler avec 9 groupes, dans le cas où la grille horaire prévoit 2 classes par semaine. Si l'on considère des groupes de 40 élèves ou davantage, cet enseignant aura, pour un seul poste, 360 élèves. Le nombre peut doubler si le même enseignant a deux postes. Une autre circonstance aggravante est que, en début d'année scolaire, les écoles publiques ont tendance à accueillir un plus grand nombre d'élèves par groupe, prévoyant déjà l'évasion scolaire fréquente, qui en général se passe pendant le second semestre. Le nombre des enseignants et des autres travailleurs par écoles est défini par le nombre d'élèves. Pour éviter le renvoi de personnel, les écoles augmentent le nombre d'élèves par groupes au début de l'année scolaire, en mettant jusqu'à 60 apprenants par groupe, pour finir l'année avec le même nombre de groupes.

Plus de la moitié des enseignants des écoles publiques au Brésil ont passé un concours (66,1%). Il y a encore 9,2% des enseignants permanents qui n'ont pas passé le concours. Le contrat temporaire présente une proportion expressive : 19,1% des enseignants qui travaillent dans des écoles publiques sont soumis à ce type de contrat de travail (CNTE, 2003). Pour être admis comme enseignant, outre le concours, il y a aujourd'hui des contrats dans le réseau public. L'expansion accélérée de l'enseignement pour les enfants et les jeunes pendant les dernières années n'a pas été accompagnée par un plus grand nombre de concours pour que les professionnels soient admis comme enseignants. Alors, travailler dans une école publique peut signifier un emploi de courte ou de moyenne durée, soit, une occupation instable. On remarque que le pourcentage des enseignants ayant des contrats temporaires (27,1%), ou ayant un contrat enregistré dans leur carte de travail (7,1%) est plus grand que celui des enseignantes, dont la proportion est de 17,4% et 5,4% respectivement.

La législation qui établit la formation d'enseignants définit les étapes de l'éducation de base pour travailler d'après chaque habilitation. Les enseignants qui travaillent dans les premières années de l'enseignement fondamental et dans l'éducation enfantine sont en général inscrits aux plans de carrière dans un niveau inférieur à celui des enseignants qui travaillent dans les séries terminales de l'enseignement fondamental et dans l'enseignement moyen ; les salaires aussi sont différents. Pourtant, dans quelques états, comme à Minas Gerais, les salaires sont conditionnés à la formation et aux titres obtenus et non seulement à l'étape de l'éducation de base où les gens travaillent. On peut trouver un enseignant travaillant dans les séries initiales, ayant un cours supérieur de pédagogie ou un cours normal supérieur, qui reçoit un salaire égal à ceux qui travaillent dans l'enseignement moyen, par exemple. D'une manière générale, la progression dans la carrière se donne à travers la scolarité et le temps de service dans l'enseignement, suivant une gradation qui commence par l'habilitation minimale exigée pour le travail, suivie des spécialisations *lato sensu*, du master et du doctorat.

Les données obtenues révèlent que 91,30% des enseignants qui travaillent dans l'Éducation de Base au Brésil sont habilités, si on considère la formation à niveau moyen suffisante pour le travail dans les séries initiales de l'Enseignement Fondamental et dans l'Éducation Enfantine. Il faut pourtant considérer que dans l'Enseignement Moyen, spécialement dans les municipales de l'intérieur des états, on voit un grand nombre de

professeurs en exercice sans la dûe habilitation, surtout dans les domaines de Physique, de Chimie, de Mathématiques et de Biologie.

La formation initiale de presque tous les professeurs du Brésil a été faite dans des institutions publiques, donc, gratuites. Parmi les professeurs brésiliens, 67,6 % ont obtenu leurs diplômes dans des écoles supérieure publiques. Il y a un rapport entre le niveau de revenu familial des professeurs et leur habilitation. Plus grand est ce niveau, plus élevés sont les titres. L'analyse par région géographique montre que les régions Nord et Centre-Ouest sont celles qui ont le plus petit, nombre de professeurs ayant l'habilitation nécessaire : 14,8 % et 14,2 %, respectivement.

### **Nouvelle régulation en éducation et les enseignants**

Les changements qui ont eu lieu dans les rapports entre le travail et l'emploi sont caractérisés, aujourd'hui, par la menace d'un phénomène considéré par quelques auteurs comme des rapports de travail plus précaires. Toutefois, un tel mouvement, ne se restreint pas aux rapports de travail caractérisés comme ceux qui sont inhérentes au processus de travail: il comprend principalement les relations d'emploi, présentant un essai de flexibilisation et même de déréglementation de la législation du travail. Ce processus est à la base de ce que Castel (1998), en discutant les métamorphoses de la question sociale, considère comme une mise en question de la fonction d'intégration du travail dans la société aujourd'hui. Cet auteur montre que le système de protections et de garants sociaux liés au travail est en train d'être démantelé pour arriver à ce qu'il caractérise comme « un processus de précarisation qui atteint les situations du travail, dans le sens de sa re-mercantilisation et de solutions d'ordre du marché, comme un effet particulier de la mondialisation » (p.166/167).

Travail précaire, donc, serait celui qui se caractérise par la flexibilité des règles d'embauche (contrats atypiques, temporaires et indépendants), des salaires plus bas, une moindre stabilité, des rapports de travail informels, moins de droits sociaux. Les formes atypiques qui seraient, selon Castel (1998, p. 514), des contrats de travail par temps déterminé, en temps partiel, non-permanents, des contrats selon un statut particulier, n'ayant pas de droits sociaux, atteignent aujourd'hui de grandes proportions.

Ce qui est considéré comme processus de précarisation du travail dans le contexte latino-américain découle du modèle de développement économique adopté, qui ne prévoit pas l'élargissement du nombre d'emplois, ce qui contribue à rehausser les inégalités sociales en ce début de siècle. Une question qui soulève des soucis dans ce contexte, l'apparition de nouvelles formes d'activités, provoque une plus grande segmentation du marché de travail. La flexibilité des contrats de travail et des législations sociale et du travail, la chute des pourcentages de syndicalisation et le nombre réduit de grèves montrent un plus grand degré d'autonomie des entreprises et des employeurs en général. Dans le cas des enseignants du réseau public, ces rapports apparaissent sous la forme de contrats temporaires de travail, qui n'assurent pas à ceux qui ainsi travaillent les mêmes droits et garants des enseignants effectifs et qui empêchent les professeurs de former des liens plus durables et permanents avec l'école et les apprenants.

La même recherche réalisée par la CNTE a enquêté sur le rapport entre les enseignants et les syndicats : 55% y sont associés, 14% y sont associés et militants et 28% n'y sont pas associés. On peut considérer que le niveau d'engagement politique des travailleurs en

éducation est assez satisfaisant, si on tient compte du nombre de syndiqués. Plus de la moitié des enseignants sont associés à leur syndicat respectif et plus de 20% ont dit leur sympathie par un parti politique. L'indice d'engagement syndical est supérieur à 50% dans presque tous les états. Curieusement, l'engagement dans des mouvements sociaux est petit.

On sait que les organisations syndicales ont souffert un affaiblissement permanent pendant les dernières décennies, car elles ne sont pas considérées capables de répondre aux exigences apportées par les changements les plus récents du travail. Dans le cas latino-américain, plus spécifiquement dans les pays qui constituent le Mercosul, la liberté d'organisation syndicale souffre, directement ou indirectement, des limitations qui résultent en organisations fragmentaires et faibles, qui retombent sur les structures supra-nationales, en augmentant les difficultés d'intégration effective des travailleurs de la Région. L'affaiblissement des syndicats est attribué à la diminution des syndiqués et à la faible participation des travailleurs. Parmi divers facteurs qui contribuent à ce processus, on trouve : la réduction du nombre d'emplois, principalement dans les grands centres industriels, par le progrès de la technologie ; le dérèglement des rapports de travail et le recours à l'informalité.

Dans un tel contexte, les critiques – bien d'entre elles conservatrices – au rôle du syndicat, contribuent à son affaiblissement. La dénonciation du haut degré de corporativisme de ces institutions, son caractère étatiste, conservateur, retrograde vient de secteurs entrepreneuriaux ou même de positions politiques qui défendent le néolibéralisme comme orientation de gouvernement, qui exigent l'autonomie et la liberté syndicale et qui critiquent le droit du travail comme une législation protectrice.

D'après Tiramonti (2001), le surgissement de syndicats d'enseignants dans les divers pays de la Région est en rapport avec le développement des systèmes d'éducation avec les modèles de cumul adoptés, les besoins de l'Etat d'élargir sa base sociale et les régimes politiques en vigueur. Donc, les pays qui se sont modernisés plus rapidement, qui se sont développés sur la base d'un modèle qui sous-tendait les différents secteurs sociaux et qui, depuis le début du XXe. siècle ont présenté une croissance significative dans leurs systèmes d'éducation, ont aussi montré, rapidement, un profil des mouvements des enseignants. Ces mouvements se sont transformés en syndicats vers la moitié du siècle, comme partie du processus de restructuration de l'ordre social qui a produit la manière particulière selon laquelle l'Amérique Latine a vécu la crise du capitalisme des années 1930 et a mis en oeuvre les propositions keynésiennes de l'après-guerre. Ce sont les cas de l'Argentine, du Chili et du Mexique.

Dans le cas brésilien, la structure syndicale mise en oeuvre pendant les années 1940 avait un caractère corporatif et autoritaire ; héritée de la « Carta del Lavoro », de Mussolini, elle soumettait les syndicats à l'Etat au moyen de la concession du droit de passation, de l'unicité et de l'impôt, source de financement et de soutien des syndicats jusqu'aux années 1980. Les fonctionnaires ne pouvaient pas s'organiser en syndicats, situation qui comprenait une large part des enseignants.

Au moment du mouvement d'ouverture politique que le Brésil a vécu vers la fin de années 1970 et début des années 1980, les travailleurs en éducation publique, dans plusieurs états brésiliens, ont participé activement aux grèves, y inclus des grèves de faim, en exigeant une organisation syndicale libre et autonome. Les syndicats des enseignants, au Brésil, se sont



organisés pendant cette période, en ayant comme principes de défendre les droits et les intérêts de la catégorie professionnelle et de chaque enseignant, y inclus ceux qui étaient déjà à la retraite ; de développer l'unité de toute la catégorie des travailleurs en éducation, ainsi que de celle-ci avec les autres travailleurs ; participer, à côté de ces derniers, au combat contre toutes les formes d'exploitation et d'oppression ; ces mouvements ont débouché sur une nouvelle politique d'éducation conforme aux intérêts de la majorité des travailleurs. Ces syndicats se sont institués comme représentants de cette catégorie, en assurant leur autonomie face aux entités patronales, aux organisations religieuses, aux partis politiques et par rapport à l'Etat.

Pendant la décennie de 1990, les travailleurs en éducation, en Amérique Latine, ont subi des politiques de restrictions de salaire, ce qui été très nuisible à leurs conditions économiques. Les mécanismes qui ont influencé la détérioration des conditions de travail et de salaire de ces travailleurs, étaient des mesures de flexibilité de la législation du Droit du Travail, qui permettaient une plus grande diversité salariale. L'augmentation du nombre d'enseignants ayant un contrat temporaire, dans des conditions précaires, au secteur public, en est l'exemple plus expressif (Tenti, 2005). Pour quelques pays, comme le Brésil, la politique salariale du secteur public présente une grande diversité, les salaires des enseignants sont différents selon la carrière, le contrat de travail – permanent ou temporaire – de la fonction, du régime de travail, du niveau et de la série où les enseignants agissent, du temps de service, de la charge de fonctions de confiance, des gratifications incorporées, des titres obtenus. Un autre élément qui a de l'influence sur cette diversification est la différence économique entre les diverses régions du pays, présentant de très grands écarts entre les enseignants de différents réseaux publics municipaux et de l'état, dans les mêmes conditions de formation, de titres et de travail, sans pourtant avoir garant de l'isonomie salariale.

Les associations et syndicats d'enseignants en Amérique Latine, font face, actuellement, à la tâche difficile d'organiser et de répondre aux diverses formes d'expression de l'indignation, de la révolte et de la résistance des travailleurs en éducation face à la dégradation de leurs conditions de travail, processus apporté par la massification de l'enseignement et les nouveaux dispositifs de régulation (Oliveira & Melo, 2004). Les syndicats vivent ces défis et souffrent à la fois des dégâts que l'ensemble des syndicats est en train de vivre, comme résultat des processus de restructuration de la production, la diminution du travail formel et réglé et l'affaiblissement, sur la scène politique, de leur rôle comme interlocuteurs autorisés de l'Etat. Tout se passe comme si les syndicats avaient, actuellement, le double défi de se défendre eux-mêmes comme institution et les travailleurs, comme catégorie. Toutefois, en certaines circonstances, cette lutte devient contradictoire, le syndicat étant obligé d'agir dans la défense d'intérêts constitutifs du champ de relations entre la société civile et l'Etat face au droit à l'éducation, considérée comme principe de justice sociale – par exemple, l'école à temps intégral – et, dans d'autres circonstances, de lutter pour la diminution de la journée de travail des enseignants, en adoptant des stratégies comme la grève et les arrêts de travail, ce qui les met en une situation paradoxale. Le conflit, pour les syndicats, représente un mécanisme qui mesure les rapports de force, habilite la négociation, et actualise en permanence le compromis entre les parties intéressées. Chaque négociation permet au syndicat de renouveler ses lettres de créance comme médiateur et négociateur des

demandes de la base et permet aux gouvernements des paliers de construction de consensus politiques. Le système agit à travers le renouvellement permanent des attentes d'amélioration futures et, ainsi, il actualise sa fonctionnalité. Faire face aux revendications de salaires et des conditions de travail a été et est toujours la ligne continue de l'action des syndicats d'enseignants en Amérique Latine.

### **Considérations Finales**

L'éducation et, surtout, l'éducation scolaire restent un important instrument de régulation sociale, en contribuant à la gestion du travail et de la pauvreté (OLIVEIRA, 2000). Néanmoins, les changements du modèle de régulation sociale subissent eux aussi des changements dans les formes de régulation des politiques sociales elles-mêmes et, dans le cas brésilien, la politique d'éducation est orientée comme une politique compensatoire, focalisée sur les plus pauvres.. Les changements qui ont eu lieu dans le contexte politique latino-américain, qui dessinent une nouvelle régulation de l'éducation, suivent une tendance observée internationalement, celle de s'occuper de l'école comme le noyau de l'organisation systémique. Comme résultat de ce processus on observe une plus grande autonomie de l'école et de ses agents. Pourtant, en ce qui concerne les enseignants, cette plus grande autonomie se traduit par des responsabilités et des exigences plus grandes, d'un côté, et, de l'autre, par des rapports de travail plus instables. Le paradoxe observé entre les demandes d'une plus grande autonomie dans l'organisation et la gestion scolaire et la quête défensive faite par les syndicats, dans leur rôle d'agents de défense d'un ordre bureaucratique fondé sur les garanties statutaires et professionnelles, indiquent que l'école brésilienne vit un processus de changement qu'il faut observer de près et qu'il y a là une lacune très grande à être comblée.

### **Bibliographie**

BARROSO, J. Os novos modos de regulação das políticas educativas na Europa: da regulação do sistema a um sistema de regulações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 39, 2004.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 18ª Edição. Atualizada e ampliada. São Paulo: Saraiva, 1998.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº. 9.394/1996** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. Petrópolis: Vozes, 1998.

CATTONAR, B.; MAROY, C. Rhétorique du changement du métier d'enseignant et stratégie de transformation de l'institution scolaire. **Éducation et Sociétés**, Paris, v. 2, n. 6, 2001.

CNTE - Confederação Nacional dos trabalhadores em Educação. **Retrato da escola 3**: a realidade sem retoques da educação no Brasil. Relatório de pesquisa sobre a situação dos trabalhadores(as) da educação básica, 2003. Disponível em <http://www.cnte.org.br>

DUTERCQ, Y.; LANG, V. L'émergence d'un espace de régulation intermédiaire dans le système scolaire français. **Éducation et Sociétés**, Paris, v. 2, n. 8, 2002.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Estatísticas dos professores no Brasil**. 2 ed., Brasília: INEP, 2004 – disponível em [http://www.sbfisica.org.br/arquivos/estatisticas\\_professores\\_INEP\\_2003.pdf](http://www.sbfisica.org.br/arquivos/estatisticas_professores_INEP_2003.pdf)

LESSARD, C. L'obligation de résultats en éducation: de quoi s'agit-il?: le contexte québécois d'une demande sociale, une rhétorique du changement et une extension de la recherche. In: LESSARD, C.; MEIRIEU, P. **L'obligation de résultats en éducation**. Montréal: Université Laval, 2004.

LESSARD, C. Regulação múltipla e autonomia profissional dos professores: comparação entre o Quebec e o Canadá. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 44, dez. 2006.

OLIVEIRA, D.A. Teacher conflicts and resistance in Latin America. In: HILL, DAVE. (Org.). *Contesting neoliberal education: public resistance and collective advance..* 1a. ed. LONDON/NEW YORK: Routledge, 2008, v. 2, p. 202-217

OLIVEIRA, D. A. Entre nouveaux gouvernements et nouveaux projets éducatifs L'école latino-américaine. *Revue Internationale d'Éducation Sèvres*, v. 46, p. 67-76, 2007.

OLIVEIRA, D. A. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 753-775, Especial - Out. 2005.

\_\_\_\_\_. **Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, D. A.; MELO, S. D. **Estudio de los conflictos en los sistemas educativos de la región**: agendas, actores, evolución, manejo edesenlaces. Santiago: LPP; UERJ; OREALC; UNESCO, 2004. (Relatório de estudo de caso do Brasil).

TENTI, E. **La condición docente**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2005.

TIRAMONTI, G. **Sindicalismo docente e reforma educativa na América Latina na década de 1990**. Santiago do Chile: PREAL, 2001. (Documento, 19).

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam**. São Paulo: Moderna, 2004 – disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001349/134925por.pdf>

15. Le dialogue entre mentor et novice. Vue d'ensemble sur les expériences internationales, attention sur deux études de cas réelles.

*Laura Sara Agratti, Università degli Studi di Bari, Italie*

## 4<sup>ème</sup> séquence : Egalité des chances

44 – L'apprentissage d'un métier dans le secteur d'éducation non formelle en milieu urbain au Bénin. Les déterminants d'une double orientation éducative et professionnelle.

*Abdel Rahamane Baba Moussa, Astrid Flenon, Université de Caen et Université d'Abomey Calavi, Porto Novo, République du Bénin*

L'APPRENTISSAGE D'UN METIER DANS LES ATELIERS D'APPRENTISSAGE DU  
SECTEUR D'EDUCATION NON FORMELLE EN MILIEU URBAIN :  
LES DÉTERMINANTS D'UNE DOUBLE ORIENTATION ÉDUCATIVE ET  
PROFESSIONNELLE

**Astrid FLENON**

*INJEPS - Université d'Abomey Calavi*

**Abdel Rahamane BABA-MOUSSA**

*Université de Caen Basse-Normandie et INJEPS - UAC*

### Résumé

L'éducation, pour contribuer réellement au développement, doit répondre aux besoins éducatifs réels du contexte. Au Bénin, des dispositifs d'éducation non formelle tels que les ateliers d'apprentissage artisanal sont perçus comme complémentaires du système scolaire (Baba-Moussa, 2002). Selon le dernier recensement datant de 2002, 51,4% des apprentis ont au moins le niveau primaire et près des deux tiers des apprentis (65%) ont été à l'école (INSAE, 2003). Ainsi, « l'apprentissage, qui s'effectue dans les ateliers du secteur économique informel permet de répondre à la formation des exclus du système d'enseignement officiel » (Baba-Moussa, 2002, 109). Cependant, ce secteur reste peu connu et la présente recherche veut cerner les caractéristiques des apprentis, les déterminants de leur orientation vers l'éducation non formelle et ceux du choix du métier. Au-delà, il s'agit de montrer la nécessité d'une mise en synergie entre éducation formelle et éducation non formelle dans la perspective de l'éducation pour tous d'ici à 2015.

### Abstract:

Education to really contribute to the development must respond to the real educational needs of the context. In Benin, non-formal education such as handicraft learning workshops devices is seen as complementary to the school system (Baba-Moussa, 2002). According to the latest census since 2002, 51.4 percent of apprentices have at least the primary level and nearly two-thirds (65 %) apprentices have been provided with schooling (INSAE, 2003). Thus, "the learning that takes place in informal economic sector workshops allows responding to the training of those excluded from the official education system" (Baba-Moussa, 2002, 109). However, this sector is still little known and this research is to identify the characteristics of apprentices, determinants of their orientation towards non-formal education and the choice of

the business. Beyond that, it shows the need for a synergy between formal education and non-formal education layout view to education for all by 2015.

## **Introduction**

Du fait des difficultés des systèmes éducatifs dans les pays en développement à atteindre leurs objectifs, le besoin d'éducation et de formation peut trouver satisfaction dans le cadre d'un « contexte d'action éducative », c'est-à-dire l'ensemble formé par les dispositifs d'éducation formelle et non formelle existant dans un pays donné à condition qu'une synergie soit volontairement instaurée entre eux, par le biais de choix politiques pertinents (Baba-Moussa, 2002, 2003). Ce concept traduit une réalité de l'offre éducative qui va au-delà du système scolaire et universitaire pour intégrer toutes les structures visant des objectifs éducatifs. L'application de ce concept au fonctionnement de l'éducation au Bénin révèle un réel potentiel de dispositifs susceptibles d'offrir aux jeunes des choix d'orientation ou de mobilité dans le cadre de leur parcours de formation (Baba-Moussa, 2002). Cependant, l'absence d'une vision holistique de la politique éducative, ne favorise pas une utilisation optimale de ces opportunités. En effet, si l'orientation vers le système scolaire et universitaire comme lieu privilégié d'éducation constitue un choix naturel dès la prime enfance, l'orientation vers les autres dispositifs – ceux qui composent l'éducation non formelle – repose sur des processus qui exigent d'être explicités. De façon générale, on convient qu'il s'agit d'un choix par dépit face à l'impossibilité d'accéder ou de poursuivre la scolarisation. Cependant, au-delà de ce constat primaire, on peut s'attendre à des choix d'orientation différenciés, vers l'un ou l'autre des différents dispositifs qui s'offrent comme alternative, en fonction du statut socioéconomique ou socioculturel des familles.

Dans ces conditions, les choix d'orientation des familles et des jeunes peuvent refléter la nature des représentations qu'ils se font des dispositifs qui s'offrent à eux mais aussi celle des liens existant entre ces dispositifs.

C'est dans l'optique de mieux comprendre les logiques d'orientation des apprenants mais aussi de mettre en évidence un certain nombre d'informations utiles à l'optimisation du « contexte d'action éducative » cité ci-dessus que la présente recherche tente d'appréhender les déterminants d'une double orientation éducative et professionnelle des jeunes vers les ateliers d'apprentissage du secteur de l'éducation non formelle. Ainsi, en s'appuyant sur un cadre théorique inspiré de la littérature portant sur les relations entre éducation et développement, notamment le concept de « contexte d'action éducative » (Baba-moussa, 2003), on tentera de cerner les caractéristiques sociales des apprenants de ce secteur mais aussi les déterminants socioculturels et/ou économiques de leur choix. Dans cette perspective une enquête à la fois qualitative et quantitative a été menée auprès d'un échantillon d'apprentis et de leurs patrons dans six branches de métier en milieu urbain au Bénin. Après une présentation du questionnement de recherche en référence aux notions de « contexte d'action éducative » et « d'orientation » d'une part, et de la démarche méthodologique utilisée, la recherche montrera comment les choix d'orientation relèvent souvent de « l'auto sélection » qui permet une reproduction du statut social au sein des familles, avec une « sexuation » de certaines professions artisanales.

## **Problématique de l'orientation dans le secteur d'éducation non formelle au Bénin**

La problématique de l'orientation vers l'apprentissage d'un métier dans les ateliers du secteur d'éducation non formelle est posée dans le contexte du Bénin en s'appuyant, d'une part, sur la notion de « contexte d'action éducative » perçue comme alternative de celle de « système éducatif » dans la perspective d'une éducation orientée vers le développement et, d'autre part, sur celle d'orientation en tant que processus tributaire des influences socioculturelles et des contraintes du système éducatif.

### ***De la complémentarité des structures d'éducation formelle et non formelle pour répondre aux exigences du développement...***

Depuis la théorie du capital humain développée notamment par Schultz (1960) – et repris entre autres par Denison (1964), Baro (1992) - qui met en évidence les effets positifs de l'éducation sur la croissance économique des pays, il existe un consensus sur les liens existant entre éducation et développement. L'investissement dans l'éducation a donc constitué une composante importante des actions des organisations internationales intervenant dans le développement des pays. Ainsi par exemple, l'UNESCO considère que « *L'un des tous premiers rôles dévolus à l'éducation consiste dès lors à donner à l'humanité la maîtrise de son propre développement. Elle doit permettre à chacun de prendre son destin en main afin de contribuer au progrès de la société dans laquelle il vit, en fondant le développement sur la participation responsable des individus et des communautés* » (Delors, 1997, p. 85). Dans cette perspective, il revient à chaque pays de mettre en place un système éducatif adapté pour répondre à cette exigence. Or, pendant longtemps, l'investissement éducatif a privilégié le système scolaire et universitaire afin de former une main d'œuvre qualifiée capable d'assurer la croissance économique. Paradoxalement, l'absence d'un développement conséquent du secteur moderne a conduit au chômage des diplômés. Pour pallier cela, il faudrait selon Coombs, que chaque pays puisse identifier et optimiser son réseau d'apprentissage, en tenant compte des trois formes d'éducation : formelle, non formelle et informelle. La première correspond à l'enseignement dispensé dans le système scolaire ; la seconde regroupe « toute activité d'apprentissage organisée et systématiquement menée en dehors du système scolaire » et la troisième correspond au « processus permanent au cours duquel chacun acquiert et accumule des connaissances, des aptitudes et des opinions, par l'expérience et par les contacts avec autrui » (Coombs, 1989, p. 24). Reprenant le même raisonnement, Baba-Moussa (2002), montre qu'au Bénin, la réalisation des besoins éducatifs suppose, à côté du système scolaire (perçu comme incontournable du fait, notamment, de l'accès aux savoirs fondamentaux qu'elle offre), l'action complémentaire des ateliers d'apprentissage, des centres d'alphabétisation, des coopératives agricoles et des associations de jeunesse. Il s'agit en effet de structures offrant un cadre d'éducation plus accessible et plus flexible (notamment à cause de l'absence ou de la rareté des mécanismes de sélection) à ceux qui n'ont pas accès à l'école ou qui en sont sortis du fait de son caractère élitiste et sélectif, des coûts élevés et de la distance qu'elle comporte vis-à-vis des cultures et des pratiques locales. L'auteur utilise l'expression « contexte d'action éducative » pour désigner cet ensemble de dispositifs concourant de façon concertée ou non à la réalisation des besoins d'éducation tels que mis en

évidence dans l'environnement béninois (Baba-Moussa, 2003). Cependant, l'optimisation de cet ensemble exige, que par le biais d'un processus cohérent d'orientation, des passerelles soient créées pour permettre aux jeunes de construire leur parcours de formation en utilisant les opportunités offertes par ces différentes structures.

### ***... à la problématique de l'orientation vers les ateliers d'apprentissage au Bénin***

Selon l'UNESCO, « *L'orientation consiste (...) à mettre l'individu en mesure de prendre conscience de ses caractéristiques personnelles et de les développer en vue du choix de ses études et de ses activités professionnelles dans toutes les conjonctures de son existence avec le souci conjoint de servir le développement de la société et l'épanouissement de sa personnalité* » (Unesco, 1970). Il s'agit en général d'un service assuré au sein d'organisations spécialisées par des professionnels adéquatement formés. Dans les pays développés, il s'agit essentiellement d'aider les jeunes à s'orienter plutôt que de les orienter. Ainsi, en France, la loi d'orientation de l'éducation stipule que « *L'élève élabore son projet d'orientation scolaire et professionnelle avec l'aide de l'établissement et de la communauté éducative, notamment des enseignants et des conseillers d'orientation, qui lui en facilitent la réalisation tant en cours de scolarité qu'à l'issue de celle-ci.* » ; mais en dernier ressort, « *... Le choix de l'orientation est de la responsabilité de la famille ou de l'élève quand celui-ci est majeur.* » (Article 8, loi n° 89-486 du 10 juillet 1989). Bien que la loi institue l'orientation comme un droit, dans un environnement où l'école est obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans et où environ 65% d'une classe d'âge accède au Baccalauréat<sup>46</sup>, il n'en demeure pas moins que des disparités existent face à l'orientation puisque les enfants des classes inférieures subissent souvent les choix opérés par les enseignants, l'auto-sélection ou la sur-sélection et se retrouvent ainsi dans des filières moins nobles (Duru-Bellat, 2001 ; Cherkaoui, 1992 ; Durand-Prinborgne, 1991).

Au Bénin, l'article 55 de la loi 2003-17 du 17 octobre 2003 portant loi d'orientation de l'éducation, stipule que « *Le choix de l'orientation est de la responsabilité de la famille ou de l'élève quand celui-ci atteint l'âge de la majorité. Ce choix doit tenir compte des aptitudes intellectuelles, techniques ou technologiques de l'élève.*

*L'élève ou l'étudiant élabore son projet d'orientation scolaire et professionnelle avec l'aide de l'établissement et de la communauté éducative, notamment des enseignants et des conseillers d'orientation qui lui en facilitent la réalisation, tant en cours de scolarité qu'au terme de celle-ci* ». En réalité cette loi n'est pas appliquée et les élèves subissent les choix des enseignants atténués rarement par l'intervention des parents (en l'occurrence ceux des classes supérieures).

La non application de la loi pose la question de son adéquation avec les réalités contextuelles béninoises surtout qu'on note un mimétisme flagrant de ces dispositions et de leur formulation avec celles de l'article 8 de la loi française ci-dessus citée.

Quant-à l'orientation des nombreux déscolarisés - produits par un système éducatif à forte déperdition - vers d'autres structures éducatives (notamment les centres de formation professionnelle et ateliers d'apprentissage), elle est totalement inexistante. L'apprenti et sa famille sont donc laissés à eux-mêmes pour opérer ce choix.

---

<sup>46</sup> Selon Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche : Résultats, diplômes, insertion. Repères et références statistiques, Edition 2006.

Face à ce constat, on peut considérer que la mise en synergie du système scolaire et des dispositifs d'éducation non formelle dans le cadre d'un « contexte d'action éducative » réellement opérationnel, suppose une meilleure prise en charge de l'orientation. C'est dans cette perspective que la présente recherche tente de comprendre les déterminants socioculturels et/ou économiques et les logiques qui sous-tendent les choix d'orientation des apprentis vers les ateliers d'apprentissage.

### **Démarche méthodologique**

Une enquête par questionnaire a été réalisée dans 300 ateliers du secteur de l'artisanat de la ville de Cotonou. Les questionnaires ont été doublés d'échanges libres avec les patrons et apprentis au moment de l'enquête en vue d'apporter un certain nombre de précisions sur le fonctionnement des ateliers. Ces échanges ont fait l'objet d'une prise de note qui a été mise à contribution dans l'interprétation des données.

#### *Echantillonnage*

Le choix a porté essentiellement sur l'apprentissage en milieu urbain - en l'occurrence à Cotonou la capitale économique du Pays – et sur les neuf (09) corps de métiers considérés en général comme les plus répandus en milieu urbain (Froid, Menuiserie, Mécanique auto, Mécanique moto, Coiffure hommes, Coiffure dames, Couture hommes, Couture femmes, Photographie) que nous avons regroupés en six catégories (Froid, Menuiserie, Mécanique, Coiffure, Couture, Photographie). Il ne s'agit donc pas d'un échantillon représentatif du secteur de l'offre d'apprentissage au plan national mais il permet de maximiser le nombre d'ateliers pris en compte au sein de l'espace urbain et des branches de métiers retenus.

La technique d'échantillonnage utilisée pour le choix des ateliers est le sondage à deux degrés. Au premier degré nous avons effectué le choix aléatoire de 6 arrondissements parmi les 13 que compte la ville de Cotonou afin de tenir compte de la répartition spatiale des enquêtés dans la ville. Pour ce choix, un numéro a été attribué à chacun des 13 arrondissements et 6 numéros ont été tirés sans remise. Les arrondissements retenus ont donc été les 3<sup>ème</sup>, 4<sup>ème</sup>, 7<sup>ème</sup>, 8<sup>ème</sup>, 10<sup>ème</sup> et 12<sup>ème</sup> arrondissements de Cotonou. Au deuxième degré, la technique d'échantillonnage par choix raisonné a été retenue pour les ateliers. Ainsi, en l'absence de base de sondage fiable, dans chacun des arrondissements sélectionnés le nombre d'ateliers pris en compte dans une même rue (on parle de VONS<sup>47</sup> à Cotonou) a été limité à un afin d'éviter les effets de proximité.

La taille minimale de l'échantillon des personnes enquêtées a été fixée à 264 artisans selon la technique de Schwartz (Schwartz, 1993), puis majorée à 300 pour tenir compte d'éventuelle non disponibilité. Lors du dépouillement, 15 ateliers ont été éliminés du fait de questionnaires mal remplis (fort taux de question non renseignées). Le traitement des données a donc concerné 285 ateliers. Certains ateliers fonctionnant sous forme coopérative étaient gérés par deux patrons associés. D'autres n'accueillaient pas d'apprentis. En conséquence, 305 patrons et ouvriers et 131 apprentis ont répondu à nos questionnaires. Le traitement des données tient donc compte des choix d'orientation de ces deux catégories d'acteurs.

---

<sup>47</sup> VONS = Voie Orientée Nord Sud



### ***Méthodes de recueil et de traitement des données***

Le questionnaire a été adressé aux deux catégories de sujets qui constituent non seulement la main d'œuvre permanente des ateliers mais aussi les deux parties concernées par les formations qui y sont dispensées. Il s'agit, d'une part des patrons et de leurs ouvriers (artisans ayant fini leurs formation et communément appelés « sous patrons ») qui constituent le groupe des formateurs et, d'autre part, les apprentis qui reçoivent la formation. Le questionnaire comporte deux rubriques. La première porte sur les caractéristiques socioculturelles des apprentis ou des patrons (âge, sexe, niveau scolaire, catégorie socioprofessionnelles des parents, etc.) afin de dresser leur profil sociologique. La seconde rubrique concerne leur motif d'engagement dans une formation relevant du secteur de l'éducation non formelle puis, les raisons du choix de leur métier. Enfin une troisième rubrique porte sur les conditions de formation et les rapports avec les formateurs.

Le traitement des données est réalisé dans les logiciels Excel 2007 et SAS 9.1. Une analyse du profil des enquêtés a été faite à partir des caractéristiques socio-économiques et culturelles des patrons et apprentis interrogés. L'analyse des fréquences des raisons de choix des métiers évoquées par les enquêtés a été aussi réalisée.

Une analyse multi variée des caractéristiques des enquêtés par corps de métier faite par la méthode d'analyse factorielle de correspondance entre les six catégories de métiers étudiés a permis de faire des comparaisons entre les déterminants de l'orientation vers les métiers selon les caractéristiques des patrons d'une part et des apprentis d'autre part (Kakai et Glèlè, 2004).

### ***L'orientation vers l'apprentissage en atelier comme résultat d'un double choix éducatif et professionnel***

Les apprentis interrogés ont tous été confrontés à un double choix d'orientation. Un premier choix, d'ordre éducatif, explique leur orientation vers l'atelier d'apprentissage comme dispositif éducatif adapté à leur projet. Un second choix, d'ordre professionnel, les conduit à s'orienter vers un métier particulier parmi ceux qui constituent l'offre disponible dans ce secteur. Ce double choix est souvent déterminé par un certain nombre d'éléments liés à l'environnement des apprentis.

### ***Le choix de l'apprentissage est d'abord lié à l'attrait du travail manuel***

Les raisons qui conduisent les apprentis à choisir une formation dans un atelier du secteur d'éducation non formelle à Cotonou peuvent être réparties en quatre grandes catégories (cf. tableau n° 1 ci-dessous).

**Tableau 1 : Raisons du choix éducatif de l'apprentissage**

Raisons	Effectifs	Fréquences %
Attrait pour travail manuel	42	32,06
Difficultés scolaires	28	21,37
Recherche d'indépendance	39	29,77
Choix parental	22	16,79
Total	131	100

L'intérêt accordé au savoir faire manuel qui se transmet dans les ateliers d'apprentissage est l'élément qui guide une majorité de jeunes vers une formation dans les ateliers d'apprentissage du secteur d'éducation non formelle (32,06% des réponses). L'enseignement technique dans le système scolaire n'étant pas à la portée de tous, les ateliers d'apprentissage se présentent en effet comme une réponse locale aux besoins de formation technique. La deuxième motivation qui détermine leur choix est la recherche d'indépendance (29,77%). Ainsi, selon les apprentis, suivre une formation dans un atelier d'apprentissage constitue une stratégie pour acquérir de l'indépendance vis-à-vis des parents ou des tuteurs. En effet, dans certains métiers comme la mécanique par exemple, les apprentis peuvent exécuter de petites prestations en faveur des clients (laver une moto, changer une bougie, faire la vidange du moteur...) et se faire de l'argent quelques semaines déjà après leur accueil au sein de l'atelier. Les difficultés scolaires (21,37%) viennent ensuite comme troisième raison motivant l'orientation des apprentis. Qu'il s'agisse de l'échec scolaire, du manque de moyens pour continuer l'école ou des perturbations que connaît le système scolaire, notamment les grèves répétitives, les exigences liées à la fréquentation de l'école sont perçues par plusieurs apprentis comme étant au-dessus de leurs capacités. On peut voir dans ces résultats la traduction de l'analyse faite par Ballion de la culture scolaire comme relevant d'une « culture conquise » - du fait qu'elle exige de l'élève qu'il se plie à un certain nombre de contraintes inhérentes à la « forme scolaire » (Vincent, 1994, 2005) - par opposition à la « culture soumise » à laquelle on accède sans contrainte et au gré de ses propres choix dans le milieu social. Selon Ballion, une part importante des élèves (notamment ceux issus des milieux socioculturels défavorisés) n'arrivent pas à se plier à ces contraintes, ce qui expliquerait leur échec ou leur exclusion. Cela peut en effet expliquer la tendance à « l'auto-sélection » (Cherkaoui, 1992) observées ici. Enfin, la dernière raison évoquée comme motif d'orientation vers l'apprentissage, c'est l'extériorité des apprentis par rapport à ce choix qui relève souvent d'une décision prise par leurs parents ou tuteurs (16,79%).

***Les apprentis s'orientent plutôt vers le métier qu'ils aiment ou qui leur assure la sécurité de l'emploi***

Au Bénin, 210 métiers artisanaux sont recensés au Bénin et reconnus officiellement par décret n°2003-569 du 29 décembre 2003, portant Approbation de la nomenclature des métiers de l'artisanat au Bénin. Les apprentis que nous avons rencontrés sont en formation dans 9 corps de métiers (Froid, Menuiserie, Mécanique auto, Mécanique moto, Coiffure hommes, Coiffure dames, Couture hommes, Couture dames, Photographie) choisis parmi les métiers fréquemment rencontrés à Cotonou. La répartition en fonction de l'importance des raisons ayant motivé leur choix professionnel est présenté dans le tableau n° 2 ci-dessous.

**Tableau 2 : Raisons de l'orientation professionnelle des apprentis vers l'un des métiers étudiés**

Raisons	Apprentis	Patrons
Intérêt pour le métier	63,36%	54,30%
Formation initiale	3,05%	1,65%
Sécurité de l'emploi	24,43%	28,48%
Proximité du domicile	5,34%	3,31%
Salaire	2,29%	6,95%
Tradition familiale	1,53%	5,30%

L'attrait pour le métier choisi (63,36%) ou la sécurité de l'emploi qu'il garantit (24,43%) constituent les principales motivations évoquées pour l'entrée dans l'apprentissage alors que l'attrait du gain (2,29%) et le respect d'une tradition familiale (1,53%) sont très peu évoqués. Dans un environnement très concurrentiel, les métiers artisanaux ne sont pas si rentables que cela et seule une certaine volonté acquise avec l'expérience et une capacité de travail supérieure à la norme (pour gagner plus, il faut travailler plus) permet de fidéliser des clients et d'en tirer des revenus acceptables (cela explique l'existence d'ouvriers non patrons ou de sous patrons qui restent longtemps dans l'atelier avant leur libération). La recherche de la stabilité de l'emploi prend donc le pas sur celle d'un salaire qui est plutôt une conséquence de cette stabilité. Le fait que peu d'apprentis évoquent la tradition familiale comme raison de leur orientation professionnelle conduit à une analyse en termes de rupture dans une société où il est de tradition que l'on hérite du métier de son père (cf. Hountondji, 1995). Cependant, la proximité d'un parent ou d'un autre membre de la famille (frère, sœur, cousin, oncle, tante) pratiquant le métier ou étant artisan peut constituer un facteur facilitant. Cela rejoint bien la situation observée par Kail lorsqu'il relève au Mali que « lorsqu'un jeune choisit de faire de la menuiserie, d'étudier l'électricité, l'électronique ou de faire la teinture, c'est très souvent qu'un membre de la famille, proche géographiquement, pratique cette activité » (Kail, 2003, p. 283). L'auteur relève également que l'influence familiale est moins importante, d'une part, dans le choix de nouveaux métiers comme la réparation et la maintenance de matériel électrique et électronique, d'autre part, lorsqu'il s'agit de jeunes citoyens ou de jeunes ayant atteint un certain niveau de scolarisation (Kail, 2003, 280-283). Comme à Bamako, la croissance démographique et l'augmentation du niveau de scolarisation produisent à Cotonou des effets similaires sur l'orientation des jeunes. Cependant, si les motifs d'engagement dans l'apprentissage dans le secteur de l'éducation non formelle évoqués par les apprentis reposent sur une analyse subjective de leur situation, il n'en demeure pas moins qu'un certain nombre de déterminants sociaux interviennent également.

### **Connotation sociale et sexuelle du choix des métiers**

L'analyse de la situation des métiers en fonction des raisons de leur choix et des caractéristiques socioculturelles des apprentis issus de l'AFC réalisée a permis de noter une opposition entre les métiers « *menuiserie* » et « *mécanique* » d'une part et « *froid et*

*climatisation* » d'autre part (Axe 1, graphique 1 : voir annexes). En revanche l'orientation vers la coiffure ou la couture est souvent marquée sexuellement.

### ***Le capital culturel comme élément de distinction entre les apprentis des métiers du froid et de la climatisation et ceux de la menuiserie et de la mécanique***

On note en effet une convergence entre les deux premiers métiers notamment la « menuiserie » et la « mécanique » en ce qui concerne le sexe, le statut social et l'appartenance religieuse des apprentis. Sur le plan religieux, les apprentis qui entrent dans la formation aux métiers de la mécanique et de la menuiserie sont surtout adeptes des religions traditionnelles communément appelées « vodou ». Ils sont généralement de pères agriculteurs et de mères ménagères (équivalent des femmes au foyer en France). Pour ce qui est de leurs parcours, ils n'ont pas été scolarisés au-delà du niveau primaire et l'engagement dans l'apprentissage d'un métier artisanal ne résulte pas d'un choix librement consenti ni d'une quelconque vocation. Ce sont donc des jeunes au statut social inférieur que l'on rencontre dans ces ateliers. Pour eux, bien qu'ils n'aient pas choisi leur métier, devenir menuisier ou mécanicien en ville pourrait être un moyen d'évoluer à peu de frais vers un nouveau statut social plus valorisé, notamment d'échapper à la rudesse du travail agricole.

A l'opposé des apprentis menuisiers et mécaniciens, ceux des métiers du froid sont de confession religieuse chrétienne. Ils sont issus de parents artisans installés et envisageaient déjà de devenir artisans alors même qu'ils étaient encore scolarisés. Ils choisissent de faire une formation professionnelle (artisanale) dans le secteur d'éducation non formelle à cause de leurs difficultés scolaires (manque de moyens pour poursuivre leurs études, échec scolaire) et leur d'exercer dans les métiers du froid est plutôt motivé par leur formation initiale (travaux pratiques au cours primaire, collège technique, fréquentation scolaire). Il s'agit donc de jeunes pour lesquels les mécanismes de « la reproduction » tels que décrits par Bourdieu et Passeron (1970) fonctionnent.

L'opposition observée entre ces deux catégories de métiers quant aux profils des apprentis provient non seulement des facteurs économiques qui en déterminent l'accès mais aussi de la stigmatisation dont ces métiers font l'objet. Ainsi, apprendre dans un atelier de froid est réservé à une catégorie relativement plus aisée et plus instruite (Kail, 2003) alors que la menuiserie et la mécanique sont véritablement perçues comme des métiers essentiellement manuels sans valeur intellectuelle.

### ***Le marquage sexuel de l'orientation vers la couture et la coiffure***

La coiffure (Axe 2, graphique 1) peut être considérée comme le métier vers lequel les femmes sont le plus attirées puisqu'elle correspond au choix d'orientation de 26 femmes sur les 47 que comporte l'échantillon d'apprentis sur lequel a porté la recherche (soit environ 55% des femmes interrogées). Plusieurs hommes s'orientent également vers la coiffure (59% des apprentis coiffeurs et coiffeuses) mais on observe toutefois une différenciation dans les raisons du choix de ce métier selon le sexe. Les garçons déclarent accorder de l'intérêt pour le métier alors que chez les filles, c'est la recherche d'indépendance qui prédomine comme motivation. Par ailleurs, de façon générale les apprentis coiffeurs sont d'un niveau

d'instruction plus élevé (premier cycle du secondaire) que celui des filles. Ces dernières ont souvent été déscolarisées dès le niveau primaire.

En définitive les développements qui précèdent autorisent trois types d'analyse. Premièrement, ils mettent en évidence un changement dans les mentalités avec le passage d'une tradition marquée strictement par la transmission quasi héréditaire des métiers (de père en fils : cf. Hountondji, 1995) à une réalité où les choix des métiers se distinguent de plus en plus de ceux des parents même si l'on reste dans le cadre de la reproduction du statut social (Bourdieu et Passeron, 1970). Deuxièmement, ils permettent de nuancer la tendance général qui consiste à penser que l'orientation vers les formations du secteur de l'éducation non formelle (en l'occurrence ici le choix d'apprendre un métier dans un atelier d'apprentissage) est toujours un choix par défaut, compensatoire de l'échec scolaire. En effet, l'apprentissage d'un métier dans les ateliers du secteur de l'éducation non formelle, attire aussi les jeunes et n'est pas toujours la conséquence d'un échec scolaire, même si ce dernier tient encore une place importante dans les choix d'orientation des apprentis. Troisièmement, on observe aussi une persistance du mythe du « Akowé » (intellectuel au « col blanc ») puisque plus le niveau scolaire est élevé plus les jeunes s'orientent vers des « métiers propres » comme le froid et la photographie qui, de surcroît se pratiquent plutôt dans des milieux aisés (notamment pour le froid et la climatisation).

### **Des patrons et des apprentis qui se ressemblent**

Entre les profils des patrons et ceux des apprentis des similitudes confirment l'influence du statut social que l'on retrouve dans le choix du métier par les apprentis du secteur d'éducation non formelle à Cotonou.

#### ***Des similitudes dans les motifs d'orientation vers l'apprentissage en atelier et vers un métier particulier***

En ce qui concerne les caractéristiques socioculturelles des patrons et les raisons motivant leurs choix éducatif et professionnel on peut dire que les patrons mécaniciens sont issus de parents agriculteurs ayant des difficultés à les scolariser au-delà du cours primaire. En conséquence, ils n'ont pu obtenir aucun diplôme et sont devenus artisans sans l'avoir envisagé. A l'opposé, les photographes sont de pères commerçants et ont été scolarisés jusqu'au niveau du premier cycle du secondaire après obtention du Certificat d'étude primaire (CEP). Ces patrons ont le plus souvent envisagé de devenir artisans après un échec scolaire et dans le but d'être indépendant vis-à-vis des parents (Axe 1, graphique 2 : voir en annexe). C'est le métier de la coiffure qui concentre le plus de femmes patronnes. On y rencontre plus de patron(ne)s issu(e)s de pères non artisans par rapport à l'ensemble des métiers. Le choix de la coiffure est guidé par la quête de la sécurité de l'emploi qui est garantie dans cette profession. Les métiers du froid et de la climatisation sont principalement masculin et les autres raisons qui se rapportent au choix de ces métiers sont : l'exercice d'une profession artisanale par le père du patron, l'intérêt porté par celui-ci au travail du froid et enfin le cumul d'au moins trois échec scolaires (Axe 2, graphique 2).

En définitive, la comparaison des profils des apprentis d'hier (les patrons) et de ceux d'aujourd'hui montre que pour ces deux générations, les choix d'orientation s'opèrent toujours sous l'influence du statut socioéconomique et culturel (en l'occurrence le parcours et le niveau scolaire). Si l'apprentissage accueille de façon générale de plus en plus de déscolarisés, on constate qu'un apprenti qui n'a aucun diplôme et qui n'a pas pu terminer son cycle primaire s'oriente vers un des métiers perçus socialement comme inférieurs alors qu'un apprenti qui a suivi une scolarisation plus longue (obtention du CEP, cycle secondaire) s'oriente vers un des métiers de statut socialement perçus comme supérieur. Par ailleurs, Akpaka et Gaba (1992) avaient déjà montré que plus le niveau scolaire des patrons était élevé, mieux ils géraient leurs ateliers et étaient aptes à innover dans leur production. Une articulation cohérente entre une scolarisation primaire obligatoire (au sens où l'entend l'UNESCO dans la perspective de l'EPT d'ici à 2015) et une orientation vers une branche de métier du secteur artisanal contribueraient donc à améliorer la qualité de la formation dispensée dans les ateliers d'apprentissage.

***Une reproduction de « l'effet capital culturel » dans la détermination des choix d'orientation professionnelle d'une génération à l'autre***

Qu'il s'agisse des patrons ou apprentis, on constate que ceux qui ont déclaré avoir envisagé l'apprentissage comme choix éducatif et professionnel sont ceux des métiers au statut social perçu comme supérieur alors que les patrons et apprentis de l'autre catégorie de métiers ont plutôt subis les de leurs parents ou tuteurs. On peut donc penser que, comme c'est le cas dans l'éducation formelle, les choix d'orientation sont déterminés par le niveau de maîtrise des enjeux du secteur professionnels notamment la connaissance des secteurs d'emploi rentables ou la maîtrise des mécanismes de sélection (Marry, 1983, Cherkaoui, 1992). Ainsi, le choix des apprentis et des patrons des métiers socialement valorisés est marqué par une responsabilité personnelle justifiant par ailleurs l'idée selon laquelle apprendre un métier est une alternative logique pour ceux qui sont scolarisés et ont au moins achevé leur cycle primaire. Par contre, pour les patrons et apprentis des métiers de statut perçus comme socialement inférieur, leur choix semble relever d'un concours de circonstances qu'ils maîtrisent moins, et cela d'autant plus que l'AFC réalisée ne fait pas ressortir les raisons des choix qu'ils ont effectués comme caractéristiques majeures de leur profil. Ce constat a été également fait par Kail (2003), dans son analyse de l'orientation des jeunes de Bamako vers l'apprentissage. Kail montre en effet qu'en général pour ces jeunes, « la mesure entre le choix et l'obligation (ou la résignation causée par l'échec scolaire et par le manque de moyens dans la famille) est difficile à faire » (Kail, 2003, p. 282). Au-delà de ce constat, la présente recherche révèle qu'à Cotonou les jeunes qui affirment avoir choisi de s'orienter vers l'apprentissage de leur métier sont le plus souvent ceux qui s'orientent vers les métiers socialement valorisés, alors que ceux qui se résignent aux choix imposés par les parents, se retrouvent plutôt dans les métiers socialement dévalorisés.

Au total, les observations réalisées auprès des apprentis permettent de montrer que le rôle du milieu familial et la présence d'un milieu socioprofessionnel qui favorisent l'acquisition des connaissances et la valorisation d'une formation sont prépondérants dans le choix de l'apprentissage d'un métier (Hugon, 2005, 174). En outre, comme dans l'enseignement

scolaire, l'apprentissage reflète et favorise la reproduction des statuts sociaux (Bourdieu et Passeron, 1970). La sélection entre ceux qui ont pu accéder à l'école et y évoluer et ceux pour lesquels l'une ou l'autre de ces conditions n'a pu être réalisée, se retrouve de la même manière dans les formations du secteur d'éducation non formelle. Ainsi, La formation à certains métiers tels que la photographie, le froid et la couture exigera un capital culturel de départ plus important tandis que d'autres en demanderont moins (menuiserie et mécanique). De même, dans le premier groupe de métiers, les apprentis n'auront pas l'aisance de gagner de l'argent très tôt en faisant de petites prestations au client parce qu'ils auront besoin pour cela d'un minimum d'apprentissages et de matériel (appareil photo, machine à coudre, ordinateur, etc.) alors que dans le second groupe ce n'est pas le cas et la possibilité existe plus rapidement de pouvoir tirer, même de façon informelle, quelques revenus du métier que l'on apprend. Cela explique que ce second groupe attire plus les jeunes issus des familles les plus pauvres ou ceux venant des campagnes et n'ayant pas d'appui en ville.

### **Conclusions et Perspectives**

La présente recherche a permis de comprendre les choix d'orientation dans les métiers d'artisanat, à travers une description et une comparaison entre les profils des apprentis et des patrons de cette branche professionnelle. Les raisons évoquées quant-au choix de l'apprentissage en atelier et celui du métier lui même contribuent permettent de considérer que la dynamique des choix d'orientation dans ce secteur intègre à la fois la situation sociale et économique, le parcours scolaire et les représentations (valorisation ou dévalorisation) que l'on a de l'apprentissage dans le secteur d'éducation non formelle. Le choix de l'apprentissage, n'est donc pas uniquement un choix par défaut face à l'échec scolaire mais peut répondre à des logiques « vocationnelles ». D'ailleurs, Gaba et Akpaka, relevaient déjà que pour bon nombre de parents, le parcours de formation idéal pour leur progéniture consistait en une scolarisation minimale - allant jusqu'à un niveau compris entre la fin du primaire et le premier cycle du secondaire - compléter par l'apprentissage d'un métier dans un atelier d'apprentissage. Le niveau scolaire constitue donc non seulement un critère déterminant des choix d'orientation, mais aussi, comme l'on montré d'autres auteurs (Akpaka et Gaba, 1992 ; Dossou, 1992 ; Kail, 2003), un critère de meilleure gestion des ateliers et de meilleure production (innovation) à la fin de la formation.

Partant de cela, une meilleure articulation entre la généralisation de la scolarisation primaire dans le cadre de l'objectif Education pour tous (EPT) d'ici à 2015 et des mécanismes d'orientation vers l'apprentissage pourrait permettre à cette dernière de trouver sa place dans une dynamique éducative nationale visant l'optimisation et la mise en synergie entre l'éducation formelle et l'éducation non formelle au Bénin (voir Baba-Moussa, 2002, 2003, 2004). Mais au-delà de la création de cette passerelle entre l'école et l'atelier d'apprentissage, il s'agit aussi d'assurer aux apprentis de continuer à bénéficier tout au long de leur formation des connaissances fondamentales minimales (par exemple quelques bases en comptabilité, en gestion, en administration, etc.) nécessaires, à côté des gestes techniques qu'ils apprennent au sein en atelier, à la construction de véritables compétences professionnelles. D'autres dispositifs tels que les associations pourraient alors être mis à contribution. A partir de ces développements on retrouve toute la pertinence de la thèse selon laquelle le passage d'une

approche de l'éducation sous l'angle du « système éducatif » (entendu souvent comme système scolaire et universitaire) à celui « contexte d'action éducative » - qui permettrait la mise en synergie des dispositifs d'éducation formelle et non formelle - (Baba-Moussa, 2003) permettrait d'apporter une meilleure réponse aux besoins éducatif des pays en développement dans la perspective de l'EPT d'ici à 2015. Ainsi, la réalisation d'études et d'évaluations plus larges des potentialités du secteur de l'apprentissage (et des autres dispositifs d'éducation non formelle) permettront non seulement d'améliorer qualitativement le contenu et le déroulement de la formation qui y est dispensée mais aussi leur meilleure articulation à l'éducation formelle.

Par ailleurs, l'implication de l'Etat est nécessaire et souhaitable afin de promouvoir un meilleur accès à la formation dans ce secteur ainsi que l'égalité des chances des candidats à l'apprentissage. Au Bénin, un système d'apprentissage de type dual (sorte de formation en alternance : pratique atelier/théorie en salle de classe) a été instaurée par l'état afin de mieux contrôler l'apprentissage dans les ateliers de formation et d'améliorer la qualité de la formation. Ce système d'apprentissage de type dual permettra de passer d'une logique de « reproduction » (des gestes appris par imitation dans l'atelier) à une logique de « production » où les artisans pourront créer sur la base de leur imagination (et donc innover) grâce à l'ouverture que leur apportent les enseignements théoriques qu'ils reçoivent en classe (Kail, 2003, 285). Cependant, force est de constater que cette alternative nouvelle reste très sélective et « prisonnière de la forme scolaire » (Vincent, 1994).

Pour conclure, on peut considérer qu'à côté de la généralisation de scolarisation primaire et de l'amélioration de la qualité de la formation technique et professionnelle, la valorisation des dispositifs d'éducation non formelle (en tant que tels) et le problème de l'orientation éducative et professionnelle constituent des éléments essentiels de la mise en synergie de l'offre d'éducation formelle avec celle de l'éducation non formelle en vue de la satisfaction des besoins éducatifs des jeunes. Dans ces conditions, les perspectives d'une équivalence entre les formations permettraient d'enrichir véritablement les parcours possibles, particulièrement dans le domaine de la formation technique et professionnelle.

## **Bibliographie**

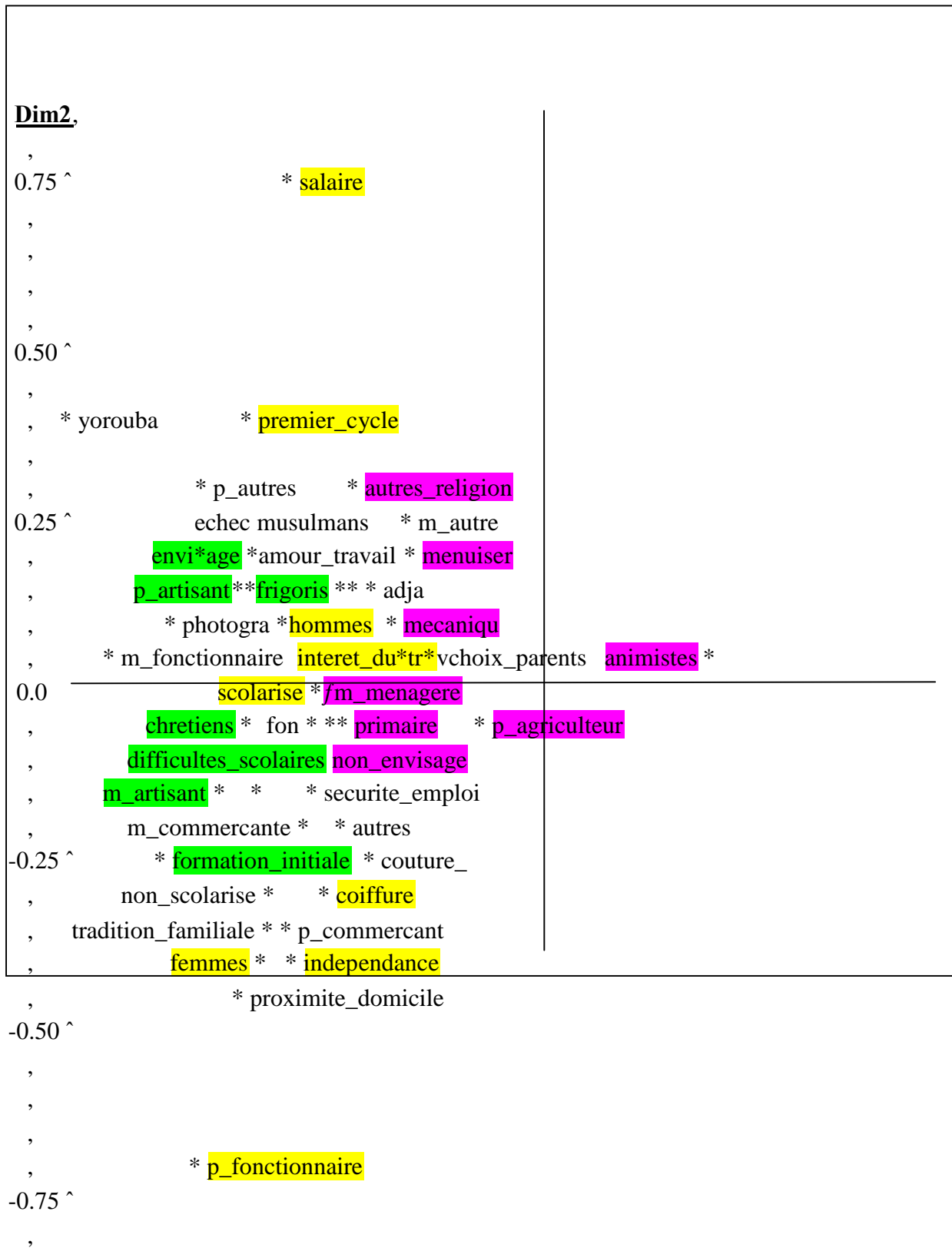
- Akpaka O. et Gaba L. (1992), *L'apprentissage professionnel en milieu informel urbain au Bénin*, Direction de la Coopération Suisse au Développement et de l'Aide Humanitaire, BIT, DA, 110p.
- Baba-Moussa A. (2002), *Education et développement au Bénin, le rôle des dispositifs d'éducation non formelle*, Lille : Presses Universitaires du Septentrion.
- Baba-Moussa A. (2003), « Système éducatif ou contexte d'action éducative. Quelle organisation de l'éducation pour répondre aux exigences du développement ? (le cas du Bénin) », *Les sciences de l'éducation-Pour l'Ere nouvelle*, vol. 36, n°3, pp. 103-130.
- Baba-Moussa A. R. (2009). « L'éducation non formelle, un palliatif face aux tension du système scolaire. Approche comparative en France et dans les pays francophones d'Afrique, *Education comparée - Nouvelle série*, n° 2, pp. 225-250.
- Bhukuth A. et Guérin I. (2005), « Quelle éducation pour les travailleurs dans l'industrie de la briqueterie en Inde », *Mondes en Développement*, Vol. 33/4, n°132, pp 101-109.



- Bourdieu P., Passeron JC. (1970). *La reproduction*, Minuit, Paris, 1970.
- Cherkaoui M. (1992). *Sociologie de l'éducation*, Paris, PUF
- Coombs P. (1989). *La crise mondiale de l'éducation*, Bruxelles, De Boeck.
- Davoudoun C. (2008). *Mieux connaître l'artisanat au Bénin*, Editions Ruisseaux d'Afrique, 161p.
- DOSSOU A. (1992). « Le secteur informel au Bénin : mode de fonctionnement, besoins de formation et perspectives de croissance », in Caillods, F. et al., *L'éducation, l'emploi et la planification*, Cotonou, IIEP-UNESCO, 101-123.
- DOSSOU A. (1991). *La pratique de l'apprentissage au Bénin, réalités et perspective*, Rapport d'étude, Cotonou, MCAT.
- Denison E. F. (1964). « La mesure de la contribution de l'enseignement (et du facteur résiduel) à la croissance économique », *Le facteur résiduel et le progrès économique*, OCDE.
- Durand-Prinborgne C. (1991). « Le système éducatif », *Cahiers Français*, n° 249, La documentation française.
- Duru-Bellat M. (2001). « Les résistances des familles (de certaines d'entre elles) à l'école pour tous », *Ville Ecole et Intégration - VEI Enjeux*, n° 127, décembre, pp. 61-73.
- Duru-Bellat M. (2001). « Controverses autour du choix de l'école : les leçons de l'étranger », *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 30, n° 2, 131-153.
- Glèlè Kakai R. et Kokodé G. G. (2004), Techniques statistiques univariées et multivariées : applications sur ordinateurs, Note technique de biométrie, INRAB, Cotonou, Bénin, 68p.
- Hugon P. (2005). « La mesure des effets économiques de la scolarisation. Apports et limites de l'économie de l'éducation », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, Hors-série n°1, pp. 161-180
- Kail B. (2003). « Une sélection insidieuse. Les savoirs scolaires dans l'apprentissage à Bamako », *Cahiers d'Etudes africaines*, XLIII (1-2), 169-170, pp 279-298.
- Marry C. (1983). « Origines sociales et réseaux d'insertion de jeunes ouvriers », *Formation-Emploi*, N° 4.
- Schultz T. W. (1960). « Capital formation by education », *Journal of political economy*, vol. LXVIII, 1960.
- SCHWARTZ D. (1993), Méthodes statistiques à l'usage des médecins et biologistes, éd. Flammarion, Méd. Science,.
- Unesco (1970). Rapport du comité d'experts sur la place et le rôle de l'orientation et du conseil dans l'éducation permanente, Brastislava, 26-30 novembre.

ANNEXES

Graph n°1 : Positionnement des métiers et des caractéristiques des apprentis représentés sur les axes 1 et 2<sup>48</sup>



<sup>48</sup>Légende : Violet : Menuiserie et Mécanique - Jaune : Coiffure - Vert : Froid

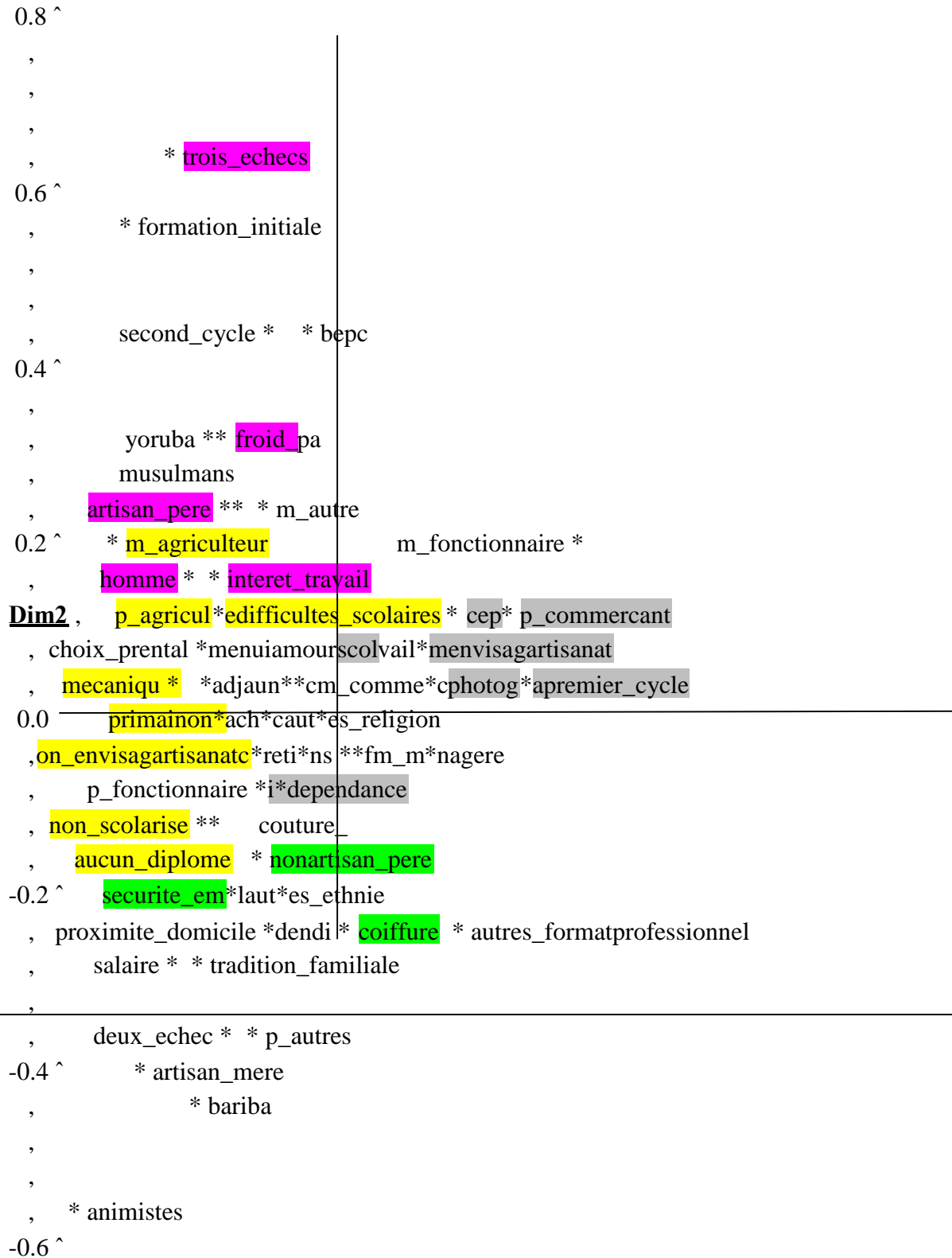
,  
,  
,  
-1.00 ^  
,  
,  
,  
,  
-1.25 ^  
,

\* bariba

Šff^fffffffff^fffffffff^fffffffff^fffffffff^fffffffff^fffffffff^fffffffff^ffff  
ffff^fffffffff^ff  
-1.25 -1.00 -0.75 -0.50 -0.25 0.00 0.25 0.50 0.75 1.00

**Dim1**

**Graphe n° 2:** Positionnement des métiers et des caractéristiques des patrons représentés sur les axes 1 et 2<sup>49</sup>



<sup>49</sup> Légende : Violet : Froid - Vert : Coiffure - Jaune : Mécanique – Gris : Photographie

,  
,  
,  
,  
-0.8 ^  
,  
,  
,  
,  
-1.0 ^

\* femme

Šff^ffffffff^ffffffff^ffffffff^ffffffff^ffffffff^ffffffff^ffffffff^ffffffff^ff  
ffffffff^ffffffff^ff  
-0.75 -0.50 -0.25 0.00 0.25 0.50 0.75 1.00 1.25 1.50 1.75

### Dim1

45 – Orientation vers et au sortir de l’enseignement spécialisé : analyse comparative dans les trois régions de Belgique

*Philippe Tremblay, Université Libre de Bruxelles, Belgique*

13. Pagayer à contre-courant : Le choix de programmes d’études non-traditionnels chez les garçons et les filles aux études supérieures à travers le Canada

PAGAYER À CONTRE-COURANT : LE CHOIX DE PROGRAMMES D’ÉTUDES NON-TRADITIONNELS CHEZ LES JEUNES HOMMES ET LES JEUNES FEMMES AUX ÉTUDES SUPÉRIEURES À TRAVERS LE CANADA

Jake Murdoch, Université de Montréal, [jake.murdoch@umontreal.ca](mailto:jake.murdoch@umontreal.ca)

Amélie Groleau, Université du Québec à Montréal/École des hautes études en sciences sociales [amelie.groleau@gmail.com](mailto:amelie.groleau@gmail.com)

Louise Ménard, Université du Québec à Montréal, [menard.louise@uqam.ca](mailto:menard.louise@uqam.ca)

Pierre Doray, Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie, Université du Québec à Montréal, [doray.pierre@uqam.ca](mailto:doray.pierre@uqam.ca)

### **RÉSUMÉ**

Cet article explore l’influence des aspirations professionnelles sur le choix d’un domaine d’études non traditionnel chez les jeunes canadiens et canadiennes. Les données analysées proviennent d’une enquête menée depuis 2000 auprès de jeunes en transition. Les résultats

confirment que les aspirations professionnelles des individus, notamment à l'âge 17 ans, influencent le choix d'un domaine non traditionnel. Cette influence, toutefois plus prégnante chez les femmes que chez les hommes, persiste même lorsqu'on tient compte des facteurs socioculturels, géographiques, scolaires et psychosociaux.

## **INTRODUCTION**

Comment expliquer que les femmes, qui sont plus nombreuses à étudier au 1<sup>er</sup> cycle universitaire (59 % en 2006-07 au Canada) et à obtenir leur diplôme (Statistique Canada, 2009), soient toujours sous-représentées dans les filières qui offrent prestige et débouchés? Comment se fait-il que malgré l'existence d'incitatifs pour qu'elles s'orientent en plus grand nombre vers des filières « non traditionnelles », elles continuent à choisir essentiellement des domaines d'études traditionnellement féminins ? Comment interpréter le fait que les hommes n'optent toujours pas pour des emplois en lien avec l'éducation des enfants et le soin aux personnes?

Les recherches réalisées à ce jour indiquent que de nombreux facteurs peuvent influencer le choix d'un domaine d'études traditionnel ou non traditionnel, notamment les représentations sociales, les origines sociales et culturelles, la motivation, la famille, les pairs, les expériences scolaires antérieures et actuelles et la nature biologique de l'individu. Certaines études se sont intéressées plus spécifiquement à l'influence des aspirations professionnelles sur les choix scolaires et professionnels (Bérêt, 1986; Felouzis et Sembel, 1997) ou ont abordé à la fois la réalité des femmes et des hommes dans ce contexte (Sikora et Saha, 2009). C'est dans cette perspective que nous tenterons ici de répondre aux questions suivantes : quelles sont les aspirations professionnelles des femmes et des hommes qui étudient dans un domaine non traditionnel aux études supérieures? Comment évoluent ces aspirations professionnelles au cours des années? Quelle est l'influence des aspirations professionnelles sur le choix d'un domaine d'études non traditionnel ?

Dans un premier temps, nous proposerons une brève synthèse de l'état de la recherche concernant les aspirations professionnelles et les choix de domaines d'études non traditionnels. Par la suite, en utilisant les données de l'Enquête auprès des jeunes en transition (EJET), nous analyserons l'influence des aspirations professionnelles sur le choix d'un domaine d'études non traditionnel par les jeunes Canadiens et Canadiennes. Finalement, les résultats obtenus seront discutés à la lumière des études antérieures.

## 1. SYNTHÈSE DES ÉCRITS

Cette section fait tout d'abord état de deux modèles théoriques souvent utilisés dans la littérature pour analyser l'orientation scolaire et professionnelle. Par la suite, quelques études récentes portant sur les aspirations scolaires et le choix de carrière sont présentées.

### 1.1 Le modèle des attentes-valeurs (*Expectancy Value Model; Eccles*)

Pour mieux comprendre le choix de carrière, le modèle des attentes-valeurs (*Expectancy-Value Model* ; Eccles et al., 1983) a généré d'importantes recherches permettant de mieux saisir les variables l'influençant. Il a eu pour but initial d'expliquer les différences de performance des garçons et des filles en mathématiques ainsi que l'écart significatif entre le nombre de garçons et de filles qui choisissent une carrière dans ce domaine. Le succès d'un individu dans un domaine particulier dépendrait à la fois de la valeur qu'il attribue à ses tâches, de ses attentes par rapport à sa réussite et, enfin, de sa motivation (Feather, 1982).

D'après le modèle, la valeur d'une tâche, l'intention de la compléter et les attentes de réussite sont influencées par une panoplie de facteurs proximaux et distaux qui interagissent tous les jours dans la vie d'un individu. Les facteurs proximaux regroupent notamment le sentiment d'efficacité, le sentiment de compétence, les aspirations et projets, les besoins de base et l'identité sociale. Tous ces facteurs proximaux sont influencés par le contexte social dans lequel évolue l'individu, c'est-à-dire des facteurs plus distaux tels que les normes culturelles, l'expérience de vie de l'individu, les idées préconçues et les stéréotypes concernant un domaine ou une carrière, en plus du temps requis pour réussir dans une carrière ou un domaine en particulier.

### 1.2 Le modèle de socialisation des parents (*Parent Socialization Model; Eccles*)

Un des plus importants modèles découlant du *Expectancy-Value Model* est le *Parent Socialization Model* (PSM) d'Eccles et al. (1983). Ce modèle illustre l'important rôle des parents dans les choix de leurs enfants. Selon ce modèle, les caractéristiques des parents, de la famille et du milieu en plus des caractéristiques personnelles de l'enfant, interagissent pour moduler les valeurs et les attentes des parents et, par conséquent, influencent leur comportement avec leurs enfants.

## 1.3 Les aspirations

### 1.3.1 La nature des aspirations professionnelles

Dans une étude recourant aux données PISA<sup>50</sup> pour comparer les projets de carrière de filles et des garçons de niveau secondaire, Sikora et Saha (2009) ont constaté que les femmes, dans la plupart des pays sondés, visent plus souvent des emplois de haut niveau que les hommes. Toutefois, leurs aspirations professionnelles demeurent traditionnelles quel que soit leur degré de représentation dans la population active. La situation est identique pour les hommes. Ainsi, les femmes optent toujours en plus grand nombre pour les carrières artistiques, et les hommes, pour l'ingénierie. Les domaines de la médecine et du droit sont toutefois relativement mixtes.

### 1.3.2 L'impact des aspirations professionnelles sur les choix d'études et de carrière

Des travaux démontrent que tout n'est pas fixé au moment où les femmes et les hommes expriment leurs aspirations professionnelles. Les résultats d'une enquête américaine réalisée à partir de deux cohortes de femmes en 1968 et 1979 nous apprennent que, par exemple, pour les deux cohortes, la moitié des femmes de 14-16 ans qui avaient formulé un choix de carrière traditionnelle avaient finalement choisi des professions à dominante masculine ou mixte<sup>51</sup> dix ou vingt ans plus tard. De même, le deux tiers de la cohorte de 1968 et le trois quart de la cohorte 1979 qui aspiraient à une carrière dans un domaine non traditionnel ne l'occupaient toujours pas en 1990 (Levine et Zimmerman, 1995).

Une enquête, cette fois réalisée au Royaume-Uni, a comparé avec l'emploi qu'ils occupaient à 33 ans, les aspirations professionnelles des femmes et des hommes exprimées à l'âge de 16 ans à l'égard des professions scientifiques, du domaine de la santé et de l'ingénierie. Les auteurs ont constaté que seulement 29 % des hommes et 3 % des femmes avaient formulé à 16 ans des aspirations professionnelles dans le domaine des sciences naturelles, sciences médicales ou ingénierie (Schoon, 2001).

Bref, les filles et les garçons ont, pour la majorité, des aspirations « traditionnelles » et celles-ci ne sont pas fixes, mais elles évoluent avec le temps. Toutefois, nous n'avons pas trouvé d'études qui traitaient spécifiquement de l'influence des aspirations sur les choix de domaines d'études non traditionnels dans l'enseignement supérieur. La suite de cette recherche tentera donc d'explorer plus à fond cette question.

---

<sup>50</sup> Programme international de suivi des acquis.

<sup>51</sup> Les professions à dominante masculine ou féminine sont celles où l'on retrouvait en 1980, 70% et plus d'hommes ou de femmes (Levine et Zimmerman, 1995, p. 75).



## 2. MÉTHODOLOGIE

### 2.1 Source des données et opérationnalisation

Nous utilisons pour cette étude, les données de l'Enquête auprès des Jeunes en Transition (EJET), menée par Statistique Canada depuis 2000. Nous travaillons avec l'échantillon de jeunes de la cohorte A présents dans l'enquête aux quatre cycles et qui ont suivi des études supérieures avant la fin du cycle 4. Cette population est estimée à 11 612 sujets.

L'EJET se prête bien à l'analyse de l'effet des différences sexuelles sur le choix d'un domaine d'études supérieures non traditionnel. On y retrouve des questions précises et récurrentes sur les aspirations professionnelles et l'autoévaluation des compétences dans différentes disciplines, deux dimensions incluses dans l'*Expectancy model* d'Eccles. Outre les variables d'ancrage social (classe socioprofessionnelle du parent, niveau de scolarité des parents, revenu familial, capital culturel du répondant), l'EJET comprend notamment des questions sur les démarches d'orientation professionnelle entreprises par les étudiants à 15 et 17 ans.

Finalement, en plus de ces informations directement liées à la problématique de la présente recherche, la cohorte retenue pour les analyses constitue l'échantillon *Lecture pour les tests PISA 2000*, donnant ainsi accès à leurs résultats standardisés en lecture (repérage de l'information, interprétation de texte et lecture).

### 2.2. Les variables

#### 2.2.1 La variable dépendante

Nous retenons pour cette étude une variable dépendante, soit le choix d'un premier programme dans un domaine d'études non traditionnel.

Il existe deux principales méthodes de classification des professions non traditionnelles au Canada. La première consiste à fixer un pourcentage-seuil de représentation pour chacun des sexes. Si la représentation de l'un ou l'autre sexe est inférieure à ce pourcentage au sein de la profession, celle-ci est considérée comme non traditionnelle. Au Québec et au Canada, le seuil de 33 % est généralement utilisé (Szczepanick, 2007). La seconde méthode, développée par Hugues (1985), consiste à déterminer un coefficient de représentativité qui indique la proportion d'un sexe dans une profession comparativement à leur proportion dans la population active pour une année donnée. (Szczepanick, 2007). Nous avons testé les deux méthodes et nous avons choisi de retenir le pourcentage-seuil de 20 %. Nous avons établi ce seuil à partir de la proportion d'étudiants inscrits dans chaque domaine d'études pour leur premier programme du supérieur. Ce choix repose sur l'idée qu'un étudiant qui s'oriente dans un domaine non traditionnel a quatre chances sur cinq d'être assis dans une classe à côté d'un

étudiant du sexe opposé. Dans ce contexte, la sous-représentation numérique est réelle et s'avère encore plus nette qu'en recourant au pourcentage-seuil de 33 %<sup>52</sup>.

Notre variable dépendante repose donc sur la classification des 77 domaines d'études supérieures<sup>53</sup>, selon les modalités suivantes :

- **domaine non traditionnel pour les hommes** : tout programme comptant 20 % ou moins d'hommes;
- **domaine non traditionnel pour les femmes** : tout programme comptant 20 % ou moins de femmes;
- **autre** domaine d'études : tous les programmes avec plus de 20 % d'un seul sexe.

### 2.2.2 Variables indépendantes

La principale variable indépendante de l'analyse du choix du domaine d'études non traditionnel est **l'aspiration professionnelle**. De façon précise, l'information sur les aspirations professionnelles est calquée sur «la classification des types de professions CTP 1991». Cette variable se décline d'abord par sexe, ensuite par âge et enfin selon qu'elle fait partie d'un domaine traditionnel ou non.

En plus d'analyser l'effet des aspirations professionnelles, nous étudions aussi l'effet d'autres variables sur le choix d'un domaine d'études non traditionnel pour les hommes et les femmes. L'utilisation de ces variables permet d'isoler l'effet net des aspirations professionnelles sur nos variables dépendantes (voir tableaux 4 et 5 en annexe).

## 3. ANALYSE

### 3.1 Choix d'un domaine d'études non traditionnel

Analyser les déterminants du choix d'un domaine d'études non traditionnel nécessite tout d'abord d'établir quels sont les programmes où l'on retrouve une sous-représentation des étudiant(e)s d'un même sexe.

Sur un total de 77 domaine d'études supérieures, 10 sont non traditionnels pour les femmes et 11 sont non traditionnels pour les hommes (tableau 1), ce qui représente 30 % des effectifs (chacun 15 %). Dans l'ensemble, nos résultats corroborent les études antérieures. En effet, les domaines traditionnellement féminins, où les hommes sont sous-représentés, sont des disciplines liées à la langue (exemple, la littérature), aux sciences humaines (droit, sciences sociales), aux sciences de la santé (santé, sciences infirmières, services sociaux), et aux

---

<sup>52</sup> Il n'existe pas de données nationales nous permettant de faire cette distinction. Les données existantes sont trop agrégées par grands domaines d'études.

<sup>53</sup> Ces domaines d'études ont été dérivés de la variable «*Premier champ d'études ou de spécialisation principal du répondant (CIPID)*» codée selon les 55 sections des programmes de formation universitaire et professionnelle.

sciences de l'éducation (sciences de la famille, éducation). Autrement dit, on retrouve dans ces domaines le stéréotype des habiletés rattachés au rôle traditionnel de la femme, soit aider l'autre, soigner les personnes, éduquer les enfants, etc.

Sans grande surprise, les hommes sont surreprésentés dans les secteurs des sciences naturelles et appliquées, telles que le génie et la physique, ainsi que dans celui des technologies (sciences de l'information, informatique)<sup>54</sup>, des disciplines où priment les compétences en mathématiques et en résolution de problèmes.

Nos résultats indiquent que sur l'ensemble des répondants de la cohorte A de l'EJET ayant poursuivi des études supérieures, 2,1 % des filles ont choisi un premier programme d'études supérieures dans un domaine non traditionnel, alors que c'était le cas de 2,5 % de l'ensemble des garçons de l'échantillon.

---

<sup>54</sup> Les différences entre les domaines généraux ou professionnels et les domaines « techniques » découlent de différences dans la structure des systèmes éducatifs canadiens. Au Québec, les étudiants doivent passer par le niveau collégial (technique ou préuniversitaire) avant de se rendre à l'université, ce qui n'est pas nécessairement le cas dans le reste du Canada. Pour plus d'informations sur les différences de parcours dans l'enseignement supérieur québécois et canadien, voir Doray et al. (2009).

**Tableau 1 - Premier domaine d'études supérieures non traditionnel, EJET, Cohorte A**

Domaines non traditionnels pour les femmes			Domaines non traditionnels pour les hommes		
Premier domaine ÉPS	Hommes %	Femmes %	Premier domaine ÉPS	Hommes %	Femmes %
Sciences de l'information	81	19	Linguistique, langue et littérature	20	80
Informatique	88	12	Droit et soutien juridique	9	91
Techniques de l'informatique	82	18	Sociologie	19	81
Génie général	92	8	Service de soutien administratif	20	80
Génie civil	86	14	<b>Science de la famille et nutrition</b>	<b>3</b>	<b>97</b>
Génie informatique, génie électronique électrique	92	8	Éducation générale, perfectionnement des professionnels de l'éducation	11	89
Technique en génie	92	8	Professionnels de l'éducation	11	89
Physique	83	17	Services sociaux et communautaires	15	85
<b>Métier de la construction, mécanique, réparation</b>	<b>99</b>	<b>1</b>	Sciences infirmières	5	95
Travail de précision, transport	94	6	Service de soutien à la communauté	7	93
			Autres professions du domaine de la santé	16	84

### **3.2 Description des aspirations des hommes et des femmes qui choisissent des domaines non traditionnels**

Dans le cadre de cette recherche, nous nous sommes ensuite attardés à déterminer qu'elles étaient les principales aspirations professionnelles des filles et des garçons inscrits à un premier programme d'études supérieures dans un domaine non traditionnel. Nous avons établi un « palmarès » des aspirations les plus fréquentes à 15 ans, 17 ans et 21 ans, les trois moments où cette information a été recueillie dans l'EJET.

#### 3.2.1 Les aspirations professionnelles des femmes dans les domaines traditionnellement masculins

Il faut d'abord noter que, parmi les 48 aspirations listées, cinq types de profession (voir le tableau 2) ont été déclarés comme principale aspiration professionnelle par environ 50 % des femmes. Quatre de ces aspirations demeurent populaires entre 15 et 21 ans, soit devenir professionnelle en technique des arts, de la culture et du sport (ex. artisane, athlète, etc.), travailler comme professionnelle en mathématiques-informatique (ex. actuaire), travailler comme technicienne en sciences appliquées (ex. sciences physiques, sciences de la vie) et devenir professionnelle dans différentes branches du génie (Ces premiers résultats laissent penser que les femmes dans les domaines non traditionnels modifient peu leurs aspirations avec l'âge.

Ces aspirations sont-elles spécifiques aux femmes fréquentant un domaine d'études non traditionnel ou les retrouve-t-on chez d'autres groupes, notamment chez les hommes étudiant dans les mêmes domaines ou chez les femmes en général (voir le hors-texte 1)? Les résultats présentés dans le tableau 2 montrent que ces femmes partagent davantage leurs aspirations à 15, 17 et 21 ans avec les hommes qui étudient dans les mêmes domaines, leur pourcentage à déclarer une certaine aspiration étant généralement plus proche de ce groupe de comparaison que de celui de l'ensemble des femmes. Si la situation est moins marquée à 15 ans, elle le devient à 17 puis à 21 ans. En effet, les aspirations partagées avec les hommes dans les mêmes domaines gagnent en popularité entre 15 et 21 ans, probablement en raison de leur concrétisation à travers l'orientation scolaire. Les professions visées nécessitent pour la plupart des compétences en mathématiques, en plus d'être économiquement valorisées (Sikora et Saha, 2009). Ainsi, les aspirations des femmes dans les domaines non traditionnels seraient liées à leur domaine d'études « typiquement masculin » plus qu'à leur sexe.

#### **Hors-texte 1- Comment lire les tableaux 2 et 3**

Dans les tableaux 2 et 3, nous indiquons, pour les femmes et les hommes dans les domaines non traditionnels, les cinq aspirations les plus souvent citées à 15, 17 et 21 ans avec le pourcentage de personnes qui ont déclaré ces cinq aspirations.
---

Afin de vérifier si le choix des aspirations est davantage lié au sexe du répondant ou à son domaine d'études, nous indiquons également le pourcentage d'individus ayant déclaré cette aspiration pour deux groupes de comparaison. Dans le cas des femmes dans un domaine non traditionnel (tableau 2), ce groupe de comparaison est constitué des hommes dans les mêmes domaines et des femmes de l'ensemble de l'échantillon; pour les hommes dans un domaine non traditionnel (tableau 3), les autres groupes sont les femmes dans les mêmes domaines et les hommes en général.

Par exemple, pour les femmes dans un domaine non traditionnel, si pour une aspiration donnée dans le tableau 2 le pourcentage de réponses pour une aspiration est plus proche de celui des femmes en général, on peut supposer qu'il s'agit d'une aspiration commune aux femmes peu importe le domaine d'études. Au contraire, si le pourcentage pour une aspiration donnée se rapproche de celui des hommes dans les mêmes domaines, on peut avancer qu'il s'agit d'une aspiration commune au domaine. Enfin, si le pourcentage pour une aspiration déclarée par des femmes ou des hommes dans un domaine non traditionnel est similaire à la fois à celui de leur propre sexe en général et de l'autre sexe dans le domaine, cette aspiration s'avère commune au sexe et au domaine. Par contre, si le pourcentage de femmes ou d'hommes dans les domaines non traditionnels qui ont mentionné une aspiration se distingue à la fois du pourcentage de leur propre sexe et de l'autre sexe dans les domaines similaires, on peut émettre l'hypothèse qu'il s'agit d'une aspiration propre au sous-groupe en question.

**Tableau 2 – Répartition (%) des aspirations professionnelles les plus populaires chez les femmes étudiant dans un domaine non traditionnel, EJET, Cohorte A, Cycles 1, 2 et 4**

<b>Aspirations professionnelles à 15 ans</b>	<b>Femmes en général</b>	<b>Femmes dans un domaine non traditionnel (FDNT)</b>	<b>Hommes dans un domaine traditionnel (HDT)</b>
Médecin, dentiste, vétérinaire	18 %	<b>15 %</b>	4 %
Professionnel(le) technique des arts, culture et sport	8 %	<b>10 %</b>	7 %
Professionnel(le) mathématiques- informatique	1 %	<b>8 %</b>	19 %
Professionnel(le) des sciences de la vie	3 %	<b>8 %</b>	1 %
Personnel technique en sciences appliquées	1 %	<b>6 %</b>	13 %
Autre professionnel(le) génie	1 %	6 %	13 %
Personnel de bureau	0 %	6 %	1 %
<b>Somme TOP 5<sup>55</sup></b>		<b>47 %</b>	

<b>Aspirations professionnelles à 17 ans</b>	<b>Femmes</b>	<b>FDNT</b>	<b>HDT</b>
Professionnel(le) mathématiques informatique	1 %	<b>19 %</b>	17 %
Autre professionnel(le) génie	1 %	<b>12 %</b>	15 %
Professionnel(le) technique des arts, culture et sport	7 %	<b>9 %</b>	2 %
Personnel technique en sciences appliquées	1 %	<b>8 %</b>	13 %
Médecin, dentiste, vétérinaire	12 %	<b>8 %</b>	2 %
<b>Somme TOP 5</b>		<b>56 %</b>	

<b>Aspirations professionnelles à 21 ans</b>	<b>Femmes</b>	<b>FDNT</b>	<b>HDT</b>
Professionnel(le) mathématiques informatique	1 %	<b>12 %</b>	13 %
Personnel technique en	1 %	<b>11 %</b>	12 %

<sup>55</sup> La somme des pourcentages des cinq principales aspirations citées (« Médecins, dentistes, vétérinaires »; « Professionnels techniques des arts, culture et sport »; « Professionnel mathématiques informatique »; « Personnel professionnel des sciences de la vie »; « Personnel technique en sciences appliquées ») s'élèvent à 47% (15% + 10% + 8% + 8% + 6%).

sciences appliquées			
Autre professionnel(le) génie	1 %	<b>11 %</b>	8 %
Conseiller-conseillère pédagogiques et orientation	10 %	<b>7 %</b>	3 %
Professionnel(le) techniques des arts, culture et sport	5 %	<b>6 %</b>	2 %
Enseignant(e) université	1 %	6 %	0 %
<b>Somme TOP 5</b>		<b>47 %</b>	

### 3.2.2 Les aspirations professionnelles des hommes dans les domaines non traditionnels

Comme pour les femmes, les aspirations des hommes dans les domaines non traditionnels sont très concentrées : les cinq aspirations les plus souvent citées regroupent environ 50 % des réponses (tableau 3). Cela dit, entre 15 et 21 ans, seules deux aspirations professionnelles demeurent dans les cinq plus « populaires », soit devenir conseiller pédagogique ou d'orientation et travailler dans les services de protection (ex. policier). Devenir professionnel en technique des arts, de la culture et du sport, ou travailler en soins infirmiers sont des aspirations qui restent également dans le « top 5 », mais uniquement entre 15 et 17 ans dans le premiers cas, et entre 17 et 21 ans dans le second. Par ailleurs, travailler comme professionnel en mathématiques et en informatique, ou devenir médecin ne sont populaires qu'à 15 ans. Autrement dit, contrairement aux femmes dans un domaine non traditionnel, les hommes qui sont dans cette situation ne maintiennent pas nécessairement leurs aspirations professionnelles au fil du temps.

Notons que si « conseiller pédagogique<sup>56</sup> » et « soins infirmiers » sont des aspirations que les hommes partagent avec les femmes dans les mêmes domaines, « service de protection » et « professionnel technique des arts » sont des aspirations qu'ils ont davantage en commun avec les hommes de l'échantillon global (voir le hors-texte 1). Les aspirations des hommes étudiant dans des domaines non traditionnels semblent influencées à la fois par leur appartenance au sexe masculin et par leur orientation scolaire dans des domaines « typiquement féminins ».

**Tableaux 3 – Répartition (%) des aspirations professionnelles les plus populaires chez les hommes étudiant dans un domaine non traditionnel, EJET, Cohorte A, Cycles 1, 2 et 4**

<b>Aspirations professionnelles à 15 ans</b>	<b>Hommes en général</b>	<b>Hommes dans domaine non</b>	<b>Femmes dans domaine traditionnel (FDT)</b>

<sup>56</sup> Notons néanmoins que cette aspiration féminine est aussi partagée par 6% de l'ensemble de l'échantillon à 17 et 21 ans.



		<b>traditionnel (HDNT)</b>	
Professionnel(le) technique des arts, de la culture et du sport	10 %	<b>17 %</b>	6 %
Médecin, dentiste, vétérinaire	9 %	<b>12 %</b>	14 %
Service de protection	7 %	<b>10 %</b>	2 %
Professionnel(le) mathématiques informatique	10 %	<b>10 %</b>	1 %
Conseiller-conseillère pédagogique et orientation	3 %	<b>6 %</b>	7 %
Juge/Avocat	5 %	6 %	6 %
<b>Somme TOP 5</b>		<b>55 %</b>	

<b>Aspirations professionnelles à 17 ans</b>	<b>Hommes</b>	<b>HDNT</b>	<b>FDT</b>
Conseiller-conseillère pédagogique et orientation	6 %	<b>15 %</b>	13 %
Service de protection	6 %	<b>12 %</b>	2 %
Professionnel(le) en sciences infirmières	1 %	<b>9 %</b>	13 %
Psychologue, travailleur(se) social, counseling	2 %	<b>7 %</b>	9 %
Professionnel(le) technique des arts, de la culture et du sport	5 %	<b>6 %</b>	4 %
<b>Somme TOP 5</b>		<b>49 %</b>	

<b>Aspirations professionnelles à 21 ans</b>	<b>Hommes</b>	<b>HDNT</b>	<b>FDT</b>
Conseiller-conseillère pédagogique et orientation	6 %	<b>14 %</b>	11 %

Service de protection	7 %	<b>11 %</b>	1 %
Personnel para professionnel droit, service sociaux, enseignement	1 %	<b>8 %</b>	6 %
Vente, assurance, immobilier	3 %	<b>7 %</b>	2 %
Professionnel(le) en sciences infirmières	0 %	<b>5 %</b>	15 %
Enseignant(e) université	1 %	5 %	1 %
<b>Somme TOP 5</b>		<b>45 %</b>	

Ces premiers résultats descriptifs montrent que les femmes dans les domaines d'études non traditionnels ont des aspirations davantage communes avec les hommes qui étudient dans les mêmes domaines qu'avec les femmes en général. Elles souhaitent faire les mêmes métiers que leurs confrères et cette idée semble se renforcer avec l'âge. A priori, le manque de modèle féminin dans les domaines non traditionnels ne semble pas affecter négativement la perception qu'ont ces jeunes femmes de leur future profession, ou du moins, leur motivation à choisir un de ces domaines comme premier programme d'études supérieures<sup>57</sup>. Il est d'ailleurs possible que ces jeunes femmes ne perçoivent pas ces professions comme non traditionnelles, mais plutôt comme un choix de carrière désiré, peu importe la proportion d'hommes qu'on y retrouve en général (Langlois, 2007; Szczepanick, 2007). Leur projet professionnel peut également être influencé par d'autres facteurs, notamment la recherche de prestige social lié aux carrières scientifiques (Sax et Bryant, 2006) ou leur sentiment de compétence en mathématiques et en sciences (Farmer et al., 1999; Sax et Bryant, 2006).

Les hommes dans les domaines non traditionnels ont déclaré des aspirations professionnelles liées à leur sexe, mais également communes aux femmes dans leurs domaines d'études. La présence d'une aspiration typiquement féminine (sciences infirmières) à 17 et 21 ans montre que les hommes envisagent aussi des métiers qui sont socialement très identifiés aux femmes. On peut donc faire l'hypothèse que, comparativement à leurs confrères qui aspirent à des carrières traditionnelles, ces jeunes hommes accordent moins d'importance à la valeur économique d'une profession (peu d'intérêt pour le prestige des domaines) (Lease, 2003) et que leur perception de leurs compétences scolaires ainsi que leurs aspirations scolaires sont plus faibles (Lease, 2003; Sax et Bryant, 2006). En France, dans le cadre d'une enquête en Normandie, Lemarchant (2007) a montré que les jeunes hommes qui étudiaient dans une

---

<sup>57</sup> Ce résultat va à l'encontre des constats de Delisle (2008), qui a trouvé que plus les femmes sont sous-représentées dans un domaine d'études scientifique, plus elles adhèrent au stéréotype selon lequel les sciences est un domaine masculin, ce qui a un effet négatif sur leur motivation scolaire dans le domaine. Cela dit, notre analyse descriptive ne tient compte que des aspirations des jeunes femmes s'étant effectivement inscrites dans un domaine non traditionnel et ne tient donc pas compte des aspirations des femmes ayant envisagé un projet professionnel non traditionnel et y ayant renoncé avant leur entrée aux études supérieures.

filière non traditionnelle de niveau technique ou professionnel assumaient moins nettement leur choix, cette orientation étant, dans plusieurs cas, un choix par défaut en raison de résultats scolaires faibles. Ils étaient d'ailleurs plus nombreux que les jeunes femmes dans une situation similaire à entrevoir une réorientation à la fin de leur programme d'études.

### **3.3 Modélisation du choix de domaine d'études non traditionnel**

Nous souhaitons maintenant vérifier l'influence des aspirations professionnelles sur le choix d'un domaine d'études non traditionnel tout en contrôlant l'effet possible de facteurs exogènes.

#### 3.3.1 Les facteurs influençant le choix des femmes de se diriger dans les domaines non traditionnels

Selon les résultats obtenus dans le **modèle 1** (effet brut des aspirations), six aspirations professionnelles ont initialement une influence significative sur le choix d'un programme d'études dans un domaine non traditionnel par les femmes (cf. tableau 4 en annexe). Trois sont des aspirations déclarées à 15 ans (sciences de la vie, génie, personnel de bureau), et les trois autres à 17 ans (mathématiques-informatique, génie, sciences appliquées). Le modèle explique près de 18 % de la probabilité qu'une femme choisisse un domaine d'études non traditionnel lors de son entrée aux études supérieures.

Lorsque les autres variables indépendantes, liées à l'origine sociale, à la région géographique, aux antécédents scolaires, à l'orientation professionnelle et à certaines caractéristiques psychosociales, sont introduites dans le modèle (**modèle 2**, effet net des aspirations), cinq des six aspirations initialement significatives conservent leur influence, soit deux déclarées à l'âge de 15 ans et trois à l'âge de 17 ans (tableau 4 en annexe). « Sciences de la vie » à 15 ans n'est plus significatif, ce qui est notamment lié au fait de tenir compte des antécédents scolaires<sup>58</sup>. Cela dit, l'introduction des autres variables indépendantes module très peu l'effet des cinq autres aspirations sur la variable dépendante.

Parmi les autres variables indépendantes ayant une influence significative sur la variable dépendante, le fait d'habiter la Saskatchewan ou l'Alberta joue positivement (tableau 4). Ceci pourrait s'expliquer par l'offre éducative de ces provinces ou encore par des mesures mises en place pour favoriser la fréquentation de ces programmes par les femmes. De même, les femmes qui estiment être compétentes en mathématiques sont plus susceptibles de choisir un domaine non traditionnel. Cela apparaît logique dans la mesure où les programmes non traditionnels se concentrent autour de ce type de compétences. Cela dit, c'est la perception subjective des compétences en mathématiques (autoévaluation), plutôt que les compétences objectives dans cette discipline (moyenne en mathématiques), qui a un effet significatif et

---

<sup>58</sup> La réalisation de modèles d'analyse préliminaires par bloc de variables nous permet de proposer cette interprétation.

positif sur le choix de programme. À l'inverse, les femmes se sentant compétentes en langue (autoévaluation) ont significativement moins de chances de poursuivre dans un domaine non traditionnel. Un tel résultat renvoie à l'importance du sentiment d'efficacité tel que postulé par Eccles et ses collègues (Eccles et al., 1983). La perception de l'efficacité est aussi importante que la réussite en tant que tel. Les variables indépendantes expliquent encore 7 % de la probabilité de choisir un domaine non traditionnel.

### 3.3.2 Les facteurs influençant le choix des hommes de se diriger dans les domaines non traditionnels

Le premier modèle (**modèle 1**) (effet brut des aspirations) montre que six aspirations ont initialement un effet significatif sur le choix d'un domaine non traditionnel par les hommes, soit deux déclarées à 15 ans (arts, culture et sport et médecin) et quatre à 17 ans (service de protection, psychologues, sciences infirmières, conseiller pédagogique) (cf. tableau 5 en annexe). À l'instar des résultats présentés précédemment pour les femmes, les aspirations déclarées à 17 ans sont davantage significatives (à 1 %) que celles exprimées à 15 ans. Le modèle explique 6,8 % de la probabilité de choisir un domaine traditionnellement féminin.

L'introduction des autres variables indépendantes n'affectent pas l'effet des aspirations sur le choix de domaines non traditionnels : toutes les aspirations demeurent significatives (**modèle 2**) (effet net des aspirations) (tableau 5 en annexe). Un seul changement est observable : l'aspiration « médecin à 15 ans » devient légèrement plus significative (à 5 % au lieu de 10 %) alors que l'on constate la tendance inverse pour « psychologue à 17 ans » (de 1 % à 10 %). Parmi les autres variables introduites, le fait d'avoir un parent chômeur et d'habiter le Manitoba augmente les chances de choisir un domaine non traditionnel, alors qu'une bonne performance au test standardisé PISA<sup>59</sup> les diminue (tableau 5). S'il est difficile d'expliquer l'effet de la catégorie socioprofessionnelle, on peut penser que l'offre éducative ou le marché du travail influencent l'orientation scolaire des hommes dans la région manitobaine. Par ailleurs, il est possible que les hommes qui ont obtenu de bons résultats PISA s'orientent davantage vers les filières scientifiques plus prestigieuses qui se retrouvent dans les domaines « neutres » ou traditionnellement masculins (Lease, 2003). Ces variables indépendantes expliquent encore 8 % de la probabilité qu'un homme choisisse un domaine d'études non traditionnel.

## 4. CONCLUSION

---

<sup>59</sup> Programme international pour le suivi des acquis. Le but de ces tests n'est pas de mesurer les connaissances, mais plutôt d'évaluer la capacité des élèves à les traduire en compétences, c'est-à-dire à les appliquer dans les situations réelles de la vie pour répondre à des questions ou résoudre des problèmes. Ainsi les tests en lecture (littératie) visent à évaluer dans quelle mesure l'élève est capable d'exploiter un texte : repérer, interpréter, utiliser les informations contenues, etc. Soulignons que les tests PISA sont essentiellement de nature cognitive; ils ne concernent pas les habiletés manuelles. En lecture, le PISA mesure les capacités à analyser, comprendre et exploiter un texte pour acquérir de nouvelles connaissances, développer son potentiel et participer à la société.

De façon générale, nos résultats confirment les conclusions des études recensées dans notre synthèse de la littérature. Notre analyse indique que les aspirations professionnelles (notamment celles formulées à 17 ans) ont une forte influence sur le choix d'un domaine non traditionnel chez les hommes, mais plus encore chez les femmes, montrant ainsi l'importance de l'intérêt porté à une profession dans le choix d'une future carrière (Morgan et al., 2001). À cet égard, il conviendrait de mieux comprendre comment ces aspirations sont progressivement construites par les individus. Il serait également intéressant de vérifier si, à l'instar de ce que propose le modèle attentes-valeurs d'Eccles, la concordance du but (aspirations professionnelles) avec la tâche (programme d'études) favorisent les chances de succès scolaires.

De même, cette influence persiste lorsque l'on tient compte d'autres facteurs tels que les appartenances sociales et culturelles, l'origine géographique, l'orientation scolaire et les démarches d'orientation professionnelles ou les dimensions psychosociales. Parmi ces variables, il semble que la région géographique et l'autoévaluation des compétences aient un effet plus marqué sur le choix d'un domaine d'études.

Notre étude comporte toutefois plusieurs limites. Il faut notamment rappeler que les données EJET ne nous ont pas permis de tenir compte de facteurs pouvant potentiellement affecter le choix d'un domaine d'études, tels que l'influence de la famille, des enseignants et des pairs ainsi que des activités extrascolaires. Ceci pourrait notamment expliquer la plus faible portée du modèle analysant le choix des hommes pour un domaine non traditionnel. D'un point de vue méthodologique, il serait aussi intéressant de refaire ces analyses en utilisant différents seuils de sous-représentation masculine ou féminine dans les domaines d'études (ex. 15%, 25% ou 33%), afin de vérifier si ce type de variation a une influence potentielle les résultats obtenus.

## **BIBLIOGRAPHIE**

Bérêt, P. (1986). Les projets scolaires : Contribution à une théorie de l'acteur dans le système éducatif. *Formation-Emploi*, 13, 15-23.

Delisle, M.-N. (2008). *Étude longitudinale de la représentation numérique des femmes dans les programmes de sciences et génie à l'université et ses effets sur la menace du stéréotype et sur la motivation*. Université Laval. Thèse de doctorat en psychologie.

Doray, P., Comoe, É., Trottier, C., Picard, F., Murdoch, J., Laplante B., Moulin S., Marcoux-moisan M., Groleau, A. et Bourdon, S. (2009). *Parcours scolaires et modes de transition dans l'enseignement postsecondaire canadien*. (Projet Transitions, Note de recherche 4). Montréal, Fondation canadienne des bourses du millénaire (Numéro 45).

- Eccles, J., Adler, T.F., Futterman, R., Goff, S.B., Kaczala, C. M., Meece, J.L., et al. (1983). "Expectancies, values, and academic behaviors". In J.T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motivation* (pp.75-146). San Fransisco : Freeman.
- Farmer, H.S., Wardrop, J.L. et Rotella, S.C. (1999). Antecedent factors differentiating women and men in science/nonscience careers. *Psychology of Women Quarterly*, Vol. 23, 764-780.
- Feather, N.T. (dir.) (1982). *Expectations and actions : Expectancy-value models in psychology*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Felouzis, G. et Sembel, N. (1997). La construction des projets à l'université: Le cas de quatre filières de l'université de masse. *Formation-Emploi*, 58, 45-59
- Lease, S. H., (2003). Testing a model of men's non-traditional occupational choices. *The Career Development Quarterly*, Vol. 51, 3, 244-258.
- Lemarchant, C. (2007). La mixité inachevée. Garçons et filles minoritaires dans les filières techniques. *Travail, genre et sociétés*, n°18, 47-64
- Levine, P. B. et Zimmerman, D. J. (1995). A comparison of sex-type of occupation aspirations and subsequent achievement. *Work and Occupations*, Vol. 22, 1, 73-84.
- Meece, J. (2006). "Introduction. Trends in Women's Employment in the Early 21st Century. *Educational Research and Evaluation*, Vol.12, 4, 297-303.
- Messersmith, E., Garrett, J., Davis-Kean, P., Malanchuck, O. et Eccles, J. (2008). Career development from adolescence Trough Emerging Adulthood Insights From Information Technology Occupations. *Journal of Adolescent Research*, Vol.23, 2, 207-227.
- Morgan, C., Isaac, J.D. and Sansone, C. (2001). The role of interest in understanding the career choices of female and male college students. *Sex roles*, Vol. 44, 5-6, 295-320.
- Sax, L. J. et Bryant, A. N. (2006). The impact of college on sex-atypical career choices of men and women. *Journal of Vocational Behavior*, 68, 52-63.
- Schoon, I. (2001). Teenage job aspirations and career attainment in adulthood : a 17-year follow-up study of teenagers who aspired to become scientists, health professionals, or engineers. *International Journal of Behavioural Development*, Vol. 25, 2, pp.124-132.
- Sikora, J. et Saha, L. J. (2009). Gender and professional career plans of high school students in comparative perspective. *Educational research and evaluation*, Vol. 15, 4, 383-403.

Statistique Canada, Le Quotidien. (2009). Grades, diplômes et certificats universitaires décernés. (Consulté en ligne le 18 octobre 2009 <http://www.statcan.gc.ca/daily-quotidien/090311/dq090311b-fra.htm>).

Szczepanik, G. (2007). *L'orientation des étudiantes vers des filières scientifiques non-traditionnelles : des projets en évolution*. Université du Québec à Montréal, Mémoire de maîtrise en sociologie.

## ANNEXE

**Tableau 4 - Modèle logit : Déterminants du choix d'un premier programme d'études supérieures non traditionnel par les femmes**

Choix du programme	Femmes dans domaine non traditionnel	
	Modèle 1 Effet brut des aspirations	Modèle 2 Effet net des aspirations
	Coefficient $\beta$	Coefficient $\beta$
<b>Aspirations à 15 ans</b>		
Autres aspirations	Réf.	Réf.
Médecin	0,22	0,16
Arts, culture sport	0,65	0,16
Sciences de la vie	1,06*	0,87
Mathématiques informatique	0,69	1,02
Autres génie	1,82*	1,76**
Sciences appliquées	1,19	0,99
Personnel de bureau	4,85***	4,52***
<b>Aspirations à 17 ans</b>		
Autres aspirations	Réf.	Réf.
Médecin	-0,09	-0,46
Arts, culture sport	0,46	-0,47
Mathématiques informatique	4,15***	4,39***
Autres génie	3,16***	3,22***
Sciences appliquées	2,10***	2,22***
<b>Catégorie socioprofessionnelle</b>		
Gestionnaire		1,96
Propriétaire		2,24
Professionnels salariés		2,46

Professionnel autonome	1,79
Col blanc salarié	1,64
Col bleu	2,36
Artisan	2,04
Chômeur	0,87
Col blanc autonome	Réf.
<b>Étudiant de première génération</b>	
Non-EPG collÈge	-0,13
Non-EPG université	-0,11
EPG	Réf.
<b>Revenu annuel des parents</b>	-0,02
<b>Score capital culturel</b>	-0,005
<b>Groupe linguistique</b>	
Allophones	0,12
Autre	Réf.
<b>Région géographique.</b>	
Urbain	0,12
Rural	Réf.
<b>Province de résidence</b>	
Terre-Neuve-et-Labrador	0,46
Île-du-Prince-Édouard	0,08
Nouvelle-Écosse	0,55
Nouveau-Brunswick	0,64
Québec	-0,74
Manitoba	0,07
Saskatchewan	0,93**
Alberta	0,88**
Colombie-Britannique	0,43
Ontario	Réf.
<b>Moyenne en langues</b>	0,06
<b>Moyenne en mathématique</b>	-0,15
<b>Moyenne en sciences</b>	-0,04
<b>Score Pisa Lecture</b>	0,003
<b>Score démarche d'orientation 15 ans</b>	-0,004
<b>Score démarches d'orientation à 17 ans</b>	0,03
<b>Aspirations éducatives à 15 ans</b>	
Collège	-0,93
Université	-0,84
Ne sait pas	-0,76
Secondaire ou moins	Réf.



<b>Score autoévaluation des compétences en technologie</b>		0,18
<b>Score autoévaluation des compétences en langue</b>		-0,32*
<b>Score autoévaluation des compétences en mathématique</b>		0,44***
Pseudo-R <sup>2</sup>	0,1769	0,2447
$\chi^2_{\text{wald}}$	137,68	294,18
N	5522	4983
Constante	-4,26***	-7,94***

\*:  $p < 0,1$ ; \*\*:  $p < 0,05$ ; \*\*\* :  $p < 0,01$ .

Note de lecture :

Par exemple, dans le modèle 2 (effet net des aspirations), les femmes qui ont déclaré à 15 ans l'aspiration professionnelle « autres génie » choisissent plus souvent d'étudier dans un domaine traditionnellement masculin (coefficient  $\beta$  de 1.76). Par contre, toujours dans le modèle 2, les femmes qui ont déclaré à 17 ans l'aspiration professionnelle « médecin » choisissent moins souvent d'étudier dans un domaine traditionnellement masculin (coefficient  $\beta$  de -0.46), mais ce résultat n'est pas significatif.

**Tableau 5 - Modèles logit : Déterminants du choix d'un premier programme d'études supérieures non traditionnel par les hommes**

<b>Choix du programme</b>	<b>Hommes dans domaine non traditionnel</b>	
	<b>Modèle 1 Effet brut des aspirations</b>	<b>Modèle 2 Effet net des aspirations</b>
	<b>Coefficient <math>\beta</math></b>	<b>Coefficient <math>\beta</math></b>
<b>Aspirations à 15 ans</b>		
Autres aspirations	Réf.	Réf.
Arts, culture sport	0,75*	0,73*
Médecin	0,73*	1,08**
Service de protection	0,07	0,05

Mathématiques informatique	0,41	0,66
Juges/Avocats	0,61	0,85
Conseiller pédagogique et d'orientation	0,71	-0,28
<b>Aspirations à 17 ans</b>		
Autres aspirations	Réf.	Réf.
Arts, culture sport	0,46	-0,49
Service de protection	1,05**	0,98**
Psychologues	1,76***	1,32*
Sciences infirmières	3,94***	4,62***
Conseiller pédagogique et d'orientation	1,16***	1,00**
<b>Catégorie socioprofessionnelle</b>		
Gestionnaire		0,45
Propriétaire		0,11
Professionnels salariés		0,66
Professionnel autonome		-0,02
Col blanc salarié		-0,68
Col bleu		-1,57
Artisan		-0,85
Chômeur		1,64*
Col blanc autonome		Réf.
<b>Étudiant de première génération</b>		
Non-EPG collègue		0,32
Non-EPG université		0,14
EPG		Réf.
<b>Revenu annuel des parents</b>		
		-0,02
<b>Score capital culturel</b>		
		-0,004
<b>Groupe linguistique</b>		
Allophones		-0,70
Autre		Réf.
<b>Région géographique.</b>		
Urbain		0,04
Rural		Réf.
<b>Province de résidence</b>		
Terre-Neuve-et-Labrador		0,31
Île-du-Prince-Édouard		-0,16
Nouvelle-Écosse		-0,34
Nouveau-Brunswick		0,26
Québec		0,09
Manitoba		1,08***
Saskatchewan		0,17

Alberta		-0,19
Colombie-Britannique		-0,06
Ontario		Réf.
<b>Moyenne en langues</b>		0,14
<b>Moyenne en mathématiques</b>		-0,11
<b>Moyenne en sciences</b>		-0,25
<b>Score Pisa Lecture</b>		-0,003***
<b>Score démarche d'orientation 15 ans</b>		-0,01
<b>Score démarches d'orientation à 17 ans</b>		-0,10
<b>Aspirations éducatives à 15 ans</b>		
Collège		0,64
Université		0,48
Ne sait pas		-0,22
Secondaire ou moins		Réf.
<b>Score autoévaluation des compétences en technologie</b>		-0,001
<b>Score autoévaluation des compétences en langue</b>		-0,03
<b>Score autoévaluation des compétences en mathématiques</b>		-0,07
Pseudo-R <sup>2</sup>	0,0698	0,1489
$\chi^2_{\text{wald}}$	47,04	140,20
N	4361	3788
Constante	-3,95***	-2,71

\*:  $p < 0,1$ ; \*\*:  $p < 0,05$ ; \*\*\* :  $p < 0,01$ .

Note de lecture :

Par exemple, dans le modèle 2 (effet net des aspirations), les hommes qui ont déclaré à 15 ans l'aspiration professionnelle « Arts, culture sport » choisissent plus souvent d'étudier dans un domaine traditionnellement féminin (coefficient  $\beta$  de 0.73). Par contre, toujours dans le modèle 2, les hommes qui ont déclaré à 17 ans la même aspiration choisissent moins souvent d'étudier dans un domaine traditionnellement masculin (coefficient  $\beta$  de -0.49), mais ce résultat n'est pas significatif

## 57. Contexte socioéconomique et décrochage en formation professionnelle

*Jonas Masdonati, Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle (IFFP), Lausanne, Suisse*

## 5<sup>ème</sup> séquence : Egalité des chances (II)

9. Les conditions de la comparaison internationale pour l'orientation des adolescents en situation de handicap sont-elles réunies ?

*Denis Poizat, Université de Lyon, UMR Education et politiques*

FAUT-IL ENVISAGER L'USAGE DE L'INDICATEUR INTERNATIONAL  
D'ESPÉRANCE DE VIE SCOLAIRE POUR LES ENFANTS ET ADOLESCENTS EN  
SITUATION DE HANDICAP ?

### **Denis Poizat**

Maître de conférences HDR à l'Université de Lyon

Unité mixte de recherche Education et politiques

Denis.Poizat@univ-lyon2.fr

### Résumé

L'article explore de manière préliminaire et générale les apports potentiels et les limites de l'indicateur international d'espérance de vie scolaire pour les enfants et adolescents en situation de handicap : peut-il être utilisé pour un public spécifique, quels sont les biais de sélection, quelle est sa sensibilité, son objet de mesure ? Doit-il donner lieu à classement international, s'ajouter à d'autres types de mesure ?

### **Introduction**

L'utilisation possible de l'indicateur d'espérance de vie scolaire pour la demande de prise en compte des informations sexo-spécifiques a été entendue par les organisations internationales au cours des dernières années. Elle a permis de mieux analyser les problématiques de genre dans l'accès au bien éducatif, à la formation et à l'insertion professionnelles. Les effets de masse critique ainsi soulignés, il a été possible de porter l'accent sur une iniquité établie et modifiable. Les indicateurs sociaux, mis en œuvre aux Etats Unis dans les années soixante, transformés et développés aujourd'hui par les agences de l'ONU, ont permis de porter à la connaissance des responsables politiques l'ampleur de problèmes sociaux sensibles qu'à titre individuel ou local, l'on ne pouvait qu'imparfaitement appréhender. L'époque mondialisée incite ainsi à prendre la mesure de problèmes sociaux importants qui, s'ils ne sont pas

nouveaux, risquent de demeurer d'un intérêt marginal s'ils ne sont pas mis en évidence par les outils *ad hoc*.

Nous sommes en effet aveuglés par une problématique d'absence de masse critique à propos des personnes en situation de handicap. Leur accès à une éducation scolaire plus inclusive, à une formation professionnelle ensuite, à une insertion professionnelle digne enfin (beaucoup plus longue du reste que pour celle des personnes valides, à compétences égales), fait l'objet de recherches spécialisées et éparses en éducation. Bien que moins locales que par le passé, la portée internationale reconnue de ces études demeure parallèle au train général des études comparatives en éducation publiées par les organisations internationales.

Dans le domaine du handicap comme en d'autres, il est admis de considérer que les systèmes de description ne font pas une politique, il est vrai également que le pilotage d'un système d'éducation doit anticiper les questions sensibles dont certaines restent exclues des systèmes d'indicateurs : appauvrissement des données et routinisation note Norberto Bottani<sup>60</sup>. La réflexion sur l'orientation pour les élèves en situation de handicap risque de se restreindre aux "happy few", elle doit donc anticiper l'existence possible d'une masse critique qui, si elle est peu décrite, demeure, de ce fait, asymptotique. Cette situation peut, à la longue, devenir déontologiquement problématique pour la recherche sur la comparaison en éducation. Admettons que les enjeux sociaux, éthiques et politiques de l'insertion professionnelle des personnes en situation de handicap méritent la mise en œuvre d'un outil de guidance pour l'orientation scolaire et, peut-être plus largement, pour l'orientation éducative. Pour que cet outil permette de saisir l'ampleur du problème en demeurant simple, lisible et compatible avec la mondialisation, il conviendrait d'adapter un outil existant.

Bien que traditionnellement utilisé avec une option de désagrégation géographique, par sexe, âge et niveau de scolarisation, l'indicateur d'espérance de vie scolaire offre peut-être des possibilités pour statuer sur l'amont des besoins d'orientation des personnes en situation de handicap.

### **Utilisation de l'indicateur d'espérance de vie scolaire**

---

<sup>60</sup> <http://norberto.bottani.free.fr/spip/>

Albert Motivans<sup>61</sup> indique que l'indicateur d'espérance de vie scolaire, ou espérance de scolarisation ou encore *School Life Expectancy indicator* (SLE), a été mobilisé au sein des rapports comparatifs internationaux depuis les années quatre-vingts, mais peu sollicité pour d'autres analyses internationales dépassant le domaine de l'éducation. Il s'agit pourtant d'un indicateur large (broad indicator), faisant office de système d'alerte pour les systèmes d'éducation mais aussi pour les questions de développement ayant partie liée avec le capital humain. Dans les Etats, souligne Albert Motivans, où la population a une espérance de vie à la naissance courte, celle-ci a généralement une espérance de vie scolaire également courte : on observe un cluster d'espérance de vie scolaire autour de 12-16 ans versus espérance de vie scolaire à la naissance de 70-80 ans et, en bas, de l'échelle un cluster d'espérance de vie scolaire de cinq ans et moins pour une espérance de vie à la naissance de moins de 50 ans. Cet indicateur calcule la durée moyenne pendant laquelle un enfant d'un âge donné (généralement calculé à partir de la période de scolarisation obligatoire sauf exception, notamment en France où le niveau pré-élémentaire est très développé) peut espérer être scolarisé durant sa vie y compris les années de redoublement, il s'agit de l'espérance de scolarisation totale. Elle peut se calculer ainsi <sup>62</sup>:

$$\sum_{a > 4} \frac{ENRLa}{POP_a} * 100$$

« dans laquelle ENRL est le nombre d'étudiants âgés de « a » scolarisés, à tous les niveaux de l'enseignement durant l'année de référence, et POPa correspond à la population âgée de « a » durant l'année de référence. Les taux de scolarisation obtenus sont additionnés pour tous les âges, au niveau « 1 », durant l'année de référence. Cet indicateur est calculé pour tous les niveaux d'enseignement confondus, primaire et premier cycle du secondaire, deuxième cycle du secondaire, postsecondaire non tertiaire et tertiaire »

L'OCDE propose également le calcul d'une espérance de vie scolaire à un niveau donné selon la formule

$$\sum_{a > 4} \frac{ENRL_{a,l}}{POP_a} * 100$$

<sup>61</sup> Motivans A., 2005, Using Educational Indicators for Policy: School Life Expectancy, in Prospects, UNESCO, 35, number 1, march. Il existe plusieurs méthodes de calcul, dans son article, Motivans rappelle que sur cinq cents cas, on a utilisé les deux modes de calcul, on obtient une différence qui n'excède pas plus ou moins 0,2 année d'espérance de vie scolaire.

<sup>62</sup> OCDE, 2007, Guide OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation, Concepts, normes, définitions et classifications, Paris, OCDE, p. 161

« selon laquelle ENRLa,l correspond au nombre d'étudiants âgés de « a », scolarisés au niveau d'enseignement « l » durant l'année de référence. POPa représente la population âgée de « a » durant l'année de référence. Les taux de scolarisation ainsi obtenus sont additionnés pour tous les âges au niveau « l » durant l'année de référence. Le rapport « Regards sur l'éducation 2008 » utilise l'indicateur d'espérance de scolarisation de manière limitative, en rapportant le nombre d'années pendant lesquelles plus de 90% de la population de référence est scolarisée<sup>63</sup>. Les dix points manquants peuvent, ou pas, concerner les enfants et adolescents en situation de handicap.

L'Institut de Statistique de l'UNESCO (ISU) en donne la définition suivante : « Nombre d'années qu'une personne ayant l'âge d'entrée à l'école peut s'attendre à consacrer à des niveaux donnés, y compris les années de redoublement. Les indicateurs du niveau pré-primaire s'appliquent aux enfants de trois ans; les indicateurs du niveau primaire au supérieur s'appliquent aux enfants de quatre ans; les indicateurs du niveau supérieur s'appliquent aux personnes âgées de 16 ans avec la méthode de calcul suivante : l'espérance de vie scolaire est la somme des taux spécifiques de scolarisation aux différents âges pour des niveaux précis. Afin de pallier le manque de données fiables par tranche d'âge relativement à l'enseignement supérieur, le taux brut de scolarisation dans l'enseignement supérieur est multiplié par 5 et utilisé comme indicateur approximatif des taux spécifiques de scolarisation aux différents âges. Pour les autres niveaux de la CITE, la portion des effectifs qui n'est pas distribuée selon l'âge est divisée par la population d'âge scolaire et multipliée par la durée du niveau en question. Le total est ensuite ajouté à la somme des taux spécifiques de scolarisation aux différents âges ».

Parmi les recommandations d'interprétation des données, la littérature rapporte qu'on ne peut rendre compte ni de la qualité, ni de la scolarisation à plein temps ou à temps partiel, ni de la variation des durées d'une année de scolarisation. Il doit en outre être ramené aux taux de redoublement dans les pays où il est pratiqué car une espérance de scolarisation longue peut masquer des années de répétition.

Avant d'envisager s'il convient d'explorer les avantages de cet indicateur pour les enfants en situation de handicap, voyons quelques aspects de la comparaison dans ce domaine.

### **Comparaison internationale dans le domaine des besoins éducatifs spécifiques**

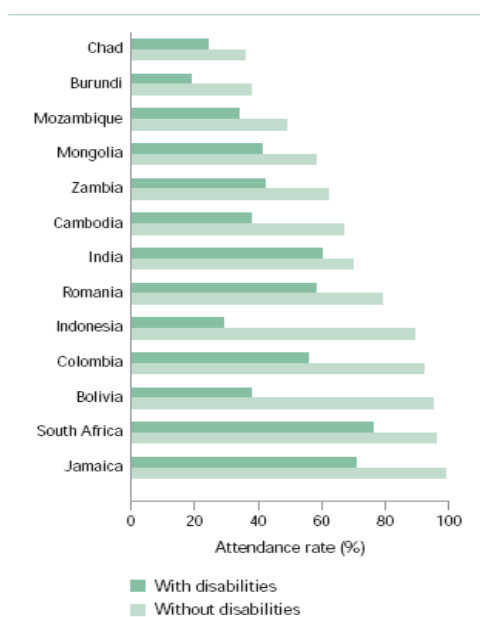
Dans le registre statistique, les analyses publiées par le CERI depuis 1995 comptent parmi les travaux les plus notables de comparaison internationale. Par ailleurs, l'UNESCO, affirmant pourtant dans sa dernière livraison du rapport 2009 que "there is no internationally agreed definition of disability" n'a pas renoncé à la pratique de la comparaison internationale dans le domaine des besoins éducatifs particuliers, à cela s'ajoutent les publications de l'Union européenne et de la Banque mondiale. Plusieurs éléments montrent la volonté internationale, au-delà des pays de l'OCDE, d'établir des comparaisons spécifiques pour les besoins

---

<sup>63</sup> Tableau C2.1, p. 362

éducatifs particuliers. Comme l'a confirmé récemment l'étude de Filmer<sup>64</sup> conduite dans quatorze pays dont treize en développement, ces études attestent que la scolarisation est moins répandue pour les enfants en situation de handicap que celle des autres enfants ; l'écart de scolarisation est amplifié par les effets de genre, de territoire, et de niveau de richesse. Le fait d'être porteur d'un handicap amplifie les facteurs d'exposition à la non ou à la mal scolarisation.

**Figure 2.25: Proportion of children aged 6 to 11 with and without disabilities who are in school**



Source: Filmer (2008).

D'autres travaux ont mis en évidence que le handicap figure parmi les facteurs d'exposition au risque de pauvreté. Ce fait bien décrit est particulièrement visible en Afrique subsaharienne et en Asie<sup>65</sup>. Ainsi, du fait d'une durée réelle de scolarisation réduite et du fait de leur déficience (sensorielle, mentale, psychique, polyhandicap), ces enfants et ces jeunes sont doublement exposés au risque de pauvreté<sup>66</sup>. Cela est vérifié dans les pays industrialisés et dans les pays à faibles revenus encore que dans les premiers, les progrès accomplis montrent que c'est au niveau de l'enseignement secondaire et supérieur que doivent se porter la majorité des efforts<sup>67</sup>. Enfin, même si on estime en Europe à environ 2% le nombre moyen d'enfants vivant avec une déficience en âge d'être scolarisés, les systèmes de recensement de la population scolarisable ayant des besoins éducatifs spécifiques y présentent des taux à

<sup>64</sup> Filmer, D. 2008. Disability, poverty, and schooling in developing countries: results from 14 household surveys. *Economic Review*, Vol. 22, No. 1, pp. 141–63, in *World education report*, Paris, UNESCO, 2009

<sup>65</sup> Mitra S., 2005, *Disability and social safety nets in developing countries*, Washington, World Bank

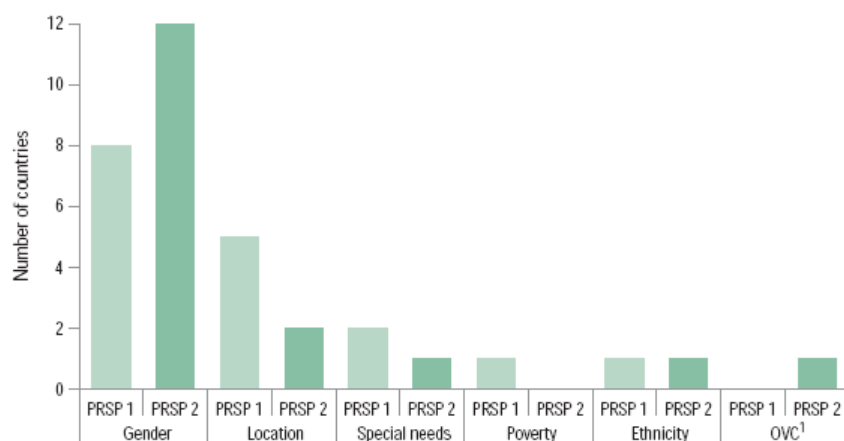
<sup>66</sup> Enquête sur la dynamique du travail et du revenu (EDTR), 2003, Statistique Canada ; Enquête sur la participation et les limitations d'activité (EPLA), 2001 ; Enquête sur l'éducation et la formation des adultes (EEFA), 2002

<sup>67</sup> Ebersold S., 2003, *Les étudiants handicapés dans l'enseignement supérieur*, Paris, OCDE



l'intérieur d'une fourchette allant de 1 à 10%<sup>68</sup>. La définition des besoins allant de pair avec celle des ressources, on constate que la mise en œuvre d'outils descriptifs internationaux reste nécessaire. Le calcul de l'espérance de vie scolaire pour ces enfants et ces jeunes est utile pour l'anticipation des besoins de formation et d'orientation, elle est de surcroît convergente avec l'agenda européen et la mise en œuvre de la Méthode Ouverte de Coordination appliquée à la Protection Sociale et à l'Inclusion Sociale (MOC PSIS)<sup>69</sup> dont le but est de contrecarrer le risque de pauvreté qui concerne 16% de la population européenne (78 millions de personnes) parmi laquelle se comptent les enfants et les jeunes vivant avec un handicap. La période de crise actuelle devrait renforcer la vigilance sur ces questions. Toutefois, bien que presque tous les Etats s'accordent sur la nécessité de principe de décrire les besoins et les ressources pour les publics à besoins éducatifs particuliers, la mise en œuvre de ces intentions peut être, en apparence, toute relative comme l'a montré l'UNESCO dans son dernier rapport où l'on voit la part congrue qu'occupent les besoins éducatifs spécifiques au sein de différents PRSP (Reduction Poverty Reduction Papers) en comparaison des questions de genre. Mais il s'agit bien d'une question d'apparence, car il faut craindre que soient mis sur le même pied la question de genre et celle du handicap ou de l'ethnie, il peut s'agir d'un artefact de classification (les femmes, même discriminées, n'étant pas agrégables à la notion de communauté).

Figure 3.8: Education equity-associated targets in eighteen PRSPs



1. Orphans and vulnerable children.  
Sources: See Table 3.10.

<sup>68</sup> Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, note 07-23, La scolarisation des enfants et adolescents handicapés.

<sup>69</sup> Communication de la Commission au Parlement européen, au conseil, au comité économique et social européen et au Comité des régions, juillet 2008

## Discussion

Nous soulèverons différents points avant d'évoquer l'intérêt d'investiguer plus avant l'utilisation ou l'adaptation de l'indicateur SLE pour les enfants à besoins éducatifs particuliers.

### 7. L'indicateur d'espérance de vie scolaire pourrait-il être utilisé pour les publics d'enfants et d'adolescents en situation de handicap ?

Dans un précédent article<sup>70</sup>, nous avons montré que l'utilisation de l'indicateur d'espérance de scolarisation n'était limitée ni à l'âge, ni aux caractéristiques de certains publics. La disponibilité d'un système d'information relatif aux enfants et adolescents porteurs de déficiences est, selon différentes régions du monde, en cours d'élaboration (Amérique latine) ou de réélaboration partielle (pays de l'OCDE). La présence d'un SI est tout à fait souhaitable pour connaître l'effet de masse critique, mais son absence n'est pas un obstacle total à l'application de l'indicateur aux publics en situation de handicap dès lors que le cadre légal ne s'y oppose pas. En l'absence de SI fiable, comme c'est le cas dans la plupart des pays en développement, il conviendrait alors d'investiguer les possibilités de travailler sur des estimations par échantillonnages ou d'adopter un mode d'estimation *ad hoc*, formule possible compte tenu de la relative variation de résultats selon les modes de calcul comme l'a souligné Motivans. Dans tous les cas, outre qu'il peut se désagréger par sexe, par zone géographique, par âge, sa désagrégation peut tout autant se faire au niveau d'un public autre que garçons-filles.

### 8. A quels biais cet indicateur se heurterait-il ?

Les biais de sélection de la population étudiée sont les plus courants, ils sont générés par la faible vigilance portée sur le lieu de scolarisation ou d'éducation. En France<sup>71</sup>, le recensement de 69% des enfants porteurs de déficience scolarisés (toutes déficiences confondues) intégrés dans des classes ordinaires ne pose aucun problème, les 31% restants étant scolarisés dans des classes spéciales au sein des écoles ordinaires ou des classes spéciales dans des établissements spécialisés n'en posant pas non plus. Cela suppose toutefois que les enquêtes internationales prennent en compte les lieux de scolarisation au sein et hors des établissements scolaires (hôpitaux, centres spécialisés, structures d'accueil du secteur médico-social ou équivalent). Cela appelle donc une meilleure coordination des administrations de tutelle qui ne relèvent pas toujours du domaine de l'éducation, mais aussi de la santé ou du secteur social. Ensuite le *mainstreaming*, le fait de scolariser les enfants dans le secteur scolaire ordinaire qui apparaît depuis 1994, date de la Déclaration de Salamanca, comme la tendance, sinon la norme internationale (s'appuyant sur la réussite des pays d'Europe du Nord dans ce domaine), ne

---

<sup>70</sup> Poizat D., 2009, Is school life expectancy indicator convenient for inclusive education, à paraître

doit pas orienter les enquêtes uniquement vers les établissements scolaires classiques. Ce point a une importance nouvelle compte tenu des informations disponibles aujourd'hui sur la qualité de vie scolaire ressentie des enfants en situation de handicap au sein de différentes structures d'éducation (écoles, établissements spécialisés, secteur médico social). Le programme européen SPARCLE<sup>72</sup> a en effet relevé certains degrés de qualité de vie chez les enfants porteurs d'infirmités motrices d'origine cérébrale scolarisés dans différentes structures, ordinaires ou spécialisées. L'étude montre du reste que le risque d'un faible niveau de qualité de vie décroît corrélativement avec l'augmentation de la sévérité du trouble de cerebral palsy<sup>73</sup>. L'inclusion en milieu ordinaire ne constitue pas à lui seul la garantie d'une qualité de vie éducative ou scolaire satisfaisante.

Donc, si nous entendons l'espérance de vie scolaire dans son sens strict, c'est-à-dire montrant la probabilité d'un enfant de bénéficier de x années de scolarisation, comme l'a défini l'UNESCO, alors on devrait inclure dans le recensement les enfants déjà scolarisés à l'école ordinaire et dans d'autres lieux de scolarisation (école à l'hôpital par ex.). Il conviendrait également d'inclure dans l'étude les enfants qui ne bénéficient pas d'une éducation scolaire et admettre enfin ceux qui ne sont accueillis nulle part. En France, une partie de la population d'enfants et adolescents en situation de handicap n'a pas accès à l'éducation scolaire (ils sont 76300 en France à être sous la responsabilité éducative du secteur médico-social, dont 8% sont accueillis en structure hospitalière), tandis que le ministère estime à 20 000 le nombre d'enfants n'ayant aucune solution de scolarisation<sup>74</sup>.

Un autre biais de sélection peut concerner les formes de catégorisation générique de la population « en situation de handicap ». On observe dans la figure ci-dessous un décroché correspondant à l'entrée au collège avec une accentuation de la désaffection des établissements scolaires au profit de du secteur médico-éducatif ou hospitalier. Plusieurs hypothèses peuvent être faites : problèmes de santé et espérance de vie plus faible, capacités intrinsèques limitées des enfants en situation de handicap qui contreviennent à une poursuite harmonieuse des études aux cycles secondaire et supérieur. Mais cette catégorie générique « d'enfants handicapés » qui n'ont parfois pas grand-chose de commun, y compris dans le domaine des besoins éducatifs particuliers (un trouble sensoriel n'a pas grand-chose à voir avec une difficulté mentale ou psychique) pose un problème redoutable d'agrégation des données.

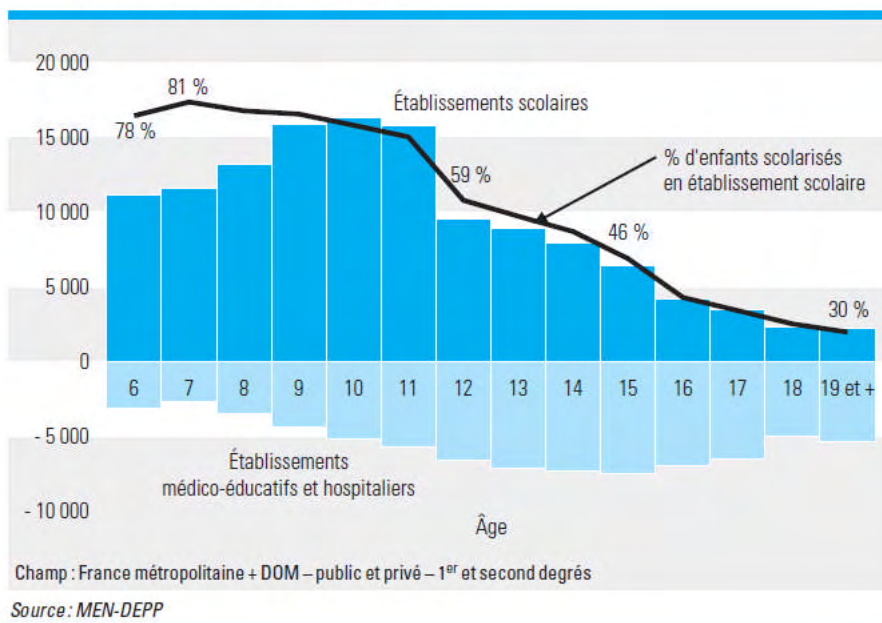
---

<sup>72</sup> Etude sur la participation des enfants atteints de cerebral palsy en Europe (Cerebral palsy, équivalent de IMOC, infirmité motrice d'origine cérébrale), utilisation du protocole Kidscreen sur un échantillon de 818 familles dans toute l'Europe. Un peu moins de la moitié de ces enfants était scolarisé en école ordinaire.

<sup>73</sup> The risk of poor QoL in terms of social acceptance and school environment decreased with increasing severity of gross motor impairment, in Arnaud C and all., 2008, Parent-Reported Quality of Life of Children With Cerebral Palsy in Europe, USA, revue *Pediatrics* 2008;121:54-64

<sup>74</sup> Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, note 07-23, La scolarisation des enfants et adolescents handicapés.

Répartition par âge des enfants et adolescents handicapés selon leur lieu de scolarisation à la rentrée 2005



### 9. Cet indicateur n'est-il pas trop sensible et pas assez spécifique ?

S'il est vrai que la confusion subsiste entre les différents types de nomenclatures nationales spécifiant les types de déficience, ajoutant à cela l'évolution constante des étiologies au sein des nomenclatures médicales, on assiste à une difficulté largement décrite des problèmes de confrontation des descripteurs nationaux du fait du chevauchement et de l'incompatibilité parfois des différents descriptifs concernant le handicap. Le programme SIRNEE<sup>75</sup> (South American project, Regional Information System on Special Education Needs) révèle à nouveau, bien que cela soit décrit par le CERI depuis une dizaine d'années au moins, un certain nombre de difficultés : grande variété de définitions et de classifications entre les pays, non convergence et parfois incompatibilité des classifications et des concepts qui les portent, opacité des descripteurs et des dispositifs institutionnels. Notons toutefois que la stratégie brésilienne est la seule à faire apparaître la mise en place d'indicateurs de suivi et de flux d'enfants handicapés au sein de son système.

Cette difficulté peut être partiellement levée par l'adoption des trois catégories de l'OCDE (A,B,C)<sup>76</sup> qui, si elles sont très sensibles tout en permettant la comparaison internationale et

<sup>75</sup> Sistema de Información Regional sobre Necesidades Educativas Especiales · sirnee, © UNESCO, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago), déc. 2007

<sup>76</sup> La catégorie A désigne les besoins éducatifs pour lesquels il existe une norme généralement convenue

– les élèves aveugles et mal-voyants, sourds et mal-entendants, arriérés mentaux sévères et profonds, et polyhandicapés. Il s'agit d'affections qui touchent des élèves de tous les milieux socio-professionnels. En règle générale, elles peuvent être mesurées à l'aide d'instruments appropriés et de

en maintenant les systèmes nationaux, perdent en spécificité.

Si nous admettons que ces trois méta catégories peuvent admettre en leur sein un grand nombre d'individus (donc être sensibles, au risque de prendre des faux positifs), l'indicateur d'espérance de vie scolaire restera donc un indicateur général, trop peu spécifique (car ne repérant pas des différences importantes à l'intérieur de la catégorie), ce qui est souvent le cas des indicateurs internationaux, agrégeant des individus n'ayant en réalité qu'un minimum de caractéristiques communes. Nous sommes ici face à deux postures. La pratique de la comparaison consiste toujours, en dépit des réagréations des catégories nationales en meta-catégories, à utiliser des formes étiologiques ou médicalistes resserrées pour mieux décrire les populations. La seconde posture vise à éviter, sans dénier les fondements étiologiques réels, les particularisations inutiles qui ont été pour une grande part au fondement de la mise à l'écart des enfants pendant des millénaires et qui ont conduit aux aberrations éducatives que l'on constate aujourd'hui encore. Cette posture est au principe de la notion de participation mise en exergue dans la classification internationale du fonctionnement et de la santé de l'OMS adoptée en 2001. C'est sans doute cette deuxième tendance qui est privilégiée aujourd'hui et qui plaide pour l'abandon des postures trop spécialisées.

10. Cet indicateur pourrait-il rendre compte de la qualité de l'éducation pour les enfants à besoins éducatifs spécifiques ?

La qualité de l'éducation n'entre pas dans l'objet de cet indicateur. Si la définition traditionnelle de la qualité interne du système est de pouvoir statuer sur le fait que les « enfants ont bien appris ce qu'ils devaient apprendre », cela suppose du même coup la capacité du système à s'adapter aux particularités, y compris les plus radicales, de ses usagers. A ce problème s'en ajoute un deuxième : l'indicateur ne nous informe pas sur la scolarité à temps plein ou à temps partiel de la population étudiée. Dans tous les cas, pour les enfants en situation de handicap ou non, la durée d'une scolarisation n'indique pas grand-chose de sa qualité encore qu'il semble nécessaire de ne pas trancher trop vite entre qualité et quantité d'éducation.

11. Si tant est que nous puissions utiliser cet indicateur au niveau international, quel serait le seuil acceptable de performance pour les Etats ?

L'utilisation actuelle de l'espérance de vie scolaire n'indique rien sur les performances des systèmes en terme d'acquisitions, si ce n'est le rapport entre la période de scolarisation

---

critères convenus. D'un point de vue médical, il s'agit en règle générale de troubles d'origine organique (liés par exemple à des déficiences, sensorielles, motrices ou neurologiques).

La *catégorie B* désigne les besoins éducatifs des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage qui ne semblent pas attribuables directement ou principalement à des facteurs qui conduiraient à les classer dans les catégories A ou C.

La *catégorie C* désigne les besoins éducatifs dont on pense qu'ils découlent principalement de facteurs socioéconomiques, culturels ou linguistiques. Les élèves dans ce cas sont en général issus d'un milieu défavorisé ou atypique que l'éducation vise à compenser.

obligatoire et la période moyenne probablement « consommée » par les usagers au sein de chaque Etat. Nous nous trouvons face à un problème multi-facettes. Les performances maximales d'un enfant porteur d'un syndrome de Down (sur le plan cognitivo-affectif) observables devraient être la ligne d'horizon de l'efficacité interne et externe du système. Le mieux pour chacun, telle pourrait être la règle. Naturellement, les moyens alloués à l'éducation n'étant pas extensibles, il est très difficile de se prononcer sur un seuil d'acceptabilité des performances d'un système. Toutefois, dans son plan de réduction de la pauvreté, la Banque Mondiale insiste sur la rupture de l'engrenage handicap=pauvreté=assistance=coûts collectifs supplémentaires. Ce sont les questions des rapports de dépendance et d'autonomie des individus qui sont ici posées.

D'autre part, deux facteurs doivent être différenciés. On a, d'une part, éventuellement, des limitations intrinsèques aux études longues des personnes qui peuvent présenter des troubles mentaux ou psychiques, ceci justifiant *a priori* une espérance de vie scolaire de courte durée. Ceci est tout à fait discutable, car toute l'histoire éducative a contrecarré cette idée trop bien admise. Elle n'est plus admise pour les personnes présentant des troubles sensoriels. On a, d'autre part, des limitations extrinsèques liées à la qualité du service éducatif lui-même : formation des enseignants, cadre législatif favorable, volonté politique ferme, éléments sociologiques, etc.

12. Ne faut-il pas penser la mise en œuvre d'un indice (indicateur composite) plutôt qu'un indicateur simple ?

La conjonction de la mesure de la qualité de vie des enfants et la durée de la scolarisation plaident pour une prise en compte de différents paramètres plus riches d'enseignements que la simple espérance de vie scolaire. Toutefois, il faut être prudent sur la possibilité d'agrégation de données de nature différentes.

## **Conclusion**

Sans que nous puissions conclure trop vite sur l'utilisation de ce type d'indicateur pour ce public spécifique, nous pensons avoir soulevé un ensemble de problèmes qui plaident, à notre sens, pour une investigation plus poussée de l'utilisation de cet outil. L'investigation devrait explorer pour le moins deux directions qui intéressent la question de l'orientation : l'expérimentation de l'un des deux modes de calcul existants pour le calcul d'espérance de vie scolaire pour ce public, et l'agrégation théorique des données relatives à la qualité de vie scolaire aux calculs d'espérance de vie scolaire.

## Bibliographie

- Arnaud C and all., 2008, Parent-Reported Quality of Life of Children With Cerebral Palsy in Europe, USA, revue *Pediatrics* 2008;121
- Ebersold S., 2003, Les étudiants handicapés dans l'enseignement supérieur, Paris, OCDE
- Filmer, D., 2008. Disability, poverty, and schooling in developing countries: results from 14 household surveys, *Economic Review*, Vol. 22, No. 1, pp. 141–63.
- Mitra S., 2005, Disability and social safety nets in developing countries, Washington, World Bank
- Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2007, note 07-23, La scolarisation des enfants et adolescents handicapés, Paris, MENR
- Motivans A., 2005, Using Educational Indicators for Policy: School Life Expectancy, in *Prospects*, UNESCO, 35, number 1, march
- Poizat D., 2009, Is school expectancy indicator convenient for inclusive education?, à paraître
- OCDE, 2007, Guide OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation, Concepts, normes, définitions et classifications, Paris, OCDE,
- OECD, 2006, Education Policies for Students at Risk and those with Disabilities in South Eastern Europe, OECD
- OECD, 2005, Students with disabilities, learning difficulties and disadvantages statistics and indicators, OECD
- OECD, 2003, Disability in higher education, OECD.
- UNESCO, 2009, Rapport mondial sur l'éducation 2009, Paris, UNESCO
- Equity indicators based on the provision of supplemental resources for disabled and disadvantaged students. In: W. Hutmacher, D. Cochrane and N.Bottani, (eds.) *In pursuit of equity in education*, Kluwer, London, 2001. Social exclusion and children; creating identity capital: some conceptual issues and practical solutions. In: G.Walraven, C. Parsons, D. van Deen and C.Day, (eds.), *Combating social exclusion through education*, Garant, Louvain, 2000.
- Communication de la Commission au Parlement européen, au conseil, au comité économique et social européen et au Comité des régions, juillet 2008
- Sistema de Información Regional sobre Necesidades Educativas Especiales · sirnee,  
© UNESCO, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago), déc. 2007

47. Orientation, de l'école au métier: entre égalité et équité, bifurcation et relégation?

*Henri Vieille Grosjean, Université de Strasbourg*

85. Le capital culturel international et les nouvelles formes d'inégalités scolaires au Brésil

*Maria Alice Nogueira, Université Federale de Minas Gerais, Bela Horizonte, Brésil*

39. L'orientation des étudiants étrangers originaire des Pays du Sud. Enjeux dans l'économie mondiale de la connaissance, enjeux pour le développement des pays du Sud, comment travailler au développement des personnes, des territoires et des organisations ?

*Denise Faivre, Université Stendhal, Grenoble*

L'ORIENTATION ET L'INSERTION PROFESSIONNELLE DES ÉTUDIANTS  
ÉTRANGERS ORIGINAIRES DES PAYS DU SUD.

*ENJEUX DANS L'ÉCONOMIE MONDIALE DE LA CONNAISSANCE, ENJEUX POUR LE  
DÉVELOPPEMENT DES PAYS DU SUD, COMMENT TRAVAILLER AU  
DÉVELOPPEMENT DES PERSONNES, DES TERRITOIRES ET DES ORGANISATIONS ?*

***Bigue Dieng, doctorante, université Stendhal***

***Denise Faivre, responsable service orientation, stage et insertion professionnelle, université Stendhal, Grenoble***

### **Camper le décor**

Nous n'avons pas les talents des conteurs africains mais écoutez l'histoire de : Bigué Dieng (B.D.) en France

J'arrive en France à Grenoble en 2002 avec ma maîtrise de sociologie de l'université Cheik Anta Diop de Dakar. Trois mois plus tard, je fais ma valise pour retourner chez moi, il fait trop froid ici et j'y suis trop seule. Des enseignants et des personnels du laboratoire de recherche me retiennent, m'entourent je reste. Je découvre l'orientation en France et je commence à réfléchir sur mon orientation, je trouve un stage à l'université Stendhal et j'apprends ce qu'est l'orientation

Denise Faivre (D.F.)

J'ai pris Bigue en stage dans mon service, elle apprend. Je découvre ses projets de mise en œuvre d'actions pour l'orientation des lycéens et des étudiants au Sénégal. Je pense que, comme débutante, elle aura du mal à déplacer de telles montagnes. Je fais mon travail :



accompagner les étudiants à élaborer et réaliser leur projet professionnel. Nous réalisons une enquête auprès des étudiants sénégalais à Grenoble sur leur façon d'envisager l'avenir après les études. Je pars au Sénégal avec Bigue, pour accompagner son projet, pour transférer des compétences universitaires et expérimenter l'accompagnement d'étudiants africains entreprenant dans leur pays d'origine.

B.D. (au Sénégal)

Je retourne au Sénégal pour effectuer le stage correspondant à ma thèse et je travaille sur mon projet professionnel. Je découvre le CNOSP (centre national d'orientation scolaire et professionnelle) et le manque de coordination entre les différentes structures chargées de l'orientation des étudiants.

D.F. (au Sénégal)

Une plongée dans l'enseignement supérieur sénégalais change profondément ma vision des actions possibles me fait comprendre autrement les étudiants étrangers en France. Ce n'est pas aussi simple, on ne peut pas travailler sur les questions d'insertion professionnelle sans la dimension de l'entrepreneuriat.

B.D.et D.F. en France

Nous revenons en France, de plus en plus persuadées par la nécessité de mettre en place de tels dispositifs dans nos pays respectifs.

Avec Bigue, avec des associations d'étudiants étrangers, avec la maison de l'entrepreneuriat, nous élaborons un projet

- d'une part, de coopération entre une université de Grenoble et les universités sénégalaises, qui porte sur l'intégration, dans les formations universitaires sénégalaises de modules de professionnalisation et d'entrepreneuriat dans les formations universitaires,
- d'autre part, sur le site de Grenoble, un projet d'accompagnement de l'orientation des étudiants étrangers et de soutien à l'entrepreneuriat, en lien avec les dispositifs de développement du MAE (Ministère des Affaires Etrangères). Mais, bien que presque la moitié des étudiants étrangers de Grenoble soient du Maghreb et d'Afrique, la coopération avec des universités africaines n'est pas la priorité de notre université française qui souhaite plutôt se tourner vers les pays émergents

B.D. au Sénégal

De retour au Sénégal le projet à l'Université de Dakar est long à mettre en place. Je trouve un emploi dans un Cabinet privé de Conseils en Ressources humaines nouvellement créé. J'accompagne les étudiants qui souhaitent poursuivre leurs études à l'étranger, c'est un service payant et je constate qu'il est plus facile de les faire partir que de les convaincre de trouver une bonne formation au Sénégal.

D.F. au Sénégal

Au cours de la deuxième mission, avec Bigue et le responsable de la maison de l'entrepreneuriat, nous rencontrerons des personnes, des organismes d'accompagnement à l'entrepreneuriat, des dispositifs (le co-développement) qui vont dans le même sens : faciliter la création d'activités de ceux qui retournent dans leur pays d'origine. Nous concrétiserons des coopérations, avec une université et avec des réseaux qui peuvent accompagner les étudiants entrepreneurs qui reviennent de France.

Au cours de la troisième mission, on formera des enseignants, des accompagnants et des étudiants. On élargira la coopération à une deuxième université.

D.F. et B.D.

Nous vous avons brièvement raconté le trajet d'un projet, celui de co construction avec des acteurs concernés par cette problématique en France et au Sénégal, d'actions d'accompagnement des étudiants sénégalais avant le départ pour étudier en France, pendant les études en France et au Sénégal, après les études. Au cours de ce trajet, nous avons pu observer et comprendre les situations/ problèmes des étudiants qui souhaitent venir étudier en France, qui étudient dans leur pays ou en France et les questions de leur devenir, en France, dans leur pays d'origine ou ailleurs. Nous vous proposons de vous faire part de cette compréhension du contexte et des enjeux, pour les territoires, pour les institutions universitaires, pour les personnes. Par la mise en œuvre de ce projet, nous avons expérimenté, et nous vous communiquerons ce que nous en retirons quand aux démarches qui peuvent permettre d'agir sur ces situations problèmes complexes.

Comment sont posées et comment poser les questions d'orientation des étudiants étrangers, dans les enjeux de développement des pays et des territoires, dans les enjeux des institutions universitaires (pour leur fonctionnement et leur attractivité), dans les enjeux de développement des personnes concernées (développement éducatif, professionnel, personnel, ) avant le départ, pendant les études, à la fin des études (rester en France, retourner dans son pays, aller ailleurs) ?

Dans une conception de l'orientation qui considère que le monde, les professions et soi même sont individuellement et collectivement trouver/créer, comment construire des dispositifs d'orientation pour les étudiants étrangers originaire des pays de Sud qui s'inscriraient dans des objectifs de co- développement des personnes, des territoires et des organisations ?

Travailler à l'orientation comme un pari sur l'avenir.

Notre démarche est située au Sénégal et en France, notre propos l'est aussi tant les questions de départ, de retour sont liées à des contextes sociaux, économiques et culturels différents dans chaque pays. Cependant, l'accompagnement à Grenoble des projets des d'étudiants étrangers, qui au début de notre démarche était restreint aux étudiants d'Afrique sub saharienne et Maghreb, a évolué pour concerner les étudiants étrangers, d'où qu'ils viennent, considérant que la diversité était un atout pour travailler sur l'orientation et l'émergence de projets.

**Enjeux pour les territoires**

D.F.

Dans une économie de la connaissance mondialisée, la captation des personnes les plus qualifiées est un enjeu stratégique. L'Afrique est en première ligne pour le départ des personnes hautement qualifiées : selon une étude de la Banque mondiale publiée en octobre 2005, près de 74 000 diplômés chaque année quittent le continent. Ce taux d'immigration peut excéder 50% dans quelques pays, et augmente fortement. La mobilité internationale des étudiants est une des modalités de la fuite des cerveaux du sud vers le nord est, bien qu'elle ne soit pas intégrée dans l'analyse que réalise la Banque Mondiale. Est-ce une perte pour le pays d'origine, est ce un gain à terme par les effets induits de cette diaspora qualifiée ? Annie Vinokur dans son article « De la mobilité des cerveaux » dans la revue Formation Emploi évoque cette controverse : qui perd, qui gagne, et combien. Elle souligne qu'actuellement ceci est indécidable théoriquement et empiriquement, et débouche sur des recommandations inapplicables.

Face aux difficultés, tensions, inadaptations, blocages entre la démographie scolaire, le fonctionnement du système éducatif, la structure des emplois, il est aisé de comprendre les départs dans les pays africains. Plutôt que d'empêcher ces migrations, nous pourrions formuler l'enjeu pour le développement du pays par des questions comme : quelles sont les politiques de formation susceptibles de répondre aux besoins économiques et d'être facteur de développement ? A quelle conditions et selon quelle modalités les diasporas qualifiées peuvent être facteur de développement du pays d'origine? Deux questions qui peuvent concerner les coopérations universitaires nord- sud.

Les pays du Nord, confrontés, à une pénurie de main d'œuvre hautement qualifiée, mettent en œuvre une politique migratoire sélective, définie selon leurs besoins de compétences, dont un des aspects est de faciliter l'accès au marché du travail des étudiants étrangers en fin de formation. Le rapport de l'observatoire des migrations de l'OCDE (2006) note que les migrations traditionnelles de travail sont de plus en plus limitées en faveur des travailleurs qualifiés. Ce rapport soutient que la mobilité étudiante demeure une des voies importante des tendances migratoires.

### **Enjeux pour les institutions**

B.D.

En présentant mon projet à l'université de Dakar et en déplorant le fait que le Sénégal avait quelque chose à perdre par le départ des étudiants vers l'étranger et qu'on pouvait réfléchir sur la mise en place de nouvelles formations surtout courtes et professionnelles, rendre fluide les parcours de formation et faire en sorte qu'il existe de passerelles entre les filières, un des responsables de l'Université de Dakar me fait remarquer que, je cite, « heureusement qu'on a des étudiants qui partent ça nous fait des étudiants en moins, et nous sommes d'ailleurs content pour eux ». Face à des effectifs de plus en plus importants, le départ de ces étudiants

constitue une aubaine pour les universités des pays d'origine et une manne pour les universités d'accueil. Cela permet à des Universités françaises d'avoir des effectifs suffisants pour certaines de leurs formations grâce aux étudiants étrangers. Par contre, lorsqu'ils décident de partir, les informations sur les parcours de formation, les conditions de vie et d'étude dans les pays d'accueil sont quasiment inconnues par les candidats au départ, malgré la mise en place du dispositif CEF (Centre des études en France) dans certaines ambassades de France. Ce dispositif est destiné à vérifier, sur les plans linguistique, financier et scientifique, le dossier des candidats aux études en France et certains découvrent son existence au moment de faire leurs démarches. Beaucoup d'étudiants payent des services privés qui leur expliquent cette procédure et ne cherchent pas des informations sur le contenu des formations, sur les conditions d'études de vie en France et encore moins sur les offres de formation dans l'enseignement supérieur au Sénégal. Ils demandent à des organismes privés de les aider à monter leur dossier et pensent ainsi maximiser leur chance d'obtenir le visa. Certains inventent des projets d'étude pour se donner plus de chances.

En conclusion chacun trouve son compte sur cette forme d'immigration. Pour les universités sénégalaises, il s'agit de réduire le nombre de personnes à former, pour la France de capter les meilleurs étudiants. Pour ces étudiants, avoir un diplôme en France signifierait avoir plus de possibilités sur le marché de l'emploi et une forme de reconnaissance positive de la société sénégalaise dans cette immigration.

D.F.

Dans les universités françaises, les difficultés des étudiants étrangers sont connues : un taux d'échec dans les études plus élevé, du notamment à l'obligation de travailler. Ils mettent plus de temps pour obtenir leur diplôme, et certains se retrouvent de fait travailleur, dans des emplois non qualifiés, et non plus étudiant. Pour un certain nombre, cela signe un sacrifice sur son propre avenir.

Toutes les universités ont mis en place des politiques d'accueil des étudiants étrangers, peut être pas encore à la hauteur des besoins. Mais elles n'ont pas mis en œuvre des actions pour permettre à ces étudiants de réussir leur études et leur intégration dans la vie en France, de valoriser leur parcours de formation, de préparer leur entrée dans la vie professionnelle, notamment les choix du retour, de rester en France ou de partir ailleurs. En dehors de partenariats spécifiques, les universités Françaises sont indifférentes à la réussite et au devenir de leurs étudiants étrangers venant d'Afrique et du Maghreb.

Comment situer les universités françaises dans des enjeux contradictoires actuels de la mondialisation : dans les enjeux économiques s'agit-il seulement de se positionner sur le marché mondial concurrentiel de l'enseignement supérieur et être attractive ? Dans les enjeux disciplinaires, s'agit-il seulement d'avoir des étudiants dans des formations en manque d'effectifs et auxquelles les enseignants chercheurs sont très attachés ? dans des enjeux pédagogiques, s'agit il de faire réussir les étudiants qui s'inscrivent chez elle et leur permettre de valoriser leur formation ou être un lieu refuge, terre d'asile permettant aux étudiants d'avoir des papiers pour rester en France ?

D'un point de vue éthique, il s'agirait de prendre les étudiants étrangers qui ont des chances de réussir, les faire réussir et les accompagner pour que la formation soit un atout pour eux et qu'ils puissent la valoriser dans le monde professionnel.

## **Enjeux pour les étudiants étrangers**

B.D.

### *Le séjour en France*

Une fois en France l'intégration des étudiants étrangers relève du parcours du combattant et fait l'objet de multiples interrogations. Ils doivent s'adapter à un nouvel environnement socio-économique et réussir leur formation. Dans ces conditions, l'idéal serait de mettre en place un dispositif d'accueil et d'accompagnement des étudiants étrangers qui leur permette de réussir leurs études. La prise en compte des besoins spécifiques de ce public pourrait leur permettre de réussir dans les délais leur scolarité et par la même occasion rentabiliser l'investissement fait sur leurs études aussi bien par leur famille, le pays d'origine que le pays d'accueil. Durant leurs études en France ou après leur formation, certains étudiants occupent des emplois non qualifiés qui génèrent des revenus et permettent de répondre aux attentes de leur famille. En général ils acceptent rarement de témoigner sur ce revers de la médaille.

### *La question du retour*

L'incertitude de trouver une situation professionnelle satisfaisante est un des freins au retour. L'état de l'économie dans les pays d'origine ne permettrait pas d'avoir des emplois qui correspondraient à leur qualification. En effet dans certains cas les compétences acquises par les étudiants ne constituent pas une garantie suffisante pour l'accès à l'emploi, les réseaux ou encore les relations jouent un rôle plus important. Par ailleurs la réticence des familles vis à vis du retour ne leur rend pas la tâche facile. Il faut rappeler que l'on attend beaucoup d'eux. Les étudiants étrangers ont vécu dans une autre culture que la leur, ils n'en sortent pas indemnes, ils sont confrontés à d'autres valeurs que les leurs, à d'autres normes sociales et dès lors le décalage d'avec leur culture et avec leur pays les a fait s'adapter et s'intégrer à un autre mode de vie. Nous pourrions les assimiler aux chauves souris qui à cause de leurs ailes sont rejetées par les souris et à cause de leur dents sont rejetées par les oiseaux. Dans de telles situations la question du retour ou du non retour se pose de façon différente et les choix se font aussi en fonction des sacrifices qu'ils sont prêts à consentir. Décider de retourner au pays suppose qu'ils sont prêts à assumer le changement qui s'est opéré en eux et les conséquences du décalage. La question du retour ne se résume donc pas à des raisons économiques, même si le dispositif de co-développement mis en place pour l'aide au retour semble être un pas en avant. Néanmoins ce dispositif ne s'adresse pas de façon spécifique aux étudiants étrangers. Il s'adresse dans la plupart des cas aux immigrés non qualifiés et ne constitue pas une aide réelle pour la diaspora hautement qualifiée

D.F.

J'ajouterai qu'il y a peu de données sur la réalité du devenir des étudiants étrangers, quelques études, recherches ciblées sur des pays spécifiques dont certaines montrent l'ampleur du phénomène du non retour. L'étude que nous avons réalisée auprès des étudiants sénégalais de Grenoble montre, comme celle de l'OVE (Observatoire de la Vie étudiante) « Venir faire des études en France », que, lorsqu'ils sont questionnés sur leur projet d'avenir, ils répondent massivement qu'ils ne savent pas encore : 41 % d'étudiants venant d'Afrique sub saharienne, 36% d'étudiants venant du Maghreb

Ce poids de l'indécision est révélateur des paradoxes dans lesquels ils sont : souhaiter des choses impossibles, devoir choisir entre plusieurs choses souhaitées et non compatibles, des compromis énoncés comme temporaires, des dénis, du temporaire durable, des situations en suspension.....

La connaissance des parcours, des devenirs, de ce qui a été important dans la réalisation de ses parcours constitueraient des repères pour s'orienter. Nous y travaillons pour les étudiants français, mais pas pour les étudiants étrangers qui pourtant partent le plus dans l'inconnu, avec des représentations venant du passé et construites pour agir dans d'autres contextes.

### **Les enseignements de l'expérience**

B.D. et D.F.

Après l'expérience ces expérience en France et au Sénégal il est évident qu'on ne peut pas faire un transfert en l'état des actions françaises dans le contexte universitaire sénégalais très différent. Mais certains axes de travail peuvent être envisagés via des coopérations entre les universités françaises et les universités sénégalaises

La connaissance produite par l'expérience met en évidence les nécessités

- de travailler avec l'autre « l'étranger » qu'on soit Français ou Africain, en faisant dialoguer les deux points de vue, les deux cultures et les enjeux respectifs. Il est impossible, par exemple, d'accompagner les choix d'orientation de jeunes sénégalais qui veulent venir en France si on représente l'institution qui est associée au visa pour y parvenir.

- de relier, de mettre en interaction les acteurs et les dispositifs, ici et là-bas. L'interaction entre acteurs entre des étudiants en France et au Sénégal, entre universités de France et du Sénégal, entre université du Sénégal et leur environnement socio économique, permet de créer des dynamiques de changement (collectives, individuelle), de décloisonner des dispositifs (co développement et études).

- de donner à voir et comprendre ces mobilités dans les mutations actuelles.

A travers l'étude des parcours des étudiants étrangers il est possible de d'appréhender les processus sociaux à l'œuvre, de rendre compte de la spécificité historique de ces mobilité et de la façon dont elles sont vécues, ressenties et analysées individuellement par les personnes. Cette compréhension pourrait permettre de mettre en œuvre une réelle politique d'accueil

d'intégration et de réussite scolaire et professionnelle des étudiants étrangers. La transformation de repères est un processus lent, (par exemple ce qui organise des choix d'études entre un diplôme étranger un choix d'études longue /filières professionnelles,..)

Là encore, il est impossible de connaître le devenir des étudiants venus du Maghreb d'Afrique pour étudier en France sans coopérations avec leurs propres organisations et réseaux.

- d'apprendre à s'orienter dans le monde actuel mondialisé. Pour Trouver Créer, s'orienter c'est inventer sa vie, chercher à lui donner du sens, dans une histoire collective traversée sans cesse par nos luttes et nos rêves. Les apprentissages nécessaires sont regroupés en cinq objectifs : comprendre et vivre des changements, identifier et travailler les représentations sociales, se situer et agir avec les autres, développer ses motivations et son identité, construire et réaliser des projets qu'il est important de travailler à une échelle mondiale pour accompagner les étudiants étrangers.

### Bibliographie

Ennafaa Ridha et Paivandi Saeed, Enquête sur les projets, les parcours et les conditions de vie des étudiants étrangers, Documentation française, 2008

« De la mobilité des cerveaux » Anne Vinokur Revue Formation Emploi N° 103 « Fuite ou Mobilité des cerveaux » Juillet- Septembre 2008

Edgar Morin, La méthode 5. L'humanité de l'humanité. L'identité humaine. Seuil, 2001

## 6<sup>ème</sup> séquence : Egalité des chances (III)

48. Non discrimination et prise en compte de la diversité dans le champ de l'emploi des personnes handicapées.

*Michel Mercier, Département de Psychologie de la Faculté de Médecine de Namur, Namur, Belgique*

52. Lutte contre le décrochage scolaire : des clés de réussite pour le retour en classe après un passage en dispositif relais.

*Marie-France Crouzier, Laboratoire CRILLASH, Lyon*

58. Le coaching au service de l'orientation des élèves de 3e de SEGPA

*Marie-France Crouzier, Laboratoire CRILLASH, Lyon*

4. Trajectoires spécifiques et orientation vers le professorat des écoles à La Réunion

*Azzedine Si Moussa, Université de la Réunion*



## **Axe 2 - Mutations des institutions éducatives, du travail et de l'emploi à l'horizon 2020**

### **1<sup>ère</sup> séquence : Enseignement supérieur et gouvernance des universités**

3. Entre cadre et liberté : quels dispositifs pour développer des compétences transversales ?  
Analyse critique de deux dispositifs dans l'enseignement supérieur en cours d'expérimentation/évaluation jusqu'en Mai 2009.

*Krichewsky, Marlis, Laboratoire EXPERICE Univ. Paris 8, France*

<p>ENTRE CADRE ET LIBERTÉ : QUELS DISPOSITIFS POUR DÉVELOPPER DES COMPÉTENCES TRANSVERSALES ? ANALYSE CRITIQUE DE DEUX DISPOSITIFS DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR EN COURS D'EXPÉRIMENTATION/ÉVALUATION JUSQU'EN MAI 2009.</p>
---

*Marlis Krichewsky (doctorante, Laboratoires EXPERICE<sup>77</sup> et CIRPP<sup>78</sup>)*

Mots clé : compétences transversales complexes (soft skills) – cadre – espace d’initiative — dispositif – pédagogie transitionnelle

**Résumé :** *Quels dispositifs pour développer les compétences transversales complexes ? L'article rend compte de deux expérimentations dans l'enseignement supérieur, pour identifier des facteurs de réussite pour le développement des compétences clé non techniques . L'auteur, formateur et chercheur dans un cas, simplement chercheur dans l'autre, ne vise pas à donner des recettes (bonnes pratiques), mais à comprendre ce qui en fait le succès de dispositifs censés développer des soft skills dans le cadre de la formation professionnelle Cet essai de modélisation autour de l'idée d'une pédagogie transitionnelle n'est que provisoire, un outil pour y voir plus clair et susciter des échanges avec d'autres professionnels et*

---

<sup>77</sup> Unité de recherche EA 3971: Centre de recherche interuniversitaire de Paris 13 et Paris 8 , Expérience, ressources culturelles, éducation (EXPERICE)

<sup>78</sup> Centre d'Innovation et de Recherche Pédagogique de Paris (CIRPP, dirigé par François Fourcade au service des 12 écoles de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris)

*chercheurs. La série d'expérimentations autour de ces thématiques dans le cadre du CIRPP n'est d'ailleurs pas terminée et donnera lieu à des publications ultérieures.*

Key words : soft skills – framework – space for initiatives – training design –transitional pedagogy

Abstract : *What training design do we need for the development of soft skills ? The article analyzes two experimentations in VET on higher education level in order to identify success factors for developing non technical key competences. The author, trainer and researcher in one case, only researcher in the other one does not aim at defining « good practices », but tries to identify success factors for soft skill development in vocational education and training. The attempt to modelize the approach of transitional pedagogics should by no means be considered as something definite: it is just meant to be a prototype to help organize ideas and stimulate debate. The series of experimentations by CIRPP concerning soft skills development is far from finished and will ultimately give birth to other publications by the research team.*

### **Origine et problématique de la recherche**

Être compétent revient à savoir prendre en charge des situations complexes (Masciotra D. & Medzo F., 2009) en mobilisant des savoirs et des savoirs faire techniques parfois très pointus. Mais s'agit-il seulement de compétences techniques et spécifiques ?

La tertiarisation et la globalisation des économies provoquent une demande de compétences nouvelles : Savoir faire face à l'imprévu, travailler en autonomie, mais aussi avec d'autres, trouver des solutions inédites au sein de situations variées, suppose, au-delà des compétences techniques (hard skills), de développer des compétences clé (transversales, complexes ou « soft skills ») comme :

- *apprendre à apprendre,*
- *la prise d'initiatives,*
- *les compétences relationnelle et civique,*
- *l'expression et la sensibilité (inter)culturelle.*

L'Union Européenne travaille sur cette thématique depuis deux décennies et a publié, en 2006, une « recommandation » aux pays membres les incitant à intégrer huit compétences clé dans leurs systèmes éducatifs et de formation professionnelle (W 1). Les quatre compétences cités ci-dessus en font partie. Elles correspondent pleinement à la notion de compétences de Perrenoud (1998) pour qui « la notion de compétence renvoie à des situations dans lesquelles il faut prendre des décisions et résoudre des problèmes ». Une compétence mobilise des savoirs, mais ne s'y réduit pas. On est compétent quand on peut faire face à des « familles » de situations.

L'enseignement supérieur, peu préparé à soutenir les étudiants dans le développement des « soft skills », cherche de nouveaux modèles pédagogiques. Comment obtenir des étudiants

*qu'ils se mettent en projet, qu'ils fassent un travail sur eux-mêmes en vue de changer et de développer de nouvelles façons d'être au monde (les nouveaux soi possibles de Kaufmann 2004) ?*

### **Deux expérimentations de « active learning » pour développer des soft skills**

Deux dispositifs expérimentaux devaient inciter des étudiants en Licence à développer les compétences clé en question :

- Une promotion de 130 futurs entrepreneurs (17 à 22 ans, 1<sup>ère</sup> année, École de Commerce) devait en une semaine « libérer leur esprit d'initiative et leur créativité » grâce aux sports à risque et aux ateliers artistiques.
- 22 étudiants de 30 à 57 ans en F.C. universitaire, futurs formateurs, ont mis en oeuvre une « Mini-recherche-action existentielle » (Barbier 1996) de quatre mois sur trois niveaux :
  - travail individuel d'expérimentation de soi réflexive,
  - en quatre sous-groupes thématiques autogérés,
  - à l'aide d'un « google-group » avec forums thématiques, textes ressources régulé par le formateur-accompagnateur.

*La recherche sur ces dispositifs, de type exploratoire, obéit à une volonté de mieux comprendre, de modéliser, afin d'optimiser des pratiques professionnelles grâce à l'analyse factorielle. Au fond, le pédagogue et l'apprenant au service duquel il se met, font face aux mêmes défis : produire des agirs compétents dans des situations toujours nouvelles et sans tomber dans des routines stériles (Masciotra & Medzo 2009).*

L'enjeu de recherche concerne les *dispositifs pédagogiques en tant que moyens de mise en oeuvre du développement des soft skills* : Peut-on transmettre les soft skills comme on transmet des savoirs quelconques, ou : quelle pédagogie convient le mieux pour inciter autrui à les développer ? Des recherches canadiennes (2008 c.f.W5) tout comme les expériences professionnelles du chercheur le poussent à croire que les soft skills (dans le sens de compétences transversales non techniques) se développent plutôt « indirectement » et par l'expérience :

- soit spontanément lors d'une confrontation avec des situations de vie personnelle ou professionnelle,
- soit de façon provoquée et ciblée, c'est-à-dire dans le cadre d'un dispositif de formation de type appropriatif (Houssaye 2000) en mettant l'apprenant *en situation*.

Un des présupposés est que la transmission de savoirs seule ne suffit pas pour développer les *soft skills*. Les obstacles à surmonter ne se révèlent à la personne désireuse de développer ces compétences qu'au fur et à mesure qu'elle avance. Pour chaque apprenant, c'est un apprentissage itératif et singulier. Les soft skills sont liés à des valeurs, font appel au sens éthique. Se sensibiliser aux dimensions éthiques de l'agir ne signifie pas simplement d'intégrer des principes abstraits dans son horizon mental ou de se dire convaincu de leur nécessité. Les mettre en oeuvre nécessite l'adhésion à ces valeurs, la vigilance en situation, la réflexion critique et du courage personnel. Il semble illusoire de vouloir produire (fabriquer)

ces manières de faire et d'être du sujet dans le cadre d'une formation. On peut tout au plus *éveiller* l'autre à ces dimensions, démontrer en situation que le fonctionnement social et personnel procure du plaisir si on agit ainsi et assurer un cadre favorable à un travail sur soi. Pour le dire dans les termes d'Imbert (2000), l'agir du pédagogue ici est une *praxis* et non une *poiesis* : le changement de la personne dans le cadre de la formation est radicalement différent d'un procès industriel de fabrication à cause de la complexité. Tout changement de type II (Bateson 1972) exige une refonte (chaotisation) et un remaniement de l'ensemble en un processus en trois phases : *defreeze, move* et *refreeze* dans le langage de Schein (1995). Ceci étant, intégrer les soft skills dans la formation est une véritable révolution qui concerne la personne dans sa façon d'être au monde et l'interpellent en tant que sujet, c'est-à-dire dans sa dimension existentielle et de liberté.

Or quand on monte des dispositifs de pédagogie active visant le développement des soft skills, quels sont les rôles du pédagogue et du cadre qu'il est supposé assurer ? Quelle est, face à ce cadre, la part indispensable d'*autonomie* des apprenants ? Car on aurait du mal à imaginer que l'on puisse devenir créatif et audacieux quand le cadre et le contrôle sont omniprésents, quand le pédagogue-accompagnateur ne « lâche pas la main » de l'apprenant, quand le dispositif est trop programmatique, se déroule comme une mécanique et ne laisse pas le champ libre à l'inventivité et à l'initiative des supposés bénéficiaires.

Les cas présentés se situent en formation professionnelle supérieure. Dans les deux cas, les enjeux des étudiants ne sont en général pas seulement professionnels. Les entretiens donnent à voir un mélange de projets personnels (identitaires) et professionnels parfois difficiles à distinguer. L'obtention du diplôme et d'un statut professionnel est vécue comme un défi et comme un enjeu mobilisant la personne intégrale. Il s'agit de *devenir autre*, de laisser un état derrière soi pour entamer une nouvelle phase de sa vie qui signifie davantage d'autonomie, d'épanouissement et de reconnaissance sociale. La motivation forte chez la plupart facilite l'engagement dans les dispositifs proposés. La motivation des formateurs, renforcée par celle des participants, fait qu'eux aussi s'engagent fortement pour que leur dispositif expérimental soit un succès.... quitte à avoir parfois tendance à trop en faire et à ne pas donner suffisamment de place à l'imprévu, à l'improvisation voire au bricolage. Au point que le chercheur se demande si les soft skills ne devraient pas être travaillés conjointement par les formateurs et les formés dans de tels projets. N'y a-t-il pas une certaine probabilité que les formateurs aient eux aussi besoin de « se travailler » dans ces domaines qui jusqu'ici échappaient à presque toute formation formelle et étaient laissés au bons soins de la vie ? Ne peut-on pas imaginer une communauté d'apprenants mixte entre formateurs et formés comme en recherche-action où l'on parle de « chercheur collectif » (Barbier 1996) ? N'y a-t-il pas des chances que, dans l'aventure d'un projet partagé, les deux groupes développent ou renforcent les compétences transversales sans pour autant qu'il y ait fusion ou confusion des rôles ?

### **Description des dispositifs**

**Cas 1 :** 130 étudiants en école d'entrepreneuriat (1<sup>ère</sup> année de Licence) partent en début d'année pour une semaine au bord de la mer pour « libérer leur créativité, apprendre à

**prendre des risque, devenir plus audacieux ».**

Dans le camp de vacances qui les héberge et à proximité, ils pratiquent tous les jours des sports dits à risque comme *acrobranches*, *jeu de vachettes*, *fun-boat*, *kayak de mer*. Ils fabriquent des cerfs-volants dessinés par eux-mêmes, font des collages et des happenings, pratiquent du théâtre d'improvisation et du *slam*. À la fin de la semaine, ils montrent leurs productions sur scène et en exposition et écrivent une page sur les expériences faites lors du projet. Une auto-évaluation centrée sur le goût du risque et la créativité est faite avant et après la semaine sous forme de questionnaire. Mais l'équipe pédagogique estime que « l'heure de vérité va sonner » lors de la présentation des projets individuels d'entreprise en fin d'année: les propositions seront-elles « plus originales et plus audacieuses » ou vont-ils encore se retrouver face au déjà vu sans relief particulier (salons de coiffure, restaurants passe-partout, traiteurs-épicerie etc.) ?

Le « chercheur-accompagnateur », accompagné d'un cameraman, assiste à l'ensemble du dispositif en tant qu'observateur. Le fait de participer à une réunion préparatoire et d'avoir pu négocier son accès au terrain en amont, lui permet d'établir une relation de confiance pour faire 40 entretiens avec des professeurs et des étudiants. Les questionnaires d'une évaluation assurée par un service spécialisé du commanditaire, et les écrits des étudiants lui sont transmis. Une série d'analyses et de restitutions concernant ce projet se fait depuis Février dans le cadre d'un groupe de recherche-action entre chercheurs et pédagogues de différentes institutions d'enseignement supérieur. La question principale concerne l'impact du dispositif sur les étudiants, sur l'équipe et sur l'organisation. D'après les appréciations de l'équipe pédagogique, la qualité des projets d'entreprise présentés en fin d'année confirmerait « un certain impact positif du dispositif de formation » sur la créativité et l'audace des étudiants.

**Cas 2 :** Les 22 étudiants de 30 à 57 ans en F.C. universitaire, sont engagés en troisième année de Licence. Futurs formateurs en grande majorité, ils ont mis en oeuvre une « Mini-recherche-action existentielle » (Barbier 1996) à l'issue d'un module d'enseignement sur la *recherche-action*. Le cadre de quatre mois est déterminé par le planning qui prévoit une nouvelle intervention du formateur vers la fin de la formation. Cette deuxième intervention a pour thématique *l'évaluation*. L'idée est de faire une journée sur les théories et les modèles de l'évaluation et d'utiliser la deuxième journée pour évaluer la mini-recherche-action par des écrits-bilans individuels et un échange oral en groupe.

Chaque participant choisit de travailler sur une problématique personnelle en relation avec un des quatre soft skills proposés. Le travail se déroule sur trois niveaux :

- par un travail individuel d'expérimentation de soi réflexive (support journal d'itinérance),
- en quatre sous-groupes thématiques autogérés,
- à l'aide d'un « google-group » avec forums thématiques, textes ressources et régulations par le formateur-accompagnateur.

Par exemple S., immigrée kurde de Turquie, douée pour le chant au point de faire éditer ses chansons et de les commercialiser par un éditeur CD, n'arrive pas à produire des chansons en

Français, bien qu'elle parle cette langue sans accent et pense en français. Il y a un blocage en elle qu'elle souhaite travailler. Elle considère qu'elle aura réussi lorsqu'elle arrivera à écrire et à chanter une chanson en français. Elle choisit le groupe travaillant sur la culture et l'interculturel. Mais elle mènera avant tout un travail individuel qui lui permet finalement de surmonter son blocage. Pouvoir le dire aux autres semble important pour elle, car c'est un pas en avant dans son enracinement en France.

F. réfugiée politique malgache, directrice d'un service social, souhaite travailler sur sa tendance à être autoritaire avec ses enfants. Elle s'intègre au groupe « compétences relationnelles et civiques » et ne commence à participer aux échanges sur le forum web que vers la fin du dispositif. Elle aussi évalue le dispositif comme efficace dans son cas. Elle a pu expérimenter d'autres attitudes et comportements envers ses enfants et a constaté avec bonheur que cela économisait ses forces et rendait ses enfants plus coopératifs. L'ambiance familiale s'en trouve améliorée.

Mais un certain nombre d'étudiants ne trouvent ni la force ni le temps nécessaires pour s'investir dans ce travail sur soi qui ne sera pas noté et surtout ne pourra pas être accompagné par la formatrice autrement que par mail et sur le forum web. Ils disent le regretter, mais qu'ils doivent parer au plus urgent. Néanmoins tous semblent avoir travaillé au moins un peu à au moins un des trois niveaux : seul, en sous-groupes et/ou au moyen de la plateforme collaborative où 19 sur 22 étudiants se sont inscrits et où 11 d'entre eux sont devenus vraiment actifs.

### **Entre cadre et liberté**

Dans les deux expérimentations, un cadre structurant a été créé par le ou les formateurs. Dans le premier cas, l'équipe avait essayé de presque tout déterminer à l'avance. Ils ont réussi à imposer une discipline stricte aux 130 étudiants qui devaient signer une charte, sorte de règlement interne, leur interdisant de sécher des ateliers, d'aller en vadrouille au village etc. La forte tendance au contrôle chez l'équipe pédagogique s'explique facilement :

- Les jeunes n'ont qu'entre 17 et 23 ans et sortent d'une période de bachotage stressante : ne vont-ils pas en profiter pour se relâcher ?
- Les enseignants, après seulement un entretien de recrutement et deux journées d'information en classe, les connaissaient à peine.
- Toute l'équipe pédagogique vit une grande aventure d'un autre ordre : leur école avait muté, il y a seulement trois ans, d'un établissement d'enseignement professionnel secondaire en un centre de formation de l'enseignement supérieur, et est en train de faire son entrée dans le cercle très select des « grandes écoles ». Ils ont donc en ce moment *de très forts enjeux d'image* et se sentent dans l'impossibilité totale de prendre des risques dans ce domaine. Il faut que la semaine soit un succès et aussi qu'il n'y ait pas le moindre scandale. Or la peur provoque le désir de maîtrise et de contrôle.

Le deuxième groupe, dans le cadre du service de formation professionnelle continue d'une université parisienne, a été invité à s'organiser librement à l'intérieur des possibilités du

dispositif proposé et à s'en servir pour poursuivre autant des finalités individuelles que collectives.

Dans ce deuxième cas, le formateur pouvait « laisser la bride sur le cou » au groupe moins nombreux et plus âgé et avec lequel il avait pu travailler intensément pendant 4 jours. Une relation de confiance avait pu s'établir. La formation est considérée par tous comme un moyen précieux qui doit permettre de travailler sur soi et sur ses compétences. L'idée du journal d'itinérance a déjà été introduite, et les étudiants y voient d'emblée un bon outil pour travailler et réfléchir sur les soft skills.

### **Résultats – provisoires – des deux dispositifs**

**Dans le cas de l'École d'entrepreneuriat**, le chercheur a observé qu'il y eût extrêmement peu de débordements ni de transgressions, où alors, si discrets que cela est passé inaperçu ! À part quelques bouteilles de Vodka vides trouvées dans une poubelle, quelques excursions nocturnes dans le village endormi (sans conséquences fâcheuses) et une ou deux absences inexcusées dans le premier atelier du matin, les jeunes, garçons comme filles, ont fait preuve d'une discipline impressionnante. Hélas, leur créativité était, elle aussi, « terriblement sage ». Les étudiants d'un des quatre groupes de théâtre craignent –à tort - les réactions de leur animateur parce qu'ils ont modifié un jeu de scène lors du spectacle donné à la fin sans le prévenir. L'équipe pédagogique y voit la preuve qu'ils « n'ont pas encore complètement laissé derrière eux les modes de fonctionnement de l'éducation nationale » où il faut obéir aux consignes si on ne veut pas être sanctionné. Lors de cette semaine la situation était plus complexe : l'improvisation, l'originalité et la transgression créative étaient attendues, mais le non respect de la charte pouvait provoquer le renvoi immédiat à Paris ! Un des élèves ayant séché deux cours en a été menacé, mais est « rentré dans le rang » comme l'a formulé B., la responsable de la Licence, « femme à poigne » d'après ses étudiants.

Lors de l'évaluation du dispositif avec l'équipe pédagogique, certains des pédagogues manifestent des inquiétudes face à la sur adaptation des jeunes aux normes posées par les adultes : « Ils sont complètement déformés par le système scolaire, et ne cherchent qu'à être à la hauteur de ce que le système attend d'eux. Ce ne sera pas facile de libérer leur imaginaire, de les rendre plus créatifs et plus audacieux ! » (B., responsable de la formation). Peu à peu l'équipe pédagogique prend conscience que dire aux étudiants « Soyez créatifs ! », tout en leur donnant un cadre très contraignant est une injonction paradoxale. L'équipe prend conscience de la question de la gestion du pouvoir et de son partage. Les effets d'inhibition de la créativité dans un cadre trop serré deviennent évidents pour la plupart.

Si le dispositif a eu, malgré tout, des effets plutôt positifs, c'est plutôt dans un domaine autre que celui qui était visé. Les textes des étudiants montrent pour la plupart qu'ils ont vécu la *semaine comme une semaine d'intégration particulièrement réussie* ! Ils ont pu pratiquer des activités de plaisir et, sur un mode pédagogique inhabituel pour eux, ont appris à connaître leurs camarades, se sont liés d'amitié avec certains, ont perçu leurs enseignants sous un angle

très peu scolaire. Mais surtout : ils ont pu surmonter la crainte que leur inspirait l'entrée dans une nouvelle institution, voire une nouvelle phase de leur vie exigeant plus d'autonomie. Sous l'angle des soft skills, ce sont probablement moins l'esprit d'entreprise et la créativité qui ont été renforcés que les compétences sociales, l'ouverture à de nouveaux mondes et des personnes de provenances culturelles et sociales très diverses. Les textes à la fin de la semaine disent que l'expérience « leur a permis d'entrer pleinement dans un nouveau projet de vie ». L'appropriation du dispositif s'est finalement passée autrement que sous l'influence des visées officielles du projet et autrement aussi que par la transgression du cadre imposé. Nombre d'étudiants, tout en respectant ce dernier, l'ont détourné inconsciemment pour développer les liens sociaux et le plaisir de jouer ensemble plus que l'audace et la créativité. Les questions du chercheur ont apparemment induit chez certains une réflexion forte sur le changement de vie qu'ils étaient en train d'entamer : d'*élèves*, ils étaient en train de devenir des *étudiants*. Désormais ils allaient eux-mêmes devenir responsables de leurs apprentissages et porteurs responsables de leurs projets de vie et professionnels. Dans les écrits d'évaluation certains reprennent le slogan de l'école : « A. : l'école où les projets prennent vie ! » Ils se sont affectivement attachés à l'équipe pédagogique : « C'était vraiment chaleureux ce qui s'est passé ici. Pas du tout comme à l'école ! » dit une des étudiantes. « Oui, c'est pour travailler sur nous-mêmes ! Ça a du sens au moins ! » renchérit un jeune homme. « Et les profs ne nous jugent pas tout le temps : ils veulent qu'on aille toujours plus loin, qu'on avance, qu'on grandisse ! Et ils ne se ménagent pas, mais s'impliquent eux aussi complètement ! ». N'est-ce pas là la reconnaissance d'un engagement éducatif qu'ils n'ont pas pu sentir au lycée ? Accumuler les savoirs (faire le programme) et grandir, ce n'est pas la même chose. Développer les soft skills est peut-être plus une question éducative qu'une question d'instruction et de transmission de savoirs et demande aux enseignants un engagement autre que purement intellectuel. Pratiquement tous les étudiants dans ce dispositif ont exprimé l'importance qu'ils attachent à la *dimension de la rencontre* : rencontre avec leurs camarades, avec leurs formateurs, et souvent avec eux-mêmes. Nombreux étaient ceux qui ont souligné qu'ils pensaient *se connaître mieux* à l'issue de l'expérimentation.

**L'élément « chaleur » a également été cité par le groupe des futurs formateurs.** Nombre d'entre eux ont rejeté le travail sur google group en disant que s'ils avaient choisi une formation en présentiel plutôt qu'une formation à distance, c'est qu'ils « n'appréciaient pas particulièrement les ordinateurs » qui leur semblaient « un outil froid et impersonnel ». Le travail sur soi autour d'un *soft skill* leur semblait très intéressant « à condition tout de même d'échanger sur les expériences vécues avec les autres et le formateur ». Le manque d'accompagnement a été critiqué par presque tous. « Il y aurait fallu au moins deux journées de rencontres avec vous pendant les 4 mois écoulés » estimait une participante lors d'un entretien après l'évaluation. Les régulations par internet (en moyenne une fois par semaine) n'ont pas suffi d'après un grand nombre d'étudiants. C'est moins le cadre qui leur manquait que la présence et la disponibilité du formateur. La principale raison du rejet de TIC a été justement la froideur et le « manque de présence du corps » liés à ce médium selon eux. « Je vous ai tout de même envoyé beaucoup de commentaires. On a été plutôt très interactifs. » dit le formateur à un moment. « Oui, mais par mail ce n'est absolument pas la même chose : il



n'y a pas le ton de la voix, on ne se voit pas... ». À la réflexion qu'on aurait pu faire mieux en se servant p.ex. de Skype, la plupart des participants rétorquaient qu'alors là, on allait perdre un temps fou avant d'être connecté correctement à plusieurs. Même en se servant de médias très souples, le « gap numérique » n'est pas seulement de nature matérielle (connectivité), mais aussi sensible, esthétique.

La nécessité d'un cadre ne fait pas de doute, ni aux étudiants ni aux enseignants-pédagogues-formateurs. Le cadre n'agit pas seulement en structurant ce qu'il enferme, mais aussi comme une protection contre ce qui l'entoure. Il assure un temps-espace dédié à des activités vouées à une finalité propre. Sans lui cet espace-temps serait vite envahi par d'autres activités et finalités. Mais plusieurs idées ont émergé dans les échanges: le cadre peut être impulsé par le formateur, mais pourquoi celui-ci n'accueillerait pas aussi les bonnes idées des personnes en formation ? Ne faut-il pas une phase de co-crédation du cadre où formateurs et formés se mettraient d'accord sur le dispositif ? Cela semble idéal, même si, dans le cas de l'École d'Entreprenariat, ce n'était certainement pas facile à cause de la contrainte de placer l'expérimentation en tout début d'année universitaire. S'il n'y a pas co-crédation du dispositif, il paraît intéressant de *laisser beaucoup de place pour son appropriation par les bénéficiaires*. Autrement, viser l'autonomie, la créativité ou l'esprit d'initiative paraît un peu utopique. Mais au-delà de cet agencement du dispositif entre cadre, espace d'appropriation et de liberté, il y a d'autres facteurs de réussite que l'on peut identifier à partir des deux expérimentations.

### **Quels facteurs de réussite pour développer des soft skills ?**

Avec Rémi Hess (2006 et 2009) nous pensons que dans le déroulement d'une formation, il peut y avoir des *moments* exceptionnels, susceptibles d'influencer toute la suite d'une formation (parfois d'une vie) : « S'habiter, c'est habiter ses moments, les reconnaître, les investir. Je donne forme à mes moments. Mes moments me donnent forme. » Ces moments pédagogiques intenses, même s'ils tombent parfois dans l'oubli, peuvent déterminer l'engagement ultérieur des formés dans le processus d'élaboration des savoirs et des nouveaux soi possibles (Kaufmann 2004). Ce sont, pour ainsi dire, des *moments fondateurs* entre l'expérience vécue et les « horizons d'attentes » du sujet (Ricoeur 1986).

Les deux dispositifs décrits visent à faire surgir de tels moments fondateurs pour les étudiants pour leur faciliter un remaniement identitaire nécessaire pour développer de nouveaux soi possibles (étudiants futurs entrepreneurs, formateurs d'adultes) ou, tout au moins, un nouveau rôle professionnel et social. Ils ont également en commun de concerner un public « venu d'ailleurs » : le Lycée pour la plupart des futurs entrepreneurs et des expériences de ruptures dans le parcours professionnel pour la majorité des adultes dans le groupe en formation continue. Le fait de venir d'ailleurs et d'oser affronter une nouvelle phase de vie, de s'engager dans une formation longue signifie dans la plupart des cas un état d'ouverture d'esprit particulier. Quand ils entrent dans le dispositif, les participants se sont déjà engagés dans le processus de changement qu'est toute formation librement choisie. Les soft skills en tant que visées de formation sont quelque chose de radicalement nouveau pour la plupart d'entre eux. En en parlant, ils découvrent avec émerveillement et satisfaction que c'est quelque chose qu'ils ont déjà pu développer dans une certaine mesure grâce à leur expérience de vie. Le fait

d'en parler aux autres et au formateur leur permet de recevoir un début de reconnaissance de leur cheminement de vie et professionnel déjà accompli. L'invitation d'aller plus loin dans ce cheminement vers les visées certes inatteignables, mais pleines de promesses de maturation et de dépassement de soi que sont les soft skills, leur plait beaucoup. Cette reconnaissance par les autres est un élément important lors d'une situation de transition et de remaniement identitaire : « [...] il n'y a pas d'histoire sans interlocuteurs » (Le Grand 2008, p.116), et pour devenir l'auteur de son histoire et de sa formation, l'autre devient primordial. Dans les deux groupes, lors de la présentation des projets et des dispositifs envisagés, il n'y eût pas de refus ou de doutes exprimés quant au *sens de se mettre en projet vers ces compétences*. L'observation des groupes – en direct ou par internet - a permis au chercheur de constater qu'effectivement, il y eût beaucoup d'échanges entre étudiants sur leurs histoires et sur ce que les expériences faites changeaient pour eux. Ces méta discours accompagnaient surtout les moments intenses où les changements se jouaient ou s'organisaient autour de ces moments après coup.

Le premier facteur de réussite est sans doute la *forte motivation* aussi bien individuelle que collective basée sur un consensus sur la *pertinence des visées*. Un dispositif expérientiel comme ici ne peut être profitable que si le formateur et le groupe arrivent à *se mettre en projet* (Vial 1999). Une préparation-évaluation est indispensable : évaluation ici dans le sens de questionnement du sens, de travail sur les valeurs et de valorisation des visées du dispositif.

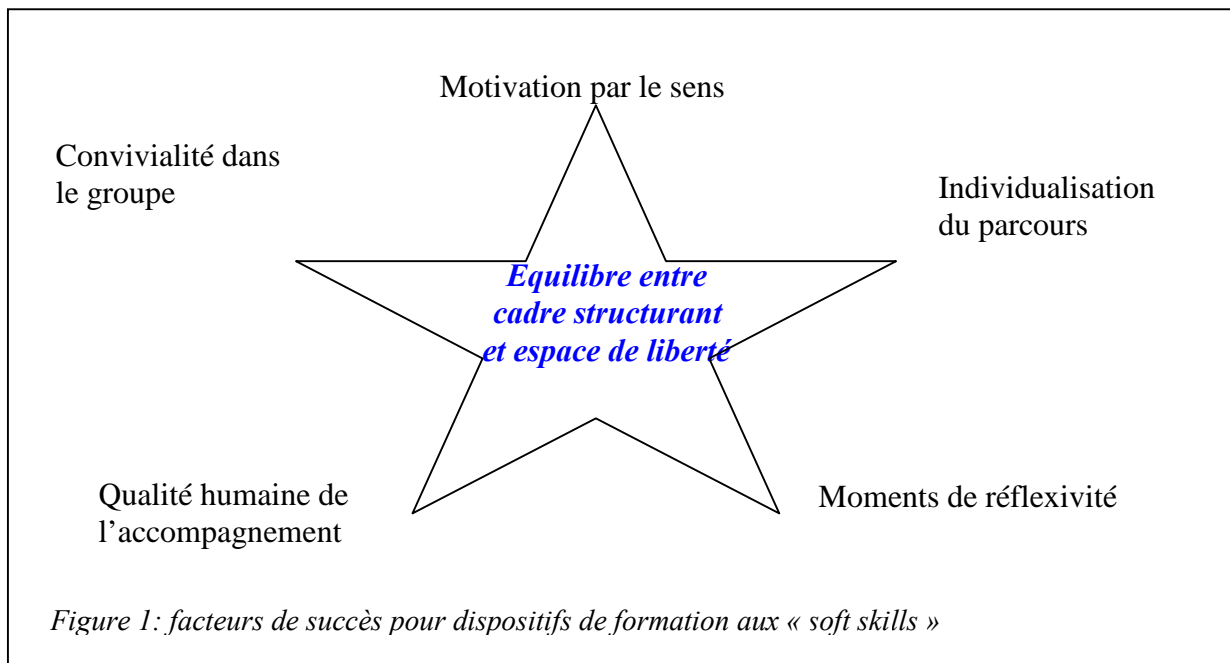
Le deuxième facteur est peut-être *l'individualisation des parcours* au sein des dispositifs. Même sans invitation expresse de formuler un projet individuel de travail sur soi cela a eu lieu chez les étudiants futurs entrepreneurs. Le fait de leur distribuer un questionnaire d'auto-évaluation avant le départ a probablement provoqué une prise de conscience de certains manques personnels et a implicitement déclenché l'envie de s'améliorer sur certains points (devenir plus audacieux en parlant en public, surmonter la peur physique p.ex. en faisant *acrobranches* etc.). Cela veut dire que *le cadre doit permettre plutôt que contraindre*.

Le troisième facteur est sans doute *l'accompagnement* : à la fois mutuel entre participants et puis par le formateur dans la relation éducative. Encouragements, écoute, questionnement et un regard chaleureux et bienveillant permettent à certains d'aller très loin dans le dépassement de leurs blocages. Le regard porté par les autres a été constamment évoqué comme important, aussi bien par les jeunes entrepreneurs que par les futurs formateurs d'âge plus mûr.

Le quatrième facteur de succès est *l'esprit de convivialité du groupe* : le plaisir de travailler ensemble et de découvrir à quel point on peut entrer en synergie pour que chacun puisse élaborer sa trajectoire individuelle. Dans le dispositif des jeunes entrepreneurs, cela s'observait particulièrement bien dans les activités *acrobranches* et *jeu de vachettes* : « Seule je n'aurais jamais osé » était une phrase que le chercheur a entendu à plusieurs reprises, surtout lors des interviews de jeunes filles. Les fous rires en situation et le langage corporel suggéraient également l'importance du groupe dans les activités. Cette dimension collective joue dans les trois autres facteurs de succès identifiés :

- *l'accompagnement* quand il se fait entre étudiants (co-apprentissage),
- la motivation par *l'émulation* (possible dans un groupe qui « fonctionne bien »),
- le *sens* par l'acceptation commune des finalités du dispositif

Un cinquième facteur est l'inclusion dans le dispositif d'une phase ou de moments de *réflexivité*. De nombreux auteurs ont traité de l'importance de la réflexivité pour l'élaboration des compétences, leur transférabilité et, plus généralement, le processus de la professionnalisation : Verrier (2006) , Fabre & Vellas (2007) et Wittorski (2005 et 2007) comme avant eux Schön (1994). Même si les fruits d'une expérience non réfléchi ne sont pas négligeables, la réflexion permet une consolidation, une appropriation et une transférabilité accrues.



### Vers une pédagogie transitionnelle

En relation avec l'expérimentation dans l'École d'entrepreneuriat et d'autres dispositifs expérimentés au sein du CIRPP et ailleurs, un schéma de dispositif type pour le développement des soft skills a été développé. Encore provisoire ce schéma sera testé en relation avec d'autres expérimentations en cours. Il a comme principaux traits caractéristiques :

- de se situer dans la formation professionnelle (visée : professionnalisation),
- d'associer à *l'action par la parole* typique des formations en salle de classe d'*autres* moyens plus proches de la pédagogie du *learning by doing*,
- de demander au formateur d'ajouter la fonction d'accompagnateur à ses fonctions traditionnelles d'éducateur et d'instructeur.

On pourrait dire que le rôle d'accompagnateur est compris dans celui d'éducateur. Certes, mais dans l'enseignement traditionnel ce rôle d'accompagnateur est bien souvent factice, car il y a *confusion entre l'accompagnement et le guidage*. (Vial 2007).

Dans la figure 2 (ci-dessous) on voit que ce type de dispositif est basé sur une démarche indirecte. Au cœur du dispositif, au lieu de s'adresser directement à l'apprenant, on le met en situation, lui offre un espace d'apprentissage expérientiel dans lequel il cherche lui-même à déployer le *learning by doing*, et souvent par la réalisation d'un projet *collectif*. « L'éducation est élan de soi vers soi par le truchement de l'autre. » écrit René Barbier (2002 c.f. W1). Dans le processus d'élaboration conjointe de nouveaux soi et de compétences, nous ne cessons de consolider notre puissance d'être, la gamme des registres de relations au monde et à autrui.

Le formateur devient pour ce type de projet une ressource parmi d'autres. Il peut souvent même déléguer une partie de la gestion du cadre et du management du projet au collectif, ce qui crée de nouvelles opportunités d'apprentissages complexes.

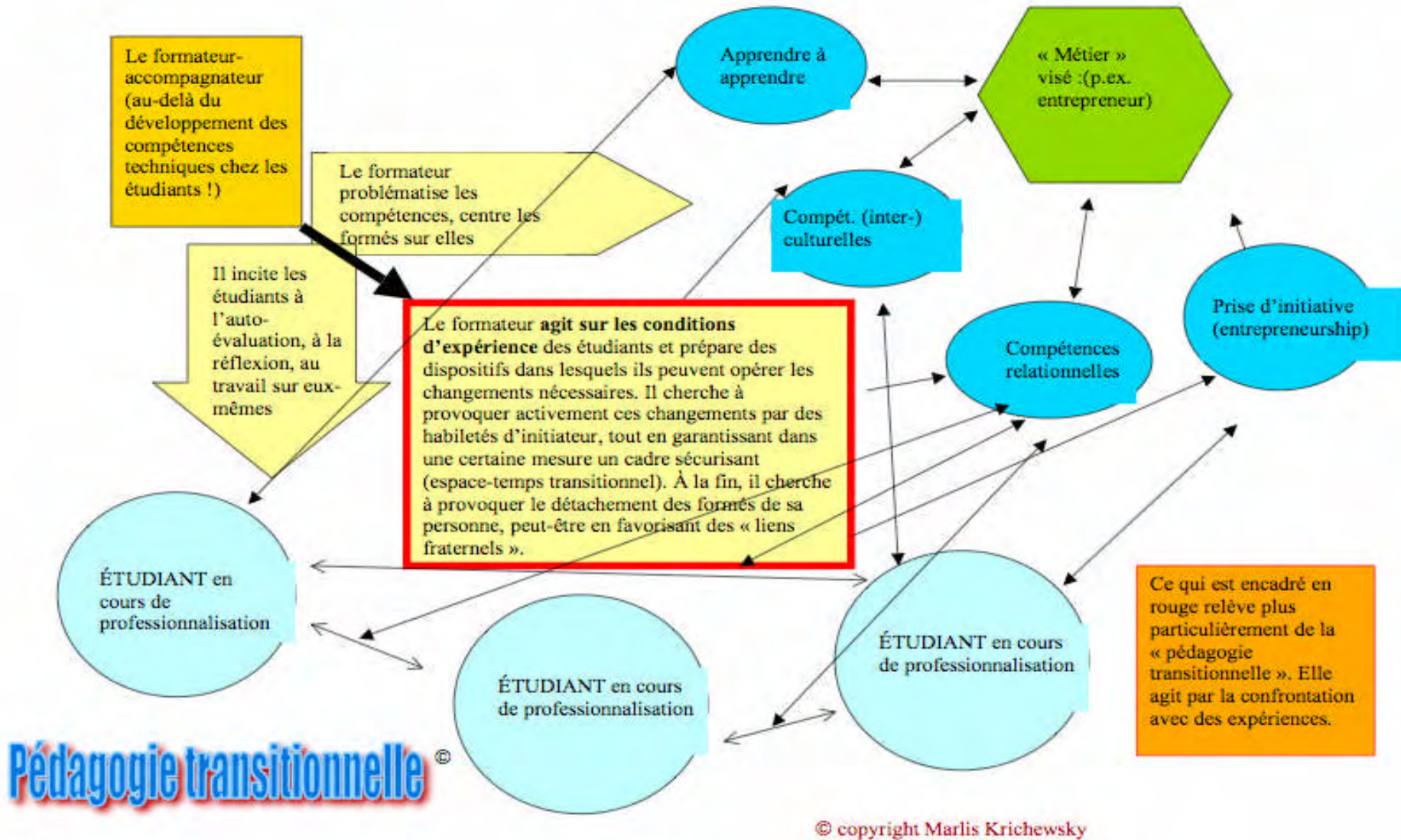


Figure 2 : Pédagogie transitionnelle

Le schéma (fig.2) 'exprime pas la dimension temps. Ces dispositifs se déroulent en trois phases :

Axe temps

1.Motivation par le sens 2.Apprentissage expérientiel 3.Appropriation par une phase réflexive

*Figure 3 : phases du dispositif de pédagogie transitionnelle .*

Le modèle pédagogique qui convient ici n'est donc pas ou peu de type *transmissif*, mais plutôt « *appropriatif* » (Houssaye 2000). Le pédagogue joue « le mort » (Houssaye) la plupart du temps (Fig.3, deuxième phase), c'est-à-dire une fois qu'il a créé le dispositif et donné les consignes (Fig.3, première phase). Ce n'est qu'ultérieurement, lors de la réappropriation par la réflexion (Fig. 3, troisième phase) qu'il redevient plus actif en prenant une posture questionnante.

## Conclusions

Résumons:

*Le cadre* : S'il est trop étroit, trop déterminant, il peut démobiliser les étudiants et les priver du développement de leur autonomie.

S'il est trop lâche, trop peu structurant, certains étudiants vont devenir particulièrement actifs et faire preuve d'autonomie. Mais d'autres se sentiront déboussolés et ne sauront pas par quel bout prendre ce qui leur est proposé. Il auront l'impression que le but n'est pas à leur portée. C'était le cas pour environs 20% des participants futurs formateurs face à l'outil web (google group) proposé. Cette difficulté aurait pu être surmonté avec davantage d'accompagnement et de soutien.

*L'accompagnement* doit être piloté par un constant effort d'évaluation de la situation et du potentiel de la situation par le formateur. La forme de l'accompagnement (en direct ou à distance, fréquent ou non, posture d'accompagnement ou plus « guidage »...) dépend beaucoup de la maturité des participants et devrait être modulé individuellement si possible.

*Les moments importants* : la promesse de se rendre disponible doit être tenue par le formateur. Sa réactivité dans des situations exceptionnelles doit être bonne. Il y eût quelques manquements vis-à-vis du groupe des futurs formateurs : Une des participantes était en détresse parce qu'elle avait perdu sa mère. Très préoccupé par la conception d'un projet européen, le formateur ne s'en est pas aperçu, malgré l'abondance de textes trahissant le désarroi que la personne en question mettait sur le forum web, toutefois sans dire ce qui n'allait pas. Aussi : il aurait peut-être fallu fixer des rendez-vous chat p.ex. une fois toutes les deux semaines pour soutenir la motivation de certains qui dirent, lors de l'évaluation, qu'ils s'étaient sentis trop seuls. Des moments privilégiés et récurrents (à rythme fixe) seraient certainement un facteur de succès du dispositif.

Il est très important d'accueillir, voire de provoquer, *les initiatives des étudiants*. Non seulement cela les valorise et par conséquent les motive, mais c'est même un passage obligé pour qu'ils *s'approprient* le dispositif et renforcent ou développent *réellement* des soft skills et, simultanément, leur autonomie.

## **Bibliographie**

**Barbier R.** (1996) *La recherche-action*. Paris: Economica, Coll Anthropos.

**Bateson G.** (1972) *Steps to an Ecology of Mind: Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology*. San Francisco: Chandler Publishing Company.

**Fabre M. & Vellas E.** (2006) *Situations de formation et problématisation*. Bruxelles: De Boeck.

**Hess R.** (2009) *Se construire comme personne dans l'agencement des moments : l'interculturel, le journal, la pédagogie*. Contribution au Colloque du 2 & 3 Avril « *Diversité culturelle et dialogue inter-culturel : comprendre et co-agir.* » à Sait Denis de la Réunion, Campus du Moufia.

**Hess R. & Illiade K.**(Eds. 2006). *Les moments pédagogiques*. (Janusz Korczak) suivi de *Le moment du journal et journal des moments* (Hess & Illiade). Paris : Éd. Anthropos.

**Houssaye J.** (1988 rééd. 2000), *Théorie et pratique de l'éducation scolaire : le triangle pédagogique* - vol. 1. Berne : Peter Lang.

**Imbert F.** (2000) *L'impossible métier de pédagogue*. Nanterre : ESF.

**Kaufmann J.-C.** (2004) *L'invention de soi*. Paris : Hachette. Littératures.

**Le Grand J.L.** (2008) *L'histoire de vie comme anthropologie existentielle critique*. in Colin L. & Le Grand J.L. (sous la direction de) *L'éducation tout au long de la vie*. Paris : Éd. Anthropos coll. Economica pp. 113 – 124.

**Masciotra D. & Medzo F.** (2009) *Développer un agir compétent: vers un curriculum pour la vie*. Bruxelles : De Boeck, Coll. Universités.

**Perrenoud, P.** (1998) *Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs ?* In *Résonances. Mensuel de l'école valaisanne*, n° 3, Dossier " Savoirs et compétences ", novembre 1998, pp.3-7.

**Ricoeur P.** (1986) *l' Initiative*, in *Du texte à l'action*. Paris: Seuil. (Points). Éd.1998. pp.288-307.

**Schein E.H.** (1995) *Kurt Lewin's Change Theory in the Field and in the Classroom: Notes Toward a Model of Managed Learning*. Invited paper for a special issue of *Systems Practice* edited by Susan Wheelan, March, 1995.

**Schön D.** (1994) *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Editions Logiques.

**Verrier C.** *Expérience réfléchie et expérience non réfléchie* . Dans Bézille, H.&Courtois, B. (2006 Coord.) *Penser la relation expérience-formation*. Lyon : Chronique Sociale. pp.71–79.

**Vial M.**

- (2005) *Travailler les valeurs professionnelles ou comment se professionnaliser*. *Soins Cadres N°53*

(février 2005).

- (2004) Former, est-ce faire acquérir des compétences ? Conférence à la Journée pédagogique des enseignants de l'Ecole des Mines de Nancy.
- (1999) Le projet : une occasion de faire autrement. *Colloque international IUFM-Uniméca Le projet en éducation technologique*, Marseille.
- (1996) Travailler en projets. Conférence au séminaire *La mise en projet* pour la Direction des lycées et collèges, Bureau du développement des innovations et de la valorisation des réussites, Ministère de l'Education Nationale.

**Vial M. & Mencacci N.**

- (2007), L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative. Bruxelles : De Boeck.
- (2003) Vial, M. & Mencacci, N. La notion de situation peut-elle permettre de former ? Colloque AFIRSE/UNESCO, *Former les enseignants et les éducateurs : une priorité pour l'enseignement supérieur*, Paris.

**Vygotsky L.** (1962) *Thought and Language* [Pensée et langage], Cambridge, Mass. : MIT

**Wittorski, R.** (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.Press.

**Wittorski R.** (coord. 2005) *Formation, travail et professionnalisation*. Paris : L'Harmattan. Action & savoirs- rencontres.

**Webographie (liens contrôlés le 30 -3 – 2009)**

**W1** : Présentation du *référentiel des compétences clé* de l'Union Européenne :

<http://europa.eu/scadplus/leg/fr/cha/c11090.htm>

**W2** : **Meirieu P.** (2005) *Si la compétence n'existait pas, il faudrait l'inventer...* IUFM, Ressources Pédagogiques (Collège des CPE).

<http://cpe.paris.iufm.fr/spip.php?article1150>

**W3 Barbier R.** (2002) *Éduquer aujourd'hui: éléments de réflexion*.

Téléchargé le 9-12-2008 à <http://www.barbier-rd.nom.fr/eduquer01.ppt>

**W4** : **Ardoino J.** (1990). « Autorisation » dans *Encyclopédie Philosophique Universelle*, les notions philosophiques,dictionnaire, 2 T.Paris : PUF.

<http://jardoino.club.fr/TextesThematique.htm>

**W5** : **Lafortune L.** (2008) *La pédagogie du projet et le développement de compétences transversales*. [http://spip.cslaval.qc.ca/mathvip/article.php3?id\\_article=68](http://spip.cslaval.qc.ca/mathvip/article.php3?id_article=68)



87. La professionnalisation à l'Université : une approche problématique de la compétence  
*Patrice de La Broise, Université de Lille 3, France*

6 - Le e-PPP à l'UBS : processus d'orientation et traçabilité des compétences et projet de l'étudiant  
*Laurence Perennes, Université de Bretagne Sud, Lorient*

<b>LE E-PPP A L'UBS : PROCESSUS D'ORIENTATION, TRAÇABILITE DES COMPETENCES ET PROJET DE L'ETUDIANT</b>
--

*Laurence Perennes, Université de Bretagne Sud, Lorient*

Auteur principal : Laurence Pérennès

Auteur secondaire : Dominique Duhaut

Université de Bretagne Sud

**Résumé** : Ce document présente l'organisation définie à l'Université de Bretagne Sud pour accompagner les étudiants dans la construction de leur projet professionnel. Il est basé sur un e-portfolio qui enregistre des informations personnelles. Ce eportfolio est utilisable par l'utilisateur toute sa vie depuis le lycée jusqu'à l'université et au-delà pendant toute sa vie professionnelle. Un ensemble d'activités est connecté au e-portfolio tout au long du cursus universitaire, ensemble conçu pour aider l'étudiant à construire son premier projet et apprendre à le gérer dans le cadre d'un processus d'orientation. L'originalité de ce e-portfolio est que sa gestion se fait par le biais d'un processus d'utilisation du courrier électronique.

Mots-clés : e-portfolio; apprentissage tout au long de la vie, compétences de base, compétences clés

## **INTRODUCTION**

Lors du Conseil de l'Union Européenne du 21 novembre 2008 [1], il est ressorti que la capacité de s'orienter était déterminante pour donner aux citoyens les moyens de les rendre acteurs de la construction de leur parcours d'éducation, de formation, d'insertion et de vie professionnelle.

Cette capacité inclut plusieurs dimensions et notamment :

- se familiariser avec l'environnement économique, les entreprises et les métiers;
- savoir s'auto-évaluer, se connaître soi-même et être capable de décrire les compétences acquises dans le cadre de l'éducation formelle, informelle....

Pour atteindre ces objectifs, l'Université de Bretagne-Sud (UBS) travaille sur un dispositif à destination de l'étudiant qui :

- aide à la définition de son projet personnel

- accompagne sa réalisation en l'aidant à acquérir ou conforter les compétences qui lui seront nécessaires
- lui permet d'engager un processus de réflexion sur son parcours et de capitaliser toutes les ressources qu'il mobilisera.

L'idée est d'utiliser un portfolio électronique [2, 3, 4], pour permettre une autoévaluation de ses compétences. Il accompagne le cursus de l'étudiant, du lycée à l'enseignement supérieur, mais aussi le salarié tout au long de sa vie professionnelle.

L'idée centrale est de doter les étudiants d'un outil numérique pour décrire, analyser, communiquer ses expériences et ses compétences tout au long de sa formation [2] initiale et continue, mais aussi lors de son insertion, de sa recherche d'emploi, de sa carrière professionnelle.

Le e-portfolio permet de valoriser les expériences en compétences, et d'exploiter ces compétences pour les transférer vers d'autres expériences. Il permet de gérer une carrière tout au long de la vie professionnelle.

Le e-portfolio n'est pas seulement un outil auquel on peut recourir ponctuellement ici ou là. Il s'agit au contraire d'une démarche [5]. Le e-portfolio garde la trace et permet de revenir, il permet la reformulation, (je pensais au début que, maintenant je réalise que..) le classement mais aussi l'effacement.

Cette démarche est d'autant plus importante que le Conseil de l'Europe a également souligné que « la flexibilité et la sécurité nécessaires à la création d'emploi en plus grand nombre et de meilleure qualité dépendent de la faculté des citoyens d'acquérir des compétences clés et d'actualiser leurs aptitudes tout au long de leur vie » [6].

Cet article est divisé en deux parties principales.

La première partie introduit les modules d'accompagnement proposés à l'étudiant dans son parcours pour construire son projet ainsi que les ateliers complémentaires pour aider les étudiants à renforcer ou acquérir leurs compétences en fonction de leur projet. Les modules sont développés et structurés avec une répartition d'un module par semestre, 10 modules sur les 5 ans du cursus de master. Les ateliers sont proposés de manière optionnelle et transversale à l'ensemble des étudiants de l'université tous niveaux confondus.

L'ensemble des travaux effectués dans le cadre de ces modules et activités vient alimenter le e-portfolio en appui d'une démarche plus globale. Celui-ci permet à l'utilisateur d'archiver, de construire sa réflexion et de structurer sa pensée. Le eportfolio est, de ce fait, envisagé comme le miroir de son cheminement personnel et professionnel.

Il permet à l'utilisateur de s'appropriier ses recherches et travaux afin de construire activement son projet. Il favorise l'interaction et le tissage des connaissances acquises avec les savoirs de l'expérience.

Il aide l'étudiante ou l'étudiant à prendre en main son projet de développement professionnel [7].

Avec le e-portfolio, l'utilisateur devient le principal acteur de son développement professionnel. Il aura la responsabilité de conserver les informations qu'il juge nécessaires et utiles à son projet.

Une deuxième partie présente la structure de base du e-portfolio et sa gestion.

Le e-portfolio est, durant le passage à l'université, partie intégrante de l'ENT (Environnement Numérique de Travail) qui en assure sa confidentialité et sa sécurité [3]

Il est alimenté et organisé par une utilisation du courrier électronique :

- soit par l'étudiant volontairement, soit à l'issue d'activités effectuées dans les modules ou des activités en auto formation telles que les tests en ligne
- soit par des enseignants ou des professionnels qui pourront transmettre des documents dans des parties réservées du e-portfolio. Il est également décliné dans une perspective de tout au long de la vie dans une version portable totalement indépendante de l'ENT qui le pérennise et permet ainsi son utilisation continue indépendamment du système éducatif formel.

## **1ERE PARTIE : LE PROJET PERSONNEL ET PROFESSIONNEL**

### *A – Les modules connectés au e-portfolio*

Les modules sont des activités enseignées incluses dans le parcours. Comme le parcours français se déroule sur 3 ou 5 ans, les modules sont construits sur le même schéma. Les 3 premières années sont les activités de base pour aider l'étudiant à définir son projet et acquérir les rudiments de base pour le construire.

Tous les modules contribuent à compléter le e-portfolio. Chaque module dure 20 heures à raison de 2 heures hebdomadaires par semestre. 6 modules sont prévus sur les 3 années du cursus de licence.

Les modules sont tutorés par : des enseignants, des professionnels de l'entreprise ou des spécialistes de l'orientation (par exemple un conseiller d'orientation psychologue).

Les modules sont organisés comme suit pour ce qui concerne les cursus de licence et master mais cette organisation peut être adaptée à un cursus de licence professionnelle par exemple.

**Semestre 1** : connaissance de soi, itinéraire. Ce point d'entrée inclura dans une première partie la présentation des différents services internes ou externes à l'université que l'étudiant peut solliciter pour construire son projet. Dans une seconde partie l'étudiant sera amené à travailler sur « ce qu'il est », comment il fait des choix, quelles sont ses motivations, ses centres d'intérêt etc. pour élaborer son projet de formation et son projet professionnel.

Sur ce deuxième point, le module complet n'est pas absolument nécessaire à l'étudiant dont le projet est suffisamment clair. Par conséquent, une application simplifiée avec des tests en ligne à la fois de personnalité et de connaissances sur l'environnement universitaire a été développée parallèlement.

Il n'en demeure pas moins que cette auto-réflexion avec un accompagnement spécifique répond aux besoins d'étudiants en difficulté dans leur cursus par manque de lisibilité sur leur projet. Il est d'ores et déjà expérimenté depuis plus de 10 ans à l'UBS pour les étudiants en première année dans le cadre d'une action intitulée « Cycle d'orientation et Consolidation » [4]

**Semestre 2** : découverte du monde du travail. Pour mieux cerner le métier envisagé par un étudiant, ce module prépare l'étudiant à rencontrer des professionnels (entretiens, conférences, forums) et à faire le bilan de ces échanges. Il mettra en exergue les compétences requises pour exercer tel ou tel métier.

Cette phase d'exploration est nécessaire pour aider l'étudiant à progresser dans sa réflexion, en outre elle conditionne aussi l'étudiant à aller plus facilement à la rencontre du monde du travail, elle impulse des réflexes qui font souvent défaut aux jeunes diplômés.

**Semestre 3** : compétences et valorisation des compétences. Il permet à l'étudiant de prendre conscience d'un ensemble de compétences acquises dans le cadre et hors du système éducatif via ses expériences de jobs, de stages et l'ensemble de ses activités associatives, sportives et culturelles.

Nombreux sont les étudiants qui n'ont pas conscience d'acquérir des compétences via leurs expériences d'emplois saisonniers ou leurs activités associatives. Or, les employeurs sont de plus en plus attentifs à ces activités périphériques qui dénotent la personnalité d'un candidat. Il convient en conséquence d'attacher de l'importance à accompagner l'étudiant dans ce travail de valorisation.

**Semestre 4** : formalisation du projet. L'étudiant est amené à réfléchir sur l'articulation entre le projet de formation et le projet professionnel, sur les stages à envisager. Une préparation aux entretiens pour les filières sélectives et pour les stages est proposée et qui porte notamment sur les modes de communications verbaux et non verbaux.

**Semestre 5** : finalisation du projet. Il convient de préparer l'étudiant lors de la 3<sup>ème</sup> année à être confronté au monde du travail. Des stratégies et des méthodes pour chercher un lieu de stage et activer ses réseaux sont mises en place.

**Semestre 6** : Poursuite de la préparation aux entretiens pour entraîner l'étudiant, et élaboration du CV et des lettres de motivation pour les stages et l'entrée en master.

Un point sur son projet est fait pour voir comment il a évolué pendant ces 3 années et un bilan est réalisé. L'étudiant apprend aussi à organiser un évènement en groupe pour développer la capacité à travailler en groupe, à mener un projet.

Durant les deux années suivantes, les modules sont utilisés pour améliorer le projet et acquérir les savoirs-faire nécessaires pour un niveau ingénieur.

**Semestre 7** : forces et faiblesses du projet. L'étudiant est amené à avoir un regard critique sur son objectif professionnel, à analyser ses forces et faiblesses, à renforcer ses atouts. Les contacts avec les entreprises se poursuivent (visites d'entreprise, conférences,...).

**Semestre 8** : marché du travail. Un point sur les modalités de recrutement du marché national et international est fait ainsi qu'une information/formation sur la création d'entreprise.

**Semestre 9** : insertion professionnelle. A ce niveau de formation, l'étudiant se verra proposer un poste de responsable d'équipe. Il est préparé à la conduite de réunion, l'animation d'équipe et la gestion de conflits, à la détecter et la prendre en compte dans l'organisation du travail [5] Il apprend aussi à constituer un réseau et à le mobiliser pour faciliter son insertion. Les préparations aux entretiens, CV et lettres de motivation (cf. le semestre 6) se poursuivent.

**Semestre 10** : Stage.

### *B – Les activités optionnelles connectées au e-portfolio*

Le rapport de l'UE [8] nous interpelle sur la notion de compétences clefs: quelles compétences sont nécessaires pour réussir sa vie professionnelle et sociale?

Les compétences de base sont définies par la Communauté Européenne comme suit :

- Savoir compter, lire et écrire (compétences fondamentales)
- Compétences de base en mathématiques, en sciences et en technologie
- Langues étrangères
- Compétences dans les TIC et utilisation des technologies
- Capacité d'apprendre à apprendre
- Compétences facilitant la vie en société
- Esprit d'entreprise
- Culture générale

L'université ne peut pas décliner systématiquement de solution pour travailler et développer l'ensemble de ces compétences. Notre idée est en conséquence de proposer aux étudiants un certain nombre d'ateliers facultatifs.

Par exemple : savoir compter, lire et écrire sont supposées être des compétences acquises. Mais les techniques de lecture rapide ne le sont pas forcément. Avec la bibliothèque de l'université, des activités telle que « lecture rapide » sont préparées pour s'entraîner à lire et décrypter l'information rapidement compte tenu de la multitude d'informations reçues.

Nous organisons encore durant l'année universitaire la mise en place d'une série de conférences menée par des étudiants étrangers. Les étudiants préparent la conférence dans une langue étrangère, sur un sujet relatif à leur pays qu'ils pensent intéressant.

Cela répond aux items sus-cités : langues étrangères, compétences facilitant la vie en société, culture générale.

L'originalité de ces ateliers est qu'ils sont indépendants des parcours des étudiants et qu'ils permettent la rencontre entre étudiants d'origine et de niveau très divers.

Outre ces 8 compétences de base, on peut aussi ajouter des ateliers complémentaires pour permettre d'acquérir un esprit critique. Il est très important aujourd'hui de par l'omniprésence de l'information émanant de sources différentes [6], TV, internet... de faire attention à l'exactitude de ces informations. Il convient d'examiner toutes les informations en se posant les questions : qui est derrière, qu'est-ce qui est rapporté, comment c'est rapporté, est-ce que je peux croiser cette information avec une autre, etc.

Exemples :

- Visite critique de l'information
- Compétence informationnelle
- Repérage information multi-média

## 2<sup>ème</sup> PARTIE : UN OUTIL SUPPORT - LE E-PORTFOLIO

Le **e-portfolio** est un mot qui couvre des idées et réalisations très différentes.

L'Université Européenne de Bretagne (UEB) numérique a engagé une réflexion sur un **e-portfolio d'accompagnement** de l'étudiant pour lequel on distinguera plusieurs entités initiales:

- Un **e-portfolio du projet personnel** support de l'étudiant qui fait l'objet de la présente présentation est décrit plus complètement ci-dessous
- Un **e-portfolio de présentation** qui permet à l'étudiant de communiquer vers le monde extérieur : web, blog, CV ...
- Un **e-portfolio d'évaluation** que chaque étudiant partage avec ses enseignants et qui permet d'évaluer les acquis et de suivre la progression
- Un **e-portfolio administratif** qui contient toutes les informations de l'étudiant sur ses résultats validés. Ce e-portfolio est garanti par l'établissement qui le porte pour rendre infalsifiables : les résultats scolaires, les diplômes, lettres de recommandation...
- Ces quatre entités sont de nature très différentes puisque ces e-portfolios sont :
  - Pour l'e-portfolio projet personnel, un espace totalement personnel, accessible en lecture uniquement par l'étudiant mais fournissant des outils pour la gestion de son contenu,
  - Pour l'e-portfolio de présentation, un espace ouvert sur le monde en lecture et modifiable par l'étudiant,
  - Pour l'e-portfolio d'évaluation, un espace collaboratif privé entre l'étudiant et ses enseignants ou conseillers,
  - Pour l'e-portfolio administratif, un espace sécurisé personnel, accessible par l'étudiant ou un employeur mais non modifiable par eux, pour lequel il y aura des garanties d'intégrité des données.

Le développement du **e-portfolio** nécessite par ailleurs le respect de la loi informatique et libertés.

Le type de e-portfolio auquel nous nous intéressons dans ce développement est le **eportfolio projet personnel** étroitement connecté aux modules développés. Par contre, il ne faut pas que celui-ci soit conçu indépendamment **du e-portfolio d'accompagnement**. En effet, seule une mise en perspective vers le e-portfolio d'accompagnement peut garantir à terme la création d'un outil cohérent [7]

### *Présentation des caractéristiques du e-portfolio projet personnel*

Le e-portfolio est la mémoire numérique des productions de toutes actions entreprises dans le cadre des modules développés. Cette mémoire doit posséder les caractéristiques suivantes :

- être structurée pour respecter la logique de la démarche d'accompagnement
- être souple afin de permettre à chaque élève/étudiant de pouvoir organiser son archivage comme il le souhaite.
- être facile d'utilisation par de jeunes élèves qui n'ont pas nécessairement une grande culture informatique
- être sûre pour protéger la confidentialité
- être accessible simplement
- suivre l'évolution avec l'élève / étudiant
- enfin la mémorisation de nouvelles informations doit pouvoir être faite par plusieurs sources : élève, enseignant, sources extérieures mais doit être protégée pour éviter que sa mise à jour ne puisse se faire par des personnes non autorisées.

L'utilisateur va garder la mémoire à travers le e-portfolio de la construction et l'évolution de son projet personnel et professionnel. Il peut à tout moment mettre en perspective son projet passé et à venir [7].

Celui-ci lui permet de faire le bilan et l'analyse de ses connaissances et compétences actuelles, de mettre en lumière les connaissances et compétences complémentaires nécessaires à l'évolution de son projet.

La prise de conscience des ressources dont il dispose et la mobilisation de celles-ci lui donne le recul nécessaire pour faciliter son insertion et s'adapter aux mutations économiques et industrielles.

Sa structuration est par conséquent importante. Cependant tout en proposant un cadre déterminé, il convient de laisser une certaine liberté à l'utilisateur dans ce cadre pour faciliter son appropriation de l'outil.

#### *A – Organisation et structuration du e-portfolio*

Un prototype de e-portfolio est développé et s'organise de la façon suivante :

Les quatre folios constants sont :

- « Ma singularité » qui mémorise toutes les informations personnelles de l'élève ou l'étudiant,
- « Mes découvertes » retrace les rencontres et événements qui ont marqué ou compté dans la vie,
- « Mon projet » est une formalisation de l'objectif principal avec ses conditions de réussite et des projets alternatifs en cas d'échec,
- « Ma communication » contient les éléments qui vont alimenter le e-portfolio de Communication [8]

A ces quatre folios on ajoute un onglet « outils » qui permet la gestion du e-portfolio.

Y sont stockés également des textes « méta » expliquant la démarche suivie dans l'élaboration du e-portfolio.

## 1 – Ma singularité

Dans cette partie sont stockées toutes les informations de base sur la personne.

Elle est organisée autour de trois catégories d'items: moi, ma personnalité et mes expériences.

Elle se décompose en neuf critères standards définis comme suit :

- Mon identité recense les informations administratives : nom, date anniversaire,..
- Mes acquis de formation : recense la liste des connaissances validées, attestations, certificats obtenus,...
- Qui je suis ? recense ce que j'aime, comment je me définis : être seul ou en groupe, intuitif, créatif, comment je recherche une information, etc. Pour les personnes qui passent le MBTI [9] test de personnalité, les résultats sur la personnalité sont enregistrés dans cet item.
- Mon parcours : quels ont été les moments de choix ou de non choix dans mon parcours ? Ai-je été acteur de mon parcours ? de mes activités ? Comment j'ai décidé de faire ce que j'ai fait. Quelle est mon autonomie dans les décisions prises ?
- Mes centres d'intérêt : quelles sont les activités que j'aime faire.
- Mes motivations, mes valeurs, mes besoins : qu'est-ce qui me motive dans ces activités ? Quelles sont les valeurs que je mobilise ? Les besoins ? Nous nous basons ici sur plusieurs classifications telles que la liste de Schwartz [10], la pyramide de Maslow [11].
- Mes attentes : qu'est-ce que j'attends de la vie ? De mon environnement de travail ? C'est bien entendu relié au critère précédent mais il est acquis qu'il peut y avoir des éléments redondants dans les différentes parties du e-portfolio. Celles-ci ne peuvent pas être dissociées aussi radicalement, elles forment un tout.
- Mes expériences : la liste de toutes les activités professionnelles faites par l'étudiant peut être décrite ici (stages et jobs)
- Mes activités : ce sont toutes les activités autres que professionnelles. Par exemple, les activités sportives, culturelles, associatives...

Cette première partie est la plus privée, toutes les informations énoncées ici sont seulement accessibles par l'étudiant via son environnement numérique de travail (ENT). La confidentialité est assurée par l'ENT. Ceci permet ainsi aux personnes d'avoir un accès permanent sécurisé à leur e-portfolio.

## 2 – Mes découvertes

Dans cette partie est mémorisé le résultat des différentes activités faites par l'étudiant pour découvrir le monde socio-économique. Elle se décompose en 8 rubriques [9]:

- la recherche documentaire : elle donne une idée sur l'organisation du monde du travail, les emplois, les secteurs d'activités.



- les salons et forums : c'est un historique de tous les évènements différents dans le monde socio-économique auxquels l'étudiant s'est rendu
- les conférences : c'est un résumé écrit par l'étudiant sur des conférences organisées à l'université avec des professionnels qui présentent leurs activités, leur métier, leur entreprise.
- les visites d'entreprise : c'est la synthèse de toutes les entreprises visitées et la liste des contacts pris.
- les rencontres avec des professionnels : ce sont les tables rondes ou entretiens et la liste des contacts pris éventuellement.
- les réseaux : c'est un point d'entrée pour construire le réseau de l'étudiant. Il mémorise le nom de l'entreprise, le contact, l'activité à chaque fois que c'est possible.
- les stages et compétences complémentaires : ce sont les compétences et savoirs faire spécifiques nécessaires pour certains emplois et que l'étudiant ou le diplômé devra acquérir tout au long de son cursus et de sa vie professionnelle.
- Les notions de carnet d'adresses et de réseaux prennent véritablement leur sens dans cette partie d'autant qu'elles sont une aide précieuse pour faciliter l'insertion des jeunes diplômés et usagers à la recherche d'un emploi.

### 3 – Mon projet

Dans cette partie sont définis tous les critères pour identifier et construire un projet. Toute cette partie sera bien évidemment étroitement liée aux folios ma singularité et mes découvertes.

Repérage de mes compétences : quelles sont mes compétences spécifiques.

Comment évaluer chaque compétence ? Quatre niveaux d'évaluation peuvent être retenus :

- notion : je sais ce que c'est mais je n'utilise pas,
- application : je l'utilise couramment,
- maîtrise : je suis tout à fait autonome,
- expertise : je peux former quelqu'un

Compétences utilisables et valorisation : est-ce que je sais comment utiliser mes compétences [12] ? Est-ce que je peux les valoriser dans une autre situation ?

Evolution de mes compétences : qu'est-ce que je devrais améliorer ? Quels sont mes points faibles ? Quelles sont les compétences complémentaires que je devrais acquérir ?

Transférabilité de mes compétences : je vais devoir changer d'emploi, quelles compétences puis-je transposer dans mon nouvel emploi ? [10]

La construction et l'évolution de mon projet : c'est la synthèse de ce que je veux et les étapes à franchir.

### 4 – Ma communication

Dans cette partie est stockée toute l'information que les étudiants veulent utiliser pour présenter de l'information sur eux-mêmes avec leur environnement, c'est la partie publique du e-portfolio.

Curriculum vitae : les étudiants apprennent à faire un CV en fonction de leur cible.

Les différents types de CV sont étudiés (CV anti-chronologique, CV compétences, web-CV) et le CV européen selon les recommandations de l'Europass [13].

Lettre de motivation : les étudiants apprennent à rédiger des versions différentes selon qu'il s'agit d'un stage, d'un job, d'un emploi, d'une candidature spontanée ou d'une réponse à une offre.

Entretiens professionnels : le résultat de l'évaluation des simulations et le bilan des entretiens en situation réelle dans l'avenir peut être inscrit ici.

Mobiliser un réseau : c'est apprendre à utiliser son réseau pour trouver la bonne personne qui peut avoir l'information souhaitée, et c'est aussi construire son carnet d'adresse.

Chaque partie est en évolution permanente et permet à l'utilisateur de trouver de l'information rapidement et simplement.

## *B – Gestion du e-portfolio*

### 1 - L'outil mail pour gérer le e-portfolio

Cette partie décrit la méthode utilisée pour gérer le e-portfolio. L'originalité de notre approche consiste en la gestion du e-portfolio grâce à l'utilisation du mail. Par exemple si le propriétaire, Joe Martin, veut ajouter une information (par exemple un texte.....) dans la rubrique « mes attentes » au niveau du folio « ma singularité », il transmettra un courriel comme suit :

A : portfolio.joe.martin@ubs.fr

De : joe.martin@ubs.fr

Objet : mes attentes

Fichier joint : reponseministere.doc

Contenu : AJOUTE « UN MESSAGE DE PRESENTATION »

Lorsque le gestionnaire du e-portfolio reçoit ce courriel, il déclenche le traitement suivant :

- Vérification que l'expéditeur (joe.martin@ubs.fr) est autorisé à écrire quelque chose dans le e-portfolio de Joe Martin [11]
- Analyse du contenu du message. Dans cet exemple « Ajoute » est l'instruction du contenu du message, elle signifie que le fichier attaché «reponseministere.doc » doit être ajouté dans la partie « mes attentes» du folio « ma singularité » avec un texte de présentation qui explique le lien sur le document « reponseministere.doc », en l'occurrence dans l'exemple ci-dessus « UN MESSAGE DE PRESENTATION »
- Le contenu du message donne l'instruction à exécuter dans le e-portfolio. Le fichier attaché précise le type d'information qui doit être traité. Le sujet définit la partie dans laquelle l'information doit être classée. Pour simplifier la gestion du eportfolio, le nombre d'instruction est limité et personnalisable.

### 2. Niveaux de gestion du e-portfolio

Nous pouvons distinguer 3 types de gestion du e-portfolio :

- la gestion de l'information,

- la gestion des rubriques,
- la gestion des personnes autorisées.

*Gestion de l'information* : autorise l'utilisateur à ajouter, modifier, détruire l'information dans le e-portfolio par la même procédure que celle décrite dans l'exemple précédent. Tout type de document peut être attaché au e-portfolio par le biais d'un lien hypertexte.

*Gestion des rubriques* : donne une série d'instruction pour modifier la structure de chaque folio du e-portfolio. Par exemple, on peut ajouter, modifier, déplacer la place des rubriques suivant les schémas ci-dessous [12]

Ci-dessus une version initiale du e-portfolio dans un lycée. Les rubriques sur la gauche seront créées au fur et à mesure. Au début, seule la rubrique « Mon état civil » est présente.

Ci-dessus une version obtenue après une utilisation du e-portfolio avec l'insertion de plusieurs rubriques.

Il est important de permettre aux usagers d'utiliser leurs e-portfolios sur le long terme. Nous ne pouvons pas déterminer à l'avance le type de rubrique qu'une personne souhaitera ajouter selon son expérience. En conséquence, la liste des rubriques décrite dans la section précédente correspond à un standard dans la construction du e-portfolio. Mais l'étudiant peut rapidement ajouter ou supprimer ses propres rubriques et construire un e-portfolio personnalisé.

*Gestion des personnes* : liste des personnes autorisées à transmettre de l'information vers le e-portfolio. Cette liste est gérée par le propriétaire du e-portfolio.

Il est le seul qui puisse accepter que quelqu'un écrive dans une partie spécifique du e-portfolio. Cette règle est nécessaire pour garantir la protection des données. Les personnes pouvant écrire dans le e-portfolio peuvent être : un enseignant pendant la scolarité de l'étudiant, un conseiller pendant la vie professionnelle. Il peut aussi s'agir d'une évaluation personnelle sous forme de test en ligne dont les résultats peuvent alimenter le e-portfolio.

## **CONCLUSION ET PERSPECTIVE [13]**

Nous avons présenté dans cette étude la description de l'organisation adoptée à l'Université de Bretagne Sud pour préparer les étudiants à construire leur projet professionnel et comment le faire évoluer tout au long de la vie.

Le point clé du e-portfolio est qu'il est relié à une série de modules pour démarrer la construction du projet.

L'approche originale de ce e-portfolio est son intégration dans l'ENT de l'étudiant pour garantir la confidentialité de l'information et l'utilisation du courriel pour gérer le e-portfolio. L'avantage est que la gestion ne nécessite pas d'utiliser des outils spécifiques, tous les étudiants utilisent le courriel et par ce moyen il est très simple de contribuer à compléter le e-portfolio via une liste de personnes autorisées. Le code source de l'application e-portfolio est disponible. L'idée est de partager cet outil avec d'autres universités pour un bénéfice mutuel.

Une autre étape à envisager est la connection du e-portfolio avec le lycée.

Actuellement le lycée développe une série d'activités pour tendre vers le projet professionnel mais il n'y a pas de liens entre le lycée et l'université. Nous avons démarré la discussion avec le rectorat pour utiliser le même e-portfolio afin qu'il y ait un continuum du lycée à l'université et au-delà. La question de la valorisation des compétences et la reconnaissance

d'activités sociales et culturelles se pose en effet dès le début de la scolarité mais actuellement la prise en compte de cette dimension au sein d'un e-portfolio se pose uniquement au lycée.

### **Références bibliographiques :**

1-<http://www.apprendreetsorienter.org/PDF/Resolution-orientation-conseileuropeen.pdf>

Résolution du Conseil sur "Mieux inclure l'orientation tout au long de la vie dans les stratégies d'éducation et de formation tout au long de la vie"

2905ème session du Conseil ÉDUCATION, JEUNESSE et CULTURE, Bruxelles, le 21 novembre 2008

2 - Dominique BUCHETON, Professeur, sciences du langage, sciences de l'Éducation, IUFM de Montpellier : du portfolio au dossier professionnel : éléments de réflexion, 2003

3 - Bernadette Plumelle, Le portfolio ou portefeuille de compétences, Revue internationale d'éducation Sèvres, n° 43 Centre international d'études pédagogiques, décembre 2006

<http://www.ciep.fr/sitographie/ries43.php>

<http://www.inrp.fr/Acces/Biennale/6biennale/Contrib/affich.php?&mode=long&NUM=3>

4 - Robert Bibeau, enseignant et spécialiste de l'utilisation des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement au Québec, a présenté une communication « Un portfolio pour chacun » à l'Université Laval (Québec) en novembre 2006

5 - Cerisier, Jean-François. "Le portfolio d'élève : pour qui et pour quoi ?". *Medialog*, n° 57, mars 2006, p. 38-41

<http://www.ac-creteil.fr/medialog/archive57/no57.htm>

6 - Conseil de l'Union Européenne, "L'éducation et la formation tout au long de la vie au service de la connaissance, de la créativité et de l'innovation", 5723/08, janvier 2008

7 – Université de Sherbrooke, Un portfolio nouveau genre en génie civil, Le dossier étudiant de développement professionnel, [http://www.usherbrooke.ca/ssf/tu/vol\\_7/no\\_5/portfolio.html](http://www.usherbrooke.ca/ssf/tu/vol_7/no_5/portfolio.html)

8 - Journal Officiel des Communautés Européennes, programme de travail détaillé sur le suivi des objectifs de l'Education et Systèmes de formation en Europe, C 142 / 1, 11.6.2002

9 – MBTI, Briggs-Meyer Isabel & Maccaulley Mary, Mode d'emploi: Un guide pour le développement et l'utilisation de la Myers-Briggs Type Indicator, Consulting Psychologists Press, 1985.

10 - Théorie de la motivation, A. H. Maslow (1943) initialement publiée dans *Psychological Review*, 50, 370-396

11 - Schwartz, SH et Bilsky, W. (1990). Vers une théorie de l'universel, le contenu et la structure de valeurs: Extensions et cross cultural replications. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 878-891.

12 - Guy Le Boterf – Ingénierie et évaluation des compétences – Editions d'organisation 2008

13 - <http://europass.cedefop.europa.eu/>

## 2<sup>ème</sup> séquence : Entrepreneuriat, relation formation-emploi et insertion

17. Enjeux éducatifs et sociaux d'une politique mondialisée d'éducation à l'entrepreneuriat  
*Patricia Champy-Remoussenard, Professeur-CIREL, Université de Lille 3*
93. Pratiques organisationnelles relatives au développement de carrière dans un marché du travail en transformation: défis et enjeux individuels et collectifs  
*Liette Goyer, CRIEVAT), Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Québec, Canada*
37. Parcours d'insertion socioprofessionnelle de jeunes adultes issus du système de protection de la jeunesse du Québec: une étude longitudinale cas-témoin  
*Eric Yergeau, Université de Sherbrooke, Québec, Canada*
67. L'entrepreneuriat chez les jeunes en Algérie: entre motivations et caractéristiques de l'environnement  
*Aissa Bensedik, Université d'Alger, Algérie*

<b>LA DIMENSION PSYCHOSOCIOLOGIQUE DANS LA RÉUSSITE ENTREPRENEURIALE</b>
--

Aissa **BENSEDIK** \*

### RESUME

L'entrepreneur est supposé disposer des traits de personnalité qui le différencie de l'individu ordinaire et le prédispose à l'activité d'entrepreneuriat.

Selon un certain nombre d'auteurs (Aldrich et Zimmer, 1986; Keats et Bracker, 1988, Stevenson et Jarillo, 1990) les entrepreneurs ont des traits de personnalité, exprimés en termes de facteurs psychosociologiques, les prédisposant à l'activité entrepreneuriale.

Parmi les nombreuses qualités citées dans la littérature, nous avons retenu quatre facteurs motivationnels et deux traits de personnalité. Il s'agit, pour les quatre premiers, du besoin de pouvoir, de réalisation, d'indépendance et de reconnaissance sociale. Pour les derniers, nous avons identifié le contrôle du destin (ou «locus of control») et la tolérance de l'ambiguïté.

L'objectif de cet article est de réaliser une synthèse critique des principales approches psychologiques et des recherches menées dans le domaine de l'entrepreneuriat afin d'organiser et d'orienter notre recherche de terrain sur les jeunes entrepreneurs ayant réalisé un projet en Algérie dans le cadre de l'agence nationale de soutien à l'emploi des jeunes (ANSEJ), c'est

---

\* Maître de conférences université d'Alger, Chercheur associé au CREAD [abensedik@hotmail.com](mailto:abensedik@hotmail.com)

aussi une occasion pour mesurer le poids des facteurs psychologiques dans la réussite l'acte d'entreprendre et la pérennité de l'entreprise créée.

**MOTS CLÉS**

L'entrepreneur, personnalité, motivation, entrepreneuriat, PMI-PME.

## 1- INTRODUCTION

Les jeunes entrepreneurs sont confrontés à des multiples problèmes et obstacles qui perturbent sensiblement leur démarche et rendent difficile la concrétisation de leurs objectifs. Ces problèmes sont de nature psychologique, sociale, financière, réglementaire, informationnelle, institutions, environnementale)

De l'idée de création, à la concrétisation du projet de son entreprise, le jeune passe par plusieurs étapes, chacune d'elles constitue, une nouvelle expérience, une nouvelle découverte un pas décisif vers le lancement de son entreprise.

L'environnement (social, institutionnel, financier) joue un rôle décisif non seulement dans le processus de mise en œuvre, mais aussi au plan psychologique dans le sens où cela induit des effets sur le comportement de choix du jeune entrepreneur (continuité, abandon, résistance, motivation, perception du risque, conduite du projet).

Les recherches menées dans le domaine de l'entrepreneuriat, ont depuis longtemps privilégié l'approche économique et sociologique et tout récemment managériale, dans l'explication de l'acte d'entreprendre (les facteurs de réussite et de pérennité de l'entreprise), cette orientation occulte un aspect très important qui est celui de la dimension psychologique sous ses différents aspects.

Il est certain que les conditions économiques, sociales et managériales sont importantes, mais nous considérons que les aspects psychologiques (motivation, perception, personnalité), sont aussi déterminants dans la création, le maintien et le développement de l'entreprise. L'entrepreneur est supposé disposer des traits de personnalité qui le différencie de l'individu ordinaire et le prédispose à l'activité d'entrepreneuriat.

Selon un certain nombre d'auteurs (Aldrich et Zimmer, 1986; Keats et Bracker, 1988, Stevenson et Jarillo, 1990) les entrepreneurs ont des traits de personnalité, exprimés en termes de facteurs psycho-sociologiques, les prédisposant à l'activité entrepreneuriale.

Un courant de recherche en entrepreneuriat développé par Gartner, (1988) sur l'approche par le trait, s'est intéressé à identifier et valider des traits psychologiques distinctifs de l'entrepreneur.

Parmi les nombreuses qualités citées dans la littérature, nous avons retenu quatre facteurs motivationnels et deux traits de personnalité. Il s'agit, pour les quatre premiers, du besoin de pouvoir, de réalisation, d'indépendance et de reconnaissance sociale. Pour les derniers, nous avons identifié le contrôle du destin (ou «locus of control» et la tolérance de l'ambiguïté.

Une analyse critique des principales approches psychologiques et des recherches menées dans le domaine de l'entrepreneuriat nous a permis d'approfondir notre réflexion sur l'apport des aspects psychologiques dans l'explication du phénomène entrepreneurial. L'enquête réalisée auprès des jeunes entrepreneurs ayant réalisé un projet de création d'entreprise en Algérie dans le cadre de l'agence nationale de soutien à l'emploi des jeunes (ANSEJ), a été une occasion pour mesurer l'impact des facteurs psychologiques dans la réussite et la pérennité de l'entreprise créée.

Les facteurs psychologiques influent considérablement sur la perception, le choix, l'orientation du comportement de l'entrepreneur. Il est aussi important de souligner que la

perception des contraintes liée à l'environnement diffère d'un entrepreneur à un autre ce qui explique que certains réussissent mieux que d'autres dans un environnement similaire.

Quel est le poids des caractéristiques personnelles dans le maintien et la poursuite du projet ? Comment perçoivent-ils l'environnement?

## **1 - Méthodologie de recherche**

1-L'échantillon: les populations cibles étaient les jeunes entrepreneurs qui ont créé des entreprises dans le cadre de l'ANSEJ (Agence nationale de soutien à l'emploi des jeunes), nous avons optés pour les populations des wilayates d'Alger, de Boumerdès, de Tipaza, et de Blida.

### **2- Les moyens d'investigation :**

Nous avons réalisé un questionnaire qui comptait 76 questions. Ce questionnaire a fait l'objet d'un test auprès de 15 entrepreneurs choisis au hasard auprès des antennes ANSEJ de la wilaya d'Alger: antenne Bir Touta : 05 entrepreneurs, antenne place 1<sup>er</sup> mai : 05 entrepreneurs, antenne d'Hussein Dey : 05 entrepreneurs.

1- Ce test nous a permis de revoir le questionnaire dans sa forme et dans son contenu, plusieurs modifications ont été apportées sur la base des remarques et observations recueillies.

Dans sa forme finale le questionnaire compte 72 questions (voir questionnaire en annexe).



### 3-Détermination de l'échantillon

L'échantillon de la recherche a été défini à partir de la base de données de l'ANSEJ. Nous avons tiré notre échantillon sur la base de la représentativité de l'ensemble des activités créées au niveau national et contenu dans les fichiers de l'agence.

L'échantillon global se composait de :

- 1- Alger : place du 1<sup>er</sup> mai : 80 entreprises
- 2- Alger khraicia : 80 entreprises
- 3- Alger centre : 80 entreprises
- 4- Husein Dey : 80 entreprises
- 5- Boumerdès : 80 entreprises
- 6- Tipaza : 80 entreprises
- 7- Blida : 80 entreprises

L'enquête de terrain a été réalisée le mois de juillet 2007. Seulement sur les 560 entreprises prévues pour notre échantillon, nous avons obtenu 179 entreprises qui ont répondu à notre questionnaire.

Parmi les difficultés rencontrées par les enquêteurs, l'absence des entreprises sur le terrain : soit que l'entreprise n'existe plus à l'adresse communiquée par L'ANSEJ, soit qu'il s'agit d'un domicile, soit que l'entrepreneur a cessé l'activité.

### 3 - Revue de la littérature

#### 3.1- Définition du concept d'entrepreneuriat

L'entrepreneur est avant tout un individu qui anticipe un besoin, assemble et organise les outils et les compétences nécessaires pour satisfaire ce besoin. Ce faisant, il prend le risque que ce besoin ne se matérialise pas ou que les moyens qu'il a mis en place pour le satisfaire se révèlent inadéquats.

Dans la conception de Joseph Schumpeter, *l'entrepreneur incarne le pari de l'innovation*; son dynamisme assure la réussite de celle-ci. C'est en ce sens que Schumpeter dit: "L'entrepreneur est un homme dont les horizons économiques sont vastes et dont l'énergie est suffisante pour bousculer la proportion à la routine et réaliser des innovations". Il est un véritable aventurier qui n'hésite pas à sortir des sentiers battus pour innover et entraîner les autres hommes à faire autre chose que ce que la raison, la crainte ou l'habitude leur dictent de faire. Il doit vaincre les résistances qui s'opposent à toute nouveauté risquant de remettre en cause le conformisme ambiant.

Ce sont ces initiatives individuelles qui permettent le développement de l'esprit d'entreprise qui est l'aptitude créative de l'individu, à identifier une opportunité et à la saisir pour produire une nouvelle valeur. En d'autres termes, c'est cette aptitude de l'individu ou d'un groupe social à s'engager dans une sorte d'aventure pour créer quelque chose de neuf avec tout ce que cela peut comporter comme risques. L'entrepreneur est avant tout un produit social

L'entrepreneuriat est un vaste champ d'activités où se mêlent à la fois opportunité, sens des affaires, prise de risques, innovation, invention et créativité, intuition, persévérance, sens de l'organisation, etc., pour aboutir à la création de richesses... La création de l'entre-prise sera la résultante des valeurs éducatives, de la culture, de l'itinéraire scolaire et professionnel de l'entrepreneur.

En résumé, Schumpeter fait de l'entrepreneur l'acteur explicatif de la dynamique économique en adoptant une définition plus fonction-nelle dans laquelle le risque devient une variable parmi d'autres de l'environnement (Laurent, 1989). Schumpeter met l'accent sur le leadership et pas sur la propriété (Backman, 1983).

Selon Marchesnay (1994), l'entrepreneur idéal remplit trois fonctions majeures :

- 1- "C'est lui qui se charge *de mobiliser les capitaux financiers afin d'en tirer profit*, dont Knight dira qu'il est le fruit du risque et de l'incertitude" (cf. Cantillon)
- 2- Il se charge *de mobiliser les ressources disponibles* au sein de son organisation de manière à la rendre performante (cf. Say);
- 3- "Mais cette rentabilité ne peut être obtenue, en économie de marché, que si l'entrepreneur *contribue à une rupture, par l'innovation*, dans le circuit économique, contribuant ainsi à la dynamique de l'évolution économique" (cf. Schumpeter).

Ce qui retient notre attention à travers ces définition c'est le « dynamisme de l'entrepreneur » qui garanti la réussite de son projet, face aux risques et menaces qui constituent autant d'obstacles dans son parcours.

### **3.2 - Les approches théoriques**

Il existe une littérature très abondante et diversifiée sur des recherches menées dans ce domaine. Ces recherches se sont focalisées dans un premier temps sur l'établissement de typologies que Julien (GREPME, 1994) divise en quatre grands groupes :

- 1 - Celles s'appuyant sur le type d'origine ou de propriété de l'entreprise,
- 2 - Celles qui introduisent les stratégies ou les objectifs de la direction,
- 3 - Celles qui se basent sur l'évolution ou le stade de développement ou d'organisation de l'entreprise,
- 4 - Celles qui touchent au secteur ou au type de marché où elle évolue.

Puis dans un deuxième temps sur les aspects relatifs à l'entrepreneur, en tant qu'entité (sa personnalité, ses motivations, ses perceptions des risques et ses aspirations). Dans ce sens, L'analyse des étapes fondamentales qui ont jalonné l'élaboration de la définition de l'entrepreneur, nous a permis de repérer deux courants: L'approche déterministe et l'approche comportementale.

#### **3.2.1 - L'approche déterministe**

L'approche qualifiée de déterministe, ou "*trait approach*" (Gartner, 1988), considère l'entrepreneur comme l'unité d'analyse. Elle rassemble les recherches menées en vue d'identifier les caractéristiques personnelles des entrepreneurs.

L'entrepreneur est vu comme un acteur primordial dont il s'agit de découvrir les motivations, les caractéristiques psychologiques et les traits de personnalité, les caractéristiques socio-démographiques, les habiletés, les réseaux et le rôle d'innovateur dans l'économie (Déry, Toulouse, 1995; Gartner, 1988; Stevenson, Roberts, Grousbeck, 1993). L'objectif final est d'établir un profil-type d'entrepreneur répondant à des caractéristiques spécifiques et empiriquement démontrées.

Des auteurs ayant abordé l'entrepreneur sous l'angle du courant déterministe, on peut citer :

Litzinger (1965) qui a étudié la préférence pour le risque, indépendance, leadership, reconnaissance, conformité, bénévolat, structure, considération; Hornaday et Aboud (1971), besoin de réalisation, intelligence, créativité, énergie, prise d'initiative, leadership, soif d'argent, désir de reconnaissance, puissance, tolérance de l'incertitude; Braden (1977), a étudié la motivation de l'entrepreneur; Brockhaus (1980) propension à la prise de risque; Welsch et Young (1982) estime de soi, prise de risque, ouverture à l'innovation; Gill (1985) motivations, degré de compétences (distinction entre "achiever", "bloker", "survey", "failure")

D'après les variables étudiées, on remarque que l'intérêt des chercheurs a porté principalement sur : les caractéristiques personnelles de l'entrepreneur telles que le profil, la motivation, l'estime de soi, l'innovation, la perception du risque, la prise de décision, l'autonomie, les compétences.

### **3.2.2 - L'approche comportementale**

L'approche qualifiée de comportementale, ou "*behavioral approach*" (Gartner, 1988), envisage l'entrepreneur comme un élément déterminant du processus complexe de la création d'entreprise. L'entrepreneur est vu comme le centre d'un ensemble d'activités impliquées dans la création d'une organisation, il constitue une partie du processus complexe de la création d'entreprise (Gartner, 1988).

L'accent est mis sur "l'agir", c'est-à-dire sur ce que l'entrepreneur fait, comment il se comporte (Déry, Toulouse, 1995). En d'autres termes, l'entrepreneur se définit comme "quelqu'un qui perçoit une opportunité et crée une organisation pour en tirer profit" (Bygrave, Hofer, 1991), "c'est l'initiateur actif d'une nouvelle affaire qui prend la forme d'une nouvelle société: il y joue un rôle prépondérant pour le démarrage" (Sweeney, 1982). Le processus entrepreneurial, à savoir toutes les fonctions, activités ou actions associées à la perception d'opportunités et à la création d'entreprise, présente des caractéristiques particulières (Bygrave, Hofer, 1991). Parmi celles-ci, la plus importante est sans aucun doute la nécessité de la volonté humaine comme point de départ du processus: "the essence of entrepreneurship is the entrepreneur" (Mitton, 1989). L'entrepreneur accomplit une série d'actions qui débouchent sur la création d'une organisation.

Selon cette approche, l'entrepreneuriat est plus qu'un ensemble de traits individuels et est différent d'une fonction économique. C'est un ensemble cohérent d'attitudes de gestion (Stevenson, Roberts, Grousbeck, 1993). De nouveau, trois des six écoles de pensée développées par Cunningham et Lischeron (1991), abordent cette optique :

- L'école "classique", centrée sur la reconnaissance du rôle moteur de l'innovation dans l'activité économique, associe la création d'entreprise à la poursuite d'une opportunité, nécessitant de la créativité et comportant une part de risque.

La sixième école de pensée concerne l'intrapreneurship ou intra-preneuriat. Cette école fait l'hypothèse que l'innovation peut être réalisée à l'intérieur des organisations existantes en encourageant les travailleurs à travailler à la manière d'entrepreneurs dans des unités semi-autonomes (Cunningham, Lischeron, 1991).

- L'école "du management" résume les différentes fonctions exercées par l'entrepreneur au sein de son organisation: prise de risque, supervision, contrôle, gestion, ... .

- L'école "du leadership" repose sur l'hypothèse que l'entrepreneur a besoin de l'aide de ses collaborateurs pour réussir son entreprise : cette vision de la situation envisage plutôt le rôle de motivation que doit exercer le créateur afin de s'assurer cette collaboration.

Dans notre recherche nous nous intéressons au deux approches pour une meilleure appréhension du phénomène entrepreneurial chez les jeunes. Ces deux dimensions (traits de personnalité et comportement) sont pour nous indissociables.

### **3.3 - Les motivations de l'entrepreneur**

La notion d'entrepreneur est étroitement associée à celle de création d'entreprise: l'entrepreneur joue un rôle clé dans la création de nouvelles organisations et, de ce fait, apporte une contribution majeure à la croissance économique (Backman, 1983).

Cette association "entrepreneur/création d'entreprise" suppose l'existence de raisons fondamentales poussant l'individu à se lancer sur un chemin nouveau, celui de la gestion d'une organisation. "La personnalité des dirigeants, avec leurs expériences, leurs compétences, leurs motivations et leurs goûts personnels, joue un rôle particulièrement fondamental dans la mesure où la création de l'entreprise est pour eux un acte essentiel dans lequel ils s'expriment personnellement et se projettent dans l'avenir" (Albert, Mougnot, 1988). Par ailleurs, "au cours du processus de création, l'entrepreneur va souvent modifier ses manières de voir ou ses buts, procéder à des apprentissages, son projet peut également évoluer et des partenaires nouveaux s'impliquer" (Bruyat, 1994, p.96). Il apparaît dès lors intéressant d'identifier les facteurs de motivation des entrepreneurs ainsi que la manière dont ils évoluent et dont ils orientent les choix des objectifs assignés à l'entreprise.

L'identification de ces raisons profondes fait l'objet de plusieurs études empiriques (notamment, au niveau belge, Bragard (1987) et Donckels (1989)). Les résultats font apparaître une hiérarchie assez stable dans les motivations évoquées par les entrepreneurs. Un constat se vérifie d'emblée : "le goût de l'argent et du pouvoir semble avoir fait place à des motivations plus nobles telles que l'indépendance personnelle, la satisfaction dans le travail ou la réalisation de soi" (Bragard, 1987).

#### **3.3.1 - Les motivations d'ordre personnel**

##### **3.3.1.1 - L'accomplissement personnel**

L'entrepreneur a, avant toute autre motivation, un souhait d'épanouissement et de développement personnel (Albert, Mougenot, 1988). Il a la volonté de se réaliser et de réaliser ses ambitions.

Ce besoin d'accomplissement peut se voir associé à une volonté de créer quelque chose de nouveau (Donckels, 1989) ou d'appliquer des connaissances acquises antérieurement. Ainsi, certains chercheurs souhaitent pousser des résultats de recherche vers une exploitation économique et optent dès lors pour la création de leur propre entreprise. Ou encore, un manager ayant acquis des compétences et un savoir-faire dans une structure professionnelle antérieure décide également de créer son affaire pour y développer des applications (Albert, Mougenot, 1988).

De même, la volonté d'être fier de sa profession, d'être satisfait de son travail (Bragard, 1987) peut se ranger dans cette volonté d'accomplissement. Cela suppose qu'une personne préfère devenir entrepreneur et créer sa propre affaire plutôt que de poursuivre un emploi frustrant ou de subir des tensions dans son entourage professionnel. "Au Royaume Uni, on a constaté que les départs volontaires de personnes s'estimant frustrées dans les entreprises constituait la principale source de création d'entreprises d'ingénierie" (Sweeney, 1982). La Petite ou moyenne entreprise est en fait considérée par ses "propriétaires" comme le moyen d'avoir à la fois un instrument de travail et de réalisation de soi, doublé d'une position sociale, beaucoup plus que comme un moyen de faire fructifier un capital (Hirigoyen, 1981).

Enfin, cette motivation peut encore s'interpréter comme un besoin de prouver sa valeur personnelle (Albert, Mougenot, 1988) ou comme la volonté de faire mieux que les autres.

Certaines personnes "éprouvent un vif besoin d'accomplissement à travers la responsabilité de prendre elles-mêmes des décisions": il s'agit d'un besoin d'accomplissement par le travail. Cela nécessite de leur part un effort considérable pour avoir une vision globale du processus mais cette compréhension est également un des facteurs clef de la satisfaction dans le travail. (Sweeney, 1982).

### **3.3.1.2 - L'indépendance personnelle**

Selon Albert, Mougenot, (1988) Le passage au statut d'entrepreneur peut être vu comme un épanouissement et un développement personnel :

Tout d'abord, la notion d'entrepreneur est liée à la faculté de pouvoir régler soi-même son travail (Donckels, 1984). Autrement dit, la personne détermine les tâches à effectuer et le planning à respecter pour parvenir aux résultats escomptés. Certains traits de la personnalité des entrepreneurs peuvent faire en sorte que "leur indépendance est la chose la plus désirable au monde" (Sweeney, 1982).

Ensuite, l'entrepreneur a la possibilité d'agir selon ses propres idées et initiatives (Donckels, 1984). Le statut d'entrepreneur permet d'échapper aux contraintes parfois trop fortes qu'un travailleur peut subir dans son environnement professionnel. Cette notion est à rapprocher de l'accomplissement personnel, étant entendu que le changement de statut est perçu comme une échappatoire à des conditions de travail trop pénibles. "Le souhait d'indépendance et la frustration engendrée par l'ancienne organisation se rangent parmi les raisons les plus souvent citées" pour la création d'entreprise (Sweeney, 1982).

Finalement, le fait d'être son propre patron (Albert, Mougnot, 1988) est également la garantie d'un emploi stable pour l'entrepreneur

### **3.3.1.3 - Les motivations d'ordre familial**

Le poids de la tradition familiale pèse lourd sur les motivations avouées des nouveaux entrepreneurs. L'environnement familial peut exercer une double influence:

D'une part, il peut inciter un jeune à imiter un membre de la famille (souvent le père) et le décider à créer sa propre affaire. Ainsi pour Bragard et al., (1987). "L'environnement le plus favorable pour un candidat créateur semble être un milieu familial qui associe une image positive à l'entreprise privée"

D'autre part, reprendre et agrandir l'affaire familiale est souvent considéré comme un plus qui pousse les enfants à continuer l'oeuvre de leurs aînés (Bragard, 1987).

### **3.3.1.4 - Les motivations d'ordre financier**

#### **3.3.1.4.1 - L'alternative au chômage**

Le licenciement peut avoir un rôle déclencheur, surtout s'il est associé à une opportunité de reprendre une affaire. En effet, certaines personnes sont prêtes à tout pour éviter de rester sans emploi (NN, 1988), et le statut d'entrepreneur leur permet d'échapper aux contraintes de l'environnement.

Pour certains personnes, devenir entrepreneur peut provenir d'une nécessité "de créer un emploi qu'il a renoncé à trouver par ailleurs". Pour l'initiateur de ce type de projet, il s'agit de créer plus son emploi qu'une entreprise (Bruyat, 1994). Certains créateurs sont des chômeurs de longue durée n'ayant généralement pas d'autre issue que de tenter de créer leur propre emploi (Bruyat, 1994).

#### **3.3.1.4.2 - Les incitants financiers**

Les études empiriques effectuées sur le sujet ont démontré que certaines personnes peuvent être motivées par la recherche d'un salaire plus élevé ou de compensations financières (Donckels, 1989).

Le statut d'entrepreneur apparaît à certains comme un moyen d'atteindre une indépendance financière (Bragard, 1987).

### **3.3.2-Les études sur les déterminants motivationnels de l'entrepreneuriat**

L'approche par le trait (Gartner, 1988), s'est intéressé à identifier et valider des traits psychologiques distinctifs de l'entrepreneur. Parmi les nombreuses qualités citées dans la littérature, on trouve parmi les facteurs motivationnels et les traits de personnalité dominants : le besoin de pouvoir, de réalisation, d'indépendance et de reconnaissance sociale. Pour les second : le contrôle du destin (ou «locus of control» et la tolérance de l'ambiguïté, les déterminants culturels ont également été retenus (Mamy Tiana Rasolofoson ; 1998).

Dans sa thèse, Ouédraogo (1999) a dressé un listing des motivations les plus couramment évoquées. Ces motivations, tel que le spécifie le tableau ci-dessous, sont: le souci d'indépendance et d'être son propre patron; le besoin d'avoir juste une activité, un emploi; l'utilisation de son expérience à son propre compte; le désir d'innover, de proposer quelque

chose de nouveau; le besoin d'avoir un statut social respectable; le besoin de gagner beaucoup d'argent et faire fortune; l'insatisfaction par rapport à l'emploi précédent; le souci d'aider et soutenir la famille; le désir de créer des emplois; le besoin de réinsertion au Burkina Faso après une émigration à l'étranger; le besoin de diriger les hommes; le goût du risque; la perte d'emploi; l'exploitation d'une opportunité.

Tableau 5 : Les motivations de la création d'entreprise au Burkina Faso

Thèmes de motivation	Fréquences %	
Etre indépendant, être son propre patron	153	74,3
Pour avoir juste une activité, un emploi	45	21,8
Utiliser à son compte son expérience	118	57,3
Désir d'innover, de proposer quelque chose de nouveau	35	17
Besoin d'avoir un statut social qui inspire respect et admiration	53	25,7
Besoin de gagner beaucoup d'argent et faire fortune	53	25,7
Insatisfaction par rapport à l'emploi précédent	21	10,2
Apporter aide et soutien à la famille	107	51,9
Désir de créer des emplois	61	29,6
Besoin de réinsertion au Burkina Faso après émigration à l'étranger	23	11,2
Besoin de diriger les hommes	11	5,3
Goût du risque	34	16,5
Perte d'emploi	14	6,8
Exploiter une opportunité	19	9,2
Total des répondants	206	100

Source : Ouédraogo, 1999.

L'étude menée par Mamy Tiana Rasolofoson (1998) sur la Dimension culturelle de l'entrepreneuriat à Madagascar: quelques réflexions pour la formation donne les résultats suivants :

Tableau n°6 : Description globale des facteurs motivationnels

Motivation	Moyenne	Médiane	Mode	Ecart-type	Mini-mum	Maxi-mum
Pouvoir	1,59	18	1,0000		1,00	4,00
Réalisation	2,1633	2,0000	1,00	1,1549	1,00	5,00
Indépendance	1,7653	1,0000	1,00	0,9928	1,00	5,00

Reconnaissance	2,5816	2,0000	2,00	1,2997	1,00	5,00
----------------	--------	--------	------	--------	------	------

*Résultats à interpréter sur la base d'une échelle ramenée à cinq modalités :*

*1 : motivé ; 2 : plutôt motivé ; 3 : indifférent ; 4 : plutôt non motivé ; 5 : non motivé*

Il conclut que les dirigeants des PME de l'échantillon sont d'abord motivés par le besoin de pouvoir, qui a obtenu une moyenne de 1,59 sur 5, et le besoin d'indépendance avec une moyenne de 1,76. Viennent ensuite le besoin de réalisation et le besoin de reconnaissance sociale avec des moyennes respectives de 2,16 et de 2,58.

Les résultats obtenus sur les facteurs motivationnels révèlent que les dirigeants des PME à Madagascar disposent globalement des mêmes caractéristiques psychologiques que leurs homologues occidentaux.

Les traits les plus marquants sont le besoin de pouvoir et le désir d'indépendance. Cependant, le besoin d'accomplissement et de reconnaissance sociale ne sont pas aussi forts que le laisse entendre la littérature, le portrait de l'échantillon étant un peu en décalage par rapport au portrait entrepreneurial généralement proposé.

### 3.3.2.1 - Les traits de personnalité

Deux autres variables psychologiques ont été identifiées, en complément des facteurs motivationnels, pour définir les traits de personnalité, le contrôle du destin et la tolérance à l'ambiguïté. Des scores sont également calculés pour chaque variable à partir des items les définissant (tableau 3).

Tableau n°7 : Description globale des traits de personnalité

Traits personnalité	moyen	Media ne	mod e	Ecart type	ma x	mi n
Locus control	3,3265	3,00	4,00	0,7835	1,00	5,00
Tolérance Ambiguïté	2,9490	3,00	3,00	0,7782	1,00	5,00

*Résultats à interpréter sur la base d'une échelle ramenée à cinq modalités :*

*1 : interne à 5 : externe ; 1 : non tolérant à 5 : tolérant.*

Il apparaît que les répondants n'ont pas un contrôle du destin interne. La moyenne de l'échantillon est de 3,3265 (avec un écart-type de 0,7835), largement supérieure à la position moyenne de l'échelle (notée 3). Bien que la valeur médiane corresponde au score intermédiaire 3, il n'en reste pas moins que le mode est de 4, indiquant une prédominance des opinions externes. Seulement deux individus sur 98 (2 %) déclarent être internes, 11 autres (11,2 %) plutôt externes, ce qui donne un total de 13 seulement (13,3%). Les dirigeants sont dans leur majorité plutôt externes avec des fréquences élevées :



40 (40,8%) sont «ni internes ni externes», 43 «plutôt externes» (43,9%) et 2 «externes», soit 85 réponses à tendance externe, représentant 86,7% de l'ensemble.

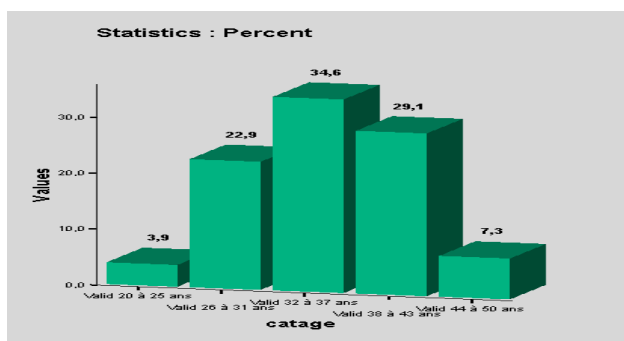
Ces résultats ne concordent pas avec les écrits sur l'entrepreneuriat qui affirment que les entrepreneurs se perçoivent comme des individus internes. En effet, selon Gasse et Amours (1993), «l'entrepreneur croit fermement en la possibilité d'influencer son destin. La chance a peu à voir avec sa réussite (.) qu'il pense pouvoir exercer un contrôle sur les événements ».

La transformation consiste à combiner les deux premières et les deux dernières notes en une seule. La même démarche est appliquée pour la description des autres observations

#### 4 -Analyse des résultats

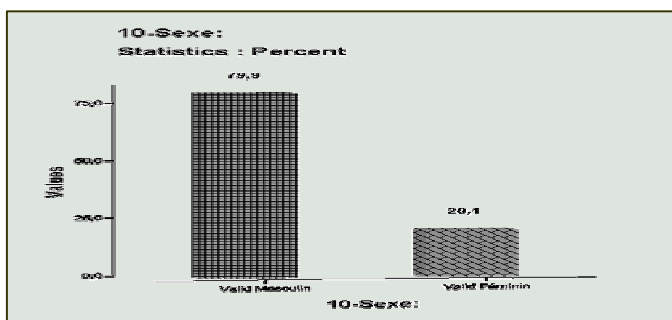
##### A- Les caractéristiques sociologiques des entrepreneurs

##### 4.1 –âge des entrepreneurs



On remarque que la proportion d'âge la plus importante est celle des 32-37 ans avec 34,6%, suivit des 38-43ans avec 29,1% et la tranche des 26-31 avec 22,9%. Aux deux extrêmes on remarque que 3,9% représente la tranche d'âge des 20-25 et 7,3% représente la tranche d'âge des 44-50ans.

##### 4.2-le sexe des entrepreneurs



Cet histogramme montre très clairement la prédominance des hommes sur les femmes dans l'activité entrepreneuriale créée dans le cadre de l'Ansej. La proportion des femmes entrepreneuses est très inférieure elle représente 20,1% de l'échantillon, ce qui reste très faible, mais c'est résultat reste largement influencé par les normes et traditions culturelles.

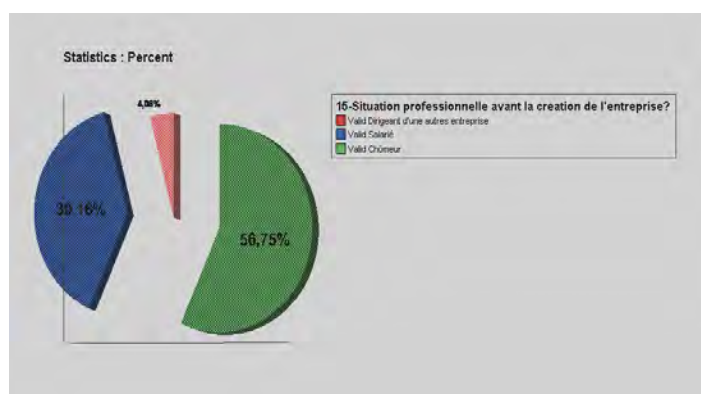
### 4.3- Niveau d'étude

Niveau d'étude	Frequency	Percent
illettré	1	,6
Primaire	3	1,7
Moyen	48	26,8
Secondaire	67	37,4
Supérieur	56	31,3
Total	175	97,8
	179	100,0

D'après tableau on constate que les jeunes entrepreneurs ont un niveau d'instruction qui se répartit comme suit : 26,8% ont un niveau moyen, 37,4% secondaire, 31,3% supérieur, et 1,7% primaire et illettré 0,6%.

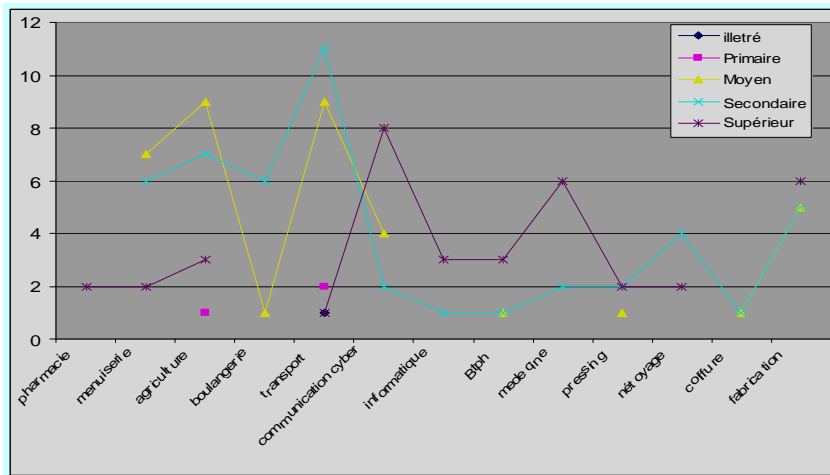
Le niveau d'étude peut être d'un apport important dans le développement de l'entreprise dans le sens où l'individu dispose de compétences et connaissances dans un domaine précis lui permettant de mieux gérer son affaire.

### 4.4-situation professionnelle avant la création du projet



56,75% des jeunes créateurs sont des chômeurs et 39,16% de salariés et 4,09% de dirigeants des entreprises, la création par le biais de l'ansej ne concerne pas uniquement la catégorie des chômeurs comme préciser dans les conditions d'éligibilité.

### 4.5- Niveau de formation et activité choisies



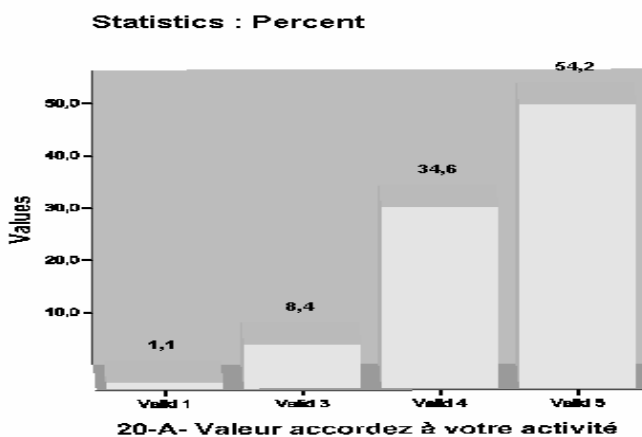
Le niveau secondaire est dominant dans toutes les activités, contrairement au supérieur qui est dominant au niveau des métiers de la communication, de la médecine, de l'informatique ou de la fabrication, quant au niveau moyen il domine dans les métiers comme la menuiserie, la boulangerie, l'agriculture, le transport, le BTPH, le nettoyage, la coiffure..

## B- Les facteurs de motivation

### 4.2 - Les Facteurs de la motivation

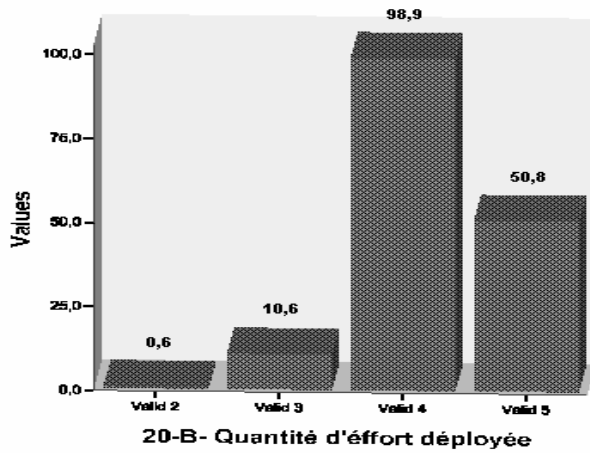
La motivation qui est considérée comme une force motrice constitue une variable à plusieurs dimensions qui nous permettent d'expliquer l'amplitude et la persistance de l'engagement des efforts.

#### 1- valeur accordée à l'activité :



Les jeunes accordent une grande valeur à leur activité, 54,2% accordent une valeur au niveau 5 l'échelle et 34,6% au niveau 4 de l'échelle. Ce résultat montre à quel point les jeunes sont attachés à leur activité.

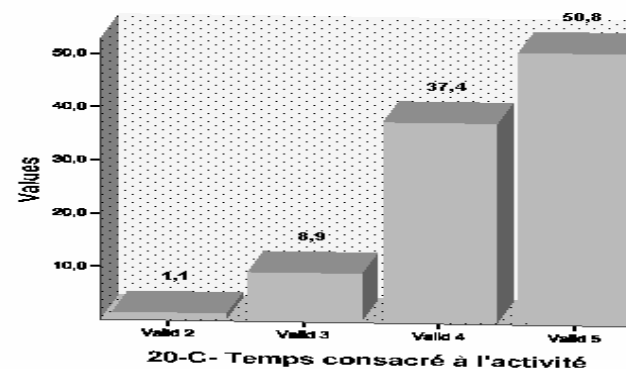
### 2- La quantité d'efforts consacrés à l'activité :



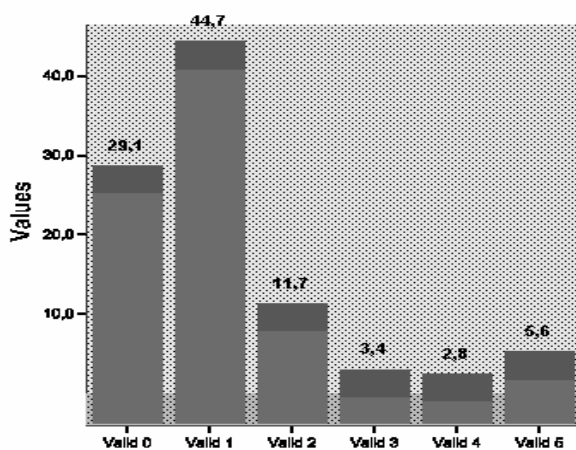
Cet histogramme montre clairement le niveau d'effort déployé par les jeunes. On constate que 98,9% ont déclaré déployer des efforts au niveau 4 de l'échelle et 50,8% au niveau 5 de l'échelle. La dépense de l'effort au plus haut niveau montre à quel point le jeune est attaché à son activité.

### 3- Le temps consacré à l'activité

Statistics : Percent



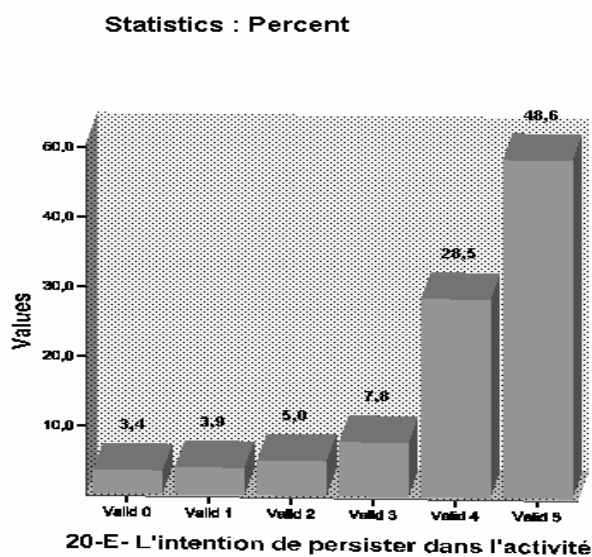
Statistics : Percent



20-D- L'intention d'abandonner cette activité

D'après cet histogramme on constate que 50,8% des jeunes ont déclaré consacrer un temps de travail important au niveau 5 de l'échelle et 37,4% au niveau 4 de l'échelle. Une grande proportion de notre échantillon s'attache à l'activité en consacrant plus de temps, et d'heures de travail qui sont nécessaires à son maintien et à son développement.

Les jeunes n'ont pas pour le moment l'intention d'abandonner leur activité. Car 29,1% n'ont aucune intention d'abandonner, contre 44,7% au niveau 1 de l'échelle et 11,7% au niveau 2 de l'échelle. Ces résultats montrent que l'intention d'abandonner l'activité chez les jeunes reste très faible mais elle existe à des niveaux très éparés. On remarque qu'une faible minorité estimée à 6,6% souhaite abandonner l'activité au niveau 5 de l'échelle.



On constate que les jeunes accordent une grande valeur à leur activité (au niveau 4 de l'échelle composée de 5 niveaux) ce qui les pousse à consacrer plus de temps à cette activité (niveau 4 de l'échelle) et avoir une intention favorable pour persister dans cette activité.

---

15-

Situation professionnelle avant la creation de	20 -E- L'in- tention de	Per- sist er	dans l'act i- vité	Tot al
--	-------------------------	--------------	--------------------	--------

---

l'entreprise		0	1	2	3	4	5	
Dirigeant	Cou	1		2		1	3	7
	nt							
	%	14,3%		28,6%		14,3%	42,9%	10,0%
Salarié	Cou		3	3	4	22	33	65
	nt							
	%		4,6%	4,6%	6,2%	33,3%	50,0%	10,0%
Chômeur	Cou	5	4	3	8	24	50	94
	nt							
	%	5,3%	4,3%	3,2%	8,5%	25,0%	53,2%	10,0%
total	Cou	6	7	8	12	47	86	166
	nt							
	%	3,6%	4,2%	4,8%	7,2%	28,3%	51,8%	10,0%

Cependant l'étude des corrélations montre les résultats suivants :

Tableau n° : **Corrélations**

	AGE2	Valeur accordez à votre activité	Quantité d'effort déployée	Temps consacré à l'activité	L'intention d'abandonner cette activité	L'intention de persister dans l'activité
AGE2	1,000	,050	-,023	-,032	-,047	,133
20-A- Valeur accordez à votre activité	,050	1,000	,506(**)	,291(**)	-,266(**)	,174(*)
20-B-	-,023	,506(**)	1,000	,484(**)	-,163(*)	,044

---

Quantité d'effort déployé						
20-C- Temps consacré à l'activité	-,032	,291(**)	,484(**)	1,000	-,109	,094
20-D- L'intention d'abandonner cette activité	-,047	- ,266(**)	-,163(*)	-,109	1,000	-,629(**)
20-E- L'intention De persister dans l'activité	,133	,174(*)	,044	,094	-,629(**)	1,000

---

\* *Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).*

L'étude des corrélations entre l'âge et les critères de motivation ne donne aucune relation positive ou négative. Par contre en ce concerne les corrélations entre ces variables entre eux on remarque :

1- Une corrélation significative ( $r = ,506$ ) a été obtenue entre la valeur accordée à l'activité et la quantité d'effort déployé.

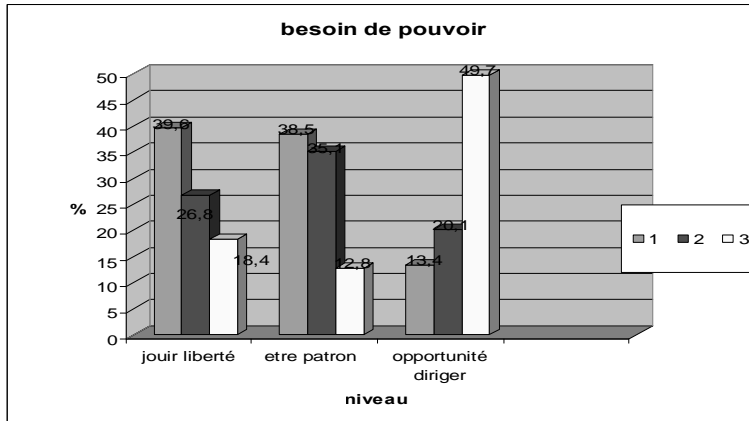
2- Une corrélation significative ( $r = ,291$ ) au seuil de 0.01 à été obtenue entre la valeur accordée à l'activité et le temps consacré à l'activité

3- Une corrélation significative négative ( $r = -,266$ ) au seuil de 0.01 a été obtenue entre la valeur accordée à l'activité et l'intention d'abandonner l'activité.

4- Une corrélation significative ( $r = ,484$ ) au seuil de 0.01 a été obtenue entre La quantité d'effort déployée et le temps consacré à l'activité.

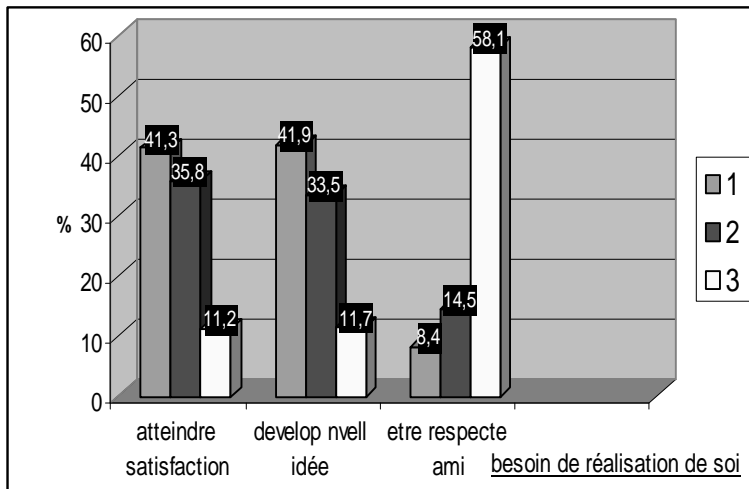
### **C- Les Principaux besoins qui motivent les jeunes :**

## 1- Besoin de pouvoir



Le classement par ordre de priorité des critères de besoins de pouvoir montrent que la jouissance de liberté est classée en premier avec 39,8% et en seconde position être patron avec 30,5%. La création est vécue comme une délivrance de la situation de non activité, et aussi un moyen pour exprimer ses idées et les mettre en pratique.

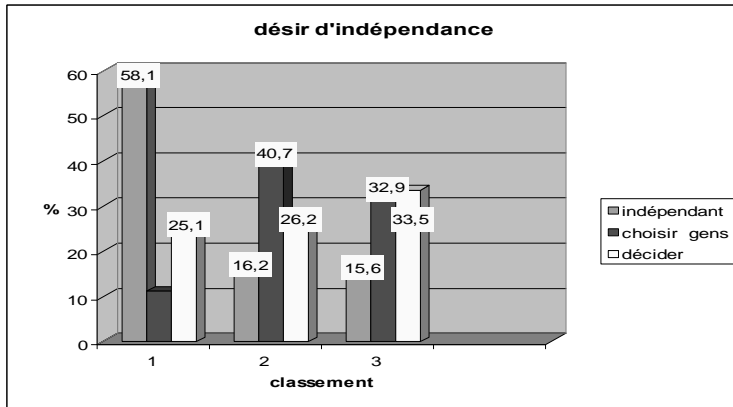
## 2- Le besoin de réalisation de soi



Le besoin de réalisation de soi qui est mesuré par la recherche d'atteinte de la réalisation d'un niveau de satisfaction (41,3%) et de développement de nouvelles idées (41,9%), montrent que les jeunes ont une certaine ambition pour exhiber les talents et leurs possibilités de réussite.

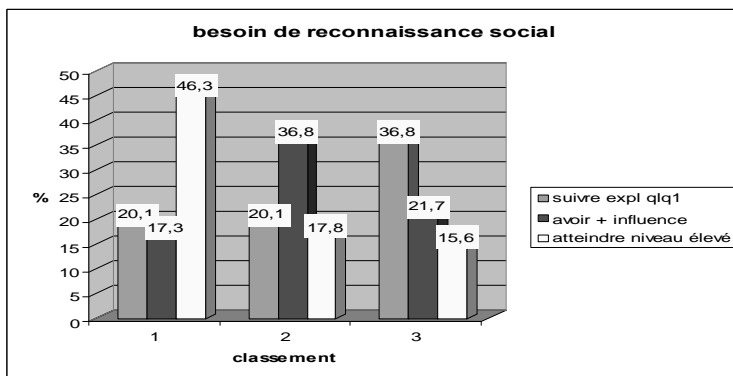


### 3- Désir d'indépendance



On constate que le désir d'indépendance est classé en premier avec 58,1% et en deuxième position la possibilité de choisir les gens avec qui il travaille avec 40,7%. Ainsi, la création de l'entreprise est un moment important dans la vie du jeune dans la mesure où sa vie ne dépend que de ses efforts et idées.

### 4- Le besoin de reconnaissance sociale

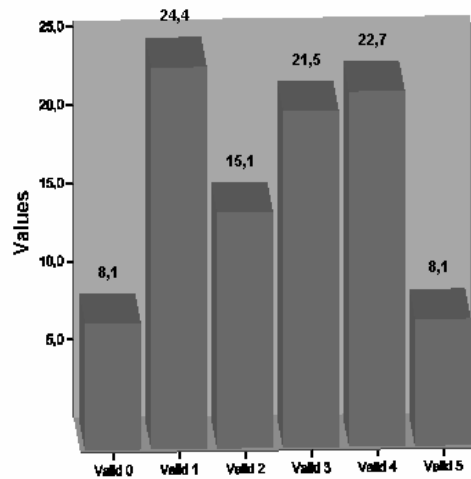


Son ambition est de se réaliser par son travail et ses efforts dans le but d'atteindre un niveau social élevé (46,3%). Les autres ne l'intéressent pas, il veut réaliser ses idées par les moyens dont il dispose. Ce qui exprime un grand besoin de reconnaissance sociale. Le jeune affirme ce besoin par ses efforts dont il croit fort et aussi son courage pour sortir de sa situation précaire d'assistant.

## D- Les traits de personnalité

### 1- Le contrôle du destin :

22- Avez-vous l'impression d'avoir un control sur votre destin?

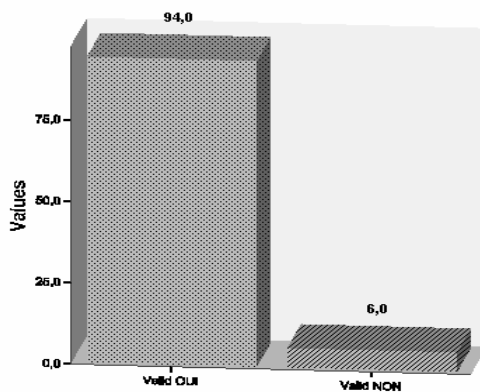


22- Avez-vous l'impression d'avoir un control sur votre destin?

L'impression qu'à le jeune d'exercer ou non un contrôle sur avenir, cela montre à quel point il subit ou au contraire il contrôle les évènements qui lui arrivent dans sa vie. Ainsi, 24,4% ont un contrôle faible (au niveau 1 de l'échelle) sur leur avenir, 22,7% ont un bon contrôle (niveau 4), et 21,5% (au niveau 3).

### La responsabilité sur les évènements :

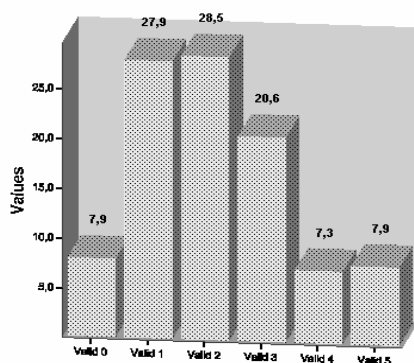
23- Ce qui m'arrive dans ma vie est le fruit de mes actes



23- Ce qui m'arrive dans ma vie est le fruit de mes actes

94% se sentent responsables de leur acte. C'est une tendance à l'externalité au sens de la théorie du locus of control (Rotter). Le jeune entrepreneur se remet en cause et s'évalue par rapport à ses efforts, et ses résultats.

## 2- La tolérance de l'ambiguïté



24- A quel degré tolérez-vous l'ambiguïté dans la gestion de votre entreprise?

On constate que la tolérance de l'ambiguïté à des niveaux élevés n'est pas favorable à une bonne gestion des affaires, d'autant plus que plus le poids de l'ambiguïté est grand et moindre seront les possibilités de contrôle. Les jeunes ont montré une tendance faible à la tolérance de l'ambiguïté (au niveau 0 elle est 7,9%, au niveau 1 elle est de 27,9%, au niveau 2 elle est 28,5%).

## CONCLUSION

L'étude des aspects psychosociologiques et motivationnels chez les jeunes entrepreneurs ayant créé des entreprises dans le cadre du dispositif «ANSEJ» met en exergue un profil d'entrepreneur de prédominance de sexe masculin (faible participation des femmes), d'un âge avancé (32 à 43 ans), de niveau d'étude du secondaire (la proportion des universitaires reste faible), investissant dans le secteur des services.

Cette étude montre une tendance à la dépense d'un niveau d'effort prometteur pour la réalisation de résultats positifs dans le futur. Les efforts que le jeune déploie dans le présent sont sous tendus par des facteurs de croyance et de perception positives à l'égard de leur possibilité de réussite, leur vision du futur, leur besoin d'indépendance, de réalisation de soi...etc.

Cependant, malgré cette forte motivation pour l'accomplissement et la réussite, le jeune est très vulnérable surtout du point de vue de ses compétences et connaissances dans le domaine de l'activité créée. Les jeunes ont de grands besoins en matière de formation dans les domaines de la gestion, de la comptabilité et bien d'autres domaines.

Ainsi, la compréhension de ces facteurs motivationnels nous permet non seulement de prédire et de circonscrire les chances de réussite et d'échec dans le futur, mais aussi et surtout d'orienter le jeune dans ses choix et stratégies. Le manque d'orientation laisse le libre cours à la prééminence de la subjectivité dans les choix du jeune qui l'expose aux risques d'échec dès les premiers instants de la vie du projet. Malgré la création du service d'accompagnement auprès de l'ANSEJ qui informe le jeune sur le parcours et les étapes pour la concrétisation du projet, Le poids de l'orientation (connaissance approfondies des caractéristiques du jeune) est

absent dans la logique actuelle ce qui peut constituer un grand facteur de risque supplémentaire aux autres facteurs.

### Références bibliographiques

**APCE/CDC/BDPME**, le financement des plus petites créations d'entreprises, novembre 2000

**Albert E. & Emery J-L.** (1998), *Le manager est un psy*, Editions d'Organisation.

**Ansoff H.I.** (1968) "Vers une théorie stratégique des entreprises", *Economies et Sociétés*, tome 2, n°3.

**Bauer R.** (1960) "Consumer behavior as risk taking", *Dynamic Marketing for a Changing World*, R.S. Hancock ed., American Marketing Association, pp. 389-398

**Bandura A. & Wood R.** (1989) "The effect of perceived controllability and performance standards on self-regulation of complex decision making", *Journal of Personality & Social Psychology*, 56 (May), pp. 805-814.

**Bandura A. & Wood R.** (1989) "The effect of perceived controllability and performance standards on self-regulation of complex decision making", *Journal of Personality & Social Psychology*, 56(May), pp. 805-814.

**Barabel M.** (1996) "Un style de décision à la française?", *Revue Française de Gestion*, novembre-décembre, pp. 159-170.

**Bechard JP.**, comprendre le champ de l'entrepreneurship, *cahier de recherches 96-01-01*, HEC Montréal, 1996

**Capiez A.**, les chances de succès des petites entreprises : vers un diagnostic d'émergence, *revue internationale PME*, 5 :2,1992, pp.103-132

**Casson M.**, l'entrepreneur, Economica, paris, 1992.

**Chelle E.**, Haworth JM., profiling entrepreneurs: multiples perspectives and conséquent methodological considerations, in- H. Klandt, *Entrepreneurship and Business development*, Antony row, Ltd, London, 1993, pp.260.

**Chigunta, F.** (2001), " Youth Livelihoods and Enterprise Activities in Zambia". Rapport au CRDI, Canada.

**Courtney H., Kirkland J. & Viguerie P.** (1997) "Stategy under uncertainty", *Harvard Business Review*, November-December, pp. 67-79

**Davidson P.**, Type of man type of campagny revisited: a conformatory cluster analysis approach, *Frontiers of entrepreneurship research*, Babson college,1988, pp.88-105.

**Fortin P.A.**, *Devenez entrepreneur. Pour un Québec entrepreunarial*, Les presses de l'uiversité de Laval/Québec, 1986.

**Gasse Y., Brouard J.F., Sy A.**, L'entrepreneurship : une stratégie de recherche et d'intervention pour le développement, *Revue PMO*, 1 :5, 1985, pp.8-24.

**Ghosh D. & Ray M.R.** (1992) "Risk attitude, ambiguity intolerance and decision making: an exploratory investigation", *Decision Sciences*, 23(2), pp. 431-444.

- Ghosh D. & Ray M.R.** (1997) "Risk, Ambiguity, and decision choice: some additional evidence", *Decision Sciences*, vol.28, n°1, pp. 81-104.
- Heath C. & Tversky A.** (1991) "Preference and belief: ambiguity and competence in choice under uncertainty", *Journal of Risk and Uncertainty*, 4, pp. 5-28.
- Hernandez E.M.**, L'entrepreneuriat—Approche théorique, L'Harmattan, Paris, 2001.
- Hirsch RD., Petters M.P.**, *Entrepreneurship- Lancer, élaborer et gérer une entreprise*, Economica, Paris, 1991.
- Ivanaj V., Gehin S.**, Les valeurs du dirigeant et la croissance de la PME, *Revue internationale PME*, 1997, 10: 3-4, pp.81-108.
- Julien P.A.**, Régions dynamique et PME à forte croissance – incertitude, formation potentielle et réseaux à signaux faibles, in- T.Verstraete (dir) *Histoire d'entreprendre – Les réalités de l'entrepreneuriat*, éditions EMS, Caen, 2000, pp.49-66.
- Julien P.A.**, Marchesnay M., L'entrepreneuriat, Economica, Paris, 1996.
- Julien, P. ; A.** Vers une typologie multicritère des PME, *Revue française de gestion*, 3 :3-4, pp.416.
- Laurent p.**, l'entrepreneur dans la pensée économique, *Revue internationale PME*, 2 :1, 1989, pp.57-70.
- Marchesnay M.**, L'entrepreneur face à ses risques, *Innovations, Cahiers d'économie de l'innovation*, n°12 : Entrepreneurs-jeux de rôles, 200-2, pp.9-26.
- Marchesnay M.**, PME, stratégie et recherche, *Revue française de gestion*, septembre-octobre 1993, pp70-76.
- Marczak N., Venedal P.**, *création d'entreprise : les facteurs de survie*, INSEE/Le point économique de l'Auvergne, 60, 2000.
- Miner J.B.**, Entrepreneurs, high growth entrepreneurs and managers : contrasting and overlapping motivational patterns, *Journal of Business Venturing*, 5:4, 1990, pp.221-234.
- Pendelieu G.**, le profil du créateur d'entreprise, L'Harmattan, Paris, 1997.
- Pinçon M., Pinçon-charlot M.**, nouveaux patrons, nouvelles dynasties, Calman Lévy, Paris, 1999.
- Sammot S.**, Comment aider les petites entreprises jeunes ? *Revue française de gestion*, 121, 1998b, pp.28-41.
- Smith N.R.**, *Entrepreneur and his firm, the relationship between type of man and type of company*, B B Research, East Lansing, Michigan State University Press, 1967.

### **3<sup>ème</sup> séquence : orientation et VAE**

84. La Validation des Acquis de l'Expérience (VAE) : Interdépendance des orientations politiques et stratégiques des acteurs institutionnels et individuels.

*Pascal Lafont, Marcel Pariat, ERTE REV - UFR SESS - Université Paris 12*

« LA VALIDATION DES ACQUIS DE L'EXPÉRIENCE (VAE) : INTERDÉPENDANCE  
DES ORIENTATIONS POLITIQUES ET STRATÉGIQUES DES ACTEURS  
INSTITUTIONNELS ET INDIVIDUELS ».

Pascal Lafont et Marcel Pariat<sup>79</sup>

### Résumé

La promotion de la formation tout au long de la vie positionne l'orientation professionnelle au premier plan des choix de politiques de formation et d'éducation, et ce dans chaque pays de l'Union Européenne (HCE, 2008). Face à une offre de travail de plus en plus flexible, la responsabilisation des individus en nombre croissant, s'est accrue, allant jusqu'à faire d'eux des « acteurs-projets » (Céreq, 2006), tentés ou contraints de penser à une évolution de leur vie professionnelle et sociale en fonction des nécessités d'un marché du travail qui impose un renouvellement de leurs compétences. Partant de ce constat, nous avons interrogé les mises en œuvre des récents dispositifs de VAE, dont l'objectif est d'accompagner les individus et les institutions qui convoquent une nouvelle forme d'orientation professionnelle. Aussi, notre intention est-elle d'identifier « en quoi l'orientation stratégique des acteurs construit celle des institutions et réciproquement, pour enfin mettre au jour une orientation du dispositif de la VAE ».

### Introduction

Notre approche vise à identifier les dispositifs et les pratiques de Reconnaissance et de Validation des Acquis de l'Expérience (RVAE) mis en œuvre par des organisations<sup>80</sup> publiques, privées, et associatives, afin d'appréhender comment et dans quelle mesure ils et elles questionnent les modalités de l'orientation et de l'évolution professionnelle. L'ambition est de démontrer comment, au-delà de l'interdépendance entre les acteurs du dispositif de VAE, s'effectuent les infléchissements de ses orientations, et comment il s'en nourrit.

Dans le cadre d'un travail de recherche sur la RVAE de salariés d'entreprises et d'organisations de type associatif à caractère non lucratif, telles La Poste, Adecco France, et la Confédération des Maisons de Jeunes et de la Culture, nous avons recueilli et exploité des

---

<sup>79</sup> Enseignants chercheurs Université Paris Est – Créteil – REV (Reconnaissance, Expérience, Valorisation) - équipe interne du CIRCEFT (Centre Interdisciplinaire de Recherche en Culture, Education, Formation, Travail) – EA n°4384.

<sup>80</sup> Analyse d'entretiens semi-directifs avec des acteurs d'organismes de formation, d'entreprises, et d'associations : 6 représentants d'organisations employeurs et d'organismes de formation, et 18 candidats à la VAE, ayant pris part à la mise en œuvre de la RVAE.

données<sup>81</sup> dans leur contexte socioculturel et politique. Nous sommes partis du postulat que la RVAE, tout comme la formation tout au long de la vie, jouent un rôle de régulation sociale<sup>82</sup>.

Dans la plupart des organisations de travail, la mise en oeuvre de la RVAE renvoie à des démarches à la fois volontaristes et conditionnées qui s'inscrivent dans une optique de développement durable, de cohésion sociale et de compétitivité, et couvrent leurs activités sociales, sociétales, environnementales et économiques, tout en prenant appui sur une palette d'outils, normes, standards, labels, qui permettent de mesurer la réalité de ces pratiques, leurs plus-values et d'en maximiser les effets tant pour l'entreprise que pour la société. Ainsi, la RVAE peut-elle être envisagée comme «*l'intégration volontaire par les entreprises de préoccupations sociales et environnementales à leurs activités commerciales et à leurs relations avec leurs partenaires*»<sup>83</sup>, allant parfois jusqu'à l'assimiler à la Responsabilité Sociale d'Entreprise (RSE). De ce point de vue, la lecture des premiers bilans de la mise en oeuvre de la RSE dans ces organisations fait état d'actions menées en faveur du développement de la formation en général et de la RVAE en particulier, associant le plus souvent ces dispositifs à une politique de recherche développement des compétences des personnels de ces ensembles institutionnels, et interrogeant sur des points de convergence et de différenciation quant aux postures des acteurs concernés. Dès lors, en quoi l'orientation stratégique des acteurs construit-elle celle des institutions et réciproquement, pour enfin mettre au jour une orientation du dispositif de VAE ?

Les intentions des employeurs quant à la mise en oeuvre de la RVAE comme moyen de gagner en compétitivité sont explicitement identifiées<sup>84</sup>, mais le sont-elles au détriment de toute forme d'orientation politique socialement responsable des entreprises, et réciproquement ? Cependant, le processus de RVAE ne peut-il induire un usage sélectif intervenant dans le recrutement ou dans la promotion sociale du personnel des entreprises, ou encore des partenaires ? Qui intervient dans la conception de la démarche, de sa mise en oeuvre à son évaluation, quelles fonctions, quels niveaux hiérarchiques, quels partenaires ? S'il existe une adéquation entre orientation politique et orientation stratégique, celle-ci semble revêtir un caractère conjoncturel qui incite à inscrire l'interdépendance de ces orientations dans une problématique de «*remaniement*» des métiers et des qualifications, justifiant d'envisager l'orientation et la formation tout au long de la vie.

---

<sup>81</sup> Recherche REV (06/07) sur les acteurs institutionnels de la formation et de l'emploi (organismes publics, privés, associatif), du monde politique, économique, social, culturel), entretiens (30) et analyse documentaire : France, Espagne, Italie, Danemark.

<sup>82</sup> Pariat M. et Allouche-Benayoun J. (2003), Encyclopédie des Ressources Humaines : Fonction formateur, Editions Vuibert, septembre, pp. 599-608

Allouche-Benayoun J. et Pariat M. (2000), *La fonction formateur, analyse identitaire d'un groupe professionnel*, Dunod.

<sup>83</sup> Entretien Adecco France, Responsable de la division RSE

<sup>84</sup> Pette X., Devin C., *Gagner en compétences pour gagner en compétitivité : Etude sur les pratiques de VAE dans les entreprises industrielles et de services à l'industrie* (2005), Rapport final, Ministère de l'Economie, des Finances et de l'Industrie.

## 1 – Emergence de la Reconnaissance et de la Validation des Acquis de l'Expérience dans des contextes d'interdépendance de ses acteurs

La référence à la RVAE comme instrument de gestion des ressources humaines est explicite dans les entreprises du secteur marchand. Qu'il s'agisse d'entreprises publiques ou privées, un service spécifique « *formation* » existe à La Poste comme chez Adecco France ; la RVAE y est intégrée, même si toute référence à l'évolution des personnes n'est pas rejetée. En revanche, dans le secteur associatif non marchand, si la VAE est d'abord envisagée comme un outil de promotion sociale, de développement personnel, elle est pour autant mobilisée afin d'accompagner les transformations inhérentes aux évolutions d'un secteur d'activité : « *c'est un peu comme si on le faisait sans le savoir* ».

Le Président du Groupe La Poste est favorable à « *L'engagement résolu des postiers pour le développement durable, moteur de confiance dans l'avenir* ». Il affiche un objectif d'internationalisation et de diversification des activités induites par le processus de transformation d'une entreprise publique en groupe multinational<sup>85</sup>, ce qui révèle une véritable transformation du travail pour mieux répondre aux nécessaires évolutions et adaptations exigées par un nouvel environnement, ainsi qu'un conflit de légitimité et d'identité. Si l'objectif d'une entreprise privée dépend principalement des bénéficiaires qu'elle s'impose de dégager, celui d'une entreprise publique est d'abord de remplir sa mission d'intérêt général. Les finalités conditionnent la nature des discours et des comportements qu'ils induisent. 140 000 collaborateurs, soit près de la moitié de l'effectif, quitteront l'entreprise d'ici 2012 pour cause de départ à la retraite et de turnover, ce qui illustre l'importance du renouvellement des compétences au nom duquel la direction générale pourrait adopter « *un comportement d'entreprise, sans contraintes étatiques, qui lui permette de s'inscrire dans une logique de marché* »<sup>86</sup>. Cela sous-tend un changement des mentalités résultant d'un renouvellement des générations au sein de l'entreprise, susceptible d'engendrer une logique de RVAE, signe d'une volonté de responsabilisation sociale du groupe. Le cas de La Poste permet de prendre la mesure de l'intérêt que celle-ci porte à la RVAE<sup>87</sup> en regroupant l'ensemble des demandes, et de l'expression de la nécessaire adaptation de ses structures et de son organisation aux nouvelles formes de concurrence internationale. Les premiers éléments d'observation documentaire<sup>88</sup> et le discours tenu par le siège<sup>89</sup> font

---

<sup>85</sup> Deux orientations majeures sont contenues dans les discours managériaux de cet entreprise de droit public, industrielle et commerciale (EPIC : la volonté de répondre à la globalisation de l'économie et des industries de la communication en s'engageant hors du territoire et de développer de nouvelles activités.

<sup>86</sup> Teissier C. (1997), *La Poste : Logique commerciale/Logique de service public – la greffe culturelle*, Coll. Logiques Sociales, L'Harmattan, p296.

<sup>87</sup> La Poste et les organisations syndicales signataires réaffirment l'importance de la validation de l'expérience professionnelle acquise, notamment en situation de travail, et soulignent son intérêt dans la construction et la réalisation de projets ou parcours professionnels, en particulier dans le cadre de périodes et parcours de professionnalisation (accord de branche : art. 6.2).

<sup>88</sup> Trois sources principales d'information identifiées à travers lesquelles la direction nationale et les directions décentralisées au niveau des départements dont la vocation est de communiquer les informations qu'elles jugent nécessaire de publier ou de diffuser : les ressources électroniques élaborées à partir des sites internet et intranet,



apparaître différents usages de la RVAE comme instrument d'une politique de gestion des ressources humaines responsable, ceux-ci se centrant soit sur l'individuel, soit sur le collectif. L'usage de la RVAE à des fins d'amélioration de la production apparaît prédominant dans les discours, compte tenu des aspects stratégiques que ceux-ci revêtent même s'ils sont présentés sous les traits d'un rapport « gagnant/gagnant », où le droit individuel à la RVAE peut apparaître comme un atout collectif.

Le groupe Adecco France, engagé depuis plus de 15 ans dans des actions socialement responsables en faveur de la prévention sécurité au travail, de l'insertion des personnes handicapées, de la lutte contre les exclusions et les discriminations, déclare vouloir constituer une référence pour l'intégration des hommes et l'accompagnement des mutations sur le marché de l'emploi « *en donnant une chance à tous, en offrant un véritable emploi, en agissant dans son environnement, et en accompagnant ses personnels* ». Adecco France, c'est 700 000 intérimaires différents par an, soit l'équivalent en temps plein de 130 000 personnes, ce qui place l'entreprise en première position sur le marché français avec un effectif de 5 000 permanents, même dans un contexte de crise économique. Malgré son leadership dans le secteur, l'intérêt est, pour le responsable RSE que : ...« *la loi de cohésion sociale a ouvert la voie à de nouvelles activités de placement entendu au sens de recrutement et accompagnement des demandeurs d'emploi dans des structures spécifiques, renforçant ainsi son rôle de contribution à la cohésion sociale, et faisant de ce secteur d'activité « un secteur tremplin (vers l'emploi) pour les jeunes... donc nouveau marché, nouvelles activités, nouveaux métiers* ». La réputation des entreprises qui sont le plus en vue contraint Adecco France à penser sa valorisation tant dans le matériel que dans l'immatériel de façon à anticiper les risques d'un éventuel déficit d'image. Trois axes sont mis en exergue : « *la nécessité de prévenir les discriminations à l'embauche, la prévention en matière de santé et de sécurité au travail, enfin la nécessité de prévenir les effets de la précarité professionnelle et socio-économique* ». La formation est présentée comme un moyen mis au service de la prévention des formes de précarité professionnelle : « *le monde politique, la direction du travail, la législation, là où on nous interpelle le plus c'est sur les conditions de travail des intérimaires* ».

Conformément à la mise en œuvre de la loi de modernisation sociale de 2002<sup>90</sup>, selon le directeur des ressources humaines de la Fédération Régionale des Maisons des Jeunes et de la Culture (FRMJC) de Champagne-Ardenne : « *la validation constitue un droit qui offre la possibilité de convertir son expérience personnelle, professionnelle en diplôme, en titre ou en certificat professionnel* ». Cette nouvelle modalité de qualification diplômante modifie le schéma traditionnel selon lequel une certification était la sanction terminale d'une formation

---

un journal bimensuel *Forum* dont la portée est nationale, une revue mensuelle *Jourpost Ile-de-France* dans laquelle figurent des informations locales.

<sup>89</sup> Accord national du 21.02.2005 (signé par la CGT, FO, CFDT, CFTC, CFE-CGC, à l'exception de Sud-PTT) sur la formation professionnelle, le développement et la valorisation des compétences et des qualifications des postiers, ; faisant suite l'accord national interprofessionnel du 20.09.2003 sur l'accès des salariés à la formation tout au long de la vie professionnelle.

<sup>90</sup> JO du 28.04.2002, le décret n°2002-615 du 26.04.2002 pris pour l'application de l'article 9006-1 du code du travail et des articles L.335-6 du code de l'éducation.

académique ou professionnelle. L'apprentissage<sup>91</sup> par l'expérience professionnelle et sociale, au sens le plus large, permet l'acquisition d'un savoir, d'un savoir-faire, d'une manière d'être, d'habitudes<sup>92</sup>. La FRMJC Champagne-Ardenne est confrontée à la nécessité d'envisager le renouvellement de ses personnels d'animation et de coordination, sa durée moyenne d'emploi étant de l'ordre de 3 à 5 ans, ainsi que celui de ses cadres, car seules 12 personnes totalisent un peu plus d'une 15 ans d'ancienneté, pour un âge moyen de 37 ans, ce qui représente une opportunité de mobilité ascensionnelle. La politique de RVAE et de formation est mentionnée comme moyen d'accès à la connaissance et de promotion, et comme un outil. Quant à la FRMJC de Midi-Pyrénées, partie intégrante de la Confédération Française des Maisons des Jeunes et de la Culture (CFMJC), elle a connu un fort développement en une quinzaine d'années puisqu'elle est passée de 19 salariés permanents à 85 répartis sur 8 départements<sup>93</sup> ; ce qui l'a conduite à s'engager dans une démarche de RVAE pour ses salariés en partenariat avec l'Université, tant dans le cadre confédéral que régional.

La RVAE est abordée de façon explicite dans les entreprises publiques et privées qui relèvent du secteur marchand, mais elle n'est pas mentionnée dans les mêmes termes par les organisations de travail du secteur non marchand, même si cela transparaît dans les propos tenus par les Directeurs des Ressources Humaines (DRH) sur la formation et la gestion des ressources humaines. Tout se passe comme si depuis de longues années, les associations évoluaient dans un secteur où les finalités affichées telles « *l'éducation pour tous, et l'éducation populaire* »... faisaient partie des attributs de la démarche de RVAE, alors que pour les entreprises publiques ou privées du secteur marchand la mise en œuvre de la RVAE découle en partie de la forte incitation<sup>94</sup> de l'Union européenne qui met au cœur de ses préoccupations le développement des qualifications et des compétences des salariés, favorisant pour cela l'éducation et la formation tout au long de la vie, tout en incitant les partenaires sociaux et les pouvoirs publics à prendre en compte ces objectifs.

## **2 - Enjeux et stratégies des acteurs de la Reconnaissance et de la Validation des Acquis de l'Expérience**

La réforme postale et le changement d'orientation stratégique permettent une formalisation plus rigoureuse des référentiels existants et la création de nouveaux : « *c'est une réelle opportunité d'aller plus loin et de renouveler son ingénierie de formation en intégrant les*

---

<sup>91</sup> Claude Dubar met en exergue l'apprentissage expérientiel comme « une contre école où les épreuves d'abord, les leçons ensuite ».

<sup>92</sup> Lexique des sciences sociales, Dalloz, p24.

<sup>93</sup> 1340 salariés et 1600 bénévoles composent l'ensemble du réseau, ainsi que 41000 adhérents. Certaines MJC ont plus de 50 salariés, et comprennent par exemple une école de musique, des clubs d'activité ; le plus souvent le directeur et son adjoint y sont mis à disposition par la Fédération régionale.

<sup>94</sup> Le plus retentissant de ces appels fut sans doute celui lancé par le secrétaire général de l'ONU, Kofi Annan, lors d'un « pacte mondial » prononcé au forum économique mondial de Davos en 1999. De manière analogue, la Commission européenne a créé suite au Conseil Européen de Lisbonne en 2000 une direction dédiée à la RSE. En France, le commissariat général au plan avait alors publié un rapport sur la question tandis que le MEDEF se positionne comme un fervent promoteur de la RSE et de la VAE.

*nouvelles dispositions* »<sup>95</sup> ; un changement de positionnement de l'encadrement dans la mise en œuvre de ces actions se serait produit, dans la mesure où les responsables de formation affirment que : « *la hiérarchie s'est déjà engagée pour soutenir les candidats à la VAE en leur offrant la possibilité de les suivre dans leurs démarches et de financer les coûts relatifs à un parcours de validation* ». Cependant, les managers estiment ne pas être formés au suivi des candidats, ou ne pas aspirer pas à le devenir; « *Cela nous renvoie à l'élargissement de nos fonctions, à un champ de compétences pour lequel nous n'avons pas été réellement formés...* »<sup>96</sup>.

La VAE s'apparente à un continuum dans lequel chacun entend trouver un intérêt en sollicitant des actions de formation ou un parcours de validation des acquis. Il s'agit tout autant pour les personnels de maintenir et de développer leurs compétences à un niveau satisfaisant d'employabilité au regard des exigences du marché du travail, que de poser la question de la reconnaissance des efforts accomplis au cours du parcours de validation des acquis. A l'issue des témoignages des candidats parus dans des publications, journaux internes, un formatage à « *l'idéologie de marché* »<sup>97</sup> apparaît fondé sur une logique de satisfaction des besoins de la clientèle<sup>98</sup>, en corrélation avec des compétences professionnelles en constante évolution, configurées dans des dynamiques et processus de professionnalisation. Chez Adecco France, l'efficacité semble due au lien entre « *le social et l'économique en essayant progressivement d'influencer le comportement des clients pour qu'ils puissent nous accompagner dans cette réflexion* »<sup>99</sup>. Des actions ont été réalisées avec des partenaires convaincus de l'intérêt d'allier le recours à l'intérim avec des formations dans le but que les uns et les autres en tirent profit. L'enjeu est de permettre aux parties prenantes de mettre en œuvre une démarche responsable garante de l'image de l'entreprise, tout en permettant de capitaliser des acquis et des compétences susceptibles d'être désormais validés. Ainsi, au bout du compte, la RVAE se situe au cœur des orientations stratégiques de l'entreprise, et tente *de mettre en lumière des potentialités inexplorées ou invisibles, c'est-à-dire de les matérialiser pour agir* »<sup>100</sup> ; et elle apparaît comme un outil favorisant des rencontres entre des acteurs qui n'en étaient pas coutumiers, fournissant alors l'opportunité d'échanges porteurs de questions transversales non dites auparavant.

L'engagement dans la démarche de VAE de la Confédération (CMJCF), vise à renouveler ses cadres en les fidélisant et en assurant leur promotion, l'objectif étant de renforcer son image positive et sa qualité, grâce à une meilleure qualification de ses personnels, et d'en faire un

---

<sup>95</sup> Conformément à l'accord national de branche

<sup>96</sup> Manager ayant la particularité d'occuper un poste d'inspecteur, hiérarchiquement plus élevé que son niveau, en raison de l'absence d'affectation depuis plus d'une dizaine de mois.

<sup>97</sup> Balastre G. (2002), A *La Poste, les agents doivent penser en termes de marché*, Le Monde Diplomatique, Octobre, pp. 20/21.

<sup>98</sup> Lazuly P., *L'idéologie du client*, Le Monde Diplomatique, Décembre 1998. La notion de client a fait son apparition au milieu des années 90 en effaçant celle d'usager, mot qui est dorénavant interdit de prononcer dans le moindre établissement

<sup>99</sup> Responsable RSE Adecco

<sup>100</sup> Responsable RSE Adecco

argument de promotion et d'attractivité. En outre, la prise en compte de l'expérience<sup>101</sup>, et le dialogue social sont envisagés comme les leviers d'une stratégie d'orientation politique de gestion prévisionnelle des emplois. Aussi, apparaît-il une volonté évidente d'utiliser le processus de formation et de VAE comme levier d'accompagnement des transformations de l'organisation de travail. La VAE révèle toute l'ambivalence de son usage : à la fois « *sauveur* » de l'organisation de travail, et « *promotion* », voire « *mobilité ascensionnelle* » des salariés.

Si dans les organisations du secteur marchand on affirme l'importance de la VAE comme mode de régulation, celles qui relèvent du secteur non marchand tendent à mettre en exergue sa fonction d'outil d'accompagnement des transformations et évolutions tant individuelles que collectives. Elles semblent plus conscientes du rôle de la VAE dans les processus de prise de conscience, voire de réflexivité<sup>102</sup>, comme moyen privilégié d'accompagner le changement tant sur le plan individuel que social à l'image du DRH de la FDRMJC de Champagne-Ardenne, pleinement conscient de son rôle, de la place, et du jeu qu'il joue dans son organisation, en même temps que des évolutions et transformations de celle-ci dans un environnement en mutation.

### **3 – Représentations et positionnements des acteurs dans la mise en œuvre de la VAE**

#### **3.1. Sens et Valeurs**

Pour la Poste, l'enjeu du dernier contrat quadriennal intitulé « *performances et convergences* » est de conforter l'entreprise comme une organisation compétitive et performante tout en préservant la qualité de ses missions de service public. La politique poursuivie est double : dégager un bénéfice pour financer la modernisation et pouvoir assumer les missions dévolues tout en promouvant des valeurs de cohésion sociale et de proximité fondatrices de sa spécificité. Le projet du groupe s'appuie sur cette vision stratégique qui passe par le développement durable et l'affichage de valeurs portées, notamment par la VAE, dans une perspective d'entreprise socialement responsable, capable de répondre aux exigences des segments de marché découlant de la diversification de ses activités<sup>103</sup>, et aux attentes relatives au passage de la « *polyvalence administrative* »<sup>104</sup> à la « *polyactivité postale* ».

La volonté de prendre en compte le développement durable chez Adecco France passe en particulier par l'attention particulière apportée à l'embauche d'intérimaires handicapés, alors que ce taux est inférieur à la norme réglementaire parmi les personnels permanents. Pour ce

---

<sup>101</sup> Accord de 2004 ; la convention collective nationale prévoit un net cloisonnement entre le groupe 6 (agent de maîtrise) et le groupe 7 (cadre)

<sup>102</sup> Robitaille M. (1998), *Identités professionnelles et travail réflexif*, thèse de sociologie, Université de Montréal

<sup>103</sup> courrier, colis, express, services financiers...

<sup>104</sup> Delfau G., *La Poste : un service public en danger. Constat et propositions*, L'Harmattan, p13.

qui est de la RVAE, selon le responsable RSE : « *il semble difficile pour un travailleur intérimaire d'entrer dans une démarche de Validation des Acquis de l'Expérience car celui-ci subit l'intérim, puisque du fait de sa situation de précarité professionnelle sa priorité est la recherche d'un emploi au jour le jour* ». Néanmoins, dans un cadre partenarial européen entre Adecco, l'AFPA, et l'ANPE, l'expérimentation d'une forme de validation des acquis est engagée. Adecco France semble plus axée sur des actions de formation de type adaptation à l'emploi pour ses personnels permanents que sur des actions de formation de type promotion.

La FRMJC de Champagne-Ardenne, emploie près de 70 salariés répartis sur trois départements dont une trentaine de cadres, et depuis 2005, elle s'est également engagée dans une démarche qui vise à la RVAE pour ses salariés en partenariat avec l'Université. Le DRH fait état : « *d'une volonté d'accueillir en formation non seulement les salariés de la fédération, mais aussi ceux des associations adhérentes, ainsi que les élus bénévoles* ». Quant à la FRMJC de Midi-Pyrénées, elle compte 108 MJC très actives, présentes dans 1500 communes sur 3020. Le maillage du territoire, et la dispersion des structures sur 8 départements a eu pour conséquence la mise au point, en partenariat avec la Fédération de Haute Garonne, d'une méthode d'accompagnement afin d'aider les salariés dispersés depuis la fondation d'une structure, jusqu'au développement de partenariats. Cette fédération comprend beaucoup de jeunes nouveaux directeurs de 25 à 26 ans, titulaires de masters, type master développement de projets, ce qui a pour conséquence une plus grande centration sur la recherche d'une méthodologie d'accompagnement professionnel individualisé, de type adaptation au poste de travail, plutôt que le développement d'actions de formation intégrant la prise en compte de l'expérience.

Pour ce qui est du champ de la formation et de la prise en compte de l'expérience, au-delà du discours, la VAE semble être traitée différemment non seulement par rapport à la distinction inhérente aux secteurs marchand et non marchand, mais elle paraît aussi l'être fonction du contexte sociologique organisationnel de chacune des entreprises ou associations étudiées. Si les valeurs sont évoquées chez Adecco France, c'est essentiellement en référence aux situations particulières des travailleurs handicapés, et secondairement par rapport aux travailleurs en situation précaire, même si la fonction « *tremplin* » de l'emploi intérimaire est effective pour les jeunes. En revanche, pour le secteur associatif, malgré des contextes très différents quant à l'état des ressources humaines (pyramide des âges, niveaux de formation...), ce qui est mis en exergue ce sont des valeurs d'engagement, d'éducation populaire, d'éducation pour tous, qui ont trait à l'engagement civique et à la citoyenneté. La mission de service public oblige La Poste à garantir l'égalité de traitement des usagers, et à offrir les mêmes possibilités de formation et de validation des acquis à tous ses salariés, quelles que soient leur situation statutaire et leur implantation territoriale.

### 3.2 – Efficacité et qualité

Pour les candidats postiers, la mobilisation en matière de RVAE est centrée sur l'individu, au sens de la transmission des savoirs et des compétences considérées comme nécessaires pour exercer un métier. Aussi, participe-t-elle à la construction d'une identité professionnelle, ce qui devrait les conduire à agir davantage comme des " *professionnels* ", capables de rigueur dans l'exécution des tâches qui leur sont confiées, et de mobiliser des capacités d'adaptation aux diverses situations rencontrées pour mieux maîtriser les contours et les limites de leurs interventions. La formation professionnelle et la VAE apparaissent comme des outils majeurs de la construction de leur professionnalité, car la professionnalisation « *met en scène* » des acquis personnels ou collectifs tels les savoirs, les connaissances, les capacités et les compétences : « *elle réside dans le jeu de la construction et ou de l'acquisition de ces éléments qui permettront au final de dire de quelqu'un qu'il est un professionnel...doté de la professionnalité (l'ensemble des connaissances, des savoirs, des capacités et des compétences caractérisant sa profession)* »<sup>105</sup>. Pour eux, si la VAE a pour cible les métiers, elle peut aussi s'apparenter à une construction sociale et impliquer tout à la fois le repérage des emplois et du champ professionnel (métierisation postale) et l'institutionnalisation des modes de reconnaissance des qualifications et des compétences (référentiels revisités des métiers, diversification d'accès à l'emploi, contenu et validation des actions de formation, modifications des grilles d'évaluation des compétences) vecteur de légitimation. Cela renvoie à la redéfinition d'une profession aux contours évolutifs (mécanisation des flux postaux, numérisation des suivis de produits postaux, robotisation des chaînes de traitement). La mobilisation en faveur du développement de la RVAE centrée sur des secteurs d'activité (séparation des métiers postaux induisant une réorganisation élaborée à partir de regroupements d'effectifs, de structures et d'établissement de nouvelles règles fonctionnelles) favorise la capacité d'un secteur à s'organiser en tant que « *branche* » autonome, au sens d'une organisation sociale d'un ensemble d'activités comme la création de règles d'exercice de ces activités, la reconnaissance sociale de leur utilité, la construction de programmes de formation à ces activités. La notion de professionnalisation fédère autour de l'idée selon laquelle il s'agit bien de former des professionnels créatifs, impliqués, réactifs, capables de répondre positivement à des situations toujours singulières et non de simples exécutants adaptés au poste de travail qui appliquent des recettes dépassées au moment même où elles sont promulguées.

Chez Adecco France, la démarche RVAE s'inscrit dans une perspective socialement responsable : « *l'assurance qualité peut être donnée auprès des entreprises clientes, notamment en apportant la garantie de qualification des personnels intérimaires : 40000 actions de formation par an pour un public jeunes de moins de 25 ans peu ou pas qualifié dans l'ensemble (50% de non qualifiés). La plupart sont de passage (50% de renouvellement d'une année sur l'autre)...les formations sont pour l'essentiel liées à des nécessités d'adaptation à l'emploi.* » Compte tenu d'un fort taux de rotation, les intérimaires cumulent

---

<sup>105</sup> Wittorski R. (2005), Formation, travail et professionnalisation, Coll. Action & Savoir, L'Harmattan, Paris, pp. 27-28.

peu d'ancienneté, ce qui justifie le faible nombre de RVAE envisagées, les formations proposées étant plutôt de l'ordre de l'adaptation au poste de travail.

La FRMJC de Champagne-Ardenne est confrontée à une profonde transformation de ses missions et de son mode d'organisation. Elle apparaît plus aujourd'hui comme une organisation qui contractualise avec des collectivités territoriales, des associations, et donc plutôt comme un prestataire de services que comme un mouvement d'éducation populaire mettant en œuvre des actions éducatives. Elle ne crée pas de structures nouvelles, mais répond à des sollicitations de commanditaires. Si elle continue de promouvoir des valeurs fondamentales, d'aucuns l'interpellent et lui renvoient une image d'entreprise d'intérim, ce qu'elle n'est pas, même si elle doit affronter des difficultés de gestion de personnels qui, dans les organisations au sein desquels ils exercent, sont conduits à travailler avec des salariés qui relèvent d'employeurs différents du leur, ce qui impose : « *la reconnaissance d'une garantie de savoir-faire et de qualité* ». Pour la FRMJC de Midi-Pyrénées le principe retenu est celui de la gestion directe des équipements des fédérations départementales associé à une volonté de professionnalisation : « *on avait beaucoup de maisons dirigées par des bénévoles... aussi avons-nous engagé une politique de recrutement afin de professionnaliser l'activité* ». L'objectif de professionnalisation est étroitement lié à celui de la qualité des prestations fournies, grâce, notamment à l'organisation de formations inhérentes aux difficultés auxquelles sont confrontés les personnels (relation dans le travail, sécurité...), tout en privilégiant la qualification des personnels recrutés, et en y associant le projet d'élévation du niveau de qualification des personnels au moyen de la mise en œuvre du plan de formation.

### **3.3 – Rentabilité et compétitivité**

Toutes les activités du groupe La Poste s'expriment sur des marchés totalement ouverts à la concurrence. Toutefois, la branche courrier, le secteur préservé, représentatif de la portion du marché sous monopole, tend à disparaître. La direction du groupe souhaite améliorer la qualité, enrichir l'offre et développer l'esprit de service aux clients et accroître la compétitivité. Le but est d'améliorer l'attractivité du réseau des bureaux de poste, en renforçant sa cohésion pour affronter l'intensification de la compétition. Pour soutenir cette ambition la DRH s'engage dans l'élaboration d'un nouveau contrat social comme première disposition de RSE qui inclut la VAE, et poursuit trois grands objectifs : performances, compétences et motivation générale, et renouvellement du dialogue social, notamment entre les managers de proximité et leur équipe, afin de mieux expliquer les choix stratégiques du groupe et d'être à l'écoute des préoccupations et des suggestions. La RVAE peut-elle, à la fois, soutenir l'effort de modernisation qu'expriment concepteurs et diffuseurs d'information, et induire l'opportunité d'un renouvellement du dialogue social à travers lequel l'expression des attentes des récepteurs serait entendue pour rétablir la confiance entre tous les collaborateurs ? Le président de La Poste déclare vouloir favoriser la décentralisation des décisions et impulser un management de proximité pour susciter la mise en œuvre des capacités d'initiative de chaque salarié : « *de nouveaux modes de relation se sont mis en*

*place, tant en interne pour développer la responsabilité et reconnaître les compétences et les performances, qu'en externe pour installer des échanges fondés sur la confiance avec nos partenaires* ». La Poste affiche la nécessité de mobiliser chaque postier en se fondant sur la reconnaissance de la performance et de la promotion individuelle, et en soutenant l'amélioration des conditions de travail, et en prévenant les risques<sup>106</sup> auxquels les postiers sont parfois exposés. De ce point de vue la marge de manoeuvre accrue des managers locaux en matière de gestion et de relation individualisée est révélatrice de la volonté de mobiliser en restaurant « *la confiance, moteur de développement, et de compétitivité...* »<sup>107</sup>. Les propos recueillis auprès d'un chargé de mission en mobilité professionnelle attestent de l'intention d'accompagner la modernisation de l'entreprise : « *les cessations massives d'activité obligent à penser au renouvellement des compétences... Le passage aux normes ISO impose de nouvelles qualifications... L'allongement de la durée d'activité se traduit, pour certains métiers, par une plus grande pénibilité qui nécessite d'identifier des compétences transposables et de mettre en œuvre des mesures de reclassement individuelle...* »<sup>108</sup>. Cela traduit une volonté de relayer la politique d'entreprise énoncée par son président qui vise à ce que le salarié puisse y adhérer au regard de sa réalité professionnelle quotidienne. La professionnalisation des salariés, qu'ils soient nouveaux ou anciens, apparaît comme une réponse optimale quant à la recherche de la plus grande adéquation possible entre compétences individuelles et nouveaux besoins des métiers : « *nous sommes des acteurs de la construction de l'avenir, et il s'agit de savoir quel avenir nous voulons, plutôt que quel avenir nous attend.* »<sup>109</sup>. La prospective à plus ou moins long terme, base du positionnement stratégique des directions, fonde la nécessité de construire l'avenir de La Poste à partir de la mobilisation de l'intérêt de chaque postier au moyen d'une professionnalisation tant individuelle que collective assortie d'une incitation à l'engagement à construire l'avenir de l'entreprise, d'autant plus aisé que la VAE et la RSE y auront pris une part.

Chez Adecco France, selon le responsable de la RSE, la VAE s'inscrit dans une perspective de recherche du meilleur rendement dans un univers marqué par la compétitivité. Et, en cela : « *l'image positive de l'entreprise constitue un atout de promotion de l'entreprise vis à vis de ses concurrents* ».

Selon le DRH de la FRMJC de Champagne-Ardenne : « *de part les contrats de concessions souscrits, l'organisation intègre les caractéristiques d'une fonction commerciale, au regard de la multiplicité de ses donneurs d'ordres, même si elle reste fondamentalement attachée à une culture de projet et à des valeurs d'éducation pour tous* ». Face à d'éventuelles

---

<sup>106</sup> La direction reconnaît notamment que l'amélioration des conditions de travail passe par le traitement de la question du harcèlement moral (sensibilisation aux mesures de prévention et méthodologies d'accompagnement jusqu'à la résolution du problème) qui a vu une multiplication des arrêts de travail corrélée aux relations hiérarchiques conflictuelles. Ne s'agit-il pas là d'une individualisation d'un droit de protestation qui se substituerait à des mobilisations traditionnellement plus collectives ?

<sup>107</sup> Bailly J-P., *ibid.*

<sup>108</sup> Entretien avec le conseiller départemental en mobilité professionnelle du Val de Marne de La Poste, juin 2006.

<sup>109</sup> Durance P.(2005), *Les entretiens de la mémoire de la prospective* : Jean-Paul Bailly, Lipsor, CNAM.



délégations de service public, la Fédération est inscrite dans un univers concurrentiel qui impose, dans certains contextes, des rapprochements, voire des fusions : « *il a été décidé de créer des Maisons de quartiers qui se sont constituées en associations gestionnaires, ce n'a pas été sans produire des répercussions sur la gestion des ressources humaines de la Fédération* ». Elle bénéficie d'une image positive qui semble tenir pour l'essentiel à son savoir-faire, et génère de la confiance de la part des commanditaires. Pour le DRH de la FRMJC de Midi-Pyrénées les méthodes de gestion tant des ressources humaines que financières s'apparentent à celles des entreprises : « *le management c'est déléguer, responsabiliser, négocier, arbitrer* ». Il évoque la nécessité d'adopter ces modes de gestion au risque de disparaître à l'instar d'autres mouvements d'éducation populaire. Ainsi, les règles de la concurrence, de la loi du marché, de la compétitivité semblent-elles intégrées sans que pour autant soient dénaturées les valeurs fondatrices du mouvement des MJC.

Il est particulièrement intéressant de constater que quelles que soient les organisations de travail, qu'elles relèvent ou non du secteur marchand, toutes sont soumises aux règles de la concurrence, de la loi du marché, et sont par voie de conséquence confrontées à un univers où la compétitivité règne en maître. Les organisations du secteur non marchand paraissent exprimer la volonté de privilégier la formation comme instrument de développement personnel afin de maintenir leur niveau de performance dans un univers concurrentiel, gage de professionnalisme ; c'est ce qui semble les différencier des entreprises du secteur marchand pour lesquelles l'image positive s'apparente le plus souvent à des opérations de communication, voire de marketing, plutôt qu'à de véritables actions de qualification des personnels.

#### 4 – Orientations politiques et stratégiques des acteurs

##### 4.1- Divergences dans les orientations politiques et stratégiques des acteurs

La RVAE est abordée de façon explicite dans les entreprises publiques et privées qui relèvent du secteur marchand, mais elle n'est pas mentionnée dans les mêmes termes par les organisations de travail du secteur non marchand. Tout se passe comme si depuis de longues années, les associations évoluaient dans un secteur où les finalités affichées telles « *l'éducation pour tous, et l'éducation populaire* »... faisaient partie des attributs de la démarche de RVAE, alors que pour les entreprises publiques ou privées du secteur marchand la mise en œuvre de la RVAE découle en partie de la forte incitation libérale du marché et de l'Union européenne qui mettent au cœur de leurs préoccupations le développement des qualifications et des compétences des salariés. L'orientation de la VAE semble être traitée différemment non seulement par rapport à la distinction inhérente aux secteurs marchand et non marchand, mais elle paraît aussi l'être en fonction du contexte sociologique

organisationnel de chacune des entreprises ou associations étudiées. En effet, si les valeurs sont évoquées chez Adecco France, c'est essentiellement en référence aux situations particulières des travailleurs handicapés, et secondairement par rapport aux travailleurs en situation précaire, même si la fonction « *tremplin* » de l'emploi intérimaire est effective pour les jeunes. En revanche, pour le secteur associatif, malgré des contextes très différents quant à l'état des ressources humaines (pyramide des âges, niveaux de formation...), ce qui est mis en exergue ce sont des valeurs d'engagement, d'éducation populaire, d'éducation pour tous, qui ont trait à l'engagement civique et à la citoyenneté. La mission de service public oblige La Poste à garantir l'égalité de traitement des usagers, et à offrir les mêmes possibilités de formation et de validation des acquis à tous ses salariés, quelles que soient leur situation statutaire et leur implantation territoriale. Les organisations du secteur non marchand paraissent exprimer la volonté de privilégier la formation comme instrument de développement personnel, afin de maintenir leur niveau de performance dans un univers concurrentiel, gage de professionnalisme ; c'est ce qui semble les différencier des entreprises du secteur marchand pour lesquelles l'image positive s'apparente le plus souvent à des opérations de communication, voire de marketing, plutôt qu'à de véritables actions de qualification des personnels.

#### **4.2- Convergences dans les orientations politiques et stratégiques des acteurs**

L'analyse des discours et des postures des sujets interviewés fait apparaître une constante de recherche de qualité des prestations fournies aux « *clients, usagers, ou adhérents* », qu'il s'agisse d'organisations relevant du secteur marchand ou non marchand. En effet, la différenciation semble passer par la nature des actions de formation proposées. Il s'agit plutôt de formations d'adaptation aux postes de travail et à l'emploi chez Adecco, d'actions d'accompagnement des transformations et des évolutions des postes de travail à La Poste issues des changements organisationnels, structurels et fonctionnels, et d'actions de formation visant la professionnalisation et la qualification pour les associations du secteur non marchand. Toutes les organisations de travail se rejoignent sur le registre de la qualité, cependant seules celles du secteur non marchand privilégient systématiquement un lien entre cet objectif et la finalité de promotion des individus, conformément aux valeurs auxquelles elles souscrivent. Et toutes font état de leur conception de la RVAE comme levier d'accompagnement des évolutions et des transformations, et seules les associations du secteur non marchand mentionnent explicitement le recours à la VAE comme un des piliers d'orientation stratégique de sa politique de gestion des ressources humaines. L'orientation de la VAE pourrait se révéler comme un vecteur de l'investissement des différents acteurs afin de transformer et de moderniser les organisations de travail, pour qu'elles soient en mesure de mieux répondre aux défis qu'imposent le renouvellement des salariés inhérent à la pyramide des âges, ainsi que l'incontournable élévation du niveau des compétences au service de l'amélioration de la qualité et des performances dans un univers concurrentiel mondialisé.

## Conclusion

Enfin, si les acteurs pressentent la nécessité de développer une professionnalité tout au long de leur carrière, face aux défis résultant de l'élargissement des tâches et des compétences qui s'imposent de plus en plus à eux, tout comme celle d'une adaptation permanente à des situations nouvelles et complexes, ils semblent avoir pris conscience de la nécessité d'inventer des solutions nouvelles et d'apprendre à partir de leur pratique comment « *armer le regard et la réflexion sur la réalité* »<sup>110</sup>. Et, l'usage de la RVAE à des fins d'amélioration de la production apparaît prédominant, compte tenu des aspects d'orientations stratégiques et politiques que ceux-ci revêtent, même s'ils sont présentés sous les traits d'un rapport « *gagnant/gagnant* », où le droit individuel à la RVAE peut apparaître comme un atout collectif.

### Quelques repères bibliographiques

Balastre G. (2002), *A La Poste, les agents doivent penser en termes de marché*, Le Monde Diplomatique, Octobre, pp. 20/21.

Commission des Communautés Européennes (2000), *Mémoire sur l'éducation et la formation tout au long de la vie*. Document de travail de la Commission. Bruxelles, Communautés Européennes.

Delfau G. (1999), *La Poste : un service public en danger. Constat et propositions*, L'Harmattan.

Dubar C. (2000), *La crise des identités professionnelles*, PUF.

Durance P. (2005), *Les entretiens de la mémoire de la prospective : Jean-Paul Bailly*, Lipsor, CNAM

Besson (2008), *Valoriser l'acquis de l'expérience : une évaluation du dispositif de VAE*, Secrétariat d'état chargé de la prospective, de l'évaluation des politiques publiques et du développement de l'économie numérique.

HCEEE (2004), *VAE : construire une professionnalisation durable*, Paris, La documentation française.

Kogut-Kubiat F., Morin C., Personnaz E., Quintero N. et Séchaud F. (2006), *Logiques d'accès à la VAE et parcours de validation*, Relief, n° 12, Rapports du CEREQ.

Lazuly P. (1998), *L'idéologie du client*, Le Monde Diplomatique, Décembre.

Presse MC. (2004), *Entre intention et réalité : les obstacles à la validation d'acquis*, Education permanente, °158.

Teissier C. (1997), *La Poste : Logique commerciale/Logique de service public – la greffe culturelle*, Coll. Logiques Sociales, L'Harmattan.

Wittorski R. (2005), *Formation, travail et professionnalisation*, Coll. Action & Savoir, L'Harmattan.

---

<sup>110</sup> Perrenoud Ph. (2001), *Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation*, Cahiers pédagogiques n°390

19 – Le case management "formation professionnelle" en Suisse romande

*Elisabetta Pagnossin, Institut de recherche et documentation pédagogique, Neuchatel, Suisse*

55 - Personnes faiblement scolarisées et Validation des acquis de l'Expérience : freins et leviers à l'engagement dans la procédure.

*Marie-Christine Presse, Trigone-CIREL, Université de Lille 1*

16 – Validation des acquis de l'expérience, accès à la qualification et réorientation professionnelle des demandeurs d'emploi en Basse-Normandie. Approche comparative des pratiques de VAE au rectorat et à l'AFPA.

*Abdel Rahamane Baba Moussa Université de Caen et Université d'Abomey Calavi, Porto Novo, République du Bénin*

<p>ETUDE DES REPRÉSENTATIONS SOCIALES DE L'USAGE DES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION (TIC) DANS LA PRATIQUE CHEZ LES CONSEILLERS D'ORIENTATION.</p>
--

*Pierre Marie Njiale, Université de Yaoundé 1*

*André Emtcheu, Université de Yaoundé 1*

*Bruno Dzounesse Tayim, Université de Douala.*

*Françoise Messi Alima, Université de Yaoundé*

***Pierre Marie NJIALE, Université de Yaoundé 1, André EMTHEU, université de Yaoundé 1 & Bruno Djounesse Tayim, Université de Yaoundé 1***

**Résumé :**

Une enquête par entretien semi directif auprès de 71 conseillers d'orientation expérimentés et non expérimentés a permis de dégager les éléments constitutifs de leurs représentations de l'usage des tic (technologie de l'information et de la communication) dans les pratiques d'orientation. Elle fait apparaître des différences en fonction de l'ancienneté et apporte des indications pour une plus grande professionnalisation de la formation des conseillers d'orientation (c .o ) .

**Problématique**

La représentation sociale constitue un mode spécifique de connaissance. Elle englobe un ensemble d'informations, d'opinions et de croyances relatives à un phénomène ou à un objet. Selon Jodelet (1997), la représentation sociale est le produit d'un processus cognitif par lequel

un sujet ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté et lui donne une signification propre.

Il s'avère, en ce temps de la mondialisation, que les tic sont incontournables à l'école. En effet, entre le Nord et le Sud, les études soulignent, en matière d'éducation, une fracture numérique. Partant de ce contexte, il nous a semblé intéressant d'explorer les représentations que se font les conseillers d'orientation de l'usage des tic dans leurs pratiques professionnelles. Sur le plan pratique, le présent article s'inscrit dans une vaste recherche (PANAF, Agenda Pan Africain d'intégration pédagogique des tic) portant sur les défis et les perspectives d'avenir de l'intégration des tic dans l'orientation scolaire au Cameroun.

Les tic, de nos jours, sont un thème au centre de nombreuses tentatives de compréhension et d'exploitation tant sur le plan théorique que pratique. L'intérêt porté à ces outils est de taille et, qu'on le veuille ou pas, on ne saurait plus s'en passer dans notre univers social actuel. Sur le terrain de l'éducation, par exemple, les services et les facilités que offrent les tic sont nombreux et précieux. En dépit de cette utilité, il est donné, tout de même, de relever que la majeure partie des études consacrées à la question jusqu'à présent repose sur leurs usages à des fins d'enseignement et d'apprentissage.

Selon des auteurs (Karsenti et Larose, 2001), il est établi que les tic offrent au monde éducatif de nouvelles perspectives et de nombreuses opportunités. En ce sens, ces médiums, permettent entre autres d'échanger et d'enseigner à distance, facilitent l'accès au savoir et la recherche de l'information. Pour les spécialistes, les tic pourraient constituer une solution idoine aux nombreuses difficultés et carences du système classique d'enseignement notamment celles liées au déficit des ouvrages par la bibliothèque virtuelle offerte.

En réalité, c'est la loi fondamentale d'orientation de l'éducation de 1994 qui inaugure l'intégration scolaire des tic au Cameroun. Depuis lors, l'appropriation s'est faite progressivement au point où on peut à présent noter, comme le souligne Onguene Essono, (2002), « de la part des jeunes camerounais un réel engouement pour les technologies du virtuel ».

Dans la foulée, de nombreuses actions publiques ont été entreprises dans le but de faciliter l'accès des usagers aux multiples services que offrent les tic. Sur le plan institutionnel, les tic constituent à l'école au collège une priorité avérée.

Si les usages scolaires des tics sont fort nombreux, jusqu'à maintenant, leur intégration en orientation scolaire et professionnelle est récente et marginale. Il va s'en dire que, avec les tic, de nouvelles pratiques d'orientation sont à construire et à expérimenter auprès des Conseillers et qui plus est, les études faisant appel à leurs représentations étant inexistantes on ne sait toujours pas quel est leur impact sur la

pratique. Il apparaît urgent de combler de telle lacune. Ce faisant, le présent article soulève la question de l'intégration des tic à la démarche d'orientation scolaire et professionnelle.

La présente recherche s'intéresse à une perspective qui privilégie l'analyse des représentations sociales des acteurs à l'égard de certaines réalités de l'usage des tic en orientation. Nous ne prétendons pas, dans ce cadre, à une analyse exhaustive ; on se limite à poser les jalons d'un effort visant à dégager les principaux éléments d'une exploration théorique et méthodologique en regard de l'intégration des tic dans un processus de modernisation des méthodes de conseil et d'évaluation psychométrique. De façon spécifique, c'est à la compréhension qualitative des représentations des conseillers vis-à-vis des tic que l'article est consacré.

D'une certaine façon, on a voulu identifier les représentations des orienteurs en terme de croyances, d'opinions, d'attitudes et de certitudes susceptibles d'influencer leur conduite. Vu sous cet angle, on se place dans les perspectives d'analyse des éléments référents aux mécanismes inconscients qui structurent les processus de changements d'attitude et de mentalité. Ainsi, notre problématique part de l'hypothèse que dans le processus d'intégration des tic à l'orientation, on pourrait tenir compte des représentations qu'ont les acteurs impliqués de leurs activités et pratiques socioprofessionnelles associées aux technologies de communication, avec l'idée sous jacente que les croyances jouent un rôle fondamentale dans l'adoption ou le rejet de toute innovation.

Cette problématique a conduit à formuler les questions suivantes :

- Comment les co voient- ils les tic ?
- Que représentent les tic pour eux ?
- Comment perçoivent ils l'impact des tic sur les pratiques ?
- Comment réagissent-ils face à l'introduction des tic ?
- Sont-ils réticents ou non ? Quelle est leur position ?
- Le recours aux tic est-il présent dans la pratique professionnelle ?
- Quelles sont les représentations que les co ont de ce que les tic peuvent leur apporter ?

### **Cadre conceptuel**

Relativement aux questions qui précèdent l'analyse des représentations semble essentielle et s'avère être une approche novatrice d'intelligibilité de la situation. Il paraît tout à fait certain, pour la plupart du temps, que les usagers ne partent pas sans une idée personnelle et une opinion préétablies quand ils découvrent les tic. Cette idée peut être positive ou négative, favorable ou défavorable. Par là, nous voyons comment il apparaît indispensable de recueillir, pour une visée de compréhension les représentations sociales que se font les individus dans la découverte de ces outils.

Selon certaines études en psychologie sociale (Mucchielli, 1994 ; Moscovici, 1976, 1998), il existe de nombreux liens entre des représentations sociales et l'apprentissage de comportements nouveaux. Dans son univers social, l'homme est sous le feu croisé des influences des éléments de la culture. A l'heure de la mondialisation les tic qui font à présent parti du quotidien sont un de ces éléments auxquels on y adhère de force ou de gré. Dans de telle situation, la manière et les intentions d'adhésion comptent et son susceptibles d'orienter de façon latente ou explicite, les consciences voire les relations et les rapports avec l'objet. En effet, les représentations ne sont pas données ad aeternam. Comme tous les objets sociaux, elles évoluent pour conserver leur pertinence et leur utilité.

### ***Représentations sociales : nature et fonctions dans l'explication du changement social.***

La présente problématique, par son orientation, s'appuie donc sur la théorie des représentations sociales qui depuis Durkheim (1991), en passant par Moscovici (1961) et Abric (1987) jusqu'à nos jours (Jodelet, 1989), a fait ses preuves dans la compréhension et l'explication des pratiques et conduites sociales. Il s'agit d'un concept qui a suscité de nombreuses recherches en psychologie sociale et plusieurs définitions. Parmi ces nombreuses définitions, on peut ici évoquer celles que proposent respectivement Abric, Jodelet et Mucchielli (1994).

Selon Abric (1987), « la représentation sociale est le produit et le processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique ».

Pour Jodelet (1989), « la représentation sociale sont des phénomènes cognitifs engageant l'appartenance sociale des individus par l'intériorisation des pratiques et d'expériences de modèles de conduites et de pensée ».

Quant à Mucchielli (1994), « la représentation sociale est un objet mental, une forme de savoir pratique, consistant une intégration spécifique des informations possédées sur un fait. C'est une base de connaissances socialement établie et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble sociale ».

## **ELEMENTS CONSTITUTIFS DE LA REPRESENTATION SOCIALE**

Quelle que soit la définition donnée, toute représentation sociale se caractérise par trois aspects fondamentaux et interdépendants : la communication ; la reconstitution du réel ; la maîtrise de l'environnement par le sujet.

Il semble tout à fait intéressant d'étudier les représentations sociale parce qu'elles sont une « préparation à l'action » ; elles offrent aux sujets un code pour échanger, nommer et classer les faits et leur histoire individuelle ou collective. Les représentations alimentent la manière de nommer et d'interpréter différents aspects des réalités sociales. Selon Abric (1994), chaque réalité est représentée, reconstruite par le sujet dans son système cognitif en fonction d'un système de valeurs dépendant de son histoire et du contexte sociale et idéologique qui l'entoure. D'emblée la représentation sociale exerce plusieurs fonctions : communication, justification des conduites.

Les représentations sociales ne sont pas gratuites, elles sont organisées autour d'un noyau central (Abric, 1994), constitué d'éléments objectifs . Il se trouve ainsi que l'étude de la représentation sociale, par l'entremise de l'analyse du schéma de l'expressivité (Mucchielli, 1994) organisé au tour des valeurs, des normes, des attitudes, des mentalités, et des opinions peut offrir au chercheur une voie d'analyse royale des significations que les individus donnent à l'usage des tic.

Il se pose alors la grande question de savoir, en ce qui concerne le cas précis :

Quelles sont les valeurs, les attitudes, les attentes et propositions des CO à l'égard de l'usage des Tic en orientation scolaire ?

Il faut remarquer que si les représentations sociales, évoluent au sein de la société, elles sont susceptibles d'évoluer plus rapidement au niveau individuel. Abric (1994) note que « l'apparition d'une nouveauté ou d'un changement n'est pas nécessairement contradictoire avec les croyances anciennes. L'effort d'adaptation au changement n'entraîne pas obligatoirement une remise en question des représentations existantes ». Toutefois, « il est rare qu'un changement affecte tout le monde en même temps et de la même manière (...) il existe, sans doute une période de temps incompressible pour que la plupart des membres d'un groupe soient affectés par le changement dans les proportions comparables ».

Ainsi, on suppose que les représentations des conseillers d'orientation seront différentes en fonction du moment où ils se situent dans leur carrière, ou en fonction de leur âge ou de leur expérience professionnelle par exemple. Certains conseillers d'orientations n'ont pas été formés aux tic, ces outils ne font pas forcément partie de leur environnement quotidien. A l'inverse, d'autres conseillers d'orientation, plus jeunes ont suivi plus ou moins, à de degré divers, des formations intégrant les tic comme objet d'apprentissage. Leur rapport à ces outils sera forcément différent. La dimension temporelle est donc à prendre en compte dans l'analyse des représentations. Si les représentations sociales évoluent à l'intérieur des groupes sociaux, elles peuvent également se modifier au niveau même des individus appartenant à ces groupes sociaux. Sans vouloir être exhaustifs, insistons sur deux points essentiels : la construction de la représentation sociale est incorporée par chaque individu et partagé au niveau du groupe social.



En décrivant les valeurs ainsi que la typologie des attitudes et croyances des conseillers d'orientation à l'égard des tic, on pourrait élaborer des stratégies d'adaptation à ces outils et en faire un moyen de soutien dans l'acte d'orienter.

### **Méthodologie**

L'étude par son devis est de nature descriptive. L'échantillon comprenait 71 CO de la ville de Yaoundé impliqués dans le projet PANAF et en service dans différents Lycées (N=14). Les questions d'entretien ont porté sur les points relatifs à la perception des tic et de leurs usages en orientation. Par exemple, nos questions cherchaient à savoir la formation reçue en tic, la facilité et le mode d'accès aux tic, les logiciels d'orientation disponibles et la capacité à utiliser les tic en orientation et les obstacles y afférents.

### **Résultats**

Une analyse des entretiens permet de distinguer trois groupes en fonction de l'adhésion à l'usage des tic. Ainsi, 20 de nos sujets adhèrent fortement à l'usage des tic (27,54 %), 44,15 % (31) ont une adhésion moyenne et 28,30 % (20) adhèrent faiblement.

L'expérience professionnelle semble être un facteur déterminant de l'adhésion à l'usage des tic. Plus on est jeune, plus on y adhère. Les jeunes co sont attirés par les tic et ont de l'enthousiasme à y recourir dans la pratique. Les attitudes vis-à-vis des tic comme innovation dépendent des représentations de l'utilité, des facilités d'accès et d'utilisation de la panoplie que offre l'ordinateur et ses composantes. Les logiciels d'orientation ne sont pas toujours connus et ou disponibles. Pour certains les tic sont des outils qui permettent de raccourcir les consultations ;elles facilitent les calculs et aident dans les décisions de conseil. Comme obstacles à l'usage des tic, les co interrogés évoquent la carence des outils technologiques d'acquisition et de diffusion des informations.

Au final, l'exploitation des données met en exergue le décalage entre la formation et le terrain et apporte des informations pour une plus grande professionnalisation de la formation pratique et adaptée des co.

### **Conclusion**

Au terme de ce bref survol, il y a lieu de retenir que l'analyse de la problématique ici soulevée demeure incomplète ou reste tout entière. Elle mérite davantage d'être explorée sous des angles déferents mais fédérés autour de l'analyse des représentations sociales qui sont une source heuristique d'explication dynamique de la conduite humaine. Par cette avenue il paraît donc plausible d'ouvrir des perspectives prometteuses dans la compréhension du problème ici en cause. Le présent travail constitue la base des recherches quantitatives que l'équipe entend conduire dans le cadre plus vaste de Panaf.

## Références bibliographiques

Abric, J.C. (1987). Coopération et représentations sociales. Cousset : Delval .

Abric, J.C. (2001). Pratiques sociales et représentations. Paris : PUF

Abric, J.C. (1994). Pratiques sociales et représentations .Paris :PUF.

Jodelet, D. (1989). Les représentations sociales .Paris : PUF.

Jodelet, D . (1984) . Folies et représentations sociales . Paris :PUF .

Jodelet, D .(1991 ) . Les représentations sociales . Paris :PUF

Jodelet, D. (1997) . Représentation sociales : phénomène, concept et théorie .Dans Serge Moscovici (Dir) . Le psychologue.Paris : PUF.

Moscovici, S. (1961 ) . La psychanalyse , son image et son public. Paris : PUF.

Mocovici, S . (1976). Psychologie des représentations sociales . Cahiers Pareto.

Moscovici, S. (1998). Les représentations sociales . Paris : PUF.

Moscovici, S . (1984) .Psychologie sociale. Paris : PUF .

Mucchielli, A . (1994) . La psychologie sociale . Paris : Hachette SuP.

Onguene Essono, L . M . (2002) . Les N. T.I.C dans la formation de la jeunesse camerounaise. Revue scientifique Internationale de recherche multidisciplinaire. No 2 . vol 1 Oct, p.103-122.

## **Axe 3 – S’orienter dans la vie et dans les institutions : croyances, valeurs, projets**

### **1<sup>ère</sup> séquence : école, curricula et forme scolaire (I)**

#### 11. Définition des curricula et orientation scolaire au Gabon

*Dany Bekale, Profeor-CIREL, Université de Lille 3*

#### 25. Interaction et dynamiques des théories et des pratiques pédagogiques à l’heure de la mondialisation. Repères pour une étude en contexte scolaire aux Etats-Unis (éducation pré-scolaire – early childhood education)

*Nouzha Tahmouch, San Rafael, California, USA*

#### 46. Modèles d’extension du temps scolaire au Brésil: écoles ou élèves au temps plein?

*Ana Maria Villela Cavaliere, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brésil*

#### 36. Orientation scolaire et professionnelle au Gabon dans un contexte de mondialisation: pour une problématique de la confrontation des logiques d’acteurs

*Gilbert NGUEMA ENDAMNE, Ecole Normale Supérieure, Libreville, Gabon*

**ORIENTATION ET CONSTRUCTION DES NOUVELLES IDENTITÉS  
PROFESSIONNELLES AU GABON DANS UN CONTEXTE DE MONDIALISATION :  
POUR UNE PROBLÉMATIQUE DES «PETITS MÉTIERS»  
ET LOGIQUES DES ACTEURS.**

NGUEMA ENDAMNE Gilbert, École Normale Supérieure de Libreville

#### Résumé :

La construction des nouvelles identités professionnelles au Gabon comme les «petits métiers» se heurte à des résistances qui renvoient à deux ordres : les idées préconstruites par une représentation de surhomme inculquées par le pouvoir et l’impossibilité pour des jeunes de s’approprier des «petits métiers», propriété d’une catégorie d’individus. Cette communication s’attache à analyser ces résistances et le changement de comportement qui se traduit aujourd’hui par l’acceptation des «petits métiers» par des jeunes.

### Mots clés :

Orientation, formation, système éducatif, «petits métiers», acteurs, représentations, stratégies, entreprises.

## **1) Introduction générale**

L'expression «petits métiers» devient à la mode et elle est employée aussi bien par les mass media, les politiques lorsqu'il s'agit de justifier une action que par le commun des gabonais. Les «petits métiers» comme nouvelle identité professionnelle apparaissent au milieu des années 80 et le début des années 90. Le contexte de crise économique et des ajustements semble expliquer cette apparition dans un pays qui enregistre des taux de croissance depuis des années 1960; ce qui lui valut le nom de «petit Eldorado» du golfe de Guinée à cause de ses gisements pétrolières, ses mines et sa forêt.

Pendant l'euphorie, l'expression de «petits métiers<sup>111</sup>» reste attachée à la sous qualification, caractéristique des immigrants africains venus massivement chercher un mieux être au Gabon et dont les référents empiriques renvoient aux activités suivantes : cuisinier, manucure , pédicure, cordonnerie, mécanique ambulante, maçonnerie, nettoyage, agriculture, couture, commerce informel en détail, charpente, électricité bâtiment, employé de cyber café...

Depuis plus d'une décennie, on note un renversement de tendance qui s'observe au niveau de l'adhésion à ces «petits métiers» par les jeunes métiers gabonais scolarisés ou non de façon définitive ou temporaire en attendant un emploi stable. En même temps et paradoxalement à cette tendance, d'autres jeunes continuent de regarder avec dédain ces métiers (NGUEMA ENDAMNE, 2003). L'objet de cette étude porte donc sur les modalités et mécanismes de construction et d'appropriation de ces nouveaux métiers ainsi que leur rejet par les jeunes.

La mise en place du système éducatif et formatif gabonais correspond à une période de pénurie de main-d'œuvre qui a obligé les pouvoirs publics à recourir à une immigration. A partir des années 80, les pouvoirs publics, en raison des charges relatives au coût du travail des étrangers et dans un souci de faire participer les nationaux à leur propre développement, vont expérimenter une nouvelle vision qui se résume en un vocable : la gabonisation des emplois. Par gabonisation des emplois, il faut entendre une promotion et une priorité des emplois aux nationaux.<sup>112</sup> L'objectif visé par ce colloque est de permettre à tous les gabonais d'accéder à un emploi selon leur formation et leur qualification. Mais en filigrane, cette politique doit, selon les orientations qui lui sont assignées, être soutenue par l'éducation et la formation. C'est dans cet esprit que les États généraux de l'Éducation et la Formation sont convoquées en décembre 1983 à Libreville. Ce premier forum d'évaluation du système éducatif et formatif depuis sa mise en place, dresse un bilan sombre sans complaisance : taux de déperdition très importants, rendement inefficace, inefficacité externe, proportion élevée

---

<sup>111</sup> Les «petits métiers» présentent une particularité au niveau de la formation : elle s'acquiert soit par la formation dans une école soit dans le tas.

<sup>112</sup> Le Colloque sur la gabonisation s'est tenu du 4 au 8 février 1985 à Libreville.

des jeunes chômeurs y compris les diplômés, financement insignifiant de la formation aux métiers, absence de congruence entre système éducatif et système productif...<sup>113</sup> Mais ce chômage est masqué par l'euphorie économique qui a toujours permis à la Fonction publique et aux entreprises para publiques d'absorber une main-d'œuvre composée essentiellement de diplômés.

Les années 90 marquées par les ajustements structurels amenuisent non seulement l'employabilité du secteur public mais elles augmentent aussi la privatisation de nombreuses entreprises para publiques avec leur cortège de plans sociaux. Dans tous les cas, l'absorption de la main-d'œuvre dans le secteur productif privé reste un sujet de préoccupation constante dans la mesure où la seule qualification et le parchemin ne constituent plus des gages déterminants et efficaces de l'insertion professionnelle automatique. Dans ce contexte de crise de l'emploi, deux constats opposés se dégagent : de nombreux jeunes scolarisés, déscolarisés et diplômés s'intéressent aux «petits métiers» jadis regardés comme dégradants; d'autres continuent encore de croire à un retour miraculeux de création tous azimuts des emplois dans le secteur public et privé.

Nous voudrions particulièrement au travers de cette communication nous interroger sur ce paradoxe à l'appui des mécanismes d'orientation et des logiques d'acteur en présence. Plus clairement, notre problématique veut rendre compte à la fois du changement de comportement qui est en train de s'opérer au travers de la construction de nouvelles identités professionnelles et du blocage qui freine la volition de nombreux jeunes à se lancer dans ces «petits métiers». D'une manière générale, comment la société gabonaise par le truchement des instances d'orientation favorise –elle la construction de nouvelles identités professionnelles dont les «petits métiers»? Comment les jeunes se représentent-ils les «petits métiers dans un contexte concurrentiel et de pénurie d'emploi? Quelles stratégies déploient-ils pour se déterminer face à ces «petits métiers»? Quels sont les blocages auxquels se heurtent-ils?

Par rapport à ces questionnements, nous formulons deux hypothèses de travail

- Le cadre institutionnel de l'orientation au Gabon n'intègre pas encore les exigences du contexte de mutations des nouveaux emplois tels que les «petits métiers»
- La perception des «petits métiers» obéit à des logiques rationnelles d'acteurs fondées sur des différences individuelles

Le cadre institutionnel de l'orientation renferme des institutions dont la mission consiste en l'accompagnement des jeunes dans leur insertion (Doray et Maroy, 1995). Trois institutions retiennent notre attention ici : l'école, l'entreprise et le dispositif gouvernemental. Il faut maintenant voir comment ces institutions intègrent des exigences de valorisation des «petits métiers» et comment leurs actions s'emboîtent. Les perceptions des «petits métiers» renvoient à trois logiques rationnelles<sup>114</sup> : logique utilitaire maximalisée, logique utilitaire minimisée et logique anticipatrice.

---

<sup>113</sup> J.-R Eboulia (1991), *Incidences socio-économiques de l'ajustement structurel au Gabon*, Étude commanditée par le PNUD, Libreville.

<sup>114</sup> L'Enquête exploratoire que nous avons conduit auprès d'un échantillon très réduits comprenant une diversité d'acteurs (15 sujets) en janvier 2009 à Libreville a donné des résultats qui confirment l'existence des ces trois logiques rationnelles.

Cette problématique s'insère dans une diversité d'approches qui interrogent le cadre institutionnel, le rapprochement ou la négociation constituante et l'approche articulant l'expérience professionnelle et l'analyse stratégique. Le cadre institutionnel de la construction de la formation des jeunes est analysé comme un champ articulant trois pôles : appareil de formation, personnel à former et système productif (Bel, 1996 et 2001). Chaque pôle est porteur de logiques d'action spécifique dans sa relation avec les deux autres. Dans une perspective de négociation constituante, on assiste à un rapprochement entre institution de formation et entreprise. L'État confie l'organisation de ces nouvelles articulations à de nouvelles instances (Doray et Maroy, 2001). L'accent est mis sur les échanges et processus sociaux dans la construction des modalités ou des instances de rapprochement entre les deux univers éducation/formation et entreprise. Ces conventions résultent de négociation entre acteurs (Bessy, 1995). Cette analyse prend en compte un certain nombre de paliers : les politiques éducatives, la gestion de projets, etc.

Au-delà de la construction de l'insertion professionnelle au travers des intermédiaires et de l'accompagnement, la situation du travail et les expériences professionnelles, participent à ce processus notamment les employeurs, les collègues et l'ensemble des interlocuteurs (Demezière et Pelage, 2001). La construction sociale de l'insertion professionnelle des jeunes rejette l'hypothèse d'une rationalité unique partagée par tous les acteurs de l'insertion (Dubar, 2001) (Maruani et Emmanuèle, 2001)

Notre approche méthodologique consiste en une comparaison du cadre institutionnel de l'orientation dans la formation aux «petits métiers» avec les logiques d'acteurs en présence (entreprise, jeunes, acteurs institutionnels de l'orientation). Elle compare aussi les groupes de jeunes dans leur hétérogénéité (diplômés, non diplômés, des jeunes formés dans le tas et ceux ayant reçu une formation sanctionnée par une certification). Une telle diversité d'acteurs pose inéluctablement le problème de tirage d'un échantillon dont aucune base de sondage n'est *a priori* déterminée d'avance. Pour contourner cet écueil, nous avons dû recourir à un sondage boule de neige (Combessie, 2001). Ainsi, nous avons réalisé 77 entretiens semi-directifs auprès de divers acteurs :

- 8 jeunes qui ont arrêté les études et dont le dernier diplôme ne dépasse pas le CAP;
- 8 jeunes qui n'ont aucun diplôme mais qui ont été formé dans le tas;
- 10 élèves qui fréquentent encore mais tout en exerçant temporairement «les petits métiers»;
- 10 élèves qui fréquentent encore l'enseignement général mais dont l'âge ne permettrait pas de bénéficier d'une allocation d'étude s'ils obtiennent le bac;
- 10 élèves inscrits dans l'enseignement général;
- 10 élèves inscrits dans l'enseignement professionnel;
- 8 conseillers d'orientation scolaire et professionnelle;
- 8 propriétaires des petites et moyennes entreprises utilisant le service des «petits métiers»;
- 5 fonctionnaires du Ministère des Petites et Moyennes entreprises chargé de la réduction de la pauvreté.

## **2) Cadre institutionnel de l'orientation et problématique des «petits métiers» au Gabon : l'emprise d'un discours idéologique.**

Une question nous turlupine ici: comment le cadre institutionnel de l'orientation intègre-t-il la question des «petits métiers»? Il convient de situer le cadre institutionnel de l'orientation dans une perspective sociétale (Berthelot, 1984) qui associe plus largement, en ce qui concerne le Gabon, deux institutions principales : l'entreprise et l'école. Leur action est coordonnée par l'État. Mais leur articulation –en raison de l'espace d'autonomisation respective et relative de chacune de ces deux institutions- débouche sur des contradictions structurelles (Dubar, 1980). Il convient préliminairement d'examiner le cadre organisationnel de la formation

### **2.1) Le cadre organisationnel de la formation : la scotomisation des «petits métiers »**

#### **2.1. 1) Les «petits métiers »et les entreprises**

Au lendemain des indépendances, en dehors des structures de formation (écoles, lycées, centres de formation...) mises en place par les pouvoirs publics pour former et orienter les jeunes dans les filières et professions de leurs choix, les entreprises parapubliques se sont vues investies d'une mission formatrice. La spécificité des formations assurées respecte la demande (en main-d'œuvre) interne exprimée par chaque entreprise<sup>115</sup>. Mais ces formations concernent exclusivement les postes de cadres supérieurs et moyens. L'objectif visé consiste à former les nationaux aux postes de responsabilité et compenser le vide créé par une absence de cadres gabonais. La conjoncture économique est très favorable à ce projet de formation des cadres nationaux dans un contexte d'opulence et d'autosuffisance. Un discours idéologique suavement entretenu par les milieux du pouvoir, tend à faire passer le gabonais comme un surhomme et à oblitérer la question des emplois précaires assignés aux étrangers. L'illustration de ce discours nous est donnée à travers une formule bien connue, qui semble se cristalliser autour des valeurs d'hospitalité, alors qu'il occulte une supériorité « Lorsqu'un étranger vous apporte sa force de travail, apporter lui votre amitié». L'expression «force de travail» ne renvoie aucunement à la conception mais au travail manuel puisque les flux d'immigrants sous qualifiés venus des pays d'Afrique Occidentale et Centrale renforcent l'idée d'une supériorité sous-jacente.

Un tel discours trouve encore son enracinement dans la négligence des secteurs clés comme l'agriculture dont on ne peut nier l'importance dans l'accompagnement d'un pays dans son processus de développement. Gagey le souligne d'ailleurs comme une faiblesse du Gabon lorsqu'il relève que : *«Le Gabon, pourtant peu peuplé est obligé d'importer des pays voisins, du Cameroun surtout, une grande partie de ses besoins. En effet, malgré d'importantes*

---

<sup>115</sup> Il s'agit des entreprises suivantes : ELF Gabon, OPT (Ex Office des Postes et Télécommunication), SEEG (Société d'Énergie et d'Eau du Gabon), OCTRA (Office du chemin de fer Transgabonais).

*potentialités et des ressources financières que lui envient bien d'autres pays du tiers-monde, aucun effort n'a été fait pour développer l'agriculture vivrière»*<sup>116</sup>

Le cadre institutionnel de l'orientation au sein de l'entreprise cadre donc avec un discours dithyrambique et mystificateur qui ne fait pas de place au travail manuel d'une manière générale et aux «petits métiers» en particulier. L'on peut se passer des «petits métiers» comme si la prospérité de l'entreprise se lisait exclusivement à travers l'action de l'élite.

### **2.1.2. Le système éducatif et formatif et les «petits métiers» : appropriation ou rejet ?**

Le système éducatif et formatif gabonais a été construit sur la base de poncifs aux prises d'une histoire tragique qui sert dorénavant d'alibi aux échecs constatés *hic et nunc* et dont les stigmates seraient encore présents. Mais le tout n'est pas de pointer d'un doigt accusateur la colonisation dont l'action a permis de poser des bases d'une société hiérarchisée tant au niveau des connaissances détenues qu'à celui de la position occupée dans la société. En partant du constat général que tous les élèves inscrits à l'école n'ont pas les mêmes talents, l'enseignement colonial a pensé qu'il fallait mettre en place un enseignement long qui prépare aux fonctions de cadres et un enseignement court qui forme aux «petits métiers»<sup>117</sup> (Gaucher, 1968). Il est vrai que l'affectation des élèves dans les filières longues ou courtes peut prêter le flanc à une reproduction des clivages sociaux, mais cette division montre que la société est une totalité où l'on a aussi bien besoin des fonctions de cadres que des «petits métiers».

En mettant en place un système éducatif et formatif fondé sur le rattrapage du retard historique qu'il accuse, le Gabon croit résoudre son problème de développement en distinguant deux types de formation : enseignement général et enseignement technique professionnel. Cependant, l'on constate que les plus gros efforts financiers ont été consacrés à l'enseignement général au détriment de l'enseignement professionnel (Eboulia, 1991). La fermeture des structures étatiques de formation professionnelle à la fin des années 80 vient confirmer la place de relégation sociale qu'il occupe dans une société qui fonde sa réussite dans une formation générale élitiste. Une recherche sur la formation professionnelle au Gabon fait dire à l'auteur que «*La formation professionnelle est considérée comme un secteur de relégation qui entasse tous les individus déclassés du système scolaire au regard du peu d'intérêt que lui accordent les pouvoirs publics*»<sup>118</sup>

La réorganisation de l'enseignement professionnel par un arrêté (Arrêté 000001/PMMIDSM/MENJSCF) en 1995 établit une distinction nette de deux voies : voie technologique conduisant au baccalauréat et voie professionnelle qui prépare le CAP et /ou le

---

<sup>116</sup> F. Gagey (1993), *Comprendre l'économie africaine*, Paris, Éd. l'Harmattan, P.109.

<sup>117</sup> En exploitant des archives de l'Archidiocèse de Libreville et en discutant avec certains membres du clergé, il nous a été donné de constater que les missionnaires catholiques formaient des jeunes (filles et garçons) dans les métiers suivants : couture, mécanique automobile, charpente, cuisine, agriculture, coiffure, ménage domestique (technicien de surface)...

<sup>118</sup> P.-A. Nlep (1993), *Pratique et réalité de la formation professionnelle privée au Gabon. Pour une problématique de l'adéquation formation/emploi*, Lille, Mémoire de DÉA en Sociologie, Université des Sciences et Technologies de Lille.



BEP. L'article 13 de cet arrêté dispose que « *L'implantation des filières sur le territoire national prend en compte les particularités économiques régionales et leurs perspectives de développement* » Cette réorganisation reprend les mêmes filières qu'avant celle-ci. L'innovation apportée réside dans la séparation entre l'enseignement technique et l'enseignement professionnel. De même, cette réorganisation ne prend pas en compte les «petits métiers» qui facilitent une insertion par l'auto-emploi<sup>119</sup>. Par ailleurs, l'accès à la formation professionnelle dans les établissements publics est sélectif, c'est-à-dire il faut passer un concours. Le concours est ouvert aux élèves de cinquième de l'enseignement général.

A l'opposé, les centres de formation privés proposent une diversité de filières jusqu'aux plus reléguées comme la couture, la coiffure, l'esthétique... dont l'accès n'exige pas un niveau d'étude. La volonté d'ouvrir et d'étendre la formation aux filières que les établissements publics n'offrent pas, ne renvoie pas seulement à des motivations pécuniaires comme la presse le relève souvent, mais à une redynamisation de la formation qui doit participer aux mutations des emplois dans un contexte de concurrence.

Comment l'orientation en tant qu'ensemble de procédures institutionnalisées insère-t-elle la problématique des «petits métiers» dans une organisation de la formation qui semble manifestement les ignorer («petits métiers») ?

### **3) L'orientation : un épiphénomène**

Il serait d'autant plus maladroit de détacher l'organisation scolaire et professionnelle de celle relative à la question de l'orientation dont l'action ne se limite plus aujourd'hui à une catégorie spécifique et d'institutions ou de services. Par orientation : « *On entend ... des services et des activités qui s'adressent à des individus de tout âge, à toutes les étapes de leur vie, pour les aider à faire leur choix éducatifs ou professionnels et à gérer une évolution professionnelle. Ces services peuvent se trouver dans les écoles, les universités et autres établissements d'enseignement supérieurs, les établissements de formation, les services publics de l'emploi, sur les lieux de travail, dans le secteur du volontariat et dans le secteur privé.* »<sup>120</sup>. C'est à l'intérieur de ces institutions qu'il faudrait interroger la place des «petits métiers» et voir comment s'y prennent-elles pour les développer

#### **3.1. L'orientation à dominante scolaire**

Le passage de l'orientation professionnelle à une orientation scolaire et professionnelle est tributaire à deux facteurs essentiels : d'une part l'expansion de l'enseignement qui doit déboucher sur l'élévation du niveau d'étude ; d'autre part et corrélativement au premier facteur, former une main-d'œuvre qualifiée en vue de renforcer les forces productives

---

<sup>119</sup>En 2002 l'observatoire de l'emploi a montré que les diplômés de l'enseignement professionnel passent plus de temps à attendre un emploi dans le secteur productif. La simple qualification ne leur permet guère de créer un auto-emploi il faut encore réunir des moyens financiers pour constituer un capital.

<sup>120</sup> Cette définition est tirée de l'argumentaire du Colloque International de l'Association francophone d'éducation comparée dont le thème est : «Orientation et Mondialisation», Dijon ,25-27 juin 2009.

(Danvers, 1988). Mais ce passage n'est pas sans conséquence tangible sur l'organisation des études et de l'orientation. En effet, il inaugure, sans peut-être le vouloir, l'hégémonie de l'école, ce que nous appelons aujourd'hui l'orientation par l'école (Caroff, 1987).

Au Gabon, cette hégémonie de l'école dans l'orientation oblitère le volet professionnel, i.e. le range dans le tiroir de la subsidiarité<sup>121</sup>. En parcourant la littérature la plus autorisée, il revient à relever que l'orientation n'est pas légiférée. L'arrêté 0024/MENSE/HCDGEP/DG2/DETP/IPN fixe simplement l'organisation des études au second cycle secondaire. Antérieurement, l'orientation en classe de cinquième d'enseignement général, permet d'affecter les élèves en classe de quatrième moderne ou classique, tout en laissant une passerelle pour le passage dans l'enseignement technique (pour les élèves inscrits en classe de troisième de l'enseignement général) et professionnel (pour les élèves des classes de cinquième de l'enseignement général âgé de 17 ans). Le passage de la troisième en classe de seconde fait intervenir exclusivement des critères scolaires (Nguema Endamne, 2003). La même logique d'oblitération du débat sur les professions refait surface lors de l'affectation des élèves reçus au baccalauréat même s'il est survolé en amont entre élèves et conseillers d'orientation. La commission nationale d'attribution des bourses qui affecte les bacheliers dans les différentes facultés et départements, s'appuie sur la correspondance entre les performances scolaires et les intentions d'études exprimées. On fait une fois encore l'impasse sur les professions.

Un travail important est effectué aujourd'hui dans les établissements scolaires par les conseillers d'orientation. Celui-ci consiste en une campagne de sensibilisation et d'informations de proximité sur les métiers y compris les «petits métiers». Cette campagne s'adresse à tous les élèves et non seulement à ceux qui sont en difficultés scolaires. Cependant, ce travail est fragilisé par l'absence flagrante d'un cadre juridique approprié.

Il est un fait évident et révélateur d'une confusion qui témoigne de ce que le système éducatif est une instance d'épuration. Il n'y a pas d'autonomie entre l'orientation et l'attribution des bourses. On peut tirer de l'organisation de l'orientation que la fonction sociale du système d'enseignement ne renvoie à aucune fonction économique (Dubar, 1980) qui a rapport à la force de travail. L'évacuation de la préoccupation professionnelle dans le débat renvoie indéniablement au poids des idées reçues, i.e. à l'idéologie fondée sur une méritocratie à dominante bureaucratique et véhiculée méticuleusement par l'appareil scolaire.

### **3.2 L'orientation hors de l'école : acteurs et services d'orientation atypiques**

L'absence de services d'orientation dans les centres de formation professionnelle (qu'ils soient privés ou publics) participe du rôle secondaire tenu par ce secteur dans la société. Ni les pouvoirs publics ni les privés ne s'en émeuvent. L'accompagnement de l'individu (informations sur le plan de carrière, les mutations professionnelles, les risques encourus lorsqu'on embrasse un métier...) est assuré par lui-même. L'office national de l'emploi devrait jouer ce rôle mais sa mission régaliennne se confine en un observatoire de l'évolution et des demandes d'emploi.

---

<sup>121</sup> La loi des Finances, dans son Rapport économique, social et financier, souligne le problème de l'orientation qui revêt un caractère secondaire, derrière les questions liées aux structures et au personnel.

En revanche, l'absence de services d'orientation ne prédispose pas les jeunes à l'indifférence. Bien au contraire, les jeunes se réunissent en association des quartiers ou d'intérêt commun. Des associations des quartiers ou d'intérêt commun se créent depuis les années 90 sous l'impulsion de la démocratie et des hommes politiques à la recherche d'une popularité. L'objectif visé est d'aider les jeunes désœuvrés à se prendre en charge par eux-mêmes. Les conférences et séances d'information sur les «petits métiers» (organisées dans les quartiers à l'intention des jeunes) par les spécialistes à la demande des hommes politiques, cherchent surtout l'adhésion des jeunes. C'est souvent à l'occasion de ces rencontres que les projets d'intervention sont annoncés : curetage des caniveaux, aide pour financer les activités informelles, valorisation des «petits métiers». Le cadre informel des services d'orientation ambulants s'étend jusqu'à la diffusion de l'information aux autres jeunes qui n'assistent pas aux rencontres d'information.

La paupérisation qui sévit à grande échelle aujourd'hui multiplie des initiatives de sensibilisation pour tirer le meilleur parti. Paradoxalement ces initiatives proviennent curieusement des acteurs atypiques et se traduisent par des slogans mobilisateurs autour de la thématique fédératrice de la réduction de la pauvreté. Les églises chrétiennes (catholiques, protestants, églises du réveil) et d'autres confessions (islam) produisent un discours de rupture avec la «fainéantise» et proposent des alternatives pour venir à bout de la pauvreté. Des antennes paroissiales d'information dont le rôle s'assimile aux services d'orientation ne lésinent pas à apporter leurs assistance aussi bien aux jeunes qu'aux autres catégories d'âge. Leur discours s'enracine dans la bible «*Tu mangeras à la sueur de ton front.*» et fait l'apologie des «petits métiers». Les confessions religieuses utilisent un discours persuasif fondé sur le dogme. Il est plus facile aux croyants d'appliquer un conseil du prêtre ou du pasteur que lorsqu'il vient d'un autre agent de la société.

Les services d'orientation informels viennent compenser les carences constatées dans l'organisation structurelle de l'orientation. Mais l'émergence de ces services informels n'apporte pas toujours les informations utiles à l'accompagnement de l'individu ou aux mutations professionnelles.

#### **4) Les représentations des «petits métiers» et les stratégies des acteurs**

Comment les acteurs institutionnels, les jeunes scolarisés et non scolarisés se représentent-ils les «petits métiers» et quelles stratégies les jeunes déploient-ils pour embrasser les «petits métiers»? Nous voulons dans cette partie apporter des réponses à ces interrogations.

##### **4.1) Les «petits métiers» entre enthousiasme et apathie institutionnelle**

En créant un Ministère des Petites et Moyennes Entreprises, chargé de la lutte contre la pauvreté, on imagine l'initiative affichée par les politiques à mettre en place un dispositif ou un ensemble de mesures pour atteindre cet objectif. Le discours politique sur cette question trouve ici une vitalité et ses lettres de noblesse en vue de la reconnaissance des «petits métiers». Le contexte actuel avive cette préoccupation –crise financière internationale qui n'épargne pas le Gabon-et constitue une occasion favorable à saisir pour institutionnaliser les

«petits métiers», *i.e.* proclamer leur reconnaissance par l'adoption des lois au parlement. D'une part, les politiques estiment que les activités informelles sont détenues par des étrangers et les revenus tirés de celles-ci sont rapatriés dans leurs pays d'origine. D'autre part les mêmes politiques qui se plaignent de cette hégémonie des étrangers dans le secteur des «petits métiers», ne manifestent pas des intentions d'appropriation par leurs compatriotes. L'action fracassante du gouvernement consiste à encourager des initiatives individuelles par des discours.

Les «petits métiers » soulèvent une dualité en ce qui concerne sa représentation par les pouvoirs publics<sup>122</sup>. Rappeler la place qu'occupent les «petits métiers» dans un contexte de raréfaction d'emplois, signifie que les pouvoirs publics s'en servent comme un alibi pour démontrer leur bonne foi alors qu'il n'en est rien du tout. Ce discours occulte une dimension qui renforce paradoxalement le monopole des étrangers dans ce secteur. Il ne faut rien attendre des pouvoirs publics et il revient aux acteurs de revaloriser les «petits métiers».

#### **4.2) Les jeunes et les «petits métiers» autour des stratégies et des expériences diversifiées**

Les représentations qu'ont les jeunes des «petits métiers» et les stratégies qu'ils utilisent pour marquer leur adhésion, varient suivant leurs situations spécifiques et surtout les justifications qu'ils apportent pour élucider leur position. La population des jeunes qui se représentent positivement les «petits métiers» est composite, *i.e.* qu'elle se compose aussi bien de ceux et celles qui accusent le retard scolaire que ceux et celles qui détiennent encore des ressources suffisantes et susceptibles de les retenir pendant longtemps encore dans le système scolaire. Ce groupe ne semble pas de prime abord se représenter les «petits métiers» comme un exutoire de l'échec scolaire ou social. La spoliation et tous les qualificatifs péjoratifs dont sont chargés ces activités, constituent paradoxalement des atouts chez les jeunes. Ils affirment que ce discours dépréciatif, propriété des pouvoirs publics, favorise l'absence de leur indépendance vis-à-vis de leurs parents. Ils ne s'identifient pas à des repères nationaux mais à des exemples tirés de leur expérience quotidienne, influencée par des initiatives des étrangers (ouest africains)

En revanche, d'autres jeunes trouvent leur modèle identitaire dans la volonté de découvrir ce qui se trame derrière les «petits métiers». Par cette volonté de voir plus loin et de réfuter un discours redondant dépréciatif masqué par des formules rituelles mobilisatrices «le gouvernement est sensible et encourage des «petits métiers»», les jeunes entendent construire l'identité de ces métiers par un processus lent d'appropriation que le cadre légal ignore encore. Cette volonté est partagée par la diversité des jeunes aux situations sociales différentes. Nous rendons compte ici de ces représentations et stratégies grâce à des typologies que nous avons construites.

#### **Les jeunes diplômés en attente d'insertion professionnelle : entre scepticisme et réalisme**

C'est groupe en lui-même hétéroclite qui comprend les diplômés allant du certificat d'étude primaire au baccalauréat. Ils sont au chômage depuis trois ans en moyenne. Ils

---

<sup>122</sup> Derrière cette dénomination se cachent plusieurs acteurs de la décision : hommes politiques et techniciens.

exercent en général dans les cybercafés à temps plein. La durée passée au chômage nourrit l'ambition d'embrasser les «petits métiers» sans trop de conviction. Mais ils reconnaissent qu'ils ne détiennent aucune qualification professionnelle qui favoriserait leur insertion. L'identité des «petits métiers» est assumée malgré eux-mêmes. À défaut de trouver mieux, on exerce les «petits métiers» en attendant de trouver un emploi stable. Continuer des études pour se spécialiser ne garantit pas une insertion professionnelle dans un univers d'emploi très incertain.

### **Les jeunes scolarisés : la recherche de l'autonomie**

On retrouve le plus grand nombre dans des activités de nettoyage des espaces publics (marchés et voie publique). Ils travaillent à temps partiel (les après-midis) de retour des cours et sont scolarisés dans le secondaire et le supérieur. Naïvement, on aurait cru qu'il s'agit de jeunes qui, pour des raisons de précarisation familiale, cherchent à soutenir leur scolarité. Cette hypothèse a été démentie. L'autonomie en tant que statut convoité d'affirmation de soi, constitue la principale motivation qui anime les jeunes à pratiquer des «petits métiers» sans laisser présager ce qu'ils deviendront demain. Paradoxalement, ce groupe affirme avec une conviction étonnante son adhésion aux «petits métiers» tout en prenant la précaution de s'interroger sur les incertitudes qui entourent une meilleure insertion professionnelle.

### **Les jeunes déscolarisés : un destin incertain**

Les jeunes déscolarisés présentent une caractéristique scolaire commune : il s'agit des élèves qui ont connu une scolarité parsemée de piétinement. Ils portent encore des stigmates de cette amertume. Ce groupe a nourri des ambitions à devenir cadres dans l'administration publique ou privée. Mais leur destin en a décidé autrement. Ils exercent en majorité dans les transports (chargeurs ou aide chauffeur), le nettoyage, la coiffure, la couture... C'est souvent par contrainte que les jeunes garçons acceptent l'identité de «petits métiers». Cette contrainte prend sa source dans un parcours scolaire laborieux. On ne travaille pas dans les «petits métiers» par vocation mais pour éviter l'oisiveté puisque ces jeunes portent en eux-mêmes les germes d'une auto-dépréciation.

À l'opposé, les jeunes filles n'affichent pas le même sentiment d'autodépréciation. En parlant de «petits métiers», elles raisonnent surtout en terme de totalité sociale, *i.e.* que la société a aussi bien besoin de ces métiers et il faut qu'ils soient exercés par des individus. En exerçant massivement dans la coiffure, la pédicure-manucure, la couture... l'orientation des filles dans ces métiers correspond à des itinéraires typiquement féminins comme certaines recherches l'attestent (Gadrey, 1992).

## **5) Les acteurs d'insertion dans les «petits métiers»**

Nous avons mis en évidence *supra* une apathie institutionnelle qui ne favorise guère l'insertion dans les «petits métiers». L'absence des acteurs étatiques ou institutionnels renvoie à ce que nous désignons par le poids d'une idéologie de suffisance qui dispense les gabonais

en général, les jeunes en particuliers de s'orienter dans les «petits métiers». Une question reste pendante : quels sont les acteurs qui favorisent l'insertion dans les «petits métiers» ?

### **5.1) Les jeunes et leur destin : des self-made men**

Indépendamment des représentations qu'ils ont des «petits métiers» et qui varient sensiblement suivant certaines variables différentielles mises en évidence précédemment, l'arrivée dans les «petits métiers» est attribuée à une démarche individuelle. Les jeunes réalisent qu'un vaste domaine demeure encore inexploré et sautent sur l'occasion pour marquer leur présence. C'est le patriotisme qui ressort le plus comme facteur mobilisateur plutôt qu'une raison pécuniaire. Par là, les jeunes se substituent à l'État en tant que organisateur de la vie social pour investir le domaine des «petits métiers» qu'ils considèrent comme un terrain à conquérir. Ils utilisent deux voies pour s'insérer : négocier directement avec des propriétaires des petites structures de service et l'auto emploi financé par les microcrédits ou par soi même. Les services comme les transports dits «clandos» sont presque contrôlés par des initiatives de jeunes.

### **5.2) Les propriétaire des microstructures entre méfiance et confiance**

Les propriétaires des structures qui utilisent les «petits métiers» sont pour la plupart (pour ne pas dire la totalité) des étrangers<sup>123</sup>. On comprend donc la mainmise des étrangers dans ces activités. Tantôt ils invitent les jeunes à faire comme des étrangers en se lançant dans les «petits métiers», tantôt ils se servent des stéréotypes pour décourager les jeunes «un gabonais doit travailler au bureau, c'est un chef... Un gabonais n'est pas fort physiquement». Pour exercer par exemple dans la manutention, ils exigent une expérience professionnelle une formation qui n'existe pas encore dans la nomenclature des formations. Aussi, leur duplicité n'occulte t- elle pas une volonté de contrôler les activités des «petits métiers» et cela, au grand dam des politiques.

## **Conclusion**

Notre problématique a consisté à trouver des réponses à certaines questions fondamentales que nous nous sommes posées : comment la société gabonaise par le truchement des instances d'orientation favorise t-elle la construction de nouvelles identités professionnelles ? Comment les jeunes se représentent-ils les «petits métiers» dans un contexte de mondialisation et de pénurie d'emplois ? Quelles stratégies déploient-ils face aux «petits métier» ? Quels sont les blocages auxquels se heurtent-ils ?

Les analyses conduites ici à l'appui des entretiens réalisés auprès d'une diversité d'acteurs de l'orientation, permettent de retenir que l'orientation ne constitue pas encore une priorité des pouvoirs publics. Cette question est reléguée au second plan. Mais paradoxalement les mêmes pouvoirs publics parlent de la formation aux métiers d'avenir car l'administration publique ne peut employer tout le monde. C'est le paradoxe du Gabon qui inaugure un débat sur les mutations des emplois dans un contexte concurrentiel et qui oblitère le processus qui y conduit, *i.e.* l'orientation.

---

<sup>123</sup> Sur 124 micros structures recensées, 11 seulement sont détenues par des gabonais.

Face à cette absence de repères politiques et institutionnels susceptibles de constituer un socle sur lequel ils pourraient s'appuyer, les jeunes se représentent diversement les «petits métiers». Cette représentation diversifiée dépend de la situation scolaire des jeunes (niveau d'étude et la différence entre les jeunes qui fréquentent encore et ceux qui ont arrêté) et du secteur dans lequel ils exercent les «petits métiers». Moins le secteur est valorisé (curage des caniveaux ou des espaces publics par exemple) plus les jeunes ont une représentation négative des «petits métiers». À l'opposé, plus le secteur des «petits métiers» est valorisant, plus les jeunes développent une représentation positive des «petits métiers». Les jeunes qui fréquentent encore croient beaucoup aux «petits métiers» que ceux qui ont quitté l'école.

Les stratégies des jeunes consistent à créer un cadre institutionnellement inexistant (celui de l'orientation) par des actions informelles qui finissent par montrer leur efficacité sur le terrain. Au-delà de ce que les «petits métiers» constituent des emplois rémunérés, ils créent surtout un cadre qui permet d'autonomiser les jeunes vis-à-vis de leur famille.

La construction de nouvelles identités comme des «petits métiers» se heurtent encore à plusieurs résistances. Celles-ci renvoient à la fois au système de valeurs sociales inculquées par l'idéologie de la suffisance qu'incarnait encore le gabonais durant les années 70.

## **Bibliographie**

- Bel M (1996), «Construction et régulation de l'offre locale de formation», *CÉREQ, Document* 17.
- Bel M (2001), «Cadres institutionnels et rôle des organisations dans la construction de la formation professionnelle des jeunes», *Éducation et Sociétés*, 7, pp 37-50.
- Berthelot J.-M. (1984) «Orientation formelle et procès sociétal d'orientation», *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 13, 2, pp 91-113.
- Bessy et al. (1995), «Les politiques publiques d'emploi : le rôle des agents locaux», *Cahiers du Centre d'Études de l'Emploi*, 34, pp 3-34.
- Carnoy M (1999), *Mondialisation et réforme de l'éducation : ce que les Planificateurs doivent savoir*, Paris, Éd. UNESCO-IIPÉ.
- Caroff A (1987), *L'organisation de l'orientation des jeunes en France : des Origines à nos jours*, Paris, Éd. EAP.
- Danvers F (1988), *Le conseil en orientation en France*, Paris, Éd.EAP.
- Demazière D, Pélage A (2001) «Mutations de la construction de l'insertion professionnelle. Le cas du dispositif des emplois jeunes», *Éducation et Sociétés*, 7, pp81-94.
- Doray P, Morroy C (2001), «La construction des relations entre Économie et Éducation. L'exemple de la formation en alternance», *Éducation et Sociétés*, 7, pp 51-65.
- Dubar C (1980), *Formation permanente et contradictions sociales*, Paris, Éditions Sociales.
- Dubar C (2001), «La construction sociale de l'insertion professionnelle», *Éducation et Sociétés*, 7, pp23-36.
- Eboulia J.-R. (1991), *Incidences socio-économiques de l'ajustement structurel au Gabon*, Étude commanditée par le PNUD, Libreville.
- Gadrey N (1992), *L'orientation des filles*, Lille, IFRESI.

- Gagey F (1993), *Comprendre l'économie africaine*, Paris, Éd. l'Harmattan.
- Gaucher J (1968), *Les débuts de l'enseignement en Afrique francophone*, Paris, Éd. Livre africain.
- Maruani M, Reynaud E (2001), *Sociologie de l'emploi*, Paris, Éd. La Découverte, collection « Repères » 132.
- NGUEMA ENDAMNE G (2003), *Orientation scolaire au sortir de la classe de troisième de l'enseignement secondaire général public au Gabon*, Lille, Thèse de doctorat de sociologie, Université des Sciences et Technologies de Lille.
- Normand R (2006), «De la formation à l'emploi : des politiques à l'épreuve de la qualité», *Éducation et Sociétés*, 18, pp5-15.
- Nlep P.-A. (1993), *Pratiques et réalités de la formation professionnelle privée au Gabon. Pour une problématique de l'adéquation formation/emploi*, Mémoire de DÉA en sociologie, Université des Sciences et Technologies de Lille.

## **2<sup>ème</sup> séquence : Orientation, reprise d'études, formation d'adultes**

30. Enseignement Supérieur et certification de l'expérience de vie : Le processus des Plus âgés que 23 ans  
*Gil Cabrito Belmiro, Université de Lisbonne, Portugal*
80. Apprentissage tout au long de la vie : les adultes en reprises d'études universitaires. Profils personnels, motivationnels et d'engagement selon la « filière-horaire » choisie.  
*Audrey Vallée,*  
*Marc Demeuse*  
*Frederique Artus*  
*Valérine Roberti, Université de Mons, Belgique*

APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE : LES ADULTES EN REPRISE D'ÉTUDES UNIVERSITAIRES. PROFILS PERSONNEL ET MOTIVATIONNEL SELON LA « FILIÈRE-HORAIRE » CHOISIE

**Vallée, A., Artus F., Delbecq J., Roberti V. & Demeuse M.**

Recherche exploratoire commanditée par le Fond National de Recherche Scientifique portant sur des adultes en reprise d'études à l'Université de Mons et à l'Université Libre de Bruxelles en horaire normal ou décalé



## **Résumé**

Dans notre société où l'acquisition des savoirs est considérée comme un processus continu, le nombre d'adultes inscrits à une formation augmente et la reprise d'études devient une réalité dans la gestion et l'adaptation des curriculums universitaires. La présente recherche vise à décrire mais également à expliquer ce qui pousse des professionnels à vouloir développer et améliorer la qualité de leur formation. Pour ce faire, 277 adultes en reprise d'études universitaires se sont exprimés par questionnaires écrits et entretiens téléphoniques au sujet de leurs motivations à entrer en formation.

### **1. Introduction**

Face à notre société perpétuellement en changement et évolution, les individus se retrouvent dans l'obligation de s'y adapter, en combinant et en construisant des connaissances et des savoirs en permanence. C'est pour répondre à ce besoin croissant que le concept de *Lifelong Learning*, traduit par « Education tout au long de la vie », est paru pour la première fois en 1970 lors d'une conférence de l'UNESCO (Eurydice, 2000). Cette notion n'est toutefois véritablement apparue dans les contextes politiques internationaux (Longworth, Davies, 1999 ; OCDE, 1987, 1996, 2004, 2005) et européens (Commission des Communautés européennes, 1995, 2000, 2001a, 2001b) qu'au cours des années '90. Celle-ci vise le développement du potentiel humain par un processus continu qui pousse l'individu à acquérir toutes les connaissances, les valeurs, les compétences et les capacités cognitives dont il a besoin et à les appliquer avec confiance, créativité et plaisir dans des rôles et des contextes divers (Longworth & Davies, 1999 ; Commission des Communautés européennes, 2001a, 2001b). Parallèlement à l'apparition du concept de *Lifelong Learning*, des études scientifiques ciblées ont émergé dans le but de connaître l'adulte en formation (Avanzini, 1996 ; Carré, 2001 ; De Hontheim, 1999), de réfléchir à la pédagogie universitaire (Leclercq, 1998), de préciser les structures et les moyens nécessaires au *Lifelong Learning* (Gass, 1996), etc.

En raison de ces changements et de l'accès relativement aisé à l'université en Communauté française de Belgique par son absence quasi-totale de sélection à l'entrée (Frenay, Noël, Parmentier & Romainville, 1998), la reprise d'études par des adultes devient une réalité dans la gestion et l'adaptation des curriculums universitaires. Au cours de l'année universitaire 2008-2009, à l'Université de Mons (UMONS), 15% des étudiants inscrits à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education étaient des adultes reprenant des études à horaire décalé. Dans le cas des formations à horaire décalé, les cours sont donnés en soirée durant la semaine et le samedi afin de permettre aux personnes ayant une activité professionnelle et/ou une vie familiale d'y assister. Ces formations relèvent de l'enseignement de plein exercice et le diplôme obtenu en fin de cursus est équivalent à celui de la formation donnée en cours du jour (Eurydice, 2000). L'UMONS s'intéresse au *Lifelong Learning* depuis ses origines et encourage la mise en place de stratégies favorisant l'accueil, l'encadrement et une méthode pédagogique adaptés aux étudiants adultes (Dupont & Delforge, 2001).

Le présent article est issu d'une recherche exploratoire qui s'inscrit dans les domaines de la formation des adultes et de la pédagogie universitaire, et qui a pour objet l'étude des projets, parcours, stratégies personnelles et institutionnelles mises en œuvre pour favoriser la réussite de ces étudiants tout en privilégiant la qualité scientifique et organisationnelle des enseignements dispensés.

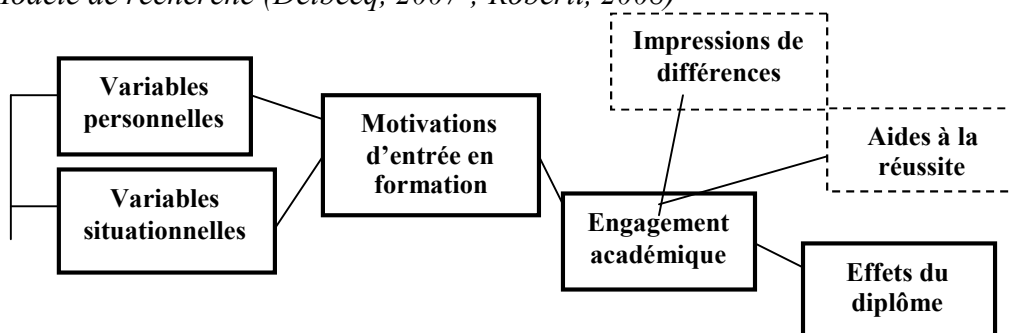
## 2. Contexte de l'étude

Les objectifs principaux de cette recherche sont de décrire et d'expliquer ce qui incite des professionnels à vouloir développer et améliorer la qualité de leur formation, d'étudier la population spécifique d'étudiants adultes parmi le public universitaire, de comprendre qui la compose et pourquoi elle s'engage dans une reprise d'études à l'université. Dans cette perspective, différentes questions de recherche guident l'étude et suivent le modèle élaboré par Delbecq (2007) en début de recherche (voir figure 1) sur la base de la littérature et complété par Roberti (2008). Dans le présent article, nous tenterons de répondre à quatre d'entre-elles : Qui sont les adultes en reprise d'études universitaire? Quelles sont leurs motivations à entrer en formation? Quels sont les facteurs d'échec et d'aide à la réussite? Quelles sont les conséquences de l'obtention d'un diplôme universitaire sur leur vie professionnelle et familiale?

Cinq variables principales composent le modèle de Delbecq (2007) : les deux premières, les variables personnelle et situationnelle (Romainville, 1993), définissent le public étudié et recouvrent divers éléments (le sexe, l'âge, l'orientation choisie, le parcours scolaire, l'interruption entre la dernière formation et la reprise d'études, les situations familiale, professionnelle et financière...). La troisième variable concerne les motivations d'entrée en formation (Carré, 2001). Quant aux deux dernières, elles se rapportent à l'engagement académique (Pilot, 1995 ; Pilot & De Ketele, 2000) et à l'impact de l'obtention d'un diplôme de deuxième cycle sur les plans familial et professionnel.

Figure 1

Modèle de recherche (Delbecq, 2007 ; Roberti, 2008)



Ordinairement, dans la littérature, les apprenants adultes se différencient des étudiants traditionnels par une interruption dans le cursus de formation et par un âge minimal de 25 ans (Guyot *et al.*, 2003; Justice & Dorman 2001; Kasworm 2005 cités par Vertongen, Nils, Traversa, Bourgeois & De Viron, 2009). Néanmoins, dans le cadre de cette recherche, aucune limite d'âge n'a été retenue comme critère de sélection de notre population car nous considérons que les individus reprenant des études afin d'obtenir un titre universitaire directement après avoir obtenu un diplôme de l'enseignement supérieur, sont aussi des étudiants adultes en reprise d'études. Ainsi, notre population d'étudiants adultes se distingue des étudiants classiques par l'obtention d'un diplôme de l'enseignement supérieur accompagné ou non d'une interruption d'au moins un an avec le système scolaire ou par la non-obtention d'un diplôme de l'enseignement supérieur accompagné d'une interruption d'au moins un an avec les études.

La présente recherche, commanditée par le Fond National de Recherche Scientifique en Belgique, a été réalisée au cours de deux années. Les données ont été récoltées au moyen d'une enquête, comprenant questionnaires écrits et entretiens téléphoniques, menée dans les deux institutions de l'Académie universitaire Wallonie-Bruxelles : l'Université de Mons (UMONS) et l'Université Libre de Bruxelles (ULB). Cette enquête a été réalisée auprès d'adultes diplômés et en formation au moment de l'enquête.

La première année (A1), la situation d'étudiants adultes qui suivent (ou ont suivi) leur formation à l'UMONS sans bénéficier d'aménagement d'horaire particulier, a été envisagée (Delbecq, 2007). Les travaux de la seconde année (A2) ont porté sur une comparaison entre ce premier échantillon et un second, plus large, incluant des anciens étudiants et des étudiants en formation au moment de l'enquête dans les domaines de l'éducation, de la psychologie, de l'économie et de l'informatique qui bénéficient, dans ces domaines contrastés de formation, d'aménagements d'horaire particulier (horaires « décalés » ou « aménagés ») au sein des deux institutions ciblées (Roberti, 2008). Cet article présente l'ensemble des résultats obtenus lors de ces deux années de l'étude.

### **3. Les motifs d'engagement en formation**

Pour Vallerand & Thill (1993), « *le concept de motivation est un construit hypothétique censé décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement* » (p.18). Selon ces auteurs, la motivation déclenche un comportement et oriente la personne vers ce comportement. Deci & Ryan (1985) distinguent, d'une part, la motivation intrinsèque qui implique que l'individu s'engage dans une activité afin d'en retirer du plaisir et une certaine satisfaction et, d'autre part, la motivation extrinsèque qui survient quand l'individu pratique une activité pour en retirer un bénéfice.

Afin d'étudier les raisons qui poussent un individu à reprendre des études, nous nous sommes basés sur le modèle de Carré (2001) : il s'agit d'un modèle théorique des motivations à la formation des adultes formalisé sur une double base empirique (entretiens) et conceptuelle (revue documentaire). Trois concepts sont à la base de ce modèle : le sentiment d'autodétermination, la perception de compétence, et le projet et la représentation de l'avenir. Ceux-ci influent sur la motivation à entreprendre une action donnée et sont mobilisés pour prédire la persévérance et la qualité de l'engagement (Vertongen *et al.*, 2009). Plus un sujet aura l'impression d'être la cause de son comportement et en sera satisfait (Deci & Ryan, 2000 cité par Vertongen *et al.*, 2009), plus il percevra la probabilité de réussir la formation (Bandura, 1997 cité par Vertongen *et al.*, 2009) et l'utilité de celle-ci comme importante par rapport à son projet (Nuttin, 1980 cité par Vertongen *et al.*, 2009).

Le modèle de Carré (2001) est constitué de dix motifs d'engagement qui définissent le rapport qu'établit un individu avec une formation. Ces dix motifs sont classés sur deux axes d'orientation motivationnelle<sup>124</sup>. Sur **l'axe intrinsèque/extrinsèque**, l'auteur différencie les motifs selon que la satisfaction attendue est liée au fait même d'être en formation ou à la possibilité d'en tirer des bénéfices extérieurs. Ainsi, dans le premier cas, le résultat attendu se confond avec l'activité de formation alors que dans le second, l'apprenant désire accéder à des objectifs en dehors de la formation. Sur **l'axe orientation vers l'apprentissage/vers la participation**, les motifs sont répartis selon que le mobile de la formation vise l'acquisition d'un contenu ou la participation au sein d'un groupe indépendamment de l'apprentissage. En combinant ces deux axes, trois motifs intrinsèques apparaissent : les motifs *épistémique* (apprendre, découvrir de nouveaux savoirs), *socio-affectif* (profiter de contacts sociaux) et *hédonique* (les conditions pratiques, l'environnement du lieu). Ces motifs se distinguent des sept motifs extrinsèques que sont les motifs *économique* (obtenir des avantages matériels), *prescrit* (s'inscrire sous l'injonction d'une autre personne), *dérivatif* (éviter des situations désagréables), *opérateur professionnel* (acquérir des compétences jugées nécessaires dans la vie au travail), *opérateur personnel* (acquérir des compétences jugées nécessaires dans la vie hors travail), *identitaire* (obtenir la reconnaissance d'autrui et améliorer l'image sociale de soi) et *vocationnel* (obtenir un emploi ou y évoluer). Ces motifs d'engagement se retrouvent parfois sous des appellations différentes chez d'autres auteurs (Bourgeois & Nizet, 2005 ; De Hontheim, 1999 ; Dumont, 2000).

## 4. Méthode

### 4.1 Instruments

Sur la base du modèle construit en début de recherche par Delbecq (2007), deux outils ont été élaborés pour étudier les motivations d'entrée en formation et l'engagement académique des étudiants adultes. Un questionnaire, envoyé à toute la population, était suivi, pour ceux qui l'avaient accepté, d'un entretien téléphonique visant à approfondir les résultats obtenus et à

---

<sup>124</sup> La double distinction du modèle de Carré provient entre autre, des travaux de Houle (1961) et de Deci & Ryan (1993).

interpréter les données dans un cadre qui permet une réponse-discours de la part des enquêtés (Blanchet & Gotman, 1992).

Le questionnaire présente des questions fermées, généralement sous la forme d'échelles de Likert, et est composé de quatre parties :

- informations générales et personnelles ;
- engagement académique, gestion du temps et métacognition ;
- perceptions et motivations d'entrée en formation ;
- effets de l'interruption, impressions de différences par rapport aux étudiants traditionnels et facteurs d'aides.

Lors de la première année de recherche (A1), le questionnaire a été décliné en deux versions selon que l'étudiant était en cours d'études ou les avait terminées en 2000. Pour la seconde année (A2), chacune des institutions utilisant son propre vocabulaire, les questionnaires devaient être contextualisés. Ainsi, quatre versions ont été prévues : le questionnaire a été adapté en fonction que l'on s'adresse à un étudiant de l'UMONS ou de l'ULB, et deux versions étaient destinées aux étudiants ayant fini leur formation en 2002-2003 ou en cours de formation.

L'entretien téléphonique à questions ouvertes se structure selon cinq thématiques : le vécu de l'expérience de la formation, le choix de l'université et de la formation effectuée, la signification de la « réussite à l'université » pour les adultes, la combinaison de la vie professionnelle/familiale avec la reprise des études et les différences perçues entre les étudiants traditionnels et les étudiants adultes. Une thématique supplémentaire était destinée aux adultes diplômés afin de savoir si l'obtention du diplôme a changé quelque chose au point de vue personnel et professionnel.

Les questionnaires étaient mis en forme afin que les données puissent être traitées à l'aide d'un logiciel de lecture optique (Teleform). Ce procédé permet de scanner les questionnaires complétés et d'obtenir directement un fichier reprenant les données fournies par les sujets. Quant aux entretiens téléphoniques, ils ont fait l'objet d'une analyse de contenu, après retranscription complète.

## **4.2 Participants**

La population visée par l'étude a été constituée sur la base de différents critères. Le premier, commun aux deux années d'étude (A1+A2), était d'être un adulte en reprise d'études. Le second critère diffère selon l'année de recherche considérée. Au cours de la première année, il s'agissait de suivre les cours depuis au moins un an à l'UMONS en horaire normal (A1). Lors de la deuxième année, le sujet pouvait être inscrit toutes années confondues, en horaire normal ou décalé, à l'UMONS ou à l'ULB dans l'une des trois facultés ciblées par l'étude à savoir la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, la Faculté des Sciences (orientation sciences informatiques) et la Faculté d'Economie et de Gestion (A2). Une sous-

population formée d'anciens étudiants adultes a également été étudiée. Le dernier critère les concerne: il s'agit d'avoir obtenu le diplôme de deuxième cycle en 2000 (A1) ou en 2002-2003 (A2) à l'UMONS ou à l'ULB dans une des trois facultés concernées, en horaire normal ou décalé.

Sur la base de ces critères de sélection, un échantillon a donc été formé pour chacune des deux années et se subdivise en deux sous-échantillons composés respectivement d'adultes en formation au moment de l'enquête et d'adultes diplômés. La première année, 98 étudiants répondaient aux critères. Parmi ceux-ci, 32 ont accepté de s'exprimer par questionnaire et entretien téléphonique. La deuxième année, l'effectif d'étudiants adultes inscrits dans les deux institutions s'élevait à 1222 mais seuls 245 étudiants ont répondu au questionnaire. Parmi ceux-ci, 169 avaient accepté de participer à l'entretien téléphonique mais le travail de retranscription demandant beaucoup de temps, seules 100 personnes ont été contactées. Nous retrouvons, parmi ces 100 sujets, des adultes diplômés (13 sujets) ou actuellement en formation (87 sujets) inscrits dans l'une des deux institutions en horaire normal ou décalé. 47 d'entre eux n'ont pas connu d'interruption entre la dernière formation et la reprise d'études et 53 ont connu une interruption d'un an ou plus. Au total, 277 adultes en reprise d'études ont collaboré à notre recherche dont 242 en formation au moment de l'enquête et 35 anciens étudiants.

L'âge moyen, au moment de l'inscription, est de 32,5 ans pour le premier échantillon (A1) et de 26 ans pour le second (A2). Même si les femmes ne sont présentes que dans deux orientations, elles sont les plus nombreuses: les deux échantillons se composent respectivement de 80 et 70% de femmes inscrites en grande majorité à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation. Au sujet du choix des filières horaires, 60% des étudiants du second échantillon suivent les cours en horaire normal contre 40% inscrits en horaire décalé. Les étudiants en horaire normal sont en moyenne plus jeunes ( $m = 26$  ans) que les étudiants de la filière à horaire décalé ( $m = 32$  ans) (A2).

Au sujet du parcours scolaire antérieur, la majorité des étudiants adultes a connu un parcours d'enseignement secondaire dans l'enseignement général suivi, pour plus de 90% d'entre-eux, d'une formation supérieure de type court ou long, réussie par plus de la moitié. Les formations les plus fréquemment citées sont celles d'ingénieur industriel, des études supérieures en comptabilité et en informatique, d'instituteur(trice) primaire et maternelle, d'assistant(e) social, d'éducateur(trice) spécialisé(e), d'assistant(e) en psychologie (A1+A2).

Plus de 50% des adultes interrogés ont connu une interruption entre leur dernière formation et la reprise d'études universitaires qui varie d'un an à 34 ans ( $m = 6,8$  ;  $\sigma = 6,9$ ). Les raisons d'abandon principalement évoquées sont d'ordre professionnel avec un début de carrière possible, l'envie d'une indépendance financière ou le souhait de s'investir dans la profession étudiée. Viennent ensuite les raisons familiales, les contraintes financières et les raisons de santé (A1+A2).

Concernant leur situation familiale, la plupart des étudiants inscrits en cours du jour sont célibataires et vivent chez leurs parents. En horaire décalé, par contre, ce sont les personnes mariées ou vivant en couple qui sont les plus nombreuses. On relève donc que les personnes ayant des responsabilités familiales se dirigent plus vers une formation à horaire décalé, formation qui leur est par ailleurs destinée (A1+A2).

Dans notre échantillon total, 60% des sujets avaient un emploi avant leur entrée en formation à l'université et plus de 50% ont exercé au moins une activité pendant leurs études. Aussi bien avant que pendant la formation, les personnes ayant des responsabilités professionnelles tendent à se diriger vers les formations de l'horaire décalé. Les étudiants qui travaillent en même temps que leur formation, exercent essentiellement à temps plein ou à mi-temps. Parmi ceux-ci, 41% sont employés, 21% fonctionnaires et 11% ouvriers (A2).

## 5. Résultats

Pour rappel, l'objectif central de la présente recherche est d'étudier la population spécifique des adultes en reprise d'études parmi le public universitaire, de comprendre qui la compose mais aussi pourquoi elle s'engage dans la reprise d'études à l'université en horaire normal ou décalé.

### 5.1 Les motifs d'entrée en formation

Afin d'appréhender la motivation des adultes à reprendre des études universitaires, nous avons calculé les fréquences de réponses aux items de notre questionnaire pour chacun des dix motifs d'engagement du modèle de Carré (2001). Comme il est possible de cocher quatre items par motif d'engagement, les fréquences obtenues à chacune des quatre propositions ont été additionnées afin de classer les dix motifs par ordre d'intensité (A2).

Tableau 1

*Fréquences de réponses aux items du questionnaire pour chacun des motifs d'entrée en formation (A1+A2)*

Motifs d'entrée en formation (Carré, 2001)	Première année de recherche		Deuxième année de recherche	
	<i>Fréquences de réponses aux items du questionnaire (32 sujets)</i>	<i>Classement par ordre d'intensité des motifs d'entrée en formation (1 étant le motif le plus choisi)</i>	<i>Fréquences de réponses aux items du questionnaire (245 sujets)</i>	<i>Classement par ordre d'intensité des motifs d'entrée en formation (1 étant le motif le plus choisi)</i>

<b>Motifs intrinsèques</b>	<b>Épistémique</b>	<b>26</b>	<b>2</b>	<b>541</b>	<b>1</b>
	<b>Socio-affectif</b>	17	5	302	5
	<b>Hédonique</b>	16	6	283	6
<b>Motifs extrinsèque</b>	<b>Economique</b>	18	7	<b>461</b>	<b>3</b>
	<b>Prescrit</b>	3	9	36	10
	<b>Opératoire professionnel</b>	17	5	245	7
	<b>Opératoire personnel</b>	12	8	191	9
	<b>Identitaire</b>	<b>23</b>	<b>3</b>	356	4
	<b>Vocationnel</b>	<b>28</b>	<b>1</b>	<b>539</b>	<b>2</b>
	<b>Dérivatif</b>	20	4	230	8

Lors de la première année de recherche (A1), ce sont les motifs vocationnel, épistémique, identitaire et dérivatif qui sont les plus souvent mis en avant par les étudiants en reprise d'études. Les motifs les moins choisis sont les motifs opératoire personnel et prescrit. La deuxième année (A2), ce sont de nouveau les motifs épistémique et vocationnel qui sont choisis majoritairement. Le premier motif qui pousse les adultes à s'engager dans des études est d'ordre épistémique. La raison qui revient le plus souvent est le fait de satisfaire sa curiosité du sujet pour lui-même. Ce résultat peut être dû à la sélection de notre échantillon principalement composé de femmes inscrites en psychologie et sciences de l'éducation. La seconde raison est d'ordre vocationnel. Pour Larue, Malenfant & Jetté (2009), le retour aux études permet aux adultes de concrétiser un projet qui leur offre les moyens de se réaliser au travail, d'utiliser leur potentiel et de le développer. Viennent ensuite les motifs économique et identitaire. Le motif d'inscription en formation qui revient le moins souvent est le motif prescrit : une minorité des répondants suivent leur formation pour répondre à une obligation professionnelle. La motivation d'entrée en formation des adultes lors de la deuxième année de recherche, correspond à la motivation du libre choix (De Hontheim, 1999). N'ayant plus d'obligation scolaire, l'adulte entreprend une formation de sa propre initiative et c'est l'envie d'apprendre et l'intérêt pour la matière qui motivent l'individu à reprendre des études.

Nous avons ensuite calculé les pourcentages de réponses aux items de notre questionnaire correspondant aux motifs d'engagement de Carré (2001) selon le genre, l'université et la filière-horaire choisies.

Tableau 2

*Pourcentages de réponses aux items du questionnaire pour chacun des motifs d'engagement selon le genre, l'université et la filière-horaire. (A2)*

<b>Motifs d'entrée en formation (Carré, 2001)</b>	<b>Pourcentages de réponses aux items du questionnaire</b>	<b>Pourcentages de réponses aux items du</b>	<b>Pourcentages de réponses aux items du</b>
---	--	--	--



		selon le genre		questionnaire selon le choix de l'université		questionnaire selon le choix de la filière-horaire	
		<i>Femmes</i>	<i>Hommes</i>	<i>UMONS</i>	<i>ULB</i>	<i>Horaire normal</i>	<i>Horaire décalé</i>
<b>Motifs intrinsèques</b>	<i>Epistémique</i>	<b>53%</b>	<b>62%</b>	<b>54%</b>	<b>57%</b>	<b>57%</b>	<b>53%</b>
	<i>Socio-affectif</i>	29%	36%	33%	27%	30%	32%
	<i>Hédonique</i>	30%	28%	29%	28%	30%	29%
<b>Motifs extrinsèques</b>	<i>Economique</i>	<b>46%</b>	<b>51%</b>	<b>48%</b>	<b>47%</b>	<b>48%</b>	<b>46%</b>
	<i>Prescrit</i>	3%	5%	4%	4%	4%	4%
	<i>Opératoire professionnel</i>	23%	31%	30%	18%	21%	31%
	<i>Opératoire personnel</i>	17%	25%	20%	19%	18%	22%
	<i>Identitaire</i>	36%	28%	38%	34%	35%	38%
	<i>Vocationnel</i>	<b>52%</b>	<b>64%</b>	<b>58%</b>	<b>50%</b>	<b>52%</b>	<b>61%</b>
	<i>Dérivatif</i>	20%	31%	26%	20%	22%	25%

L'analyse du profil motivationnel selon le genre montre que les femmes s'inscrivent en formation en premier lieu pour des raisons épistémiques alors que les hommes s'inscrivent davantage pour des motifs vocationnels, leur but étant d'enrichir leur curriculum vitae. Les deux motifs qui ont le moins d'importance lors de l'inscription en formation aussi bien chez les femmes que chez les hommes sont les motifs opératoire personnel et prescrit.

Au niveau des profils motivationnels selon les filières horaires, une variation s'observe entre les deux premiers motifs. Les étudiants qui suivent (ou ont suivi) les cours en horaire normal cochent le plus souvent le motif épistémique puis le motif vocationnel. C'est le contraire chez les adultes qui suivent (ou ont suivi) les cours en horaire décalé. Dans les deux groupes, les motifs économique, identitaire et socio-affectif apparaissent ensuite dans un ordre identique. Les deux types de motivations les moins évoqués par les deux groupes sont de connaître des choses utiles pour la vie courante (opératoire personnel) et de répondre à la demande d'un responsable (prescrit).

Les profils motivationnels ne sont pas identiques entre les deux universités, seuls trois motifs occupent la même place du classement. Les étudiants de l'UMONS s'inscrivent principalement pour des raisons d'ordre vocationnel. Quant aux étudiants de l'ULB, ils mettent davantage en avant le motif épistémique. Les motifs économique et identitaire sont donnés en troisième et quatrième lieu pour les deux universités. Les deux motifs le moins souvent évoqués par les étudiants de l'UMONS sont les motifs opératoire personnel (connaître des choses utiles pour la vie courante) et prescrit (répondre à une obligation

professionnelle). Pour les apprenants adultes de l'ULB, le motif prescrit est aussi le moins pris en compte accompagné du motif opératoire professionnel.

Sur la base de ces différents résultats, on constate que les motivations d'entrée en formation des adultes en reprise d'études universitaires sont principalement d'ordre épistémique, vocationnel et économique. Ces motifs sont à la fois intrinsèques et extrinsèques et visent davantage l'apprentissage que la participation.

Concernant les raisons qui ont poussé les adultes à choisir une institution plutôt qu'une autre, l'analyse des entretiens téléphoniques montre que la première raison évoquée par les adultes de l'UMONS et de l'ULB est la proximité afin d'éviter des déplacements trop longs entre le domicile et l'université. La deuxième raison est l'existence de la formation à horaire décalé pour l'UMONS et les raisons d'ordre philosophique pour l'ULB. L'Université Libre de Bruxelles appartient au réseau libre non confessionnel alors que l'Université Catholique de Louvain fait partie du réseau libre confessionnel.

Rappelons que Carré (2001) distingue trois concepts sur lesquels se base son modèle des motifs d'engagement. Nous les avons donc pris en considération dans notre questionnaire. Les résultats indiquent que le sentiment d'autodétermination, la perception de compétence et la représentation de l'avenir ont été cochés très positivement dans notre questionnaire (A2). Selon Carré (2001), les étudiants ont donc une motivation forte à entreprendre leur formation puisque ce sont eux qui ont pris la liberté de s'y inscrire. Ils ont aussi une bonne perception de leur capacité à réussir la formation entreprise et se sentent capables d'aller jusqu'au bout. Enfin, la notion de projet est des plus importantes pour une majorité des étudiants. Selon Nuttin (cité par Carré, 2001), la projection de l'individu dans son avenir est une des clefs de sa motivation.

### **5.3 Vécu de la formation et facteurs d'échec et d'aides à la réussite**

Des stratégies institutionnelles peuvent être considérées comme facilitateur ou frein à la réussite par les étudiants. L'analyse des résultats a permis de mettre en évidence des difficultés d'ordre institutionnel éprouvées par les adultes interrogés. Selon eux, le facteur institutionnel qui entrave le plus la réussite est le coût des études considéré comme élevé et non accessible à tous, surtout en comptant les frais annexes à l'inscription (achat de syllabus, photocopies...) (A1+A2). Dès lors, plus de 60% des adultes ont bénéficié d'un soutien. Le plus fréquent est celui octroyé par la famille suivi d'un soutien autre tel une aide du service social de l'université, d'un soutien de l'employeur. Plus de 50% des adultes évoquent ensuite l'impact de la formation sur la fatigue et le stress et estiment que, parallèlement, le stress et la fatigue jouent un rôle négatif sur la formation. Enfin, la distance à parcourir entre le domicile et l'université représente une difficulté pour environ un tiers des adultes car il peut s'agir d'une perte de temps (A1).

A l'inverse, le facteur qui favorise le plus la réussite selon les étudiants adultes est la connaissance du niveau d'exigence aux examens. Celui-ci permet, entre autre, de mieux se préparer, de savoir à quoi s'attendre, de doser son effort et d'adopter les bonnes méthodes de travail (A1+A2). Une majorité des adultes de l'horaire décalé estime que le critère « horaire » constitue une aide à la réussite, à l'inverse des étudiants adultes du cours du jour qui considèrent ce même critère comme un frein. Néanmoins, les adultes de la filière de l'horaire décalé rapportent que les obligations professionnelles et/ou familiales ne seraient pas encore suffisamment prises en compte dans la formation à horaire décalé (A2) alors que la base de ce système est justement de permettre cette combinaison. Cette critique rejoint les idées de Marchand (1997) qui souligne que les adultes qui étudient à l'université trouvent que leurs préoccupations ne sont pas prises en considération dans les cours et qu'on ne tient pas compte de leurs obligations personnelles dans la répartition de la charge de travail. Au niveau professionnel, certains étudiants déclarent délaissier quelques tâches et prendre la plupart du temps des congés pour étudier ou pour passer les examens. Ce sont des stratégies que Pennec (2003 cité par Delbecq, 2007) a relevées dans son étude. Quant à la formation, des choix sont pris pour sélectionner les cours, la présence à ceux-ci étant souvent limitée.

La compréhension et le soutien de la famille sont également des facteurs qui contribuent à la réussite selon les adultes. *A contrario*, Pennec (2003 cité par Delbecq, 2007) relève dans sa recherche des difficultés s'immiscant dans le couple (manque de disponibilité mal vécu par le conjoint...). L'importance du rôle du conjoint dans un contexte d'adultes en reprise d'études a aussi été soulignée dans les travaux de Charlier, Nizet & Van Dam (2005). Ces derniers ont constaté que le conjoint peut, selon les cas, être un "frein" à la formation quand il ne souhaite pas que l'autre voie sa position hiérarchique augmenter, voire le dépasser. Dans d'autres cas, le conjoint peut apporter un véritable soutien affectif en considérant la reprise d'études comme un événement faisant partie du projet commun.

Dans l'ensemble, les adultes interrogés sont satisfaits de leur formation (A1+A2) : ils soulignent le soutien reçu et la disponibilité des professeurs et assistants et déclarent entretenir de bonnes relations avec les professeurs (87%). Ils sont 70% à solliciter les enseignants quand un problème se pose et 58% ont eu la possibilité d'une discussion avec eux. Ceci va dans le sens contraire de ce qu'écrit Marchand (1997) qui indique que les apprenants adultes se plaignent de l'indisponibilité des professeurs en dehors des heures de cours. En ce qui concerne les relations avec les étudiants traditionnels, 47% des adultes rapportent qu'un climat de collaboration règne au sein de leur promotion. Uniquement 6% estiment qu'il s'agit plutôt d'un climat de compétition (A2).

Seize anciens étudiants sur dix-neuf estiment que l'obtention de leur diplôme de deuxième cycle a changé positivement leur vie professionnelle. Cela se traduit principalement par un changement d'emploi, un accès au travail ou une valorisation dans l'emploi occupé. Dix-sept anciens étudiants éprouvent ce sentiment positif au niveau personnel également. L'université étant le niveau de formation le plus élevé en Communauté française de Belgique, les

commentaires les plus souvent cités sont une valorisation personnelle, une fierté d'avoir fait l'université, une plus grande confiance en soi et un enrichissement intellectuel, culturel et personnel (A1).

## **6. Discussion**

La complémentarité des deux étapes de la recherche a permis de mettre en évidence que les apprenants adultes ayant des responsabilités familiales et/ou professionnelles ont tendance à se diriger vers les cours à horaire décalé qui leur sont destinés. L'organisation de cette filière horaire permet de combiner plus facilement leurs différentes responsabilités avec la vie d'étudiant grâce aux cours organisés en fin d'après-midi pendant la semaine et le samedi. Le critère « horaire » est d'ailleurs considéré par une majorité des étudiants de l'horaire décalé comme une aide à la réussite. Au contraire, le critère « horaire » est considéré comme un frein par les étudiants adultes de l'horaire normal. Les formations à horaire décalé pourraient constituer de la sorte la possibilité pour les universités d'accueillir un plus grand nombre d'étudiants adultes, ce qui sous-tend cette interrogation : les universités y sont-elles préparées ?

La connaissance du niveau d'exigence aux examens ainsi que l'encadrement offert par l'université constituent des aides à la réussite selon les adultes interrogés. C'est essentiellement le coût élevé des études qui est considéré par beaucoup comme un frein. La majorité des anciens étudiants de l'UMONS et de l'ULB indique les effets positifs de l'obtention de leur diplôme universitaire que ce soit du point de vue professionnel que personnel.

La recherche a permis de mettre en évidence que les motivations d'entrée en formation sont à la fois intrinsèques et extrinsèques et qu'elles visent davantage l'apprentissage que la participation. Deux axes de motivations d'inscription ressortent. D'une part, une volonté d'apprendre, de découvrir de nouveaux savoirs, de satisfaire une curiosité pour un sujet (motif épistémique). D'autre part, une volonté d'obtenir un nouvel emploi ou d'y évoluer (motif vocationnel). Peu d'étudiants font une formation en réponse à une obligation professionnelle (motif prescrit). La majorité a choisi seule de reprendre des études, se sent capable de les réussir et les intègre dans un projet de vie important.

C'est pour faire face à notre société en constante évolution que la notion de *Lifelong Learning* est apparue. Dans cette perspective d'un apprentissage continu, l'objectif de la présente recherche et des recherches futures est de comprendre davantage qui sont les adultes en reprise d'études afin de leur proposer des formations qui leur soient adaptées.

Plusieurs perspectives peuvent être envisagées dans le cadre de cette recherche. Les entretiens téléphoniques de la seconde année d'étude sont analysés en mettant un accent particulier sur l'engagement académique des étudiants adultes en reprise d'études. D'autres pistes sont également investiguées : le vécu de la formation, les effets de l'interruption et les impressions

de différences par rapport aux étudiants traditionnels, les facteurs d'aides à la réussite et les facteurs d'échec et la combinaison vie professionnelle/familiale et reprise d'études. Un profil d'apprentissage de ces étudiants pourrait également être déterminé: comment maximiser les chances de réussite de ceux-ci tout en maintenant le niveau d'exigences d'un cursus universitaire ? Le profil personnel, les motifs d'inscription, l'engagement académique des apprenants adultes selon leur origine culturelle pourraient être investigués.

## 7. Bibliographie

Avanzini, G. (1996). *L'éducation des adultes*. Paris : Anthropos.

Blanchet, A., & Gotman, A., (1992). *L'enquête et ses méthodes: l'entretien*, Paris: Nathan Université.

Bourgeois, E., & Nizet, J. (2005). *Les mutations des formations d'adultes*. Paris: P.U.F.

Carré, P. (2001). *De la motivation à la formation*. Paris : L'Harmattan.

Charlier, B., Nizet, J. & Van Dam, D. (2005). *Voyage au pays de la formation des adultes. Dynamiques identitaires et trajectoires sociales*. Paris : L'Harmattan.

Commission des Communautés Européennes (1995). *Livre blanc sur l'éducation et la formation : enseigner et apprendre : vers la société cognitive*. Luxembourg : Office des Publications Officielles des Communautés Européennes.

Commission des Communautés Européennes (2000). *Mémoire sur l'éducation et la formation tout au long de la vie*, [en ligne], consulté le 2 novembre 2007, <http://ec.europa.eu/education/policies/life/memofr.pdf>.

Commission des Communautés Européennes (2001a). *Qu'entend-on par éducation et formation tout au long de la vie ?* [en ligne], consulté le 2 novembre 2007, [http://ec.europa.eu/education/policies/life/what\\_islife\\_fr.html](http://ec.europa.eu/education/policies/life/what_islife_fr.html).

Commission des Communautés Européennes (2001b). *Réaliser un espace européen de l'éducation et de la formation tout au long de la vie*, [en ligne], consulté le 2 novembre 2007, <http://ec.europa.eu/education/policies/life/communication/com.fr.pdf>.

Commission des Communautés Européennes (2007). *Programme éducation et formation tout au long de la vie*, [en ligne], consulté le 20 décembre 2007, [http://ec.europa.eu/education/programmes/life/index\\_fr.html](http://ec.europa.eu/education/programmes/life/index_fr.html).

Deci, E. & Ryan R., (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109-134.

De Hontheim, A. (1999). *Trop vieux pour apprendre?* Collection « Psy ». Bruxelles : Editions Labor.

Delbecq, J. (2007). *Les adultes en reprise d'études universitaires. Qui sont-ils ? Quel est leur engagement académique ? Comment vivent-ils cette expérience ? Recherche exploratoire portant sur des adultes inscrits à l'Université de Mons-Hainaut.* Mons : Université de Mons-Hainaut (Mémoire de Master).

Dumont, C. (2000). *Analyse des facteurs favorisant ou constituant un obstacle au retour des adultes aux études à l'université. Etude comparative entre les étudiants adultes traditionnels et non-traditionnels.* Louvain-la-Neuve : Université de Louvain-la-Neuve (Mémoire de Licence).

Dupont P., & Delforge, M. (2001). *L'apprentissage tout au long de la vie, Expérience, évaluation et implication sur la mobilité de l'emploi,* in Des Cultures et des Hommes, I. P. Editions.

Dupont, P., & Demeuse, M. (2007), « *Pédagogie universitaire* », *Apprentissage tout au long de la vie : la reprise d'études dans trois domaines contrastés (les professionnels de l'éducation, de l'économie et de l'informatique)*, Mons : Université de Mons-Hainaut (Rapport intermédiaire de recherche non publié).

Eurydice (2000). *Apprendre tout au long de la vie : la contribution des systèmes éducatifs des Etats membres de l'Union européenne.* Eurydice, Bruxelles.

Frenay, M., Noël, B., Parmentier, P., & Romainville, M. (1998). *L'étudiant- apprenant, grilles de lectures pour l'enseignant universitaire.* Paris, Bruxelles: De Boeck Université, Perspectives en éducation.

Gass, J. R. (1996). *Objectifs, structure et moyens de l'éducation et de la formation tout au long de la vie.* Bruxelles : D.G. Education, formation, jeunesse de la C.E.

Larue A., Malenfant R. & Jetté M. (2009). L'indécision vocationnelle et le retour aux études, *Savoirs*, Revue internationale de recherches en éducation des adultes, 19, 59-74.

Leclercq, D. (1998). *Pour une pédagogie universitaire de qualité.* Sprimont : Mardaga.

Longworth, N., & Davies, W.K. (1999). Lifelong Learning: new implications, new roles for people, organizations, nations and communities, in the 21<sup>st</sup> Century, London : Kogan

Marchand, L. (1997). *L'apprentissage à vie : la pratique de l'éducation des adultes et de l'andragogie.* Montréal : McGraw-Hill/Chenelière.

OCDE (1987). *Les adultes et l'enseignement supérieur*. Paris : OCDE.

OCDE (1996). *Apprendre à tout âge*. Paris : OCDE.

OCDE (2004). L'apprentissage tout au long de la vie. *Les synthèses de l'OCDE*, [en ligne], consulté le 2 décembre 2007.

<http://www.oecd.org/dataoecd/41/23/32052265.pdf>.

OCDE (2005). *Promouvoir la formation des adultes*. Paris : OCDE.

Pirot, L. (1995). *L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université : étude comparative de deux échantillons*. Louvain-la-Neuve : Université de Louvain-la-Neuve (Mémoire de Licence).

Pirot, L. & De Ketele, J.-M. (2000). L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université. Etude exploratoire menée dans deux facultés contrastées. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVI, (2), 367-394.

Roberti, V. (2008). *Adultes en reprise d'études à l'université. Profils personnel, motivationnel et d'engagement selon la « filière-horaire » choisie. Enquête auprès d'adultes de l'Université de Mons-Hainaut et de l'Université Libre de Bruxelles*. Mons : Université de Mons-Hainaut (Mémoire de Master).

Romainville, M. (1993). *Savoir parler de ses méthodes, métacognition et performance à l'université*. Bruxelles : De Boeck, Pédagogies en développement.

Vallerand, R.J. & Thill, E.E. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Québec : Editions Etudes Vivantes.

Vertongen G., Nils F., Traversa J., Bourgeois E. & De Viron F. (2009). Les motifs d'entrée en formation des adultes en reprise d'études universitaires, *L'orientation scolaire et professionnelle*, 25-44.

88. Droit à la formation et Initiative individuelle - Approche comparée en Europe : Le cas de la France et du Portugal

*Clarisse Faria-Fortecoëf, Association Fractalía (Responsable Pédagogique) & Centre de Recherche Universitaire Experice Paris 8-Paris 13*

62. Réguler le processus de formation pour améliorer les possibilités d'intégration pour accroître les compétences

*Fadoua BENABDELLAH, Professeur-CIREL, Université de Lille 3, France*

### **3<sup>ème</sup> séquence : école, curricula et forme scolaire (II)**

59. Le choix d'une option en seconde préfigure-t-il aujourd'hui l'orientation vers une série de première ? Le cas d'un lycée de centre ville en province.

*Nathalie Richit, UMR ADEF, Aix-en-Provence*

LE CHOIX D'UNE OPTION EN SECONDE PRÉFIGURE-T-IL L'ORIENTATION VERS UNE SÉRIE DE PREMIÈRE ? LE CAS D'UN LYCÉE DE CENTRE VILLE EN PROVINCE.

*Nathalie Richit, IUFM-Université de Provence et UMR ADEF*

**Mots clés :** vœux d'orientation, décisions d'orientation, critères d'évaluation, hiérarchie des filières, lycée général et technologique, options en seconde de détermination, STG

#### **Résumé**

En France la seconde de détermination autorise la poursuite d'études dans n'importe quelle première. Nous montrons que le choix de la série de première, s'il est lié aux options de seconde, dépend plus des notes de l'élève que de ses goûts ou de son profil. Du fait d'une hiérarchisation des filières, les vœux évoluent en cours d'année de seconde, certains élèves préférant même le redoublement à une orientation en première STG.

#### **Introduction**

En France, à l'issue du collège unique, les élèves de 15-16 ans peuvent poursuivre leurs études dans deux types d'établissement : le lycée général et technologique ou le lycée professionnel. Ils suivront trois ans d'enseignement au lycée pour préparer, soit un baccalauréat général ou technologique dans le premier cas, soit un baccalauréat professionnel dans le second cas.

Nous nous intéressons ici à la classe de seconde générale et technologique. Cette classe est dite « seconde de détermination » car, à partir d'un large tronc commun et de deux options obligatoires, les élèves se détermineront pour une série de première. Il pourra s'agir d'une



série générale littéraire (L), scientifique (S), ou économique et sociale (ES), ou bien d'une série technologique, sachant qu'il en existe de nombreuses, celles accueillant le plus grand nombre d'élèves étant STG (sciences et technologie de la gestion) et STI (sciences et technologies industrielles). Les élèves peuvent donc mettre à profit l'année de seconde pour tester leurs goûts et leurs aptitudes en vue de l'orientation vers une première de leur choix.

En théorie, le choix des deux options suivies en seconde autorise l'inscription dans n'importe quelle classe de première, à condition d'obtenir l'aval du conseil de classe. Defresne et Rosenwald (2004) ont montré que le choix de la série en première, même s'il apparaît lié aux options de seconde, reste ouvert et comporte une différenciation marquée selon le profil de l'élève (genre, âge et origine sociale) ou la politique académique. Par exemple la série STT (Sciences et Technologies Tertiaires) est le refuge des filles en retard issues de milieux défavorisés.

Dans un contexte de réforme des lycées visant à lutter contre la hiérarchisation des filières (Vié-Cazals 1998 ; Merle 1993) et faisant suite à la rénovation STG, nous nous demandons si la situation a évolué. Nous montrerons, à partir de la population d'un lycée, qu'il y a un lien entre le choix de l'option en seconde et la série de première, mais que, du fait d'une hiérarchisation des filières, les notes comptent plus que les goûts ou le profil des élèves.

## **1- Cadre théorique et méthodologique**

### **1.1 Cadre théorique**

La demande des familles pour plus d'éducation pour tous a pour conséquence des attentes accrues à l'égard du système éducatif. Aujourd'hui, la réussite devient la norme, et tous les parents souhaitent pour leurs enfants l'obtention du baccalauréat.

Merle (1993) a étudié les effets de la section d'enseignement et des hiérarchies disciplinaires sur ce qu'il appelle le métier d'élève c'est-à-dire « un nombre limité d'opinions et de comportements lycéens appris au cours de la scolarité et dont il s'agit de montrer qu'ils sont plus ou moins dépendants des exigences de l'institution éducative. » (p.59). Pour cela, il a réalisé une enquête par questionnaire auprès de 452 lycéens scolarisés en terminale B (aujourd'hui ES), C (S) et G (STG).

Une des hypothèses de la recherche est que les élèves adhèrent à l'idée de la suprématie des mathématiques par rapport au français. Les élèves de terminale S estiment les mathématiques plus intéressantes que le français, quels que soient leur sexe et leur origine sociale, alors que pour les autres lycéens, les intérêts pour ces deux disciplines sont comparables. Une première explication serait que l'intérêt supérieur pour les mathématiques inciterait les bons élèves en mathématiques en classe de seconde à s'orienter vers une première S. Une deuxième explication, privilégiée par Merle, serait que l'exercice du métier d'élève entraînerait une certaine uniformisation des goûts disciplinaires des élèves selon la section de scolarisation, sans pour autant que leur intérêt déclaré pour les mathématiques soit forcément durable, ce

qui permettrait d'expliquer que 40% des bacheliers C choisissent des études supérieures non scientifiques. Ainsi, l'excellence scolaire est assimilée à la série C, tout comme au début du XXe siècle les lycéens aisés étaient attirés par les humanités classiques, scolairement et socialement plus reconnues. Ils choisiraient d'abord la section C pour le prestige, et en viendraient à aimer les mathématiques à force d'en faire.

Vié-Cazals (1998) a quant à elle beaucoup étudié la section B, qu'elle qualifie de filière de relégation : cette série ne serait en effet choisie que par les élèves non autorisés par le conseil de classe à passer en S, donc serait un pis aller.

Duru-Bellat & Perretier (2007, p11) estiment qu'en fin de seconde « *on est face à une polarisation de l'ensemble du système et des acteurs sur la filière générale ; le désir d'aller le plus loin possible dans cette voie apparaît assez général [...] et seul le niveau de réussite peut constituer un obstacle ; l'orientation vers l'enseignement professionnel est proposée quand la première alternative n'apparaît pas possible au vu du niveau de l'élève, et nombre d'entre eux lui préféreront le redoublement. Pour les conseils de classe comme pour les élèves, l'orientation se fait donc par l'échec.* »

Pour Defresne et Rosenwald (2004), plusieurs facteurs peuvent contribuer aux choix d'options et de séries retenus par les élèves ; en particulier, le parcours d'études envisagé, les goûts et aptitudes, l'offre de formation des établissements, nécessairement limitée, le résultat des procédures d'orientation/affectation. Chaque élève de seconde doit choisir deux enseignements parmi une vingtaine proposée. Certains relèvent des matières dites générales, les autres des disciplines technologiques.

Defresne et Rosenwald ont retenu dans leur article de 2004 la classification des options proposée par l'ONISEP (office national d'information sur les enseignements et les professions) : les options qui relèvent uniquement des disciplines générales conduisent a priori vers les séries scientifique, économique et sociale, littéraire, ainsi que vers la série sciences et technologies tertiaires (STT, à laquelle a succédé en 2007 STG). Au sein du profil « Sciences économiques et sociales » (SES) qui attire plus de 40% des lycéens, le couple d'options « SES + deuxième langue vivante (LV2) », est très largement sélectionné. Il correspond au choix le plus ouvert, recommandé aux élèves sans projet particulier. L'autre profil généraliste est basé uniquement sur les langues (LV3 ou latin ou grec) ou les arts, associés à la deuxième langue vivante.

D'après l'ONISEP, les choix d'options technologiques, associées ou non à des disciplines générales, préparent aux quatre séries de la voie technologique et à la série scientifique du baccalauréat général : il s'agit principalement des options « Mesures physiques et informatique » (MPI), « Initiation aux sciences de l'ingénieur » (ISI), « Informatique de gestion et de communication » (IGC), associées à la deuxième langue vivante, et du binôme « Initiation aux sciences de l'ingénieur (ISI) - Informatique et systèmes de production (ISP) ». Elles conduisent en principe à des séries du baccalauréat à fort effectif : les séries scientifique

ou sciences et technologies industrielles pour MPI et ISI, la série sciences et technologies tertiaires pour IGC, la série sciences et technologies industrielles pour le binôme ISI-ISP.

L'observation de Defresne et Rosenwald porte sur la cohorte des élèves inscrits à la rentrée 2001 en seconde de détermination dans les lycées publics de métropole et sur les études entreprises à la rentrée suivante par les élèves restés scolarisés dans ce périmètre, soit 375000 élèves. Les résultats montrent que les élèves ne font pas les mêmes choix d'options selon leur sexe, leur âge et leur milieu social d'origine. Par exemple les langues anciennes, les enseignements artistiques et l'option MPI regroupent des élèves en moyenne plus jeunes et d'origine sociale plus souvent favorisée, l'option IGC se trouve dans la situation inverse. Les filles sont plus nombreuses dans les options langues.

Globalement, Defresne et Rosenwald concluent que les différentes options qui relèvent des disciplines générales remplissent bien leur rôle d'ouverture sur toutes les séries du baccalauréat général, avec des tendances plus ou moins marquées vers l'une ou l'autre série selon les associations retenues. Ainsi, l'option SES permet également un débouché vers la série STT. De même, les élèves qui avaient opté pour les enseignements artistiques ou la troisième langue vivante intègrent dans des proportions non négligeables la première STT. D'un autre côté, le profil technologique conduit à égalité vers les voies générale et technologique.

Enfin, Defresne et Rosenwald notent des disparités selon les académies, qui ne s'expliquent pas uniquement par la différence des profils d'élèves. Par exemple, à Grenoble, les élèves de première S sont majoritairement issus de l'option SES, à Aix-Marseille, il s'agit de l'option ISI.

## **1.2 Cadre méthodologique**

Notre méthodologie est la suivante : nous avons suivi au cours de l'année scolaire 2007-2008 tous les élèves de seconde d'un lycée de centre ville du Sud de la France, soit dix-sept classes d'un double point de vue : par l'intermédiaire de questionnaires en début et en fin d'année, nous avons pu connaître les vœux d'orientation des élèves : par la présence aux conseils de classe du troisième trimestre, nous avons eu accès aux décisions d'orientation de fin de seconde.

Nous avons fait remplir le questionnaire de début d'année par l'intermédiaire des professeurs principaux, questionnaires que nous avons présentés lors de la réunion des professeurs principaux. Ne pouvant pas passer nous-mêmes successivement dans dix-sept classes lors de cette demi-journée, nous avons profité de cette réunion pour transmettre nos consignes : il s'agissait d'un questionnaire anonyme et les élèves devaient répondre le plus honnêtement possible à toutes les questions. Le questionnaire de fin d'année a également été administré par les professeurs principaux.

Nous avons assisté aux conseils de classe du troisième trimestre des dix-sept classes de seconde du lycée. Pour chaque élève, nous avons noté la qualité de la personne qui prenait la parole, pour voir s'il y avait des matières dominantes dans le processus de décision, ainsi que le motif de l'intervention : s'agit-il d'évaluer l'élève sur ses résultats, son travail, son

comportement, et le conseil attache-t-il plus d'importance au troisième trimestre, ou à l'ensemble de l'année ?

Nous avons noté toutes les interventions, mais en abrégé, ce qui nous a permis de savoir à chaque fois qui parlait sans risque d'erreur, ce que n'aurait pas autorisé la retranscription ultérieure de l'ensemble de l'enregistrement du conseil de classe, à supposer que nous ayons pu obtenir l'autorisation d'enregistrer. L'inconvénient en est que cela ne restitue pas toute la richesse (et parfois la couleur) du débat.

En ce qui concerne les options de seconde, nous n'avons pas retenu la classification de Defresnes et Rosenwald, empruntée à des documents ONISEP, qui distingue d'une part les options générales (ES, Langues, Arts) et d'autre part les options technologiques (MPI, ISI, IGC). Nous avons préféré une classification qui préfigure mieux les séries de première dans cette académie. Nous avons retenu trois groupes : des options scientifiques (MPI, ISI), des options sciences humaines (SES, IGC) et des options littéraires (Langues, Arts). Le lycée retenu ne possédant que les séries de première S, ES, STG et L, nous avons considéré MPI et ISI comme des options « compatibles » avec la série S, SES avec ES, IGC avec STG et Langues et Arts avec L.

## 2- Résultats

A la question : « Le choix d'une option en seconde préfigure-t-il l'orientation vers une série de première ? », nous nous proposons de répondre en deux temps :

- en ce qui concerne les vœux d'orientation, il y a un lien entre les deux choix, qui dépendent des goûts des élèves et des choix d'études futures
- en ce qui concerne les décisions d'orientation, nous montrerons que du fait de la hiérarchisation des filières les notes comptent plus que les goûts.

### 2.1 les vœux d'orientation

En début d'année de seconde, la hiérarchie des options n'apparaît pas nettement : dans le questionnaire de début d'année, à la question « note obtenue au brevet arrondie au point supérieur », on constate dans le tableau 1 qu'il y a de bons élèves et des moins bons dans chaque option, et les médianes diffèrent assez peu (de 12 à 14). On peut néanmoins remarquer que la moins bonne note est obtenue par un élève de l'option Arts, et qu'en IGC il n'y a pas de note supérieure à 14.

**tableau 1 : note au brevet déclarée par les élèves**

début 2°	note au brevet des collèges		
option	médiane	minimum	maximum
SES	13	9	17

IGC	12	9	14
ISI	14	9	<b>19</b>
MPI	14	10	18
Langues	14	10	16
Arts	12	<b>8</b>	16

Les vœux des élèves tels qu'ils nous les ont indiqués dans le questionnaire de rentrée sont indiqués dans le tableau 2. Nous avons croisé les réponses des 535 élèves qui ont répondu aux deux questions suivantes : « option choisie cette année » et « section envisagée l'an prochain ». Nous avons donc éliminé les élèves qui n'ont pas répondu aux deux questions. D'autre part, ce questionnaire ayant été distribué le jour de la prérentrée, certains élèves n'étaient pas présents, soit parce qu'ils n'avaient pas encore obtenu d'affectation, soit parce qu'ils avaient prolongé leurs vacances (cas en particulier des élèves originaires du Maghreb qui choisissent de décaler leur retour pour obtenir de meilleurs tarifs).

**tableau 2 : vœux des élèves en début d'année**

2de \ 1re	ES	STG	S	L	autres	total
SES	<b>89</b>	2	35	6	17	149
IGC	2	<b>25</b>	3	1	2	33
MPI	0	0	<b>85</b>	2	2	89
ISI	8	0	<b>137</b>	1	17	163
Langues	5	1	5	<b>17</b>	3	31
Arts	3	0	4	<b>50</b>	13	70
total	107	28	269	77	54	535

Nous constatons que les réponses sont majoritairement sur la diagonale. Ainsi, sur les 107 élèves souhaitant faire une première ES, 89 suivent l'option SES. Sur les 28 élèves intéressés par une première STG, 25 proviennent de l'option IGC. De même, MPI et ISI sont les principaux candidats pour la section S, et Langues et Arts pour la section L (il est à noter que certains élèves ont déclaré une option MPI, alors qu'ils sont en ISI ; l'un d'eux a précisé sur sa fiche qu'il avait demandé MPI en troisième, mais n'avait pu l'obtenir faute de place). La colonne « autres » regroupe les autres vœux et la rubrique « ne sait pas » et concerne environ 10% des élèves.

On peut donc penser que les goûts des élèves les incitent à choisir une option de seconde en lien avec la section de première de même spécialité, à moins qu'il ne s'agisse de la volonté de faciliter leur réussite dans leurs études futures.

Le conseil de classe du troisième trimestre est l'aboutissement d'une longue procédure, faite de navettes successives. Avant le conseil de classe du deuxième trimestre les parents sont invités à formuler sur une fiche-navette des vœux provisoires, pour lesquels le conseil de classe donne un avis. Avant le conseil de classe du troisième trimestre, les parents doivent

retourner la fiche-navette, après avoir émis des vœux qualifiés de définitifs, qui ont pu être modifiés par rapport aux vœux provisoires.

Pour le tableau 3, nous avons utilisé nos notes prises au cours des conseils de classe pour identifier les vœux des familles, de préférence aux vœux indiqués par les élèves lors du questionnaire de fin d'année, bien que les résultats soient très proches. En effet, les questionnaires ayant été distribués début juin n'ont pas été remplis par tous, certains élèves étant absents. De plus, les vœux formulés sur la fiche-navette sont les vœux « officiels ».

**tableau 3 : vœux des élèves en fin d'année**

2de \ 1re	ES	STG	S	STI	L	R	O	total
SES	<b>66</b>	23	42	6	17	4	4	162
IGC	2	<b>25</b>	3	1	2	2	4	39
MPI	6	0	<b>71</b>	2	4	2	0	85
ISI	27	5	<b>117</b>	<b>11</b>	2	5	5	172
Langues	4	1	7	1	<b>18</b>	0	1	32
Arts	6	5	6	1	<b>56</b>	2	4	80
demande	111	59	246	22	99	15	18	570

On peut noter que, contrairement aux vœux de début d'année, certains élèves demandent un redoublement (colonne R), voire une réorientation (colonne O), quelques-uns ont même déjà démissionné au cours du troisième trimestre (colonne O).

On remarque aussi que, bien que la diagonale soit toujours respectée, les élèves de SES sont plus nombreux à demander STG, les élèves de ISI plus nombreux à demander ES.

Ainsi, le lien entre l'option de seconde et la section de première est moins net, les vœux des élèves ayant évolué en cours d'année. Ont-ils obéi à un principe de réalité ? C'est ce que laisse supposer l'étude du tableau 4, qui synthétise les réponses des élèves à la question sur la note au contrôle commun de mathématiques, telle que déclarée par eux dans le questionnaire de fin d'année.

**tableau 4 : note au contrôle commun de mathématiques**

fin 2°	contrôle commun du 3ème trimestre		
	moyenne	minimum	maximum
SES	9,8	2	17
IGC	5,2	<b>1</b>	12
ISI	11,2	2	<b>20</b>
MPI	12,6	5	19
Langues	10,1	2	17
Arts	8,2	2	18

On constate que comme en début d'année, il y a de mauvaises notes dans toutes les options, et de bonnes notes partout sauf en option IGC, qui en fin d'année avec une note maximale de 12 se différencie nettement des autres options sur ce point. Les professeurs de mathématiques reconnaissent qu'en fonction des classes, ils ne font pas exactement le même programme. C'est la raison pour laquelle le lycée a choisi de répartir les élèves de l'option IGC sur trois classes.

La moyenne par option permet de classer les options par ordre décroissant des résultats en mathématiques : MPI, ISI, Langues, SES, Arts et enfin IGC. Il y a donc une hiérarchie des options. Cela nous amène à envisager l'hypothèse selon laquelle pour l'option IGC, la motivation principale des élèves n'est peut-être pas leurs goûts personnels mais les études futures, telles qu'envisagées par le conseil de classe de troisième.

Un extrait d'un entretien que nous avons eu avec la CPE (conseillère principale d'éducation) des élèves de seconde permet de donner du corps à cette hypothèse : *en IGC, le niveau est très faible... ça vient du collège, moi pour avoir fait des conseils de classe en collège, je suis restée quinze ans en collège, je me rappelle très bien qu'on disait : « elle ne peut pas aller en seconde, mais elle peut quand même tenter sa chance en IGC », tenter sa chance, ça moi je l'ai entendu plein de fois, mais ils s'effondrent lamentablement les gamins...*

On peut donc se demander en particulier si les 25 élèves sur 39 de l'option IGC qui demandent STG obtiendront satisfaction à l'issue du conseil de classe.

## **2.2 les décisions d'orientation**

Le conseil de classe se déroule toujours de la façon suivante : il y a d'abord un tour de table ouvert par le proviseur qui donne la parole successivement à chaque professeur, en commençant par le professeur principal, lequel brosse rapidement un tableau général de la classe, puis parle pour sa matière. En général sont évoqués l'ambiance de la classe, le niveau, le travail, et tout point jugé utile (il y en a peu au troisième trimestre car l'heure n'est plus aux conseils généraux, mais à l'évaluation individuelle). La parole est alors donnée au CPE qui fait le point sur la vie scolaire et le nombre de demi-journées d'absences, puis à la conseillère d'orientation-psychologue et à l'infirmière qui signalent le nombre de visites qu'elles ont reçues. Enfin, les parents et les élèves sont invités à s'exprimer.

Tous les participants ont sous les yeux un tableau des notes moyennes du trimestre par matière et par élève. L'examen des cas individuels peut commencer.

C'est le proviseur qui prend la décision d'orientation après alors laissé s'exprimer les membres du conseil que le souhaitent. Il s'agit prioritairement des professeurs, de la CPE, des conseillères d'orientation psychologues, des élèves et des parents de façon très variable, en fonction de leur personnalité. De quel ordre sont ces interventions ?

Parents et élèves peuvent apporter des éléments d'information sur l'élève ou sa famille. Ils suggèrent parfois aussi des comparaisons entre élèves, car ils sont très sensibles à l'injustice, et il y a eu quelques cas de modification, parfois aussi à l'initiative de professeurs. Le plus

souvent, le proviseur ou un professeur explique que malgré la similitude des moyennes, ce n'est pas le même cas.

Le tableau 5 récapitule l'ensemble des décisions du conseil de classe.

**tableau 5 : décisions du conseil de classe**

2de \ 1re	ES	STG	S	STI	L	R	O	total
SES	<b>49</b>	14	32	4	13	32	18	162
IGC	2	<b>13</b>	4	0	2	2	16	39
MPI	10	1	<b>59</b>	4	4	7	0	85
ISI	20	11	<b>82</b>	<b>14</b>	2	35	8	172
Langues	4	3	6	0	<b>16</b>	2	1	32
Arts	4	5	6	0	<b>46</b>	13	6	80
obtient	89	47	189	22	83	91	49	570

demande	111	59	246	22	99	15	18	570
% obt./dem.	80%	80%	77%	100%	84%	607%	272%	

Nous rappelons ci-dessus la dernière ligne du tableau 4 : les demandes des élèves, et nous avons calculé un taux global de satisfaction des demandes. Ce taux ne reflète pas exactement la réalité. En effet, en STI, avec un taux de 100%, ce ne sont pas toujours les élèves qui l'ont demandé qui ont obtenu STI, mais ce calcul indique néanmoins une tendance : les demandes en S ont été relativement peu satisfaites, par contre redoublements et réorientations ont été souvent prononcés.

C'est le cas en particulier pour les élèves qui demandaient STG, aussi bien après une option IGC qu'après une option SES. Pour les élèves issus de SES, il leur est proposé un redoublement, alors que, comme la plupart des élèves IGC pour lesquels le passage a été refusé redoublaient déjà, il ne leur reste comme solution que la réorientation en lycée professionnel.

Quels sont les facteurs qui ont une influence sur la décision du conseil de classe ? Certaines matières et certains enseignants ont un poids prépondérant en fonction des séries demandées.

Il s'agit :

- pour S, du bloc scientifique
- pour ES, maths, français, histoire-géo et langues
- pour L, français, histoire-géo et langues et arts
- pour STG, français, histoire-géo et langues ou maths

Si l'enseignant de ces disciplines n'intervient pas dans le débat, il peut être questionné par le proviseur (*quelle note au devoir commun ?*)

Dans tous les cas, lorsque l'élève a pris l'option correspondant à la série demandée, le professeur donne son avis, ce qui n'est pas toujours avantageux pour l'élève. Par exemple, un



professeur de SES peut décréter : *je ne le veux pas en ES*, il sera en général entendu, même si du fait de ses notes dans les autres matières, cet élève aurait pu prétendre à cette orientation. Cet avis est souvent écouté, car le professeur est alors considéré comme un « expert ».

Le potentiel supposé peut parfois jouer en faveur de l'élève : *un redoublement ne servirait à rien, il va s'y mettre*, et le manque de travail peut se discuter.

Nous avons étudié en détail les 80 élèves pour lesquels la série STG avait été évoquée, soit parce que c'était leur premier vœu, soit parce que c'est l'orientation qui leur a été proposée, qu'ils l'acceptent ou non.

En écoutant les interventions des uns et des autres, nous les avons regroupé en cinq rubriques : les résultats ; le travail ; le comportement ; les capacités ; le projet.

Pour chaque rubrique nous avons indiqué le nombre d'interventions positives, négatives, signalant un progrès ou une régression.

#### **tableau 6 : interventions en conseil de classe**

catégorie 1 : élèves demandent STG, obtiennent STG

26 élèves	résultats	travail	comportement	capacités	projet
positif	5	6	6	6	6
en progrès	3	2	3		
négatif	6	4	5	5	
en régression	1				
<b>totaux</b>	<b>15</b>	<b>12</b>	<b>14</b>	<b>11</b>	<b>6</b>

catégorie 2 : élèves demandent STG, n'obtiennent pas STG

33 élèves	résultats	travail	comportement	capacités	projet
positif		1	3	3	5
en progrès		2	3		
négatif	26	18	11	12	2
en régression					
<b>totaux</b>	<b>26</b>	<b>21</b>	<b>17</b>	<b>15</b>	<b>7</b>

catégorie 3 : élèves ne demandent pas STG, obtiennent STG

21 élèves	résultats	travail	comportement	capacités	projet
positif	1	2	4	6	3
en progrès					

négatif	16	12	4	8	
en régression	1				
totaux	18	14	8	14	3

Nous avons regroupé les élèves en trois catégories : parmi ceux qui demandent STG, certains l'obtiennent (catégorie 1), d'autres pas (catégorie 2) ; et parmi ceux qui ne demandent pas prioritairement STG, nous n'avons retenu que les élèves à qui le conseil de classe avait accordé STG (catégorie 3). Les résultats de notre analyse sont les suivants : seuls les élèves qui ont demandé STG et obtenu STG récoltent pour toutes les rubriques plus de remarques positives (y compris « en progrès ») que négatives.

Pour l'ensemble des élèves concernés par STG, toutes catégories confondues, les interventions portent d'abord sur les résultats, puis sur le travail.

Concernant les résultats, pour la catégorie 1, les remarques sont plutôt positives, *correct dans les disciplines littéraires*, ou *bons résultats en maths*, à l'exception de *a raté son redoublement*, ou *pas terrible dans les matières scientifiques*. Les enseignants cherchent visiblement à pointer les éléments positifs, dans une optique de choix entre la classe option communication et la classe option gestion.

Pour les catégories 2 et 3, les remarques des enseignants concernant les résultats sont très négatives, puisqu'ils examinent l'entrée dans la section choisie par l'élève, qui ne sera pas accordée par le conseil de classe. Nous relevons par exemple : *5 au devoir commun de français* ; *5 de moyenne en maths* ; *n'a pas le niveau* ; *les résultats ont diminué au fil de l'année* ; *c'est catastrophique* ; *c'est pire que l'an dernier*.

En ce qui concerne le travail, les enseignants soulignent que pour de nombreux élèves de la catégorie 1, le travail à la maison est fait avec sérieux et régularité : *essaie de bien faire* ; *beaucoup de sérieux* ; *très appliquée* ; *fait ses devoirs avec régularité* ; *fait ce qu'on lui demande* ; *régulière dans son travail*. L'élève fait ce qu'on lui demande, et les enseignants apprécient que l'élève fasse son métier d'élève. Pour certains élèves néanmoins, (*il choisit ses matières* ; *elle ne prend pas son travail au sérieux* ; *elle n'en fait pas lourd*) le conseil de classe accorde le passage compte tenu des résultats.

Pour les autres, en catégorie 2, à part une élève *sérieuse* (mais de *niveau insuffisant*), une autre qui *s'est mise au travail au troisième trimestre* (mais *6 partout, même pour STG, ça ne va pas*), et une troisième qui *a fait des efforts à la fin* (mais *réorientation car on regarde les résultats*) toutes les autres remarques concernant le travail sont très négatives : *ne fait rien* ; *aucun travail*, ou *travail insuffisant* ; *manque de travail...* Par contre quelques élèves de la catégorie 3 sont vivement encouragés à aller en première STG, bien que cela ne soit pas leur premier choix : *efforts réguliers* ; *travaille beaucoup*, mais il n'y a qu'une minorité d'élèves dans ce cas.

Pour conclure sur le travail, c'est un élément d'appréciation pour l'entrée en STG, mais un élève travailleur avec des résultats trop faibles ne sera pas accepté, et un élève peu travailleur

mais avec des résultats corrects (insuffisants néanmoins pour envisager son premier vœu) sera accepté. La priorité est donc bien attribuée aux résultats.

Le comportement est également mentionné en conseil de classe : *sérieux ; persévérante ; toujours là aux contrôles*, sont des éléments appréciés des enseignants, par opposition à *a beaucoup bavardé ; insolente ; a disparu pour le contrôle ; trop d'absences ; ne se contrôle pas*, qui peuvent se traduire dans certains cas par une proposition de contrat avec la vie scolaire pour l'année suivante, lorsque les résultats l'autorisent. Les enseignants apprécient les élèves volontaires et regrettent de ne pouvoir laisser passer un élève pour *résultats insuffisants, malgré une attitude positive en cours*.

Les capacités pointées en positif sont les compétences en IGC, l'oral ou différentes matières, essentiellement langues et histoire-géographie, parfois plus surprenants : *il conçoit des jeux sur vidéo*. En négatif, sont mentionnés les problèmes d'expression écrite, des difficultés en langues, en mathématiques, en IGC et surtout des difficultés de compréhension : *ne comprend pas les questions ; ne comprend rien ; a des problèmes avec l'abstraction...*

La mention d'un projet par une conseillère d'orientation psychologue, un professeur, voire un élève est presque toujours très positive : il s'agit d'apporter une information sur le projet professionnel de l'élève : *il veut être pompier ; journaliste ; faire la fac de droit ; il lui faut un bac pour entrer dans son école de danse ; c'est un footballeur, il a des propositions en centre de formation*, mais parfois la remarque est plus réservée : *il n'envisage pas un BEP ; il veut un BEP mais n'a pas fait de dossier*.

Tous ces éléments peuvent apporter des éclairages, mais sont marginaux dans la prise de décision. Nous rappelons que la décision d'orientation est prise par le chef d'établissement, à l'issue du conseil de classe. Elle sera communiquée rapidement aux élèves et aux familles par l'intermédiaire du professeur principal, et pourra dans certains cas être modifiée ultérieurement, soit lors de l'harmonisation, soit lors de l'appel.

L'harmonisation a pour objectif de faire en sorte qu'un élève de la classe B, qui serait passé s'il avait été dans la classe A, passe même si le conseil de sa classe avait été d'avis contraire. Le proviseur, qui a assisté à tous les conseils, sait que toutes les classes ne sont pas identiques tant en ce qui concerne les élèves qu'en ce qui concerne les professeurs. Sa vision d'ensemble lui permet de rétablir l'égalité entre élèves.

L'appel a pour but de procéder à une comparaison inter-établissements, et aussi de tenir compte d'autres critères que les notes, par exemple la motivation de l'élève (*un élève qui vient seul*) ou sa psychologie (*il ne pourrait pas s'épanouir en lycée professionnel*). Les décisions d'appel nous semblent pouvoir être influencées par l'épistémologie pratique du président de la commission : « *il faut faire confiance au professeur principal* » ou « *il faut chercher tout ce qui peut avantager l'élève : progrès au troisième trimestre ou moyenne sur l'année, en tenant compte ou pas de toutes les matières* » n'aboutiront pas aux mêmes décisions.

## Conclusion

Notre travail ne prend pas en compte l'origine sociale des élèves, uniquement le genre, l'âge et le niveau scolaire. Les observations habituelles se vérifient concernant le genre : les filles sont moins nombreuses à demander S, mais plus nombreuses en pourcentage à voir leur vœu accepté. Les élèves ayant deux ans de retard sont aussi nombreux en S qu'en STG, certains élèves préférant redoubler pour obtenir la classe de leur choix.

D'une fait d'une hiérarchisation des filières, les vœux des élèves évoluent : très liés à leur option de seconde en début d'année, ils s'en éloignent dans certains cas au nom du principe de réalité. Les décisions d'orientation prises par le conseil de classe s'en écartent encore plus. Les critères de l'orientation apparaissent très subjectifs (Dequiré, 2008), même les notes ne sont pas sûres, mais y a-t-il des instruments fiables pour remplacer les notes ?

La demande des familles évolue vers les filières générales ou à défaut technologiques, et cela explique la forte demande de révision en harmonisation et/ou en appel de la part des parents, en particulier pour les élèves redoublants de seconde, dont la seule possibilité de poursuite d'études passe par un lycée professionnel.

Les conseils de classe de fin de seconde ayant eu lieu en juin 2008, nous avons pu nous procurer les propositions de passage en terminale STG des élèves rachetés en harmonisation ou en appel : sur 10 élèves passés en harmonisation plus 2 élèves passés en appel, soit un total de 12 élèves, 7 sont acceptés en terminale et 5 non, soit 58% (mais 4 sur 5, soit 80% pour les élèves qui ne demandaient pas STG mais l'ont obtenu après harmonisation). On peut comparer ces résultats aux 30 élèves qui avaient été admis en première STG et se sont effectivement inscrits au lycée : 20 admis en terminale et 10 non, soit 67%. Les élèves non admis ont pour la plupart « forcé le passage ». Il faudra attendre l'an prochain les résultats du baccalauréat pour confirmer nos résultats, qui semblent prouver que les autorisations de passage en première par le conseil de classe ne sont pas des prédictions de réussite future, tout dépend de l'élève. Puis nous comparerons alors avec les résultats au baccalauréat des élèves qui ont redoublé leur seconde, pour voir si le redoublement a été efficace. Il serait alors intéressant de pouvoir suivre tous ces élèves dans l'enseignement supérieur, auquel le baccalauréat STG a vocation à les préparer.

La participation des enseignants à l'orientation est de plus en plus sollicitée. Peut-être serait-il judicieux de prévoir des formations à l'évaluation pour l'orientation, tout particulièrement pour les futurs enseignants, afin de les rendre conscients de l'importance des enjeux en termes de démocratisation de l'enseignement.

## Références bibliographiques

Defresne, D. & Rosenwald, F. (2004). Le choix des options en seconde générale et technologique : un choix anticipé de la série de première ? *Education & formations* 70, 7-39

Dequiré, A.-F. (2008). Le conseil de classe face à la notation des élèves : une évaluation subjective ? *Spirale*, 41, 57-73

Duru-Bellat, M. & Perretier, E. (2007). *L'orientation dans le système éducatif français, au collège et au lycée. Rapport pour le HCE.*

[http://www.hce.education.fr/gallery\\_files/site/21/52.pdf](http://www.hce.education.fr/gallery_files/site/21/52.pdf)

Merle, P. (1993). Quelques aspects du métier d'élève en classe terminale. *Revue Française de Pédagogie*, 105, 59-69

Vié-Cazals, D. (1998). *La construction des filières dérivatives au lycée.* Thèse de doctorat en sciences sociales. Université de Toulouse 2.

65. S'orienter sans être désorienté : Analyse comparée des discours des élèves d'un collège et d'un lycée en France sur les choix et décisions d'orientation.

*Sylvie Condette, Profeor-CIREL, Université de Lille 3*

89. Le conseil de classe face à la notation des élèves : une évaluation subjective ?

*Anne-Françoise Déquiré, Profeor-CIREL, Université de Lille 3*

## 4<sup>ème</sup> séquence : Projets et orientation des adolescents et des jeunes adultes

61 - Education de jeunes et adultes peu scolarisés: politiques publiques au Portugal et au Brésil

*Rui Canario & Sonia Maria Rummert, Université de Lisbonne, Portugal*

42. L'orientation des étudiants : décision et engagement en formation universitaire

*Mohammed Elaribi, Université de Paris X Nanterre*

43. Le « Projet Professionnel de l'Etudiant » : contenu, évaluation et extension de ce dispositif

*Jean Arrous, Université de Strasbourg – Association Projetpro.com*

79. La mise en place du dispositif d'orientation active à l'université : enjeux et perspectives.

La traduction d'un nouvel "ordre scolaire" ?

*Sylvain Obajtek, Profeor-CIREL, Université de Lille 3*

## Résumé

---

Le taux d'échec, d'abandon et de réorientation, net en premier cycle universitaire, nourrit encore aujourd'hui l'inquiétude sur l'avenir de plus de 50 % des étudiants nouvellement inscrits chaque année à l'université. En 2006-2007, sous l'impulsion des rapports HETZEL et LUNEL, un dispositif d'orientation active est ainsi mis en place à titre expérimental dans soixante-sept universités de France. Elargi à l'ensemble des universités en 2008, il a engendré depuis sa création de vives réactions au sein de la communauté étudiante et enseignante, et de l'opinion publique. Le but de cette communication est d'en apporter un premier éclairage scientifique, et ce à partir de l'exploitation d'une enquête à visée exploratoire réalisée dans quatre lycées de l'Académie de Lille.

## Introduction

---

L'une des missions fondamentales dévolues à l'université est, selon la Loi d'orientation pour l'avenir de l'École du 23 avril 2005, "de transmettre le savoir à tous"<sup>125</sup>. En effet, l'université est chargée d'accueillir en premier cycle l'ensemble des bacheliers qui en font la demande. Certains y entrent ainsi dans la perspective d'y faire des études longues, tandis que d'autres l'intègrent à défaut d'admission dans des formations professionnelles courtes. L'élévation du niveau général d'une classe d'âge est renforcée aujourd'hui par une diversification des filières (de l'université entre autres) mais surtout des différents types de baccalauréats (M. Euriat & C. Thélot, 1995). Ainsi, même si l'université semble être la continuité "logique" des études secondaires, on constate néanmoins une certaine formation intellectuelle inégale des élèves du secondaire entrant à l'université. Cette population se trouve de ce fait aujourd'hui particulièrement confrontée aux problèmes d'orientation et de formation. Les statistiques nationales révèlent des taux d'échec, d'abandon et de réorientation très élevés. La massification des effectifs scolarisés, résultant d'une politique de démocratisation menée depuis 1950, a conduit (notamment par la Loi Jospin d'orientation de 1989 sur l'Éducation qui a précisé un objectif de 80 % d'une génération au baccalauréat) à ce que 60% des jeunes de 18 à 24 ans soient aujourd'hui scolarisés dans les formations post-baccalauréat, et 74 % des élèves atteignant aujourd'hui le niveau du bac (S. Beaud, 2003). Cet effort a ainsi repoussé les paliers d'orientation au niveau de l'Enseignement Supérieur, et plus particulièrement au niveau de l'Université. Selon un rapport sur "l'état de l'enseignement supérieur et de la recherche"<sup>126</sup>, c'est plus de 50 % des étudiants nouvellement inscrits à l'université qui redoublent ou se

---

125 "Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école", 23 avril 2005, article 16.

126 "L'état de l'enseignement supérieur et de la recherche", Rapport du 5 octobre 2007.

réorientent au cours de la première année universitaire. Par ailleurs, le diplôme d'enseignement supérieur, même s'il demeure une protection efficace contre le chômage, ne constitue plus actuellement un passeport automatique vers l'emploi.

En 2006-2007, dans un contexte de crise sociétale (crise des banlieues en 2005, crise du Contrat Première Embauche en 2006) et sous l'impulsion des rapports HETZEL et LUNEL, un dispositif d'orientation active, ayant pour but de compenser ce constat, est mis en place à titre expérimental dans soixante-sept universités de France. Généralisé à l'ensemble des universités en 2008, il constitue l'objet de cette communication. Cette étude est extraite d'une recherche menée durant l'année scolaire 2007-2008 dans quatre lycées de l'Académie de Lille. Le questionnement principal retenu a pu se traduire ainsi : le dispositif d'orientation active est-il "une simple adaptation localisée" des décisions de l'État dans les établissements scolaires, ou bien relève-t-il d'initiatives locales multiples traduisant une politique locale ? Notre première hypothèse considérait que ces localités (ici les lycées) définissaient chacune des "ordre locaux inachevés". Cependant, au terme de "local" nous avons opté pour une autre terminologie, celle "d'ordre scolaire". Celle-ci, tout en supposant aussi une grande attention aux composantes organisationnelles, "met l'accent sur les valeurs, les normes, et les contraintes posées par l'institution scolaire" (M. Guigue, 2007). Ce positionnement permet de poser l'hypothèse centrale suivante : même si le dispositif d'orientation active 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 buts explicites recherchés par les autorités publiques, traduisant ainsi l'avènement d'un nouvel ordre scolaire et universitaire. Nous avons organisé le travail d'écriture de cette communication en trois parties. Nous nous attacherons dans un premier temps à préciser les enjeux et la construction du dispositif d'orientation active. Dans un deuxième temps, nous exposerons la méthodologie retenue lors de l'enquête de terrain, avant d'en analyser les résultats dans une troisième partie.

## **Enjeux et construction du dispositif d'orientation active**

---

### **L'orientation du néo-bachelier : une transition secondaire/ supérieur délicate**

C'est avec la réforme Berthouin de 1959 que l'orientation s'impose dans le champ scolaire. Celle-ci va en fait recouvrir deux politiques différentes (J.M. Berthelot, 1988) :

- une politique de contrôle et de planification des flux scolaires ;
- une politique de détection des aptitudes et de réduction des erreurs d'aiguillage.

Toutes deux se combinent dans cette idée qu'il faut répartir harmonieusement entre les différents types d'enseignement les élèves qui s'avèrent plus particulièrement aptes à suivre telle ou telle filière. L'idée d'une répartition souhaitable des élèves entre les différentes filières de formation, traverse ainsi toute l'histoire du système éducatif des quarante dernières années. Au début des années 90, le nœud essentiel de l'orientation ne se situait plus au sein du collège, mais s'était déplacé vers le lycée et plus particulièrement dans son articulation avec l'enseignement supérieur (M. Hénoque & A. Legrand, 2004).

Ce palier est régi par deux "lois" paradoxales : chaque élève qui a le bac a le droit de poursuivre dans l'enseignement supérieur, mais cette logique de choix est affaiblie par une logique de spécialisation. Chaque section de terminale ouvre de façon préférentielle à un ensemble de filières longues ou courtes. Cette situation est renforcée par une réalité institutionnelle complexe : les classes préparatoires aux grandes écoles, les sections de techniciens supérieurs, et les IUT sélectionnent leurs admissions en fonction de leurs places disponibles et du niveau qu'elles définissent, tandis qu'à l'inverse, les universités sont théoriquement ouvertes à tous les détenteurs du baccalauréat.

### **D'une méthode à un dispositif : faire coexister deux entités présentées comme inconciliables**

Il semblerait, d'après la plupart des contributions, que la notion de dispositif est avant tout perçue comme un concept de "l'entre deux". Certains auteurs font ressortir son caractère de figure "intermédiaire" visant à trouver une position entre, d'une part, une approche mettant en avant l'idée d'une structure homogène, et, d'autre part, une approche mettant en évidence des ensembles complexes ouverts plus proches de l'indifférencié (H. Peeters & P. Charlier, 1999). Plusieurs auteurs soulignent aussi le caractère "hybride" de la notion. Le "dispositif" est un terme qui permet de désigner un champ composé d'éléments hétérogènes et de traiter cette hétérogénéité. Parler de dispositif permettrait donc de faire coexister au sein de celui-ci des entités traditionnellement considérées comme inconciliables. Le dispositif d'orientation active semble être situé dans un "entre deux", un espace de transition que constitue le passage de l'enseignement secondaire à l'université. Il reste cependant quelques précisions à apporter.

Le concept de dispositif offre l'opportunité de dépasser certaines oppositions. Une des oppositions les plus questionnées est l'opposition entre l'horizon de sens qu'il représente et sa mise en œuvre pratique. Dans le champ théorique, le dispositif est un concept qui a servi à prendre en considération la dimension organisationnelle propre à la technique de certains phénomènes sociaux. On se trouve ici dans une logique de moyens mis en œuvre en vue d'une fin.

La notion de dispositif désigne également "un agencement de procédures inspiré au préalable par une méthodologie, qui met en œuvre des paradigmes et une vision du monde, est destiné à provoquer l'avènement d'un matériel donné et son traitement éventuel" (F. Danvers, 2009).

Le dispositif d'orientation active découle en effet d'une méthode, mise au point par D. Ferré en 2000, centrée sur la vie active du lycéen (méthode d'origine québécoise). 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, 2000).

Le dispositif apparaît comme une tentative de réponse aux problèmes de la société. L'orientation à l'université est problématique et présente un ressort social important. Le



dispositif d'orientation active se doit de constituer, dans ses tenants et aboutissants, une réponse adaptée aux problèmes soulevés dans "l'entre deux". Quel est le cadre général d'action de ce dispositif ?

### **Le cadre général d'action : "en finir avec la sélection par l'échec"**

Valérie Pécresse, Ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, a présenté son plan intitulé "Réussir en licence", le 13 décembre 2007, s'inscrivant dans le cadre plus large sur la Loi du 10 août 2007 relative aux Libertés et Responsabilités des Universités. Ce plan vise, selon ses termes, à "en finir avec cette sélection par l'échec". Elle entend ainsi "diviser par deux le taux d'échec en première année en cinq ans" et faire de la licence un "diplôme national qualifiant pour la poursuite d'études ou l'insertion professionnelle" (V. Pécresse, 2007). Ce plan quinquennal repose sur trois axes majeurs : outre la rénovation du contenu de la licence, et la mobilisation des filières professionnelles courtes pour la réussite des étudiants, il vise l'instauration d'un dispositif d'orientation active.

Celui-ci, mis en place à titre expérimental dans soixante-sept universités en 2006, résulte d'une réflexion synthétisée par le rapport HETZEL et complétée par le rapport LUNEL définissant lui un "schéma national de l'orientation et de l'insertion professionnelle des jeunes". C'est en effet dans sa lettre adressée aux présidents d'université, faisant suite au grand débat national sur l'université et l'emploi, que Gilles de Robien préconise le 9 novembre 2006 la mise en place d'un dispositif d'orientation active, sur la base du volontariat. 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).

Cette expérimentation était organisée autour de deux grands axes. L'élève de classe terminale 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 précisera en outre le domaine et la mention de la ou des licences dans laquelle ou lesquelles il souhaite s'inscrire. Cette procédure se déroule entre le début Janvier et le début Mars (c'est-à-dire après la délivrance du bulletin du premier trimestre et avant le recensement des vœux en vue de l'inscription dans les différentes filières). Pour assurer la réussite de cette opération en vue de la rentrée 2007, chaque université volontaire devait avant la fin de l'année 2006 veiller à ce que son offre de formation soit aisément accessible tant sur le portail étudiant que sur son propre site, mettre au point un formulaire à remplir par l'élève et par son établissement d'origine, assurer l'information des lycées de son ressort sur la procédure, et prévoir un circuit de traitement pour les dossiers ainsi que de constituer des commissions chargées d'analyser les vœux des élèves. Le ministre précise également que l'élève restera libre de son choix final. Le bilan quantitatif de la mise en place du dispositif dans l'Académie de Lille pour l'année 2006-2007, réalisé par la revue *Déclic*, base son analyse principalement sur trois indicateurs : le taux de participation des élèves (c'est entre 90 % et 60 % du public visé qui a répondu, ces

chiffres mériteraient cependant d'être affinés, notamment pour l'université de Lille 3 (60 %), où seulement deux filières étaient concernées), la représentation des différents baccalauréats (on note une sous représentation des élèves issus des baccalauréats technologiques ayant renvoyé leur dossier par rapport aux élèves issus des baccalauréats généraux), et la proportion d'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) délivrée par les universités a permis à 97 % des dossiers envoyés de bénéficier d'un avis (environ 69 % ont reçu un avis de type A, 18 % un avis de type B et 13 % un avis de type C). Valérie Péresse visait également la constitution d'un dossier unique d'inscription pour toutes les terminales qui conduira à des avis, alternatives et entretiens personnalisés de la part des universités. La Loi du 10 août 2007 précédemment citée, rend en effet obligatoire la pré-inscription à l'université. La mise en œuvre de cette pré-inscription fut effective à la rentrée 2008-2009. Elle comprend d'une part une procédure permettant au candidat d'exprimer un ou plusieurs vœux et d'autre part un dispositif d'information et d'orientation. La procédure de recueil et de traitement des vœux des candidats pour l'accès aux différentes filières de l'enseignement supérieur s'est ainsi mise en place avec l'application Admission Post-Bac<sup>127</sup>. Cette application, outil utilisé à l'origine dans l'Académie de Nantes puis pour les candidatures de 2007 dans les Académies de Poitiers, Nice et Lille, doit permettre une meilleure utilisation des places disponibles dans l'enseignement supérieur, tant pour les filières sélectives que non sélectives.

Les enjeux pour l'enseignement supérieur sont, d'une part pour l'étudiant, d'avoir des informations de qualité sur l'ensemble des filières (sélectives ou non), d'être aidé dans son orientation et de bénéficier d'une procédure simple (logiciel unique, dossier unique); et, d'autre part, pour le système éducatif de dématérialiser le processus de candidature et de mettre en place une véritable orientation. Ce dossier unique d'inscription, mis en place dans quinze Académies en 2008, a été généralisé en 2009.

## **Méthode**

---

Les principaux objectifs de cette enquête qualitative à visée exploratoire étaient d'approfondir le profil des néo-bacheliers rentrant dans le dispositif d'orientation active, d'approfondir les raisons apparentes de celles et ceux qui s'en écartent, d'apporter un éclaircissement sur la valeur diagnostique ou pronostique du conseil formulé par les enseignants-chercheurs pour les élèves ayant participé à l'entretien, de comprendre comment l'entretien avait été vécu par l'élève, et enfin de vérifier l'hypothèse d'un "effet établissement" .

## **Participants : un échantillon contrasté**

---

127 [www.admission-postbac.fr](http://www.admission-postbac.fr)

L'enquête a été menée dans quatre lycées de l'Académie de Lille : les 54 participants (57 % d'hommes et 43 % de femmes), âgés en moyenne de 18 ans (16 à 20 ans), étaient issus de la population des néo-bacheliers de quatre lycées de l'Académie de Lille : un lycée d'enseignement général public (27 %), un lycée d'enseignement général privé (27 %), un lycée d'enseignement technologique (26 %) et un lycée d'enseignement professionnel (20 %). Ce choix stratégique, en terme de localité, a permis d'obtenir un échantillon contrasté, et donc représentatif, de la diversité des types de lycées alimentant le dispositif.

### **Une première technique de construction des données : le questionnaire**

Le choix de l'enquête par questionnaire au niveau des lycées s'explique par le nombre important de personnes qu'il y avait à interroger sur un secteur géographique relativement étendu. Il a ainsi permis l'analyse du phénomène social que constitue la mise en place du dispositif.

Au niveau de la stratégie de construction du questionnaire qui comprenait 28 items, nous avons opté pour :

- Un premier thème intitulé "orientation scolaire/ aspiration post-bac" qui comprenait 9 items : vœu formulé pour l'année suivante, influence des parents, des frères et sœurs, de l'enseignant et des amis dans ce choix, choix d'aller à l'université, connaissance du monde universitaire, les éléments de questionnement et enfin la provenance de ces représentations.
- Un second thème intitulé "dispositif d'orientation active" qui comprenait 9 items : connaissance du dispositif, provenance des sources d'information, souhait d'y participer ou non, cause éventuelle de la non participation, dossier complété ou pas si participation, cause éventuelle du dossier non rendu, avis reçu (A, B ou C), présentation à l'entretien si avis B ou C, cause éventuelle de la non présentation à l'entretien.
- 9 items d'identification en terme de genre, d'âge, de type de baccalauréat préparé, d'établissement, de niveau d'étude des parents et des frères et sœurs, de parcours antérieur et de résultats (volontairement placés à la fin du questionnaire).
- Une question ouverte concluait ce questionnaire afin de permettre aux sujets sollicités de s'exprimer.

Pour certaines questions, la consigne "une à trois réponses possibles à hiérarchiser (1 étant le plus fort)" était mentionnée. Dans l'analyse statistique réalisée, seuls les items ayant été retenus en premier choix ont été traités compte tenu de la densité des informations recueillies. L'analyse globale des choix 1 permettait de hiérarchiser les réponses importantes par rapport à la question (les items). À noter également qu'une catégorisation arbitraire a été réalisée au niveau de l'item portant sur les résultats de l'élève, et ce pour la pertinence de l'analyse statistique : très bon (moyenne générale  $\geq 14$ ), bon ( $14 >$  moyenne générale  $\geq 12$ ), moyen ( $12 >$  moyenne générale  $\geq 10$ ), très moyen ( $10 >$  moyenne générale  $\geq 9$ ), insuffisant ( $9 >$  moyenne générale).

Après l'élaboration d'un plan de codage spécifique des réponses du questionnaire et du classement des différentes variables en présence (numérique, logique, ordinale et nominale), le traitement des résultats a été réalisé à l'aide du logiciel Hector<sup>128</sup>. Rappelons que le principal objectif de ce questionnaire était d'apporter un éclaircissement sur le profil de celles et ceux qui rentrent dans le dispositif d'orientation active, sur les raisons apparentes de celles et ceux qui s'en écartent, et de vérifier l'hypothèse d'un "effet établissement". Pour ce faire, nous avons effectué des croisements entre les variables en question. Pour une meilleure visibilité et donc une meilleure compréhension, nous avons opté pour des représentations graphiques illustratives (barres et pourcentages) ainsi que des tableaux croisés.

### **Une seconde technique de construction des données : l'entretien d'enquête**

Cinq entretiens ont été menés, à partir de l'analyse des résultats du questionnaire, avec les sujets où un approfondissement semblait nécessaire.

Les questions de départ étaient les suivantes : "Pourriez-vous me parler de vos études ici ? Comment êtes vous arrivés en terminale... ?". La grille de questions utilisée (encadré 1) est un guide très souple, qui consiste à partir d'une question de départ assez vague, à déclencher une dynamique de conversation plus riche que la simple réponse aux questions. Nous avons mis en œuvre ensuite l'analyse de contenu qui a été un travail de reconstruction de données : une première étude, entretien par entretien, avait pour but de repérer des unités de découpage qui sont des fragments de discours portant une signification. Puis, par une analyse thématique, un découpage du corpus, nous avons recherché une cohérence thématique inter-entretiens.

---

128 Logiciel de traitement statistique mis au point par Alain Dubus, 2007, Université Charles-de-Gaulle Lille 3.

## Encadré 1

### La grille d'entretien

- Comment l'élève est-il arrivé en Terminale (S, L, ES, STG, SMS, ...) ?
- Avec quel projet ? Comment s'est faite son orientation jusque là (par défaut, par passion, par raison, par influence de certaines personnes, ...) ?
- Quel vœu a-t-il émis pour l'année prochaine ? Pourquoi ? A-t-il un projet précis ?
- Quelque soit le vœu, l'élève projette de s'inscrire (par défaut d'être pris ailleurs, par choix, pour de mauvaises raisons, ...) à l'université : Dans quelle filière ? Pourquoi ? A-t-il des appréhensions particulières en allant à la fac ? De quoi a-t-il peur ? De quoi n'a-t-il pas peur ?
- Quels sont les résultats de cet élève cette année, les juge-t-il suffisants pour entamer des études à l'université ? Le fait-il pour autant ?
- Concernant l'orientation active : y a-t-il participé ? Pourquoi ? Pour qui ? Par l'influence de qui ? Qu'attendait-il de ce dispositif ?
- S'il a reçu un avis, quelle place lui accorde-t-il dans son choix ? Cela l'a-t-il sensibilisé ?
- Comment a-t-il vécu l'entretien ? Qu'en a-t-il pensé ? Pourquoi n'y est-il pas allé (peur, pas de temps...) ?

## Procédure

L'enquête s'est déroulée en deux temps : un premier temps fut consacré à la passation de questionnaires en classe (54 sujets) avec l'accord du professeur principal, consolidé dans un second temps, comme nous l'avons déjà précisé, par des entretiens avec les sujets pour lesquels un approfondissement semblait nécessaire. Les entretiens ont eu lieu généralement deux semaines après la passation du questionnaire.

## Résultats

---

### Le public touché est-il le public visé ?

Après l'analyse des tenants et des aboutissants du dispositif d'orientation active précédemment effectuée, nous posons une première hypothèse : les résultats scolaires de l'élève et son vœu pour l'année suivante exercent un effet prégnant sur la participation -ou non, au dispositif.

Le croisement de la variable "Résultats" et de la variable "Participation au dispositif d'orientation active" entraîne ici un  $\chi^2$  non significatif, et il ne semble donc pas exister de relation significative entre ces deux variables. La participation des néo-bacheliers ne semble donc pas être dirigée par les résultats scolaires (figure 1).

La variable "Vœu pour l'année prochaine" influence, elle, nettement la participation au dispositif d'orientation active, le  $\chi^2$  étant en effet très significatif (à .01). Il semble d'ailleurs intéressant d'observer ici certaines associations locales. Nous constatons dans un premier temps une affinité importante entre le "Vœu d'aller à l'université" et le fait de "participer au dispositif d'orientation active". Paradoxalement, cette affinité locale se retrouve également avec le "Vœu d'aller en classe préparatoire" et devient faible lorsque le sujet fait le "Vœu d'aller en BTS/ IUT" (figure 2). Il convient ici d'aller plus loin et d'interroger la relation qu'il existe entre le "Type de baccalauréat" et la "Participation au dispositif" (figure 3).

Figure 1

Représentation graphique du croisement des variables "résultats" et "participation au dispositif"

(Résultats) × (Participation au dispositif d'orien)

Khi2 = 0,34 pour 3 d.d.l. avec 3 correction(s) de Yates, n.s.

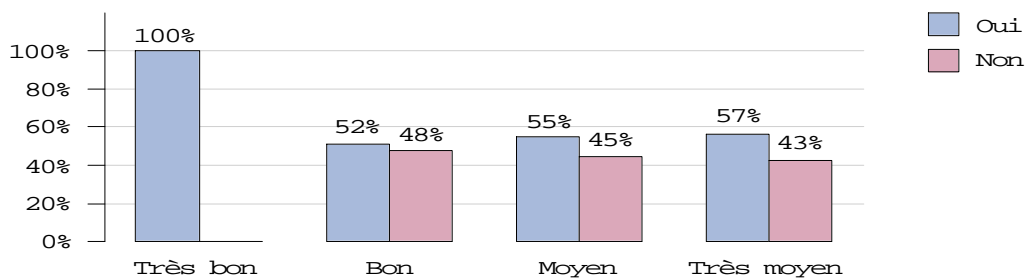


Figure 2

Représentation graphique du croisement des variables "vœu pour l'année prochaine" et "participation au dispositif"

(Voeu pour l'année prochaine) × (Participation au dispositif d'orien)

N	%L	Oui	Non	S/LIGNE :
Université	12	92%	1 8%	13 100%
		+++	---	
IUT / BTS	11	39%	17 61%	28 100%
		--	++	
Prépa	7	100%		7 100%
		++	--	
Ins Prof			4 100%	4 100%
		--	++	
Autre			2 100%	2 100%
S/COLONNE:	30	56%	24 44%	54 100%

Khi2 = 13,96 pour 4 d.d.l. avec 3 correction(s) de Yates, s. à .01

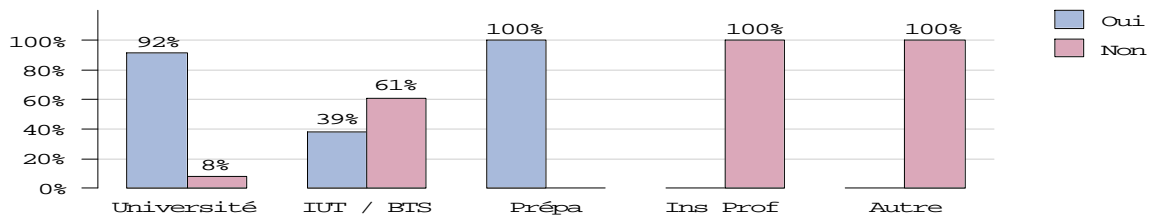


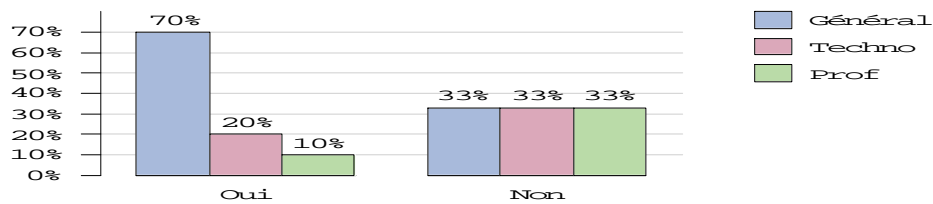
Figure 3

Représentation graphique du croisement des variables "type de baccalauréat" et "participation au dispositif"

(Participation au dispositif d'orien) × (Type de baccalauréat)

N	%L	Général	Techno	Prof	S/LIGNE :
Oui	21	70%	6 20%	3 10%	30 100%
		+++	--	--	
Non	8	33%	8 33%	8 33%	24 100%
		---	++	++	
S/COLONNE:	29	54%	14 26%	11 20%	54 100%

Khi2 = 7,23 pour 2 d.d.l. avec 1 correction(s) de Yates, s. à .05



Lors du croisement de la variable "Type de baccalauréat" et de la variable "Participation au dispositif", l'on obtient un  $\chi^2$  significatif à .05. Cette statistique globale, même si elle ne marque pas une influence forte entre les deux variables, nous permet tout de même d'observer une tendance : la majorité des élèves participant au dispositif d'orientation active semble provenir des filières générales, la filière professionnelle entretenant une association locale forte avec le fait de ne pas participer au dispositif.

Ainsi, même si la participation au dispositif d'orientation active semble être guidée par le vœu d'orientation du néo-bachelier désirant aller à l'université, il n'en est pas moins visible que les élèves faisant le choix d'une classe préparatoire (issus d'un baccalauréat général) participent également au dispositif. Les élèves voulant s'inscrire en BTS/ IUT y participent de manière moins évidente. Une analyse plus approfondie démontre que les élèves issus des baccalauréats technologiques et professionnels, visés principalement par le dispositif, semblent s'en écarter davantage.

### **La présence d'un effet établissement ?**

Nous avons tenté, à partir de notre échantillon et dans une visée exploratoire, d'apporter un éclaircissement à la question suivante : peut-on envisager la présence d'un effet établissement dans la mise en place du dispositif d'orientation active ?

Le  $\chi^2$ , qui est ici significatif à .10 avec 3 degrés de liberté, ne nous indique pas une relation réellement significative entre les variables "Type d'établissement" et "Participation au dispositif". Nous pouvons néanmoins (en restant prudents) souligner une tendance ici : l'établissement d'appartenance de l'élève a une influence sur sa participation au dispositif d'orientation active (figure 4).

L'étude de "l'effet établissement" et de son impact sur la mise en place du dispositif d'orientation active nécessiterait une étude beaucoup plus approfondie. Comme le précise O. Cousin (1993), l'effet établissement recouvre trois phénomènes complémentaires (la sélection scolaire, la sélection sociale et la socialisation) et se doit de percevoir les établissements comme des organisations productrices de biens sociaux, culturels et pédagogiques. Il pourrait en effet être pertinent d'étudier plus en profondeur les politiques des établissements secondaires en matière d'orientation et de positionnement par rapport au dispositif d'orientation active.

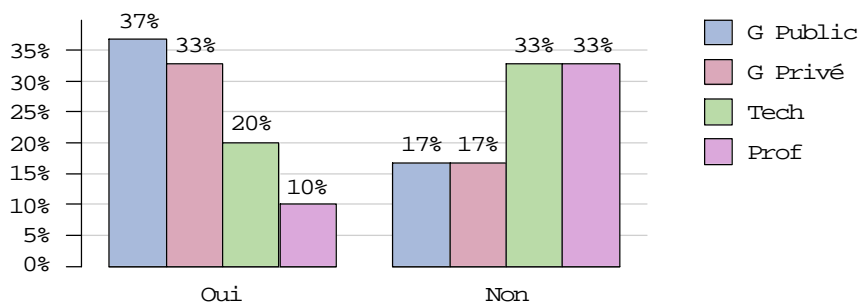
Figure 4

Représentation graphique du croisement des variables "type d'établissement" et "participation au dispositif"



(Participation au dispositif d'orien) × (Type d'établissement)

Khi2 = 7,24 pour 3 d.d.l. avec 1 correction(s) de Yates, s. à .10



### L'avis porté et le vécu de l'entretien : hypothèse sur la valeur diagnostique et/ ou pronostique du conseil formulé par l'enseignant-chercheur

Comme nous avons pu le préciser précédemment, les entretiens menés auprès des élèves portaient sur des "cas particuliers" : c'est-à-dire des élèves ayant reçu un avis (A, B ou C) et/ou ayant participé à un entretien avec un enseignant-chercheur.

Il semblerait dans un premier temps que les élèves ayant reçu un avis C redoutent l'entretien et adoptent une stratégie d'évitement. Dans le même temps ces élèves ne semblent pas tenir compte de cet avis et nous pouvons conclure ici à une valeur plus diagnostique que pronostique de l'avis porté (encadré 2).

Encadré 2

Stratégie d'évitement

Vous avez souhaité participer au dispositif d'orientation active, pouvez-vous m'en dire davantage ?

*J'ai reçu un avis C mais je ne suis pas allée à l'entretien, je n'avais pas le temps...*

Vous n'aviez vraiment pas le temps ?

*Oui et puis je savais déjà ce qu'ils allaient me dire donc bon... ce n'était pas la peine*

Ça ne vous semblait pas important d'avoir un avis de l'université sur votre choix d'orientation ?

*Si mais bon... Mais je m'en suis plutôt bien sortie cette année donc j'espère que ça va continuer... je ne vois pas pourquoi ça n'irait pas.*

Les élèves ayant reçu un avis C semblent cependant conscients que la tâche ne sera pas simple. En témoigne les paroles de cette élève ayant reçu un avis C (encadré 3).

Encadré 3

Prise de conscience

Cet avis va faire évoluer votre choix ?

*Non, si j'ai mon bac je m'y inscrirai... De toute façon il faut que j'ai du temps pour continuer mes défilés donc c'est une solution. Mais je vais travailler quand même pour avoir mon année, parce que bon je sais de toute façon que la fac c'est dur, j'ai des copines qui y sont et aucune n'a eu sa première année donc bon... Il va falloir que je travaille mes langues.*

Il semblerait également que les élèves ayant reçu un avis de type A et ne souhaitant pas s'inscrire à l'université, gardent certains préjugés et adoptent plutôt la solution "classe prépa" (encadré 4).

Encadré 4

Préjugés sur l'université

La prépa est le seul moyen d'y arriver ?

*Non il y a un cursus à la fac pour ça... Mes parents connaissent quelqu'un qui travaille là dedans et lui est allé à la fac mais il m'a conseillé de plutôt faire une prépa, et d'éventuellement venir à la fac après, en troisième année avec l'équivalence...*

Vous avez tout de même fait un vœu pour venir à l'université d'après ce que je vois...

*Oui... Mais c'est si je ne suis pas pris en prépa, au cas où...*

De quoi avez-vous peur en venant à l'université ?

*Ça m'a marqué, un jour M. ... nous a dit de bien réfléchir à ce que l'on voulait faire après le bac et que si l'on pouvait éviter d'aller se perdre dans une sombre université de la région ce n'était pas plus mal... Alors voilà quoi... Plus mes parents et mon frère qui préfèrent que je n'y aille pas... je ne sais pas... je n'ai pas envie de perdre d'années, c'est vrai qu'avec le peu d'heures de cours je ne sais pas si j'y arriverai, ici on est bien encadré...*

Vous avez tout de même rempli un dossier d'orientation active, vous l'avez envoyé à l'Université de Lille 1 ?

*Oui, j'ai reçu un avis positif pour m'y inscrire d'ailleurs...*

Qu'est-ce qui vous a poussé à le faire ? Ce n'était pas obligatoire...

*Je voulais voir un petit peu ce que des enseignants pouvaient penser de mon dossier et puis ça ne m'engageait à rien... alors je l'ai fait même si j'ai quand même passé un peu de temps à rentrer mes notes !*

C'est votre professeur principal qui vous en avait parlé ?

*Oui, il avait conseillé à quelques élèves de la classe de le faire avant de s'inscrire à l'université.*

A quels élèves ?

*Bah à quelques élèves euh...*

Des élèves qui avaient de bonnes notes ?

*Non, en fait comme Henri par exemple qui veut aller à l'université l'année prochaine en fac de Biologie, qui n'a pas un très bon dossier... On lui a dit qu'il n'y avait pas forcément de débouchés et qu'il devrait plutôt postuler dans l'IUT mais il m'a dit que de toute façon il ne*

*serait pas pris, alors bon je sais pas s'il a reçu un avis ou pas.*

L'avis A que tu as reçu ne t'a pas encouragé à venir à l'université ? Ça ne te rassure pas que l'on te dise : "tu peux réussir"?

*Si, c'est vrai, mais je sais que si je suis pris en prépa je vais y aller, mon frère a fait ça et il s'en sort bien. J'irai peut-être à la fac plus tard, quand je serai prêt peut-être... On a plus de chances de réussir en faisant une prépa, d'avoir un bon métier...*

Il semblerait enfin que les élèves ayant reçu un avis B et ayant participé à l'entretien hésitent toujours dans leur choix, même s'ils jugent cette aide bénéfique pour leur décision finale. En témoigne le cas de cette élève de terminale scientifique ayant postulé dans deux filières différentes à l'université et ayant reçu un avis A et un avis B (encadré 5).

#### Encadré 5

##### Valeur diagnostique

Dans le cadre de l'orientation active c'est ça ? C'est votre enseignant qui vous en a parlé ?

*Oui j'avais envoyé mon dossier pour l'Art plastique et la licence d'Anglais. J'ai reçu un avis A pour l'Anglais et un avis B pour l'Art plastique... Sinon j'ai découvert ça sur le site, au début je ne comprenais pas bien... mais bon voilà quoi.*

Cela vous a permis d'y voir plus clair ?

*Oui un peu en fait j'étais un peu déçu de recevoir cet avis. A l'entretien on m'a posé beaucoup de questions sur mon projet mais comme je n'avais rien de précis on m'a dit de plutôt partir sur l'Anglais, que je m'en sortirai mieux en venant de terminale L... alors bon...*

Vous avez peur d'échouer en Anglais ?

*Le problème c'est que je n'ai jamais vraiment su ce que je voulais faire et la comme je dois faire un choix ... On m'a dit qu'en fac d'Anglais on ne parlait pas beaucoup en plus donc ça me motive moyennement... J'aimerais bien faire de la traduction ma mère me dit que prof ça pourrait être bien...*

Vous croyez que c'est possible en fonction de vos notes ?

*Vous ne pensez pas ? Moi je pense que oui, mais apparemment on a très peu d'heures de cours, environ 12 heures on m'a dit et j'espère que je vais savoir travailler quand même...*

Les enseignants vous ont transmis un avis A pourtant...

*Oui donc ça c'est plutôt bien, mais j'aurais peut-être préféré avoir un entretien quand même pour être sûr, même si je ne sais pas si je réussirai si je vais là-bas...*

Cela va-t-il vous aider dans votre décision finale ?

*Oui c'est sûr, mais là je ne sais pas encore précisément... ils ont sûrement raison.*

## Conclusion

---

La présence d'un "effet établissement" qui conditionnerait le positionnement des élèves vis-à-vis du dispositif n'a pas pu être réellement démontrée, au même titre que la présence d'un profil type d'élèves rentrant dans le dispositif. Les résultats ont cependant bien démontré une tendance forte : le public visé par le Ministère ne semble pas nécessairement être le public touché. De plus, même si l'avis porté par l'enseignant semble sensibiliser l'élève, il n'en reste pas moins que cet avis a pour celui-ci une valeur plus diagnostique -dont certains se passeraient bien, que pronostique.

Les analyses menées dans cette étude ne conduisent pas à formuler des propositions générales, mais plus simplement à rendre intelligibles les phénomènes en jeu. Pour cela, nous avons adopté plusieurs échelles temporelles et spatiales, qui ont permis de saisir des trajectoires scolaires, mais surtout de rendre compte des conditions dans lesquelles se déroulent la mise en place d'un tel dispositif. Ces différentes perspectives découlaient de notre hypothèse centrale de départ, qui se devait de prendre en compte à la fois les dimensions individuelles et subjectives des acteurs, et les dimensions du système scolaire.

On distingue schématiquement trois objets de recherche en matière de politiques publiques (P. Muller, 1990). Ces trois postures ne sont pas indépendantes les unes des autres, mais elles nécessitent un choix qui fait varier le centre de gravité de la recherche. Deux de ces approches mettent respectivement l'accent d'une part sur la genèse des politiques publiques, et d'autre part sur les effets des politiques sur la société. S'interroger sur l'impact réel du dispositif d'orientation active dans le champ économique et social ; comprendre en quoi ce dispositif a modifié le tissu social qu'il cherchait à affecter et dans quelle mesure ces effets sont conformes aux décideurs, nécessiteraient une temporalité de recherche beaucoup plus longue. Comme nous avons pu le préciser dans le développement, le dispositif d'orientation active a engendré de vives réactions au sein de la communauté étudiante et enseignante -mais également dans l'opinion publique, l'assimilant à de la sélection déguisée. Le sens d'une politique n'est effectivement pas toujours celui affiché par le décideur, certaines politiques pouvant avoir un sens explicite et un sens latent. Il serait néanmoins plus intéressant de poser la question autrement : le dispositif d'orientation active sacrifie-t-il le processus d'orientation au profit d'une procédure bureaucratique pour la régulation des flux à l'université ?

La transition vers l'université, se doit d'être mieux cernée : il s'agit de comprendre, à plus ou moins long terme, comment le dispositif d'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. L'université française est aujourd'hui plongée au cœur de problématiques multiples en matière d'orientation : enseignement supérieur dual, massification des effectifs, formation intellectuelle inégale des élèves... Les politiques publiques se doivent ainsi d'instaurer des procédures de régulation des flux et de garantir un accompagnement réel vers l'emploi.

Cette recherche a permis de saisir et d'envisager la pérennité du dispositif d'orientation active, mais a également permis de justifier la pertinence d'entamer de futurs travaux de recherches.

## Références bibliographiques

---

- Beaud, S. (2003). *80 % au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*. Paris, France : La découverte.
- Berthelot, J.M. (1988). Orientation formelle et processus sociétal d'orientation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, n°2, 94-98.
- Cousin, O. (1993). L'effet établissement : construction d'une problématique. *Revue Française de Sociologie*, n°34, 395-419.
- Danvers, F. (2009). *S'orienter dans la vie. Une valeur suprême ?* Villeneuve d'Ascq, France : Presses Universitaires du Septentrion.
- Déclic. (2007). *Du débat national Université- Emploi au dispositif de l'orientation active. (n°87)*. Lille, France : Après-Bac Infos.
- Euriat, M., & Thélot, C. (1995). Le recrutement de l'élite sociale en France. *Revue française de sociologie*, n°36, 403-438.
- Foucault, M. (1994). *Dits et écrits 1954-1988. Tome III : 1976-1979*. Paris, France : Gallimard.
- Guigue, M. (2007). L'ordre scolaire et ses marges. *Actualité de la Recherche en Education et en Formation*, n°8, 1-9.
- Hénoque, M., & Legrand, A. (2004). L'évaluation de l'orientation à la fin du collège et au lycée. *Haut conseil de l'évaluation de l'école*, n°12, 1-93.
- Lunel, P. (2007). *Fac : le grand merdier ?* Paris, France : Anne Carrière.
- Lunel, P. (2007). *Rapport au Ministre de l'éducation nationale et aux Ministres délégués à l'emploi et à l'enseignement*. Retrieved June 27, 2007, from <http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/074000262/0000.pdf>.
- Ministère de l'Education Nationale. (2007). *L'état de l'enseignement supérieur et de la Recherche*. Retrieved April 24, 2007, from <http://www.education.gouv.fr/enssup>.
- Muller, P. (2006). *Les politiques publiques*. (6<sup>e</sup> éd.). Paris, France : PUF. (Que sais-je ?, n°2595).
- Peeters, H., & Charlier, P. (1999). Contributions à une théorie du dispositif. *Hermès*, n°25, 15-23.

## 5<sup>ème</sup> séquence : Projets et orientation des adolescents et des jeunes adultes (II)

22. Etude des représentations sociales de l'usage des technologies de l'information et de la communication (tic) dans la pratique chez les conseillers d'orientation.

*Pierre Marie Njiale, Université de yaoundé I*

*André Emtcheu, Université de Yaoundé I*

*Bruno Dzounesse Tayim, Université de Douala.*

*Françoise Messi Alima, Université de Yaoundé*

24. L'utilisation d'épreuves psychologiques dans une pratique de conseil : quels outils ? quels publics ? quelles pratiques ? Constats et propositions

*Philippe CHARTIER.*

*INETOP/CNAM, CRTD/EA 4132, Equipe Psychologie de l'Orientation, Paris*

34. La pratique de débats argumentés en orientation : intérêts et limites.

*Isabelle Soidet, INETOP-CNAM, Paris*

63. Professionnels de l'éducation de la petite enfance au Brésil fédératif: les tensions et convergences actuelles

*Livia Maria Fraga Viera, Université Fédérale de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brésil*

## PROFESSIONNELS DE L'EDUCATION DE LA PETITE ENFANCE AU BRESIL FEDERATIF: LES TENSIONS ET CONVERGENCES ACTUELLES

Livia Maria Fraga Vieira

Professeur de la Faculté d'Education de l'Université Fédérale du Minas Gerais

Chercheur du Groupe de Recherches sur la Politique Educationnelle et Travail des enseignants – GESTRADO et du Centre d'Etudes sur l'enfance et l'Education Infantile – NEPEI

[liviafraga@globo.com](mailto:liviafraga@globo.com)

Dalila Andrade Oliveira

Professeur de la Faculté d'Education de l'Université Fédérale du Minas Gerais

Présidente de l'Association Nationale de Recherche et Post-Graduation en Education (ANPEd) – Brésil

Coordinatrice du Groupe de Recherches sur la Politique Educationnelle et Travail du Corps d'Enseignant – GESTRADO

[dalilaufmg@yahoo.com.br](mailto:dalilaufmg@yahoo.com.br)

### Résumé

On présente des résultats de recherche sur les situations de travail et de l'emploi dans les institutions de l'éducation infantile au Brésil, en mettant en évidence le cas de Belo Horizonte, capitale du Minas Gerais, état du sud-est. Les situations enquêtées, à travers de sources documentaires, de la législation, des statistiques et des interviews ont fait référence à un échantillon d'établissements de l'enseignement public (de l'état et des communes) et privé<sup>1</sup>. On met en évidence l'existence de professionnels avec des *statuts* et des formations différenciés, ainsi que plusieurs modalités de rapports d'emploi et de travail. Des segments à l'intérieur du secteur public, et entre le secteur public et le privé, réitèrent les inégalités

historiques dans le domaine. Par ailleurs, on observe une demande croissante de professionnalisation.

Mots-clés

Travail des enseignants; conditions de travail; éducation infantile; éducation préscolaire ; Brésil

## **Introduction**

Des études et des recherches actuelles sur le travail des enseignants au Brésil et en Amérique latine analysent les changements dans son organisation et la gestion, changements issus de réformes éducationnelles débutées dans les années 1990. On observe l'incorporation de nouvelles fonctions et de postes de travail, ainsi que l'existence de processus de précarisation dont les réflexes ne s'expriment pas que dans la formation, la carrière et les salaires, mais aussi dans les statuts sociaux et dans l'identité des enseignantes (BALL, 2002; TARDIF e LESSARD, 2007; FANFANI, 2005; OLIVEIRA, 2004). Quoique ce soit une référence dans le domaine, ces recherches évoquent insuffisamment le travail des enseignants dans l'éducation infantile<sup>2</sup>, dont le récent processus d'institutionnalisation dans le champ d'action de l'éducation de base<sup>3</sup> brésilienne voit le besoin d'élargir la réflexion et les connaissances, en cherchant la construction d'un dialogue avec des recherches dans des repères plus élargis sur la constitution des systèmes d'enseignement dans la contemporanéité.

Au Brésil, nous connaissons très peu le travail et l'emploi dans l'éducation infantile dans les établissements d'enseignement publics et privés. Malgré l'existence d'une production académique relativement abondante sur les conditions de travail et d'emploi des travailleurs en éducation de l'enseignement primaire, de collège et de lycée, on n'a pas beaucoup de connaissance sur le sujet dans les institutions d'éducation infantile, surtout car, il y a une grande variété de situations et d'institutions responsables aussi bien du public que du privé. Par rapport aux travailleurs de l'éducation infantile, les recherches des dernières années, se dédient, depuis la moitié des années 1990, davantage au sujet de la formation et de l'identité des éducateurs/enseignantes, nous avons encore besoin d'études qui comprennent le statut professionnel et le travail dans les crèches et les pré-écoles au Brésil. En effet, nous n'avons pas d'études dans le domaine permettant des conclusions plus larges sur qui travaille (profil sociodémographique), où il travaille, sur sa situation fonctionnelle et de travail, sa formation, ou sur les catégories de travailleurs/professionnels et les exigences pour admission, contrat, formation, carrière, rente et salaire.

Cependant, l'éducation infantile est un champ de travail et d'emploi de grandes dimensions, spécialement dans les capitales des 27 états brésiliens et dans les plus grands centres urbains, parmi les plus de 5.500 communes.

Les changements les plus récents dans la politique éducationnelle brésilienne à l'égard de l'accès à l'éducation de base ont entraîné une plus grande couverture du pouvoir public à la population de zéro à six ans. La croissance de l'inscription dans cette étape de l'éducation de base, bien que ce soit plus significatif dans la dernière décennie, est un processus qui a débuté

dans les années 1980 avec des crèches communautaires et des pré-écoles publiques, liées aux domaines de la santé, de l'assistance sociale ou de l'éducation.

La commune, d'après la Loi de Directrices et Bases de l'Education Nationale – LDBEN, de 1996, a été directement responsabilisée par l'offre de l'éducation infantile. En effet, avec l'accompagnement des caractéristiques nationales, dans la décennie de 1990, on a pu observer une municipalisation croissante de la pré-école, soit par le transfert des inscriptions [et écoles] des réseaux de l'état pour les communes, soit par l'élargissement de la demande et la croissante responsabilisation de la sphère local de gouvernement dans le plan de la législation. La participation des communes dans l'offre de cette étape de l'éducation est devenue donc, dominante, et coexiste avec ce nouveau concept d'éducation infantile, en tant que première étape de l'éducation de base et en tant que droit social de l'enfant. Le processus de municipalisation est facilement constaté dans les statistiques éducationnelles, qui ont historiquement accumulé depuis les années 1980, des informations concernant les pré-écoles, c'est-à-dire, aux enfants de quatre à six ans d'âge. En 1980, les communes étaient responsables de 29% des inscriptions de la pré-école, arrivant à 79% en 2008 (Brésil, INEP, 1980 et 2008). Les informations éducationnelles relatives aux crèches ou aux enfants de zéro à trois ans n'ont commencé à être divulguées par l'Institut National de Recherches – INEP/MEC qu'à partir de 1998, ce qui permet de savoir qu'actuellement 65% des inscriptions dans les crèches sont aussi municipales (Brésil, INEP, 2009).

D'une offre privée, persistante dans la décennie de 1980, on passe à la prépondérance de l'initiative publique, au travers de l'offre municipale dans les années 2000, sous la responsabilité des secrétariats ou des départements d'éducation. Des statistiques ministérielles informent que 74% des inscriptions dans l'éducation infantile sont publiques (Brésil, INEP, 2008). Dans les communes, une offre de crèches et de pré-écoles publiques, qui existent grâce à l'action directe des gouvernements locaux, qui font construire ou adapter des immeubles, qui embauchent ou réalisent des concours pour occuper des postes de travail dans le domaine, s'associe également à une autre modalité d'offre au travers de conventions avec des crèches communautaires et philanthropiques, qui sont entretenues par des ressources publiques qui leur sont transférée.

Par la prépondérance de l'action des gouvernements municipaux, ce sont dans les établissements d'enseignement des administrations locales que sont concentrés les travailleurs de cette étape de l'éducation de base. Mais l'offre de l'éducation infantile privée, qui a réalisé 26% des inscriptions informées en 2009 est également importante, ce qui rend disponibles des postes de travail dans le domaine. Les définitions actuelles de l'éducation infantile – qui articulent, rendent complémentaires et indissociables les fonctions de accueillir et d'éduquer – résultent des nouvelles exigences de formation, ainsi que de la discussion des carrières, de la professionnalisation, de la valorisation et des coûts du travail des enseignants dans l'éducation infantile dans les systèmes éducationnels.

L'analyse de recherches sur des politiques municipales dans le pays, réalisées entre 1996 et 2008 (VIEIRA, 2009) révèlent quelques tensions politiques rapportées: au statut professionnel attribué à l'instituteur/éducateur infantile et à ses "auxiliaires" dans les réseaux d'enseignement; à l'inclusion de la garderie d'enfants de zéro à trois ans dans les programmes



d'offre publique municipale directe, ce qui entraîne à la demande d'un nouveau profil des professionnels qui articule l'accueil et l'éducation ; à l'administration qui reçoit les enfants toute la journée<sup>4</sup> ce qui gère des défis pour la gestions de l'accueil/éducation et pour l'organisation du travail des enseignants dans les institutions éducationnelles. Telles tensions ont gagné de la visibilité dans le contexte national avec l'apparition d'un nouveau mouvement social pour rendre effectif des droits de l'enfant, le Mouvement Inter Forums de l'Education Infantile – MIEIB, qui articule les Forums des 27 états brésiliens, avec la promotion de rencontres et l'accompagnement de la mise en place des politiques municipales dans le domaine.

L'objectif de cet article est d'apporter quelques résultats de recherche empirique sur les situations de travail dans le domaine, réalisée à Belo Horizonte, capitale du Minas Gerais (VIEIRA et al. 2009). Cette capitale présente une réalité dans les crèches et pré-écoles représentative des grands centres urbains dans le pays.

L'enquête a cherché à connaître les situations de travail et de l'emploi existantes par le biais de relèvements de sources documentaires auprès de la mairie de Belo Horizonte, la législation, des statistiques, des interviews et des observations. On a cherché l'identification des rapports entre les typologies des institutions d'éducation infantile et les formes d'embauchage, les carrières, les salaires, les conditions de travail et la manière d'organisation du travail des enseignants dans l'éducation infantile. Les situations enquêtées ont fait référence à des typologies d'accueil rencontrées dans l'éducation infantile, comme: des établissements d'enseignement public d'état et municipal (d'après les nomenclatures et modalités existantes); des établissements de l'enseignement privé selon les catégories comprises dans la LDBEN/1996: privée, communautaire, philanthropique et confessionnelle. Les établissements ont été choisis en concevant un échantillon intentionnel, selon la localisation et le publique préférentiel à être accueilli. On a aussi cherché des informations auprès des employeurs – publics et privés et auprès des représentations syndicales/associatives des professionnels qui agissent dans l'éducation infantile, dans les secteurs publics et privés, dans les différentes catégories mentionnées ci-dessus.

Initialement on a cherché à mettre en contexte le sujet dans le champ d'action de la politique éducationnelle, en apportant aussi des informations sur la composition de la force de travail dans le domaine, pour présenter la discussion et les résultats de la recherche.

### **Organisation, composition de la force de travail et conditions de travail dans l'éducation infantile au Brésil**

La structuration de la force de travail dans l'éducation infantile reflète la structuration historique des services tournés vers l'accueil et l'éducation du petit enfant, qui se rapportent avec les traditions (et innovations) socioculturelles et avec les modèles d'organisation des politiques sociales. Tels modèles établissent un rapport avec les conceptions du rôle de l'Etat, de la famille et de la société dans la provision de services d'attention à l'enfance, dans le champ d'action des politiques éducationnelles et d'assistance. C'est ainsi que l'entente du travail des enseignants dans l'éducation infantile réclame une approche historique des politiques d'accueil et des législations concernées. Au Brésil, les politiques qui ont envisagé

l'expansion de l'offre de crèches et de pré-écoles initiées à la fin des années 1970, articulées avec les changements sociodémographiques des familles, avec une croissante insertion des femmes dans le marché de travail et avec les demandes sociales pour l'accueil, ont conformé un certain modèle dominant d'organisation des services tournés vers les petits enfants, fondés sur des conditions précaires de travail et sur un professionnalisme précaire (VIEIRA, 1999; ROSEMBERG, 1999 e 2002).

Dans une étude comparée parmi les 30 pays liés à l'Organisation pour la Coopération et le Développement Economiques - OCDE, Peter Moss (2006) a repéré deux grandes tendances d'organisation de services non domestiques dans des espaces collectifs, envisageant l'accueil et l'éducation de la petite enfance. Une tendance à partager les services entre un système lié au bien être ou à l'assistance sociale et un autre lié à l'éducation. Dans ce système, en général les institutions de « l'accueil » sont liées au domaine du bien-être destiné aux enfants de moins de 3 ans. L'« éducation » s'intègre à l'administration éducationnelle tournée vers les enfants de plus de 3 ans. Une autre tendance qui a été constatée, présente dans les pays nordiques, se caractérise par l'insertion des institutions dans les systèmes d'enseignement, qui adoptent une approche intégrée entre « accueil » et « éducation », pour les enfants de 0 à 6 ans.

L'auteur en question a montré que les modèles de l'organisation des services et du travail, sa dépendance administrative et ses origines historiques, entraînent des implications par rapport à la formation, aux salaires, aux conditions de travail et au statut professionnel des travailleurs engagés.

En outre, Peter Moss argumente que la formation des travailleurs et la structure de la force de travail dans le domaine ne sont pas séparées des ententes, des conceptions sur le travail et sur les travailleurs qui s'occupent directement de l'accueil et de l'éducation dans les institutions d'éducation infantile.

Le modèle dominant d'expansion de l'éducation infantile adoptée par les politiques publiques à partir des années 1980 a été défini avec concision par Rosemberg (1999) comme « *modèle de masse à bas coût fondé sur des habilités naturelles de femmes pour s'occuper du petit enfant* ». On se fondait, donc, sur une conception comme quoi pour être « éducatrice » il suffisait d'être une femme, de présenter des habilités maternelles et d'aimer les enfants. Ainsi, la femme serait naturellement apte à reproduire dans le champ d'action collectif les attributs et les activités du travail domestique requis à l'éducation des enfants.

Dans ce modèle, selon l'auteur cité auparavant, on faisait appel à la participation des communautés pauvres et à la mobilisation de ressources physiques et de matériels locaux (« des espaces oisifs » et « des ferralleries »), qui rend légitime deux trajectoires parallèles de l'éducation infantile: l'une qui a été nommée professionnelle, fondé sur la formation éducationnelle du corps enseignant, engageant des espaces et des équipements spécifiques dans les systèmes d'enseignement ; l'autre qui a été appelée de domestique familiale, fondée sur les ressources disponibles de la « communauté » et dans le travail d'éducatrices de crèches ou des classes préscolaires communautaires, dont seulement la capacitation sporadique et rapide était requise.

L'expansion ou massification a eu lieu aussi bien « dans » que « hors » des systèmes d'enseignement, dans ce cas, par le biais de politiques subventionnées par le domaine de l'assistance sociale, dans lesquelles a été privilégié la modalité de convention, qui a été soutenue par le travail précaire de femmes des classes populaires.

Avec un tel héritage, dès la fin des années 1990, les communes se confrontent aux défis d'intégrer ces établissements aux systèmes d'enseignement, de l'état ou municipal, en s'approchant ou en s'éloignant du point de départ normatif inauguré avec l'insertion de l'éducation infantile en tant que la première étape de l'éducation de base. La diversité des situations, avec leurs disparités et inégalités, qui se reflètent dans des différents arrangements de politiques municipales, emprunte une grande complexité à l'organisation de l'offre d'éducation infantile dans le pays.

### **Composition des enseignantes de l'éducation infantile**

Une caractéristique de base de la force de travail dans l'éducation infantile c'est le fait d'être constitué en une occupation du genre féminin. Au Brésil, 97% des enseignantes dans cette étape de l'enseignement sont des femmes (Brésil, INEP, 2009).

Les statistiques éducationnelles divulguées par l' INEP, en 2009, informent la présence de 336.186 personnes qui s'occupent de fonctions de corps enseignant dans des crèches et pré-écoles, dans les institutions d'enseignement publiques et privés, partagées dans les catégories privées, philanthropiques, communautaires et confessionnelles. Ces institutions d'enseignement répondent par l'inscription de 6.719.261 millions d'enfants dont l'âge varie de zéro à neuf ans ou plus, ce qui signifie 12,3% du total d'inscriptions dans l'éducation de base. Les crèches (pour les enfants de zéro à trois ans) accueillent 20,4% des inscriptions de l'éducation infantile.

D'après la Synopsis sur les Enseignantes de l'Education de Base au Brésil (Brésil, INEP, 2009), qui systématise les données du Recensement Scolaire de 2007, les réseaux publics et privés somment 1.882.961 enseignantes, étant donné que 81,9% sont des femmes. De ce total de enseignantes qui opèrent dans l'éducation de base, 17,9% se trouvent dans l'éducation infantile. Dans les crèches travaillent 95.643 personnes et dans les pré-écoles, 240.543. Dans cette étape de l'enseignement, la présence des femmes dépasse celle rencontrée dans toute l'éducation de base. Dans la garderie, 97,9% sont des femmes, et dans l'école maternelle 96,1%.

Plus de 50% du professorat dans l'éducation infantile présente des âges qui varient entre 25 et 40 ans.

Une étude divulguée récemment sur les enseignantes au Brésil (GATTI e BARRETO, 2009) a montré que, dans le champ d'action de l'éducation de base, l'éducation infantile concentre les enseignantes les plus jeunes, qui ne sont pas blancs et avec un niveau de scolarité mineur. A l'égard de la scolarité on constate la prédominance de enseignantes diplômés au niveau d'enseignement de lycée dans la modalité Normal<sup>5</sup>. Mais, d'après ce que l'on a pu vérifier dans le tableau n° 1, il y a des différences par rapport aux crèches et pré-écoles, et suivant les régions du pays<sup>6</sup>. Il y a plus de enseignantes avec la formation de niveau supérieur au Sud-est et à la pré-école. Celles qui possèdent la formation de niveau de lycée

prédominant au Nord-est et dans les crèches. La consultation de l'historique des statistiques sur la formation des enseignants dans l'éducation infantile, depuis l'an 2000, montre qu'il y a eu une altération dans le cadre de formation, le nombre des enseignants licencié de niveau d'enseignement supérieur a augmenté, et a diminué ceux qui ne possèdent que l'enseignement primaire et de collège, qu'il soit complet ou incomplet. Cela est en train d'être analysé en tant qu'important progrès dans la qualité des services, étant convergent, les résultats des recherches qui montrent que la formation du professionnel est une condition indispensable pour avoir une éducation infantile de qualité, entendue en tant qu'une effective politique de bien être et d'éducation.

Tableau n° 2 – Proportion des Enseignantes dans l'Education de Base et dans l'Education Infantile (Garderie et Pré Ecole), d'après la scolarité – Brésil et Région Géographique (Nord-est et Sud-est), 2007

			Scolarité				
				Enseignement de lycée		Supérieur	
Brésil et Région Géographique	Niveau et étape d'enseignement	Total de Enseignantes	Maternelle et Collège %	Normal/ (Institut eur) Formation de professeur %	Enseignement de lycée %	Avec Licencie %	Sans Licence %
	Education de Base						
Brésil		1.882.961	0,84	25,2	5,48	61,64	6,76
Nord-est		570.647	1,47	41,43	6,42	44,87	5,79
Sud-est		741.604	0,28	15,7	4,54	72,06	7,38
	Crèche						
Brésil		95.643	3,02	44,98	9,89	37,19	4,89
Nord-est		20.315	5,03	57,32	12,65	20,0	4,92
Sud-est		44.523	1,70	43,38	7,38	42,75	4,75
	Pré-école						
Brésil		240.543	1,34	41,33	6,16	45,54	5,69
Nord-est		76.845	2,55	59,53	8,24	24,81	4,8
Sud-est		97.918	0,38	30,35	4,22	59,26	5,77

Source: Brésil, MEC, INEP, Synopsis du Professeur, 2009.

L'article 62 de la LDBEN, qui traite de la formation des professionnels de l'éducation, établit: « *La formation du corps enseignants pour agir dans l'éducation de base se fera au niveau supérieur, en cours de licence, de graduation pleine, dans des universités et des instituts supérieurs d'éducation, admise, en tant que formation minimum pour l'exercice du professorat dans l'éducation infantile et dans les quatre premières classes de l'enseignement primaire et de collège, celle offerte au niveau de lycée, dans la modalité Normal* ».

Les informations et les études qui mettent en relief la formation des professionnels de l'éducation infantile observent cependant que la licence au niveau de l'enseignement supérieur est offerte en raison de la forte demande ouverte par l'accès à l'enseignement secondaire et de la nécessité de tenir les objectifs établis dans la législation éducationnelle, prédominante pour les institutions d'enseignement privé, avec des cours de courte durée (en général dans la modalité de Normal Supérieur), d'orientation pragmatique, sans la consolidation théorique nécessaire à une occupation consistante, ce qui ne signifie pas forcément une formation de qualité (Campos, 2008).

D'autres informations importantes pour composer un cadre de la situation du travail dans le domaine ne sont pas disponibles de manière séparée par les statistiques éducationnelles. Il faut que les informations quantitatives soient mises en relief dans un cadre plus précis de la formation et du travail sur le champ de l'accueil et de l'éducation de la petite enfance dans le pays.

### **Situations de travail et d'emploi à Belo Horizonte**

Belo Horizonte est la capitale du Minas Gerais, état situé dans la région sud-est du Brésil. Belo Horizonte a une population d'environ 2 millions deux cents mille habitants. D'après les résultats préliminaires du recensement de 2009 (BRÉSIL, INEP, 2009), on relève l'inscription de 567.637 élèves dans l'éducation de base, partagés entre les réseaux d'enseignement public et privé. De ce total d'élèves, 63.607 sont dans l'éducation infantile, fréquentant 49 Unités Municipales d'Éducation Infantile - UMEI, 13 écoles municipales d'éducation infantile (enfants de 4 à 6 ans), des classes d'éducation préscolaires qui fonctionnent dans des écoles municipales d'enseignement obligatoire, des écoles infantiles du réseau de l'état d'enseignement et environ 800 crèches/pré-écoles privées. Dans cette étape de l'enseignement les inscriptions sont encore concentrées dans le réseau privé d'enseignement (72,4%). La croissance des inscriptions publiques n'est observée avec la création des UMEI qu'à partir de 2004.

Le réseau privé est constitué d'une multiplicité d'institutions: privés à des buts lucratifs, communautaires et philanthropiques, avec des caractéristiques diverses par rapport à la capacité d'accueil, de localisation, capacité de maintien financier, des conditions matérielles de infrastructure, cadre de personnel, organisation et condition de travail. Parmi ces institutions il y a celles qui possèdent un caractère confessionnel. Une partie significative des institutions communautaires et philanthropiques reçoit des ressources publiques municipales, qui sont transférées après l'établissement d'un terme juridique, qui caractérise un

rapport de convention, selon le Droit Administratif. Cette modalité de l'action publique, qui subventionne une offre de services de caractère communautaire/Philanthropique de l'éducation infantile, est ancienne à Belo Horizonte, elle existe depuis la moitié des années 1980, liée au Secrétariat d'Assistance Social. Elle est donc, à l'origine, une politique d'assistance sociale. En 2002, la gestion des conventions a été transférée au Secrétariat Municipal d'Education. Le passage de l'administration des conventions de l'assistance sociale à l'éducation est une des caractéristiques des politiques municipales de l'éducation infantile dans nos jours et il constitue l'un des points de tension dans la politique éducationnelle brésilienne.

Actuellement, les conventions comprennent 198 institutions communautaires/philanthropiques qui sont responsables pour l'accueil d'environ 21.700 enfants, dans le groupe d'âge de moins d'un an à 5 ans. Dans ces institutions, 84% des enfants sont accueillis toute la journée. Même si on accueille un nombre supérieur d'enfants qui ont moins de 3 ans par rapport à l'offre publique municipale, 73% des enfants qui fréquentent les institutions de convention ont l'âge de 3 à 5 ans et huit mois. L'inscription dans ces institutions de convention est fortement significative, représentant 47% des inscriptions privées offertes à Belo Horizonte.

Dans le réseau municipal d'enseignement de Belo Horizonte on accueille environ 15 mille enfants, dans le groupe d'âge de 0 à 5 ans et huit mois. Seulement 11% se trouvent dans le groupe d'âge de 0 à 3 ans, vu que seulement ceux-ci sont accueillis toute la journée. Ainsi, ce sont dans les institutions de convention que les enfants restent plus de temps dans tous les groupes d'âge.

Ensuite, nous présentons les informations relatives à l'insertion, au contrat de travail, aux postes, aux salaires et carrières, aux conditions générales de travail, les liens syndicaux des travailleurs dans les réseaux publics municipaux et dans les institutions de convention. Vue l'insuffisance d'informations sur les institutions privées à but lucratif dans les sources recherchées, on ne présentera que des informations sur l'insertion et le lien syndical.

L'accompagnement de la tendance de beaucoup de communes brésiennes, l'expansion de l'inscription publique à Belo Horizonte, prédominante du fait de la création des UMEI, a conduit à la création d'un nouveau poste public dans le domaine de l'éducation, le poste d'éducateur infantile. Cela consiste à la mise en place d'une nouvelle carrière professionnelle dans l'éducation, mais différente de la traditionnelle carrière de professorat public, formée par des corps enseignants qui ont une actuation dans l'enseignement obligatoire et au lycée. L'insertion dans le réseau public municipal des éducateurs infantiles a lieu à travers de concours publics d'examens et de titres, et il en est de même pour les enseignantes de carrière du professorat public. Pour l'éducateur, il est exigé le brevet de professorat au niveau de l'enseignement de lycée. Cependant, plus de 60% de ceux qui sont en exercice possèdent la formation au niveau d'enseignement supérieur – Pédagogie.

On a retrouvé des différences de salaires entre ces deux catégories de travailleurs de l'éducation de base dans le secteur public municipal. Le salaire de l'éducateur infantile représente 47% du salaire attribué au professeur municipal au début et à la fin de sa carrière. Actuellement, le salaire initial de l'éducateur correspond à R\$850,00 (340 euros) et le salaire

final est de R\$1.682,94 (648 euros), le salaire initial du professeur correspond à R\$1.473,76 (576 euros) et le final R\$2.917,95 (1.123 euros).

La progression dans la carrière a lieu aussi de manière différenciée. Le professeur qui possède le brevet de niveau d'enseignement supérieur débute la carrière immédiatement au niveau 10. Pour l'éducateur, il faut attendre 3 ans et terminer la période de stage probatoire pour progresser au plus de 5 niveaux. Tous les 3 ans, après une évaluation de la performance, l'éducateur peut progresser d'un niveau. Ainsi, celui-ci n'aura accès au dernier niveau de la carrière que, s'il possède le niveau supérieur, après 30 ans de travail.

Les 1.850 éducatrices infantiles, actuellement en exercice, sont liées au SindREDE, syndicat de enseignantes du réseau municipal d'enseignement, qui est l'organisme de représentation syndicale de défense des intérêts de la catégorie des enseignantes, créé à la fin des années 1980.

Dans les institutions conventionnées, les personnes qui exercent la fonction dans le corps enseignant sont contractées en tant que « éducatrices » ou « monitrices ». L'insertion n'a pas lieu par le biais de concours. Le recrutement est réalisé par indication ou sélection. La convention avec le pouvoir public municipal établit quelques conditions: il faut que les travailleurs possèdent un lien formel de travail, géré par la Consolidation des Lois du Travail – régime de contrat CLT<sup>7</sup>, étant aussi exigé, pour ceux qui assument la fonction pédagogique, la confirmation de formation en cours de professorat, au niveau minimum de lycée. Dans la carte de travail, la fonction est précisée : éducatrice ou monitrice, rarement instituteur. Il n'existe pas de carrières ou des possibilités de progression selon le temps de travail ou confirmation de titres. Les postes de travail liés au travail pédagogique, qui sommaient en 2008 1.463 personnes, sont pratiquement ceux de coordinateurs pédagogiques et moniteurs/éducateurs.

Les travailleurs des institutions communautaires et philanthropiques sont liés au Syndicat des Employés dans des Entités Culturelles, Récréatives, d'Assistance Sociale, d'Orientation et de Formation Professionnelle de l'Etat du Minas Gerais – SENALBA.

Les échelles salariales sont définies par la négociation collective. Ces institutions sont conseillées de ne pas enregistrer le travailleur en tant que professeur, puisque cette dénomination se rapporte à une autre catégorie travailliste liée à un autre syndicat, ce qui peut entraîner des procès au Tribunal du Travail, ce qui grèvera la gestion des institutions communautaires/philanthropiques.

En effet, le professeur du réseau privé possède son propre syndicat, le Syndicat de Enseignantes de l'Etat du Minas Gerais – SINPRO/MG, qui délibère en négociation collective les échelles salariales plus élevées que le SENALBA, qui correspondent à des conditions de journées de travail également diverses.

La plupart des éducatrices/monitrices des institutions de l'éducation infantile communautaire et philanthropique reçoit des salaires qui varient entre 1 à 2 salaires minimums, dont la valeur en vigueur (mars/2009 à février 2010) est de R\$ 465,00 (quatre cent soixante-cinq reais). Cette valeur signifie, dans le change actuel, environ 179 euros. Cette échelle salariale varie selon la taille de l'institution: dans les institutions avec une plus petite capacité d'accueil, en général située dans des communautés plus pauvres, identifiées dans la

typologie communautaire, les salaires des éducatrices ne dépassent jamais deux salaires minimum. Dans celles de plus grande taille, identifiées en tant que philanthropiques, les salaires pratiqués dépassent les deux salaires minimums, pouvant en arriver à trois.

Le rapport entre jours ouvrables et salaires est différent aussi si l'on compare l'accueil public et le privé de convention. Les éducatrices infantiles de la Mairie travaillent 4 heures trente minutes par jour, cinq fois par semaine. Dans leur salaire est compris un certain temps pour le plan de cours. Dans les institutions de convention les coordinatrices pédagogiques et les monitrices/éducatrices travaillent huit heures par jour, sans compter le temps rémunéré pour le plan de leur travail.

Les résultats brièvement présentés ne révèlent pas que les différences, mais les inégalités dans les situations de travail et emploi dans l'éducation infantile à Belo Horizonte. Les différences salariales sont constatées aussi par rapport aux autres étapes de l'éducation de base. En effet, dans l'éducation infantile sont concentrées les plus grandes proportions de ceux qui reçoivent les salaires les plus bas et ceux qui pratiquent les jours ouvrables hebdomadaires les plus chargés (GATTI e BARRETO, 2009).

### **Considérations finales**

La décentralisation de la gestion des politiques éducatives, du fait de la de la municipalisation, est motif d'une immense diversité dans l'organisation des systèmes et des réseaux municipaux d'enseignement. Les différents arrangements des politiques municipales repérés montrent l'existence d'une multiplicité de professionnels à *statuts* et formations/qualifications différenciés, ainsi que plusieurs modalités de rapports d'emploi et de travail qui, en général, réitèrent la précarisation du travail des enseignants dans l'éducation infantile. Simultanément, on observe la demande pour une professionnalisation croissante dans le domaine.

A Belo Horizonte, on observe un processus de précarisation dans l'exercice professionnel dans l'éducation infantile. Dans le secteur public municipal on assiste à la création de nouveaux postes de travail hors de la carrière du professorat public, avec des salaires plus petits et accompagnés d'opportunités mineures de progression de par les caractéristiques de la carrière publique. On a observé des plus grandes journées de travail dans le réseau privé conventionné avec le pouvoir public, des salaires plus bas encore et l'inexistence de carrières.

De manière plus accentuée que dans les autres étapes de l'éducation de base, l'éducation infantile se constitue en tant qu'un *locus* par excellence de diversité de formes de composition et d'organisation du travail des enseignants. Pour cela, ont collaboré les processus et les origines historiques des institutions d'éducation infantile, la composition dans les communes d'institutions publiques et privées (organisations communautaires, philanthropiques, etc.), la présence dans plusieurs réseaux d'une structure duale dans la composition du corps enseignant – enseignantes appartenant à la carrière du professorat et des auxiliaires de classe, liées aux dits cadres de carrière civile, au-delà de la diversité de terminologies et dénominations des groupes de professionnels qui opèrent dans l'éducation infantile.



En outre, le besoin de recherches sur le travail et l'emploi dans l'éducation infantile est contestable, en articulant des informations relatives aux étapes et aux modalités de l'éducation de base.

Finallement, après avoir apporté quelques résultats de recherche, il est possible de constater, sur le besoin d'avancer dans les politiques publiques de formation et de valorisation professionnelle du professeur ou éducatrice de l'éducation infantile, ce qui pourrait avoir des conséquences positives pour la construction d'une éducation infantile de qualité, qui ait comme but ne pas reproduire les inégalités sociales, de sexe ou race/couleur.

## Références

BALL, Stephen J. Grandes políticas, um mundo pequeno: introducción a una perspectiva internacional em lãs políticas educativas. In: NARODOWSKI, M.; NORES, M.; ANDRADA, M. (orgs). **Nuevas tendencias em políticas educativas: Estado, mercado y escuela**. Buenos Aires: Granica, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais "Anísio Teixeira". **Resultados preliminares do Censo Escolar de 2009**. Brasília, 2009. Disponível em <http://www.inep.gov.br>

\_\_\_\_\_. **Sinopse Estatística do Professor da Educação Básica**. Brasília, 2009. Disponível em <http://www.inep.gov.br>

BRASIL. Ministério do Trabalho e do Emprego. Relação Anual de Informações Sociais (RAIS). **Programa de Disseminação de Estatísticas do Trabalho**. Brasília, 2007. Disponível em <http://www.mte.gov.br>

CAMPOS, Maria Malta. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional da educação infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. SEF/DPE/COEDI. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília, 1994.

CAMPOS, Roselane. Trabalho docente e formação de professores da educação infantil. **VII Seminário da REDESTRADO "Nuevas regulaciones en América Latina"**, Buenos Aires, 2008. Anais... (cd-rom)

FANFANI, E. T. **La condición docente**. Siglo Veintiuno Editores: Buenos Aires, 2005.

GATTI, B. A. (coord.); BARRETO, E. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

MOSS, Peter. Structures, understandings and discourses: possibilities for re-envisioning the early childhood worker. **Contemporary issues in early childhood**. V. 7, n. 1, 2006.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, vol.25, n.89, p.1127-1144, dez 2004.

ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 107, p. 7-40, julho, 1999.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, Estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 25-63, mar. 2002.

SILVA, Isabel O. **Profissionais da educação infantil: formação e construção de identidades**. São Paulo: Cortez Ed., 2001.

\_\_\_\_\_. **Trabalho docente na educação infantil: dilemas e tensões**. In: Anais da 30ª Reunião Anual da ANPED, GT 07, Caxambu, 2007. (disponível em [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br))

TARDIF, M. e LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão**. 3ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes Ed., 2007.

VIEIRA, Livia M. F. A formação do profissional da educação infantil no Brasil no contexto da legislação, das políticas e da realidade do atendimento. **Pro-Posições**, Campinas, v. 10, n.1 (28), p.28-39, mar. 1999.

VIEIRA, L. M. V.; MESQUITA, A.; BATISTA, C.; RAGO, D.; PINTO, M. Trabalho e emprego na educação infantil em Belo Horizonte: relatório de pesquisa. Belo Horizonte: UFMG (Bolsa de Pesquisa PROBIC-FAPEMIG), julho, 2009. 60 p. (mimeo)

VIEIRA, L. M. F.; FERREIRA, C. F. Políticas municipais de educação infantil: o que dizem as pesquisas na Universidade. Relatório de Pesquisa. Belo Horizonte: UFMG (Bolsa de Pesquisa FUNDEP-SANTANDER), agosto, 2009. 70 p. (mimeo)

## Notes

<sup>1</sup> Au Brésil, l'enseignement privé concerne l'enseignement confessionnel ou non.

<sup>2</sup> D'après la Constitution Fédérale de 1988 et la Loi de Directrices et Base de l'Education Nationale - LDBEN de 1996, l'éducation infantile désigne la fréquence régulière d'un établissement éducatif hors du domicile familial pour des enfants qui ne sont pas soumis à l'obligation scolaire. Elle est offerte dans des crèches (enfants jusqu'à l'âge de 3 ans) et dans des pré-écoles (enfants de quatre à six ans), publiques ou privées. Le Centre ou L'Unité d'Education Infantile est aussi une nomenclature utilisée pour désigner des services éducatifs dans le domaine. Récemment, la Constitution Fédérale a été modifiée en élargissant l'obligation scolaire aux enfants à partir de 4 ans, ce qui comprend, donc, la pré-école. Ce dispositif devra être progressivement mis en place à partir de 2011.

<sup>3</sup> L'Education de Base est un niveau d'enseignement partagé en 3 grandes étapes régulières: éducation infantile (enfants de 0 à 5 ans), enseignement primaire et de collège (enfants de 6 à 14 ans) et enseignement de lycée (jeunes de 15 à 18 ans). On considère aussi dans l'éducation de base les modalités d'enseignement: l'éducation spéciale, l'éducation de jeunes et des adultes et l'éducation professionnelle.

<sup>4</sup> Cours toute la journée – au Brésil, dans les établissements scolaires, normalement, les cours ont lieu soit le matin soit l'après-midi. Il y en a où les cours ont lieu tout la journée, le matin et l'après-midi.

<sup>5</sup> Ecole Normal – autrefois, c'était un cours de formation de professeur au niveau de lycée. Actuellement, cela l'est au niveau supérieur.

<sup>6</sup> Le Brésil est divisé en 5 grandes régions géographiques: Nord, Nord-est, Centre-ouest, Sud-est et Sud. Les régions Nord et Nord-est sont celles qui présentent les pires indicateurs de conditions de vie du pays. Les régions Sud-est et Nord-est sont les plus peuplées du pays et les comparaisons entre elles exemplifient l'inégalité de distribution de rente et d'accès aux biens matériels et culturels au Brésil.

<sup>7</sup> CLT (Consolidation des Lois Travailleuses – c'est la principale norme législative qui fait référence au Droit du travail et au droit des procès judiciaires du travail.

## **Axe 4 – Mutations culturelles et post-modernité**

### **1<sup>ère</sup> séquence : les enjeux de la qualité en formation et en orientation**

18. La dynamisation du système d'orientation scolaire et professionnelle au Burkina Faso :  
quelles leçons tirer de l'expérience du Québec ?

*Afsata Paré-Kaboré, Université de Kougoudou, Burkina Faso*

41. Évolution de la fonction de chef d'établissement et incidence sur la qualité de l'éducation,  
cas du Burkina Faso

*Minata TAPSOBA/OUEDRAOGO, Ministère des Enseignements secondaire, supérieur et de  
la Recherche scientifique, Ouagadougou, Burkina Faso*

38. Libéralisation de l'enseignement supérieur africain : accès et qualité

*Moussa Daff, Université de Dakar, Sénégal*

### **2<sup>ème</sup> séquence : Orientation et genre**

28. La sécurisation des parcours professionnels : entre mythe et réalité pour les femmes de  
chambre en Europe

*Christine Guégnard, IREDU, Université de Bourgogne*

LA SECURISATION DES PARCOURS PROFESSIONNELS : ENTRE MYTHE ET  
REALITE POUR LES FEMMES DE CHAMBRE EN EUROPE

**GUEGNARD CHRISTINE**

[christine.guegnard@u-bourgogne.fr](mailto:christine.guegnard@u-bourgogne.fr)

IREDU/CNRS, CÉREQ, Université de Bourgogne

## Résumé

En croisant l'étude des conditions de travail avec celles des stratégies des hôteliers dans cinq pays d'Europe, sont présentées les identités et les spécificités communes d'un métier invisible décliné au féminin. Relativement âgées, peu qualifiées et peu valorisées, souvent d'origine étrangère, de nombreuses femmes de chambre se trouvent enfermées dans une spirale qui lie flexibilité, précarité, faible rémunération et, que renforcent certaines politiques publiques. Au-delà d'un éclairage comparatif, l'exemple des femmes de chambre attire l'attention sur les risques de précarisation accrue des travailleurs les plus vulnérables, ou l'impossible conjonction flexibilité et sécurisation des parcours professionnels, aujourd'hui comme à l'horizon 2020.

## Introduction

La persistance des emplois non qualifiés dans des pays européens où le niveau d'éducation ne cesse de s'élever, interpelle. S'agit-il d'un point de passage plus ou moins inévitable, mais transitionnel, ou demeure-t-il une voie secondaire durable sans perspective pour une main-d'œuvre captive, comme le suggère la théorie du marché dual du travail (DOERINGER et PIORE, 1971) ? L'analyse des conditions de travail avec celles des pratiques des employeurs dans divers pays, révèle les identités et les spécificités des femmes de chambre. Isolées, vulnérables, peu exigeantes en termes de conditions de travail, la plupart sont aisément fidélisées du fait de leur faible employabilité sur le marché du travail. Au-delà d'un éclairage comparatif, est mise en lumière la manière dont les femmes de chambre accèdent à l'emploi et les opportunités qui leur permettent d'accéder à un statut moins précaire.

Dans cinq pays distincts - Allemagne, Danemark, France, Pays-Bas, Royaume-Uni - les femmes de chambre se singularisent des autres salariés de l'hôtellerie : une population à prédominance féminine, relativement âgée, très largement d'origine étrangère, souvent non diplômée, avec un salaire qui leur permet difficilement de faire vivre une famille. La chambre est au cœur de l'activité de l'hôtellerie et la qualité du nettoyage a une importance stratégique dans le succès des hôtels. Or, l'activité des femmes de chambre repose sur l'invisibilité.

L'analyse des trajectoires professionnelles des femmes de chambre s'appuie sur trois recherches menées dans l'hôtellerie en France, dont la principale impulsée par la Russell Sage Foundation, porte sur l'avenir du travail peu qualifié et peu rémunéré dans cinq pays d'Europe<sup>129</sup>. Ce travail combine plusieurs approches, quantitatives et qualitatives, avec étude

---

<sup>129</sup> Depuis fin 2004, l'IREDU et le CEREQ ont participé à un projet coordonné en France par le Cepremap (Centre pour la recherche économique et ses applications), qui est le prolongement d'une étude conduite aux États-Unis sur la même thématique *Low-Wage Workers* (APPELBAUM *et alii*, 2003). Cette recherche menée dans quatre autres pays, selon la même méthodologie élaborée en commun, a concerné cinq emplois cibles dans cinq secteurs : les femmes de chambre de l'hôtellerie, les aides-soignants et les agents de service dans les hôpitaux, les opérateurs des industries agroalimentaires, les personnels de caisse et les vendeurs dans le commerce, les téléopérateurs des centres d'appel téléphoniques. Les résultats ont été publiés par la Russell Sage Foundation, un ouvrage

de statistiques et documents, examen de données issues de huit monographies d'hôtels par pays, et près de 200 interviews de salariés, responsables d'hôtels, représentants de syndicats ou d'organisations patronales<sup>130</sup>.

La première partie de cette contribution présente dans les différents pays le décor du secteur de l'hôtellerie qui se distingue des autres activités économiques à plus d'un titre. La deuxième section dévoile les caractéristiques d'une population particulièrement exposée aux risques de précarité et de chômage, les femmes de chambre. Elle se prolonge par une illustration et une étude des conditions d'emploi sous le double aspect des contraintes patronales de gestion de la main-d'œuvre, et de la construction de trajectoires professionnelles du côté des salariées.

## 1 – L'archipel des hôtels

L'hôtellerie présente des traits identiques dans les cinq pays étudiés. Ce secteur dynamique, toujours créateur d'emplois, occupe plus de deux millions de personnes en Europe, les effectifs les plus importants se situent au Royaume-Uni et en Allemagne, suivis par la France (cf. tableau 1). À côté de la progression de l'hôtellerie de chaîne, les indépendants demeurent toujours majoritaires en nombre d'établissements et en capacité d'accueil. Près de 80 % des hôtels sont indépendants, de 64 % à 80 % des établissements comptent moins de dix salariés selon le territoire. Ce sont des petites unités souvent familiales comme les *bed and breakfast* fortement développés au Royaume-Uni.

L'hôtellerie se distingue des autres activités sectorielles du fait de l'importance des non-salariés, la prédominance d'emplois d'exécution, la jeunesse et la féminisation de la main-d'œuvre. Ce secteur offre une porte d'entrée sur le marché du travail pour de nombreux jeunes, des immigrés ou des étrangers, notamment sur des postes nécessitant de faibles qualifications. Les femmes y jouent traditionnellement un rôle représentant plus de la moitié des effectifs (allant de 55 % en France à 69 % en Allemagne, la moyenne européenne étant de 60 %). Malgré leur nombre, elles occupent les échelons inférieurs des professions (BOSSE et GUÉGNARD, 2005). Quel que soit le territoire, les réglementations ne sont pas toujours respectées dans la myriade des petits hôtels. En effet, de nombreux emplois sont non déclarés et quelques personnes interviewées témoignent d'expériences de ce type ou du *travail au noir*.

### *Tableau 1 – L'hôtellerie dans cinq pays d'Europe*

---

par pays, dont la France (CAROLI et GAUTIE, 2008). Les références comparatives s'appuient sur les rapports de l'hôtellerie des différents pays rédigés par DUTTON *et alii*, ERIKSSON et LI, HERMANUSSEN, VANSELOW (2008).

<sup>130</sup> Quant aux deux autres recherche-actions soutenues par le Fonds social européen, l'une avait pour objectif de favoriser la conciliation des temps professionnels et personnels dans l'hôtellerie-restauration (projet *Équilibre*, cf. GUÉGNARD, 2004), l'autre visait à optimiser la mixité et les carrières hôtelières féminines (projet *Manager PluriElles*, cf. BOSSE et GUÉGNARD, 2005). Au final, près de 200 interviews ont été menées dans l'hôtellerie en France de 2003 à 2007.

	Allemagne	Danemark	France	Pays-Bas	Royaume- Uni
Nombre d'hôtels°	36 200	470	18 140	3 100	39 330
Personnes occupées en hébergement touristique°	375 000	22 000	256 000	72 000	309 000
Part des femmes°	69 %	63 %	55 %	61 %	56 %
Part des temps partiels°	32 %	44 %	19 %	60 %	40 %
Part des indépendants	88 %	83 %	84 %	nd	76 %
Part des hôtels de moins de dix salariés	65 %	70 %	80 %	65 %	64 %
Taux de syndicalisation - au sein de l'hôtellerie	23 % <b>5 %</b>	80 % <b>25 %</b>	8 % <b>2 %</b>	25 % <b>16 %</b>	29 % <b>4 %</b>

Sources : °Eurostat (2007), enquêtes nationales, rapports européens *Low-Wage Work* pour la Russell Sage, années 2005-2006.

Autre point commun : la faiblesse du dialogue social et une pratique syndicale rare qui contraste avec d'influents unions patronales. Le taux de syndicalisation demeure très faible au sein de ce secteur, seulement 2 % contre une moyenne de 8 % en France (un des pays européens avec le plus faible taux). La représentation syndicale est également peu élevée en Allemagne et au Royaume-Uni (5 % contre une moyenne de 28 %), et même au Danemark (25 %). Or le Danemark s'appuie sur un taux de syndicalisation proche de 80 %, car son *Ghent* système conditionne le versement de l'assurance chômage à une adhésion syndicale préalable. Cette faible présence syndicale peut s'expliquer par la structure et la parcellisation des hôtels sur les différents territoires, par le manque de sections syndicales spécifiques pour l'hôtellerie. Elle est également liée aux particularités des emplois avec de nombreux contrats temporaires ou à temps partiel, un turn-over important, et aux caractéristiques des salariés, des femmes et des jeunes souvent d'origine étrangère, peu qualifiés, peu informés sur leurs droits, et difficilement en position de revendiquer. Au Royaume-Uni, le conservatisme, l'individualisme des travailleurs, et leur hostilité vis-à-vis des syndicats sont aussi évoqués.

Dans les pays étudiés, le pouvoir de négociation des salariés dans l'hôtellerie demeure très faible, leurs syndicats étant soit absents des lieux de travail, soit impuissants du fait de la myriade des petits établissements. Aux Pays-Bas comme en Allemagne, les syndicats peuvent en principe négocier localement. En fait, ce secteur est structuré dans plusieurs pays autour d'une importante et puissante union patronale. Ainsi, l'association des employeurs allemande

s'oppose à l'extension sur l'ensemble du territoire de la nouvelle convention collective. En France, les négociations au plan national ont toujours été difficiles et pleines de rebondissements, dû au lobbying très développé auprès des pouvoirs publics de la part des employeurs (GUEGNARD & MERIOT, 2008). Bénéficiant depuis longtemps de nombreuses dérogations au Code du travail français (horaire, contrat, salaire hôtelier jusqu'en 2005), l'hôtellerie apparaît comme atypique face aux autres pays. De plus, l'intervention constante du gouvernement français en leur faveur est inhabituelle. La gestation de la principale convention nationale collective, signée seulement en 1997, aura duré trente ans, et ne prévoit toujours pas de progression salariale à l'ancienneté, ni d'indemnisation des dimanches travaillés et des jours fériés. Alors que l'entretien des chambres est majoré le dimanche aux Pays-Bas (de 1 à 3 € de l'heure), et le week-end au Danemark pour les entreprises de nettoyage ; en Allemagne, seulement le tiers des conventions collectives régionales prévoient une majoration pour les jours fériés (VANSELOW, 2008).

Malgré des changements et des réformes parfois considérables depuis le début des années 1980, les travailleurs à bas salaires continuent d'être présents dans ces cinq pays, avec le même secteur emblématique, l'hôtellerie. Les travailleurs à bas salaire sont définis comme les personnes qui perçoivent moins des deux tiers du salaire médian de leur pays. Selon cette définition de l'OCDE, et sur une base horaire, la proportion des actifs embauchés à bas salaire varie de 9 % au Danemark à 22 % en Allemagne ou au Royaume-Uni (*cf.* tableau 2). Or ces chiffres sont nettement plus élevés dans l'hôtellerie : le Danemark, la France et les Pays-Bas comptent plus du quart de personnes à bas salaire, le Royaume-Uni plus de la moitié, l'Allemagne plus des deux tiers. Alors que la chambre est au cœur du service, la faiblesse des rétributions reflète la place subalterne attribuée aux femmes de chambre. Les rémunérations sont ajustées sur le salaire national minimum légal en France<sup>131</sup>, aux Pays-Bas et Royaume-Uni, le *minimum tarif* au Danemark. Rappelons qu'en France, les entreprises bénéficient d'allègements de charges sociales pour l'embauche de travailleurs à bas salaires, ce qui peut inciter les employeurs à maintenir leur personnel à ces niveaux. Le salaire net déclaré par une femme de chambre varie de 7 à 9 € selon le pays, excepté au Danemark où il oscille entre 13 et 15 €, bien en dessous du salaire horaire danois (de 29,7 € tous métiers confondus). La qualité de l'entretien des chambres est un enjeu majeur de l'industrie hôtelière. Or le labeur de la femme de chambre est peu rémunérateur : dans l'hôtellerie économique en France, elle gagne entre 1,5 à 2 € nets par chambre, le prix d'un café !

Tableau 2 – Les travailleurs à bas salaire dans cinq pays d'Europe

	Allemagne	Danemark	France	Pays-Bas	Royaume-Uni
Part des bas salaires parmi	22 %	9 %	10 %	18 %	22 %

<sup>131</sup> Ainsi en France, le seuil de bas salaire en 2005 est de 5,92 € (net par heure), le taux horaire du Smic est de 6,15 € net, et le salaire net déclaré par les femmes de chambre varie de 6,37 à 6,71 €.



- la population active - dans l'hôtellerie	70 %	25 %	27 %	26 %	59 %
Salaire net horaire déclaré par les femmes de chambre	8,3 à 10,4€	13 à 14,7 €	6,4 à 8,7 €	7,7 à 8,7 €	7,4 à 8,9 €
Nombre de chambres à nettoyer par jour	7 à 17 chambres	14 à 20 chambres	13 à 18 chambres	15 à 21 chambres	9 à 20 chambres
Temps par chambre	15 à 23 minutes	15 à 20 minutes	15 à 45 minutes	15 à 30 minutes	15 à 33 minutes

Les bas salaires = les 2/3 du salaire horaire médian (apprentis inclus pour les Pays-Bas et Royaume-Uni).

Sources : enquêtes nationales, rapports européens *Low-Wage Work* pour la Russell Sage, années 2005-2006.

## 2 – Un parcours semé d'obstacles

Les femmes de chambre présentent des particularités discriminantes sur le marché du travail qui se retrouvent dans les cinq pays européens : une population féminine (les quelques rares valets de chambre n'effectuent pas les mêmes tâches), âgée de quarante ans en moyenne, fréquemment chargée de famille, peu diplômée, la plupart de nationalité ou d'origine étrangère. Les employeurs sélectionnent leur personnel sur ces caractéristiques individuelles et ethniques pour occuper ces emplois du marché secondaire (REICH *et alii*, 1973). Selon les pays, entre 20 % et 70 % des femmes de chambre sont nées à l'étranger. Les origines ethniques peuvent être très variables selon les pays, et diffèrent suivant les lieux de travail, les années, et la main-d'œuvre disponible. Ainsi, les hôtels de Londres qui privilégiaient les migrantes venant du Commonwealth, embauchent maintenant des personnes de Pologne. Une différenciation apparaît aussi dans deux pays : en Allemagne de l'Ouest, la majorité des femmes de chambre sont des immigrées alors qu'en Allemagne de l'Est, où la main-d'œuvre étrangère est rare et le chômage élevé, elles sont de nationalité allemande. Amsterdam attire davantage la main-d'œuvre étrangère alors que les hôtels de province des Pays-Bas embauchent surtout des Néerlandaises (HERMANUSSEN, 2008).

Mais au-delà de ces caractéristiques sociales, la définition du profil s'effectue par une absence de critères préalables de recrutement, comme l'exprime un manager français : « *des gens qui cherchent du travail et ont envie de travailler* ». Aucune qualification n'est donc véritablement requise. Le nettoyage est une activité qui s'apprend rapidement, sur le tas, comme le souligne une employée au Royaume-Uni : « *Vous n'avez pas besoin de compétences pour faire la poussière ou passer l'aspirateur* ». Rares sont les femmes de chambre qui possèdent un diplôme de l'hôtellerie. La formation à l'exercice du métier s'effectue généralement sur le tas, par observation, apprentissage, imitation ou *shadowing*

d'une collègue, en 1 à 2 jours maximum selon la catégorie d'hôtel. À partir du 3<sup>e</sup> jour, il est attendu une grande autonomie professionnelle et une rapidité d'exécution comparable à celle des personnes expérimentées.

Ce métier est souvent choisi par défaut face à l'impossibilité d'exercer une autre activité professionnelle, et relève plutôt du qualificatif *femme de ménage*. Une spécificité commune à l'ensemble des femmes de chambre est la nécessité de travailler pour obtenir un revenu, quelle que soit la pénibilité de l'activité professionnelle.

Devenir femme de chambre est également un parcours semé d'obstacles. Un même principe s'observe dans ces cinq pays européens : excepté pour les personnes expérimentées ou pour l'encadrement dont les gouvernantes, il n'existe pas d'accès immédiat aux emplois stables à temps plein, donc pas de possibilité de se constituer un revenu décent et régulier. Autre particularité, les directions des hôtels enquêtés font état d'un recrutement aisé et d'un faible turn-over, ce qui contraste avec les autres personnels de l'hôtellerie (GUEGNARD, 2004). Disposant ainsi d'une *réserve de main-d'œuvre*, la plupart des hôteliers proposent une hiérarchie de statuts entre le contrat temporaire, *casual contract*, en bas de l'échelle, et le contrat à durée indéterminée. Dès lors, un dualisme apparaît nettement entre les femmes de chambre embauchées définitivement, et celles qui enchaînent les contrats éphémères, dualisme renforcé par un second clivage entre les personnes recrutées à temps plein et celles à temps partiel. Cet exemple illustre la théorie de la segmentation du marché du travail en soulignant le rôle des institutions et des organisations pour maintenir ces emplois du segment secondaire (PIORE, 1978)<sup>132</sup>.

Autre fait commun aux cinq pays, le travail à temps partiel utilisé par les employeurs pour gagner en flexibilité et pallier facilement les absences. Le temps partiel concerne 20 % des salariés en France, 44 % au Danemark, 60 % aux Pays-Bas (*cf.* tableau 1). Plus précisément, les deux tiers des employées travaillent moins de trente heures par semaine au Royaume-Uni. Aux Pays-Bas, ce sont les *mini-contrats* de deux à quatre heures par semaine prennent de l'ampleur pour le personnel d'étage. Et du côté de l'Allemagne, les *mini-jobs* qui se sont fortement développés suite à une réforme politique, et touchent le quart d'entre eux (contre 15 % en moyenne) avec au maximum 400 € par mois et pour lequel les employeurs ne paient que 30 % des cotisations sociales. L'activité partielle est dans l'ensemble rarement choisie par les salariées, et peut les inciter à cumuler plusieurs emplois, sans véritable cadre légal. Comme cette femme de chambre en France, qui se lève à quatre heures du matin pour être agente d'entretien trois heures par jour dans une pharmacie, avant de prendre son poste à

---

<sup>132</sup> « One can characterize dual labor markets by a) the institutional and other arrangements which are used to separate the stable and predictable from the variable and uncertain portion of productive activity and b) the kinds of workers in the secondary labor market and social and institutional arrangements which maintain its labor supply ».

l'hôtel ; ou ces deux autres en Angleterre, qui terminent leur semaine de travail dans une pizzeria.

Cette précarité semble plus accrue en France du fait d'un contrat de travail unique pour l'hôtellerie, le contrat d'extra. Propre à l'hôtellerie-restauration française, il peut varier de 1 heure à 60 jours au sein d'un même trimestre. Et les employeurs disposent de 48 heures pour remettre les contrats aux personnes, qui sont souvent signés *a posteriori* (voire non signés), ce qui empêche les contrôles des services de l'Inspection du travail et favorise le travail au noir, notamment dans les petites structures. Comme l'exprimait vivement une femme de chambre : « être extra n'est pas extraordinaire ! ». Quelques employeurs usent également de ce contrat pour effectuer une longue sélection des professionnelles les plus méritantes. Pour qu'une personne sous contrat d'extra accède à un emploi stable, il faut attendre qu'une place se libère, donc se montrer très investie dans son travail, parfois pendant plusieurs années. Il faut également savoir se rendre disponible : une gouvernante d'hôtel de luxe en province demande clairement à ses extras d'éviter de s'engager ailleurs. Les femmes de chambre sont alors contraintes de se maintenir dans la précarité qui leur est offerte, au risque de perdre les faibles avantages de la situation et de manquer des opportunités de travail.

De nombreux hôteliers trouvent une flexibilité encore accrue dans le recours à la sous-traitance, qui leur permet de se décharger totalement des contraintes de gestion du personnel, des préoccupations administratives et sociales. Dans les faits, il existe très peu d'intérim pour le nettoyage des chambres. Les employeurs jugent généralement cette situation coûteuse et surtout risquée, puisque l'agence d'intérim se charge simplement de sélectionner le personnel, de remplir les formalités administratives de son contrat de travail, et de le rémunérer, mais nullement d'assurer son encadrement. En revanche, l'usage de la sous-traitance avec des sociétés de nettoyage est présent même si les statistiques restent insuffisamment fiables. En France, il concernerait près du tiers des établissements hôteliers, et semble plus importante en Allemagne, au Danemark et aux Pays-Bas (de l'ordre de 50 %). Les directeurs d'hôtels allemands et danois soulignent davantage l'intérêt de la sous-traitance qui s'inscrit dans une politique privilégiant la recherche de flexibilité et la compression des coûts. D'ailleurs au Danemark, la différence de prix est faible, entre 14,6 à 14,9 € de l'heure pour une société externe de nettoyage (contre 13 à 14,3 € en interne).

*A contrario*, des managers français défendent l'idée de la personnalisation du service, du suivi de la qualité, de la fidélisation du personnel. Même le leader de la chaîne hôtelière en France a opéré un net recul dans son recours à la sous-traitance suite à un problème d'image commerciale, après d'importants conflits sociaux survenus au sein d'une entreprise sous-traitante (PUECH, 2004). Cette lutte ou grève atypique a été un élément déterminant, un détonateur pour Accor qui a depuis internalisé une partie de l'entretien de ses hôtels, et embauché les anciennes employées des sociétés de nettoyage. De même, les hôteliers néerlandais préfèrent fidéliser leur personnel, l'heure de sous-traitance étant chère (8-9 € par chambre) et de moindre qualité. Si la sous-traitance se développe différemment selon les pays,

ils se rejoignent tous sur un point : les cadences de travail des salariées d'entreprises sous-traitantes sont supérieures à celles des personnels gérés en direct par les hôteliers.

### 3 – Un faible espoir de promotion

Faire les chambres demeure dans ces pays une affaire de femmes, est le métier caché de l'hôtellerie. Les femmes de chambre occupent une place particulière : une position subalterne au sein des employés, une invisibilité vis-à-vis de la clientèle, une activité pénible et servile. Elles doivent être aussi discrètes que la poussière et elles entretiennent quotidiennement 7 à 21 chambres, au rythme de 15 à 45 minutes par chambre selon la catégorie d'hôtel (cf. tableau 2). Les conditions de travail sont pesantes et les amènent parfois à redevenir travailleuses précaires. En effet, la pénibilité du travail et son intensification rendent peu tenables ces métiers, surtout lorsqu'ils sont exercés à temps plein. L'usure physique, et particulièrement les maux de dos, ou les allergies aux produits d'entretien, représentent des troubles fréquents au sein de la profession. Tous les responsables d'hôtels s'accordent pour affirmer que ce métier est physique et fatigant, le plus ingrat, pas assez valorisé, pas très connu, or c'est aussi disent-ils, « *l'image de l'hôtel* », « *le métier caché* », « *les cartes de visite de l'hôtel* ».

La qualité de l'emploi est comparable dans ces cinq pays tant en termes de conditions de travail (contrat, rémunération, durée et sécurité, formation, carrière), que d'activités (horaires, cadence, intensité). C'est une cadence de travail soutenue, éprouvante, et le stress des femmes de chambre paraît également comme un élément crucial commun. Ainsi au Royaume-Uni, de nombreuses salariées ne peuvent bénéficier des pauses règlementaires, du fait de la pression des employeurs. Une des principales sources d'inquiétude est la découverte de l'état de la chambre qu'elles devront nettoyer. Un directeur français précise qu'elles « *ont le stress de ne pas tenir le rythme face à l'objectif temps et le nombre de chambres, dont l'état laissé par le client peut varier* ». Un autre hôtelier britannique souligne la routine de l'activité à l'image du film *Groundhog Day* : « *J'ai vu cette femme faire 20 chambres. Nettoyer 20 chambres est si impressionnant, si difficile, que c'est ce que j'appelle un travail de routine, vous savez, comme dans la Journée sans fin de la marmotte (Groundhog Day) : chaque jour se ressemble et le travail recommence, chaque chambre est salie de la même façon, il faut la remettre en ordre selon le même standard* » (in DUTTON et alii, 2008).

De plus, les opportunités d'évolution professionnelle demeurent limitées pour les femmes de chambre relativement âgées et peu diplômées. Les possibilités de promotions internes sont restreintes, et se limitent à l'accès aux postes de première femme de chambre, d'aide gouvernante et de gouvernante uniquement dans les grands établissements, s'appuyant sur une mobilité géographique, incompatible avec des contraintes familiales. La taille réduite de nombreux hôtels et la présence des propriétaires à la tête des établissements familiaux brisent les perspectives vers le poste de gouvernante (fonction généralement occupée par la femme du patron).

Dans des décors européens et des contextes socioéconomiques distincts, les femmes de chambre connaissent néanmoins des destinées similaires. Elles occupent des emplois du marché secondaire, qui offrent des situations et des salaires médiocres et peu de sécurisation, même au Danemark ! La *flexicurité* danoise a toutefois des limites et révèle, à travers l'exemple de l'hôtellerie, un système dual. Car, de nombreuses femmes de chambre, d'origine étrangère, peu informées et très peu syndiquées (le coût étant élevé), ne bénéficient pas de l'assurance chômage, et donc de protection sociale, lorsqu'elles se retrouvent sans travail. En réalité, seulement 27 % des salariées à temps plein peuvent bénéficier de l'assurance chômage (ERIKSSON & LI, 2008). La flexibilité est ainsi bien plus présente que la sécurité, même si dans quelques hôtels de luxe ou de chaîne des avancées sont perceptibles

Les femmes de chambre illustrent les trajectoires d'une population à bas salaire, confrontées à la difficulté d'obtenir un poste stable à temps plein, et parfois, à l'impossibilité de le conserver. Elles conquièrent leur emploi sur la durée et débutent le plus souvent leur parcours par des contrats éphémères et irréguliers, un temps partiel non choisi. Vulnérables, la plupart sont aisément fidélisées du fait de leur faible employabilité sur le marché du travail. Elles connaissent à la fois l'insécurité du travail et tous les mauvais côtés de la flexibilité. De fait, elles se trouvent reléguées dans une spirale qui lie bas salaire et précarité, renforcée par les pratiques des employeurs. Elles ont en commun d'être captives de cette situation, d'autant qu'un grand nombre d'entre elles parlent difficilement la langue du pays d'accueil. Ce métier de l'hôtellerie s'apparente davantage à une *trappe* de sous-emploi ou d'exclusion, voire *dead-end job* défini ainsi au Royaume-Uni par les salariées elles-mêmes.

Cet emploi est souvent défini par la négative : pas ou peu qualifié, pas ou peu de référence au diplôme et à l'expérience, pas ou peu d'évolution technologique, pas ou peu de perspectives professionnelles, pas ou peu de prise d'autonomie ou de responsabilité, caractérisé par des tâches répétitives, exécutées sous le contrôle direct d'une hiérarchie. Fortement dépendantes des entreprises du fait de leur statut et contrat de travail, subordonnées aux stratégies de leur employeur, fragilisées de par leurs caractéristiques personnelles, les femmes de chambre cumulent insécurité de l'emploi, intensification du travail, disponibilité temporelle, faiblesse des rémunérations, même au Danemark. Et, avec le temps, lorsque la fatigue s'installe, les plus expérimentées se trouvent dans l'obligation de réduire progressivement leur rythme ou leur journée : soit en travaillant de nouveau à temps partiel, soit en cherchant un emploi hors de l'hôtellerie, ce qui bien souvent les reconduit vers la précarité ou le chômage.

Disposant d'un volant de main-d'œuvre pour l'emploi de femmes de chambre, les hôteliers adoptent parfois d'autres pratiques proches de l'illégalité : la rémunération des salariées à la chambre, et le non-paiement des heures supplémentaires travaillées (au mieux leur récupération se négocie de gré à gré avec la hiérarchie). Isolées, sans qualification et peu informées, les femmes de chambre n'ont guère de ressources pour contrer une intensification de l'activité ou une application fantaisiste de la législation. Peu exigeantes en termes de conditions de travail, la majorité des salariées sont aisément fidélisées faute de pouvoir

envisager d'autres solutions professionnelles. Leurs destins apparaissent au final fortement empreints des pratiques organisationnelles de l'hôtellerie, plus spécifiquement des modes de gestion de la main-d'œuvre peu qualifiée et des stratégies individuelles des directeurs d'hôtel. Leur précarisation peut être renforcée par certaines politiques publiques même dans un pays qui dispose d'une forte protection de l'emploi et d'un système juridique d'encadrement des relations professionnelles comme la France. Dans de tels contextes, l'idée de sécurisation des parcours professionnels interpelle. À l'aune du système libéral anglais et du modèle danois plus protecteur, l'exemple des femmes de chambre attire l'attention sur les risques de précarisation accrue des travailleurs les plus vulnérables, aujourd'hui et demain.

### **Bibliographie**

- Appelbaum E., Bernhardt A., Murnane R. (2003), *Low Wage America: How Employers are Reshaping Opportunity in the Workplace*, Russell Sage Foundation, New York.
- Bosse N., Guégnard C., (2005), *Mixité, carrières et performances*, Rapport Céreq-IREDU/CNRS.
- Caroli E., Gautié J. (2008), *Low-Wage Work in France*, Case Studies of job quality in advanced economies, Russell Sage Foundation, New York.
- Doeringer P.B., Piore M.J. (1971), *Internal Labor Markets and Manpower Analysis*, Heath Lexington books, Lexington, Massachusetts.
- Dutton E. *et alii* (2008), « Just like the Elves in Harry Potter: Room Attendants in UK Hotels » in Lloyd C., Mason G., Mahew K. (éd.), *Low-Wage Work in United-Kingdom*, Russell Sage, New York.
- Eriksson T., Li J. (2008), « Restructuring Meets Flexicurity - The case of Danish Room Attendants » in Westergaard-Nielsen N. (éd.), *Low-Wage Work in Denmark*, Russell Sage, New York.
- Guégnard C. (coord.) (2004), « À la recherche d'une conciliation des temps professionnels et personnels dans l'hôtellerie-restauration », *Relief* n°7, Céreq, septembre.
- Guégnard C., Mériot S.-A. (2007), « Les emplois à bas salaire et les salariés à l'épreuve de la flexibilité », *Bref* n°237, Céreq, janvier.
- Guégnard, C., Mériot S.-A. (2008), « Housekeepers in French Hotels: Cinderella in the Shadow » in Caroli E. and Gautié J. (ed.), *Low-Wage Work in France*, Russell Sage Foundation, 168-208, New York.
- Piore, M.J. (1978), « Dualism in the labour market. A response to uncertainty and flux. The case of France », *Revue Economique* vol. 19 n°1, 26-48.
- Puech, I. (2004). « Le temps du remue-ménage. Conditions d'emploi et de travail des femmes de chambre », *Sociologie du Travail* 46 n°2, 150-167.
- Reich, M., Gordon D.-M., Edwards C. (1973), « A theory of labour market segmentation », *American Economic Review* Vol.63 n°2, 359-365.
- Hermanussen R. (2008), « Hotels: Industry restructuring and room attendants' jobs », in Salverda W., Van Klaveren M., Van der Meer M. (éd.), *Low-Wage Work in the Netherlands*, Russell Sage, New York.

Vanselow A. (2008), « Still lost or forgotten? Work place opportunities in the German hotel industry », in Bosh G. and Weinkopf C. (éd.), *Low-Wage Work in Germany*, Russell Sage project, New York.

23. Où vont les filles dans le champ universitaire? Accès, orientation et participation en contexte de mondialisation

*Françoise Alima Messi & Pierre-Marie Njiale, Université de Yaoundé, Cameroun*

74. Difficulté en mathématiques des filles comparativement aux garçons à l'école primaire et orientation dans le système scolaire ultérieur

*Mariame Kaboré, Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation, Ouagadougou, Burkina Faso*

### **3<sup>ème</sup> séquence : Orientation et développement**

8. Rôle assigné aux femmes bibliques et coraniques à l'école française Miroir ou repoussoir pour les jeunes filles d'aujourd'hui ?

*Geneviève Sion-Charvet, Hécate, France*

<p>RÔLE ASSIGNÉ AUX FEMMES BIBLIQUES ET CORANIQUES À L'ECOLE FRANÇAISE : MIROIR OU REPOUSSOIR POUR LES JEUNES FILLES D'AUJOURD'HUI ?</p>
--

#### **Problématique**

Le discours institutionnel français prône, au nom de la laïcité, l'égalité entre les sexes et la dignité de la femme. Il s'affranchit du sexe quant au choix du métier. Mais quel rôle les textes fondateurs, Bible et Coran, tels qu'ils sont lus dans l'enseignement secondaire de la littérature française et de l'histoire, assignent-ils à la femme?

#### **Méthodologie**

En examinant l'emploi de la Bible et du Coran ces trente dernières années dans les programmes et les manuels scolaires d'histoire et de français de l'enseignement secondaire, nous avons pu constater le statut de la femme dans la présentation des textes sacrés des deux premières religions françaises. Notre grille d'analyse, testée par des professeurs en exercice, est construite sur le modèle d'une notice bibliographique des professionnels de l'enseignement, après un examen de plusieurs centaines de manuels. L'analyse de contenus, quantitative et qualitative, est appliquée de façon systématique, par les items de ces grilles, en fonction du corpus à traiter.

La comparaison sur le rôle assigné aux femmes porte ici sur deux niveaux : d'une part dans la Bible et dans le Coran, d'autre part dans l'enseignement du français et de l'histoire. Elle a été établie à partir des corpus retenus d'une comparaison plus large : la réception de la Bible et du Coran dans l'enseignement secondaire.

***Le discours institutionnel français prône, au nom de la laïcité, l'égalité entre les sexes et la dignité de la femme.***

En 2003, le président Chirac commande un rapport à B.Stasi, dans le but de favoriser une mise en œuvre « *apaisée* » du principe de laïcité, garant de la cohésion nationale et du respect des différences de chacun, au sein de l'École. Au préalable, la commission Stasi avait recommandé le respect des valeurs républicaines « *mais aussi le renforcement de la cohésion et de la fraternité entre les citoyens, l'égalité des chances, le refus des discriminations, l'égalité entre les sexes et la dignité de la femme.* »<sup>133</sup> Rapport qui débouche sur la loi du 15 mars 2004 fixant que « *le port de signes ou tenues par lesquels les élèves manifestent ostensiblement une appartenance religieuse* » sera interdit dans les écoles, les collèges et les lycées publics en France. Cette loi est abusivement et couramment appelée loi sur le foulard comme celle de 1905 est appelée loi de séparation de l'Église (catholique) et de l'État, signant par là même le motif de la loi. Dans le même temps, Régis Debray, dans son rapport sur l'enseignement du fait religieux,<sup>134</sup> préconise une approche comparatiste des religions, notamment quant au statut social des femmes.

Mais quelles images de la femme sont-elles véhiculées au travers des textes fondateurs, Bible et Coran, dans l'enseignement du français et de l'histoire ?

---

<sup>133</sup> Chirac Jacques, *lettre de mission à Bernard Stasi, rapport au président de la république, remis le 11 décembre 2003*, Paris, La Documentation Française, site Web, p.4.

<sup>134</sup> *Rapport au ministre de l'Éducation Nationale « L'enseignement du fait religieux dans l'École laïque »*, Paris, Odile Jacob SCEREN, 2002, p.49-50



Ève est l'archétype biblique par excellence en littérature,

Eve is the biblical archetype *par excellence* in literature;



***Eve est l'archétype biblique par excellence en littérature, sous les traits de la tentatrice responsable de la chute.***

Katherine Weinland, inspectrice générale de Lettres, lors du colloque consécutif au rapport Debray, critique en ces termes l'exploitation pédagogique du récit de la Chute : « *Consulter tel manuel pour la classe de sixième et voir comment le récit de la chute (Genèse II, 35 à 37) est réduit à un épisode de conte merveilleux ayant le bon goût de suivre le schéma narratif peut inquiéter. Découvrir le travail suggéré aux élèves (" Dessinez dans l'enclos les arbres, Eve et le Serpent ") ne rassure pas véritablement.* »<sup>135</sup> Le manuel scolaire incriminé n'est pas nommé. Néanmoins, au vu de la description de Katherine Weinland, il respecte les consignes officielles de neutralité et de scientificité à propos du fait religieux. Il examine le récit du point de vue de sa structure littéraire, et le classe dans une catégorie, le conte. Il propose, à des élèves de 6<sup>e</sup>, de 10 à 12 ans, dans une démarche interdisciplinaire, de transposer la narration dans un autre mode d'expression, le dessin, pour un récit biblique qui fut largement transmis pendant des siècles de cette façon, à destination d'une population analphabète. La signification du récit n'est pas étudiée, sans doute parce que l'interprétation susceptible d'être connue de certains élèves est religieuse, l'on s'arrête donc à la forme du récit, par respect laïque. Weinland dénonce cette prudence pour réclamer une vraie réflexion : « *Heureusement, un autre manuel propose une approche différente et demande une comparaison avec la sourate du Coran (11, 35 à 37) évoquant le même épisode. Il y a alors véritable réflexion sur le fait religieux.* » La comparaison entre Bible et Coran est ici réalisée au regard de la Bible. Pourquoi la réflexion est-elle plus véritable si l'on rapproche Bible et Coran ? Est-ce du point de vue des contenus, de la symbolique, de l'expression ? Quelles clés à donner aux élèves

---

<sup>135</sup> Table ronde, *L'enseignement des faits religieux : perspectives européennes*, colloque national interdisciplinaire « l'enseignement du fait religieux », Paris 5-7/11/2002, site Web Eduscol

pour comprendre, comment justifier les découpages des différents extraits ? Weinland donne ici en quelque sorte la primeur au Coran puisque c'est grâce à son usage que l'on aura un regard distancié sur la Bible. C'est dans la tendance pédagogique actuelle qui prend en compte le renouveau de l'islam en France, et l'on part donc ainsi des connaissances supposées des élèves, ou tout du moins de leur vécu ; tendance dont l'autre versant est une ignorance du statut actuel de texte sacré de la Bible pour certains élèves. Notons pourtant que l'image négative, aux yeux de Dieu, de la femme, véhiculée par Eve, dans la traduction de la Bible de Jérusalem, est aggravée de façon implicite dans le passage coranique, puisque seul Adam recueille le bénéfice du repentir auprès du Seigneur.

Voici le même passage biblique dans le manuel Magnard<sup>136</sup>, cité en référence d'une part à « Asclépios »,<sup>137</sup> d'autre part au « Voyage au pays d'Anahuac »,<sup>138</sup> en posant des questions communes aux trois extraits, qui ont pour point commun le serpent : « *Quelle interdiction Dieu a-t-il faite à Adam et Eve? Par quels termes le serpent est-il désigné et caractérisé? Quel rôle joue le serpent auprès d'Ève? Comment Dieu a-t-il puni le serpent?* » le questionnement relatif aux trois textes de la séquence éducative place ces textes à parité. Or ils ne le sont objectivement pas, le texte biblique faisant référence culturelle et/ou religieuse pour un nombre de personnes certainement beaucoup plus important que les deux autres textes mythiques, lesquels n'ont pas traversé les siècles en tant que texte de référence religieux comme la Bible. Poser les mêmes questions aboutit à traiter le texte biblique d'une façon qui n'est pas équilibrée, sa diffusion et son statut étant bien différents. Et cela d'autant plus que toutes les questions sont relatives à la fiction, donc au sens, aucune ne concerne la narration, donc la forme : l'intention pédagogique étant de montrer les explications du monde au travers des mythes. Le passage biblique est annoncé comme extrait de la traduction œcuménique, sans indication de chapitre ni de versets. Or, il s'agit en réalité ici de la traduction de la Bible de Jérusalem, et de son titre, la chute. Le découpage correspond pour le début à celui de la Bible de Jérusalem, tandis que celui de la traduction œcuménique commence à Genèse II, 25 et que le passage est intitulé Hors du jardin d'Eden. Pour les autres extraits non bibliques, on ne mentionne ni date, ni traductions. Une reproduction du détail d'un tableau, une Eve rousse, nue, en conversation avec le serpent, la pomme dans la main gauche tendue, illustre le texte : nous ignorons tout du peintre, de son époque, bref du récepteur ; seul le copyright du fonds photographique est indiqué à la fin de l'ouvrage, on suppose cette information nécessaire à des fins commerciales. Une des questions est relative à Adam, « *Quelle interdiction Dieu a-t-il faite à Adam et Eve?* », Alors qu'Adam n'est pas cité dans l'extrait, il l'est seulement dans le chapeau d'introduction au texte. Cela suppose donc des lecteurs avertis. Le découpage choisi par la traduction œcuménique n'est pas gratuit : en effet, il y a un rapprochement voulu par l'auteur entre nus (*arummîm*) de II, 25 tous deux étaient nus, et le serpent astucieux (*arûm*, de III, 1, traduit par rusé dans la Bible de Jérusalem). Dans l'Ancien Orient, le serpent jouait un grand rôle comme puissance de fertilité (Canaan) et comme force politique (Egypte) ; dans la célèbre épopée babylonienne de

---

<sup>136</sup> Français, Parler lire, écrire, étude de la langue, classe de sixième, Magnard, 2000

<sup>137</sup> Extrait du Dictionnaire de la mythologie, Livre de poche jeunesse, Hachette Livre

<sup>138</sup> Contes et légendes d'Amérique du Sud, Gründ

Gilgamesh, il dérobaît au héros la plante d'immortalité. Séduits par son astuce, l'homme et la femme acquerront un savoir qui leur révélera en fait leur nudité, c'est-à-dire leur faiblesse.<sup>139</sup> Il est difficile de répondre aux questions relatives au rôle du serpent sans ces indications. On s'intéresse ici au symbole, mais en partant toujours de la fiction, non de la narration, sans souci du statut du texte, à tel point que la référence de la traduction est erronée. Ce manque de rigueur scientifique contribue à figer le personnage d'Eve dans une caricature maléfique. Le manuel Belin<sup>140</sup> intitule sa séance : « *Mythe de l'origine du mal* ». Ce titre renvoie à une explication dans un glossaire, en fin de manuel : « *mythe : récit inventé par les hommes pour essayer de donner une réponse aux grandes questions qu'ils se posent sur les origines de la vie, de la mort, du mal, des lois, des éléments...* » Voilà qui peut troubler les musulmans qui croient au caractère divin du récit coranique, mais aussi les chrétiens qui croient en un Dieu à l'origine du monde, même s'ils savent symbolique le récit de la création. Le titre donné au passage étudié, « *Adam et Eve chassés du Paradis terrestre* » est peut-être emprunté au tableau de Chagall qui vient illustrer la séance. Le titre ne correspond pas à celui de la traduction catholique choisie, il ne correspond pas non plus à une des Bibles de référence pour les protestants, la TOB, qui titre « *Hors du jardin d'Eden* ». En tout cas, ce choix n'est pas logique au regard de la provenance de l'extrait. La première question annoncée comme grammaticale renvoie aussi dans le glossaire au personnage principal : « *personnage qui joue le rôle le plus important dans une pièce de théâtre ou un récit.* » Voilà le premier homme et la première femme ramenés au rang de héros de BD ordinaire, mis en scène par un narrateur : « *Celui qui semble raconter l'histoire (il peut se situer à l'extérieur ou être l'un des personnages du récit).* » Notons que la focalisation la plus importante, celle du narrateur omniscient, est celle d'un narrateur qui serait Dieu. Ces renvois au glossaire placent ce passage biblique dans un statut de récit comme un autre, sur le plan de sa structure. Au travers de son contenu, nous découvrons la fonction théologique du récit. Et dans la leçon, on donnera le terme religieux de péché, les guillemets annonçant ce sens religieux, et son explication par la faute. En effet, le péché, spécialement dans les religions judaïque et chrétienne est un « *acte conscient par lequel on contrevient délibérément aux préceptes, aux lois religieuses, aux volontés divines.* »<sup>141</sup> On peut imaginer une césure de féministes au verset 16, il manque en effet : « *Ta convoitise te poussera vers ton mari et lui dominera sur toi* » mais d'autres coupures témoignent que l'on a aussi ôté des passages un peu difficiles ou redondants. Il n'empêche que cette omission est bien commode. Tout le questionnement relatif au Coran est réalisé à l'aune de la Bible. Le choix du titre qui chapeaute l'extrait « *comparaison avec le Coran* » le réduit à ce rôle. La traduction de Denise Masson est celle d'une chrétienne qui s'intéresse au monothéisme musulman en tant que chrétienne et traduit donc au regard de cette référence biblique<sup>142</sup> : l'origine de la traduction est bien indiquée mais son interprétation n'est pas prise en compte. Le dernier alinéa qui correspond au verset 37 est traduit par Jacques Berque de la manière suivante : « *Or Adam recueille de son Seigneur*

<sup>139</sup> *La Bible*, TOB, Paris, Les éditions du Cerf et la Société Biblique Française, 1998, p.55

<sup>140</sup> *Français, sixième, séquences et expression*, Belin, 2000

<sup>141</sup> *Ibid.*

<sup>142</sup> Masson, Denise, *Monothéisme Coranique et monothéisme biblique. Doctrines comparées*, Editions Desclée de Brower, Paris, 1984.

*certaines paroles, le Seigneur sur lui S'était repenti, car Il est l'Enclin-au-Repentir, le Miséricordieux.* »<sup>143</sup> Le questionnement relatif à la qualité divine qui ramène le texte coranique au texte biblique ne tient pas compte d'une exégèse coranique, alors que la miséricorde (*rahma*) fait partie de ce qui constituera l'ouverture du Coran, l'exergue de l'ensemble des sourates et la formule de la prière quotidienne. La miséricorde constituera avec la souveraineté (*rubûbîya*) les deux caractères dominants des rapports de Dieu avec l'homme et avec l'univers. La prépondérance de la miséricorde sur la souveraineté existe dès la première sourate, par le personnage masculin, Adam, non pas par Eve. Et Berque emploie l'adjectif substantivé pour traduire *rahîm* et le distinguer de *rahmân*.

sous les traits de la tentatrice responsable de la chute.  
she is shown in the guise of the temptress responsible for the Fall.



Le manuel Bordas 6<sup>e</sup> de 2000, propose ce travail : « *L'homme, Adam, fait visiter le jardin à la femme, Eve. Faites-le parler en vous inspirant des indications de lieu données dans les 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> paragraphes.* » Ces lieux sont l'Orient, Eden, le Tigre et l'Euphrate. Le texte est tiré du Grand Livre de la Bible illustrée, Deux Coqs d'or, Hachette Livre. L'intention pédagogique est difficile à cerner : veut-t-on faire la géographie des lieux bibliques ou simplement étudier l'emploi du complément circonstanciel de lieu ? Le rôle symbolique d'Eve dans le jardin d'Eden s'efface devant celui d'une description qui pourrait être celle d'une agence immobilière ou d'une agence de voyage.

Un classique Hatier<sup>144</sup> destiné aux élèves de seconde, (première année du lycée), propose une étude comparative des textes dits fondateurs. Ce manuel commence par l'étude d'un texte, intitulé « La Création », tiré de la Genèse, traduit de la Bible de Jérusalem, traduction catholique. Il introduit la séquence ainsi : « *Premier récit de la création. La suite du récit précise la façon dont l'homme et la femme, Adam et Ève, sont créés et la place privilégiée qui leur est réservée dans le «jardin d'Éden», à condition de respecter les règles fixées par Dieu.*

<sup>143</sup> Ibid., p.30

<sup>144</sup> *Les textes fondateurs, la Bible, l'Odyssée, l'Énéide, les Métamorphoses*, Hatier, Classiques, 1997

*L'épreuve de la liberté. Le paradis. La chute. La Genèse, 1, 1-31 ; 2, 1-4, 7-9, 15-18, 21-25; 3, 1-7. Dieu punit cruellement le couple pour sa désobéissance; il chasse Adam et Ève du paradis et les maudit: désormais ils connaîtront la souffrance, les travaux pénibles et la mort.* » Sous ce chapeau texte 1, l'ensemble de Genèse I est reproduit, tandis que Genèse II l'est avec des césures. On s'arrête à la transgression de l'interdit par Eve, en Genèse III. Or ces deux récits de la Création, Genèse I et Genèse II sont indépendants. Genèse I est une introduction à la Torah, qui montre un homme fait à l'image de Dieu, tandis que Genèse II est l'introduction d'une histoire humaine qui s'achève en Genèse XI, cette version étant plus proche de l'Orient ancien. La fonction de Genèse I, rédigée après Genèse II, est une fonction théologique : il s'agit d'universaliser une théologie universaliste, d'en faire un hymne à l'amour de Dieu, pour venir nuancer une théologie nationale et guerrière. Les créatures participent alors au projet de Dieu, il n'y a pas de fatalité dans leur destin, le monde tient par la Parole de Dieu qui le fonde.<sup>145</sup> Le passage dans lequel apparaît Eve ici est extrait de la suite du deuxième récit de la Création, en Genèse III, dans une partie intitulée « *Les débuts de l'humanité* ». Il ne s'agit donc plus de la Création à proprement parler. La femme y est fatale, au sens premier du terme, qui donne sa signification à l'expression de femme fatale. Rien dans le questionnement ou le commentaire ne permet de retrouver les deux étapes de rédaction du récit de la Création et leurs fonctions différentes. Cette présentation de la Création avec l'insertion de Genèse III, 1-7 dans le découpage, le questionnaire qui suit, pointe le rôle de la femme, celle qui ne résiste pas à la tentation de se passer de Dieu, prémices aux maux de l'humanité : « *Quelles sont les trois raisons qui poussent la femme à céder à la tentation ?* » et le commentaire magistral de conclure : « *L'homme doit cultiver et garder le jardin d'Éden : il a le droit d'en manger les fruits mais il lui est interdit de toucher à ceux de l'arbre de la Connaissance. S'il désobéit, il deviendra « passible de mort ». Au contraire, le serpent affirme que cette transgression, loin de conduire l'homme à sa perte, lui ouvrira les divines lumières de la compréhension. Cette promesse, outre la beauté et la saveur du fruit, convainc la femme de céder à la tentation.* » Le stéréotype de la femme responsable de la chute, ainsi qu'est intitulé le passage Genèse III, 1-7 est donc renforcé par le découpage et l'analyse magistrale.

Sur le site Web de l'Académie de Versailles<sup>146</sup>, une leçon intitulée « *La réflexion de Jean de Léry sur la nudité des femmes sauvages* », montre le rapport des chrétiens à la nudité expliqué par la Bible et plus particulièrement par la notion de péché originel dans la Genèse.

***La présentation de la femme coranique en histoire est stigmatisée par la question du port du voile.***

Alfred-Louis de Prémare, professeur émérite à l'université de Provence et Ireman, lors du colloque Debray déjà évoqué, explique la dépendance entre Hadîth et Coran dans la formation des écritures islamiques, en choisissant des exemples relatifs au statut de la femme et aux prescriptions vestimentaires, au regard de leur actualité dans la société française : « *Pour*

<sup>145</sup> Nocquet Dany, *Le Pentateuque*, cours d'exégèse biblique, Faculté de Théologie de l'université catholique de Lille, 20/XI, 2003

<sup>146</sup> Directeur de la publication : Gérard Vigner, Webmestre : Estelle Soler, *La page des lettres*, <http://www.lettres.ac-versailles.fr>, Mise à jour : mardi 27 juin 2006.

*comprendre les controverses actuelles sur le foulard islamique, il ne faut pas se référer seulement au Coran, mais également à un célèbre hadîth (logion) attribué au prophète de l'islam disant que, de la femme, on ne doit voir que le visage et les mains. En ce qui concerne la lapidation des adultères, cette peine ne se trouve pas dans le Coran, mais dans la Sunna »*<sup>147</sup>

Les experts de la laïcité, quant à eux, non seulement donnent une interprétation erronée du Coran mais surtout sortent parfaitement de leur rôle en s'aventurant sur cette voie lorsqu'ils écrivent : « *Les auditions ont permis au groupe de travail d'entrouvrir une réflexion, dont il serait indispensable qu'elle puisse se poursuivre, sur les malentendus et l'irrationalité qui s'expriment dans les débats actuels. Pour illustrer ce point, il est sans doute possible d'affirmer sans connaissance particulière de la religion musulmane que le port du voile par les femmes n'est pas littéralement prescrit par le Coran. Mais ceci ne permet pas d'appréhender même de l'extérieur la manière dont une personne de religion musulmane conçoit ses obligations ni d'éviter de confondre ce qui est phénomène religieux et ce qui impliquerait une connaissance des civilisations méditerranéennes.* »<sup>148</sup> De surcroît, même si les bémols : « *Sans doute* », « *Possible* » sont utilisés dans le souci d'atténuer l'affirmation, elle n'en est que plus méprisante pour les adeptes de cette confession : nul besoin d'être grand clerc pour lire le Coran littéralement et l'interpréter. C'est encore une lecture de chrétien qui sépare la lettre et l'esprit. On peut imaginer comment ce rapport, destiné à la formation des maîtres, avec les meilleures intentions du monde, provoque le résultat inverse de ce qu'il est censé produire, et comment il influence le découpage des morceaux choisis dans ce corpus à des fins d'enseignement du fait religieux.

Les manuels scolaires des trente dernières années en cinquième proposent tous peu ou prou les mêmes passages coraniques pour étudier l'islam naissant. Si l'on retient un exemple du début des années 1980,<sup>149</sup> voici le commentaire magistral : « *Touchant le statut de la femme, le Coran admet le port du voile, le divorce unilatéral, la polygamie (réduite à quatre femmes)... Cela peut nous étonner. Mais, il convient de ne pas oublier qu'en son temps, le Coran constitua une protection pour les femmes : avant Mahomet, un Arabe pouvait épouser autant de femmes qu'il le désirait, les filles étaient vendues* », au passage coranique cité : « *Le voile. Prophète ! dis à tes épouses, à tes filles et aux femmes des Croyants de serrer sur elles leurs voiles. Il sera la marque de leur vertu et le moyen le plus sûr contre les offenses du public. Allah est miséricordieux ! Sourate XXXIII.* » Cet ouvrage, intitulé « *civilisations et terres lointaines* », a un point de vue résolument ethnologique, la distance est celle de l'altérité géographique et historique, le lexique de référence, les métaphores sont ceux de la civilisation chrétienne médiévale. Le récepteur du message peut être étonné par ces pratiques d'un autre âge, on lui indique donc qu'à l'époque médiévale, c'est un progrès pour la condition féminine. Dans les manuels actuels, on raconte l'islam du Moyen-âge non pas au présent historique mais au présent de valeur générale. Nous ne sommes pas loin de l'histoire

---

<sup>147</sup> de Prémare Alfred Louis, *La formation des écritures islamiques*, colloque national interdisciplinaire « l'enseignement du fait religieux », Paris 5-7/11/2002, site Web Eduscol, juin 2003

<sup>148</sup> CNCDDH, *Rapport d'étape*, 11/12/2003, site Web Eduscol, p.21

<sup>149</sup> *Introduction aux sciences humaines par l'histoire et par la géographie, civilisations et terres lointaines*, Magnard, cinquième, 1982, p. 59

propagande dont le but est d'intégrer l'élève dans la société française. Elle présente donc le corpus de manière à assimiler les différentes cultures d'origine des français. Mais la visée de l'enseignement du fait religieux est en principe d'exercer le jugement de l'élève sur les religions et la spiritualité, pour le préparer à sa vie d'adulte responsable. Il faudrait s'en tenir au contexte historique médiéval stricto sensu pour présenter le Coran.

Lors d'un colloque « L'islam et la laïcité », se tenant à Lille, les 25 et 26 novembre 2005, on soulève la question du statut du Coran dans les manuels scolaires : « *Le choix des textes dans certains manuels n'est pas très heureux : sourates sur les femmes, le mariage notamment. Si ces textes figurent dans le Coran, ils posent la question de sa lecture littérale ou circonstanciée.* »<sup>150</sup> Mais Qu'est-ce qu'un choix heureux ? Et faut-il éviter la question de la lecture littérale ou circonstanciée ?

L'image majeure de la femme biblique est donc une image de femme fatale à l'homme, tandis que l'image majeure de la femme coranique est celle d'une femme soumise à la loi divine dans sa pudeur vestimentaire.

---

<sup>150</sup> Compte rendu réalisé par Petit Sylvain, Collège Madame de Staël, Lille, Publié le jeudi 23 mars 2006 sur le site Web de l'Académie de Lille.



## *Les femmes de la Bible hébraïque sont polymorphes.*

Les femmes de la Bible hébraïque sont polymorphes.

Historical women from the Hebrew Bible are polymorphous.



Dans un manuel de seconde, <sup>151</sup> l'étude d'un passage du Cantique des Cantiques <sup>152</sup> est introduit ainsi : « *On peut remarquer que les grands moments du lyrisme amoureux correspondent à des périodes de transformation morale et sociale. Ainsi le XII<sup>e</sup> siècle se libère des principes rigoureux du christianisme, peu enclin à favoriser l'idéal de l'adultère. Avec les Croisades se marque une régression, et la libération commencée de la femme est rigoureusement stoppée. Il faudra attendre la Pléiade pour qu'une véritable réhabilitation du désir apparaisse, mais encore bien timide. La morale de ces siècles veille : ou bien la femme sera un ange à l'exemple de la Vierge, ou bien elle sera la courtisane livrant l'humanité à la débauche, à moins qu'elle ne devienne le motif désincarné d'un poème d'amour tout conventionnel.* » Cet extrait est le seul extrait biblique dans l'ensemble du manuel. Il est donc traité à la fois pour sa forme, mais aussi pour son thème, l'usage de la poésie dans l'amour. La traduction est celle de Chouraqui, ce qui est remarquable pour sa singularité dans les manuels scolaires, mais aussi parce que Chouraqui est un hébraïsant, attaché à la lettre du texte en ce qu'elle est signifiante pour le contenu. Cela permet une fidélité à la forme initiale du texte, essentielle en matière de poésie. L'analyse proposée du texte part bien de la forme du texte et distingue la lecture profane, littérale, et la lecture d'interprétation chrétienne. Cette approche est assez inédite et le restera : en effet, on distingue deux lectures et l'on montre ainsi que les deux sont possibles, la valeur littéraire intrinsèque du texte les rendant toutes deux intéressantes. Avant, les textes bibliques sont lus au détour de citations indirectes, ils ne sont pas étudiés pour eux-mêmes ; après, on glose sur leur contenu pour enseigner le fait religieux. Ce qui est assez rare aussi, c'est d'oser avec simplicité l'étude d'une poésie érotique avec des élèves de seconde, poésie érotique issue d'un corpus biblique. D'autant plus si l'on partage

<sup>151</sup> *Volume 2 : Le conte, la poésie, textes et travaux*, Littératures et langages, Nathan, 1974.

<sup>152</sup> *Le Cantique des Cantiques*, trad. André Chouraqui, éd. Desclée de Brouwer. Pas de date d'édition, p. 150-151 du manuel.



l'avis de Chouraqui lui-même que le Cantique des Cantiques est « *peut-être le plus éloquent manifeste du féminisme.* »<sup>153</sup>

Dans un manuel de 6<sup>e</sup><sup>154</sup>, de très courts extraits bibliques sont utilisés comme des documents d'ethnologie, d'anthropologie, à comparer avec les sources archéologiques, qui nous renseignent sur la vie quotidienne au temps des Hébreux et nous trouvons donc présenté ainsi, entre les préfets, les impôts et le problème de la terre, le harem de Salomon : « *Or le roi Salomon aima beaucoup de femmes étrangères, outre la fille du Pharaon. Salomon s'attacha à elles par amour. Il eut sept cents femmes princesses et trois cents concubines. La Bible, 1 Rois 11, 1 et 3.* »

***La mère s'efface au profit de la vie et du destin de son enfant.***

Sur le site Lettres de l'Académie de Lille, une séquence destinée aux élèves de 6<sup>e</sup> est consacrée au personnage biblique de Moïse, qui échappe à la mort : « *Jocabed en larmes venait à peine de déposer le berceau entre les roseaux que la fille de Pharaon, accompagnée de ses suivantes, descendit vers le Nil pour se baigner. A quelques pas s'était cachée Myriam, sœur aînée du bébé. La princesse aperçut le berceau et ordonna à sa servante d'aller le chercher. Le bel enfant pleurait. "C'est sans doute quelque enfant hébreu", dit Bithya, prise de pitié. Une si grande tendresse habitait sa voix que Myriam prit le risque de s'avancer. "Veux-tu que je cherche une nourrice parmi les femmes des Hébreux? demanda-t-elle.- Va", répondit la princesse. Et Myriam alla chercher Jocabed. Ainsi l'enfant retrouva-t-il les bras de sa mère.* »<sup>155</sup> On pose ensuite la question : « *Est-il allaité par sa mère naturelle ou adoptive ?* » » Le texte retenu n'est pas le texte biblique lui-même, mais une version vulgarisée destinée aux enfants. Le sens que la tradition veut donner au récit demeure cependant. En effet, ce récit de la naissance de Moïse peut être rapproché de l'épopée qu'on racontait en Orient au sujet de Sargon d'Agadé, grand conquérant mésopotamien du XXV<sup>e</sup> siècle avant J.C., et que l'on recopiait encore en Egypte à cette époque juste avant l'exode. On a voulu mettre Moïse au rang des grands personnages de l'histoire.<sup>156</sup> La séquence est suivie d'une étude lexicale biblique : « *Rendre un jugement sage et équitable, comme Salomon, roi d'Israël proposant à deux femmes qui prétendaient être la mère du même enfant, de le couper en deux. Celle qui refusa cette solution et préféra donner l'enfant à l'autre fut reconnue comme la véritable mère de l'enfant ; Pleurer énormément comme Marie Madeleine, femme de petite vertu qui pleura beaucoup sur ses péchés et à qui Jésus accorda le pardon. La mère est au service des grands hommes.*

<sup>153</sup> Chouraqui André, *Les hommes de la Bible*, Hachette, La vie quotidienne, civilisations et Sociétés, 1994, p.147

<sup>154</sup> *Introduction aux Sciences Humaines par l'histoire et la géographie la Terre et l'aventure humaine*, Magnard, 1981

<sup>155</sup> Michèle Kahn, *"Contes et légendes de la Bible"*, Edition Pocket Junior, coll. Mythologie, 1994, pp. 100 à 102

<sup>156</sup> *La Bible*, TOB, Paris, Les éditions du Cerf et la Société Biblique Française, 1998, p.144 note k.

***La mère, c'est surtout la discrète Marie ou encore la piété biblique.***

La mère, c'est surtout la discrète Marie ou encore la piété biblique.

The mother is epitomized above all by the figure of the unobtrusive Mary, on the birth of Jesus in the Bible; in the Koran, the figure of the mother recalls a biblical pieta too.



On rapporte l'existence d'un Jésus historique en citant le Nouveau Testament : « *Joseph quitte Nazareth en Galilée, monte en Judée, à la ville de David, appelée Bethléem. Il emmène avec lui Marie, sa femme, qui était enceinte. Pendant qu'ils sont dans cette ville, au moment prévu, elle met au monde son fils premier-né, l'enveloppe de langes et le couche dans une crèche, car il n'y a pas de place pour eux à l'hôtellerie. LUC II, 1-7* »<sup>157</sup> On compare Bible et Coran pour présenter l'islam naissant par ce passage rigoureusement identique, qu'il provienne de l'Évangile de Luc ou du Coran, sans indication précise des sources : « *L'ange Gabriel dit à Marie : «Voici que tu vas être enceinte, tu enfanteras un fils et tu lui donneras le nom de Jésus. Il sera grand et sera appelé Fils du Très-Haut. »*<sup>158</sup> La femme est un tabernacle soumis à la volonté divine, l'extrait choisi lui coupe la parole, Marie n'est même plus la servante du Seigneur. Ailleurs, on la cantonne aussi dans un rôle maternel : « *Sur les vitraux à l'intérieur de l'église, la Vierge, fréquemment représentée, n'est plus une dame majestueuse et raide, mais une jeune femme qui contemple avec tendresse son enfant.* »<sup>159</sup> Une note commente le vers « Or est Marthe, or est Marie » du dit des Béguines Rutebeuf : « *Allusion à l'Évangile : Marthe symbolise la femme qui vit dans le monde, Marie celle qui a choisi la vie contemplative.* »<sup>160</sup> La Mise au Tombeau (1602-1604), par Le Caravage (1573-1610), Huile sur toile, 300 X 203 cm, Rome, Pinacothèque vaticane est proposée à l'étude de cette manière : « *Décrire le décor et les personnages (visage, gestes, attitude, vêtements). Deux hommes déposent le Christ dans son tombeau; trois femmes assistent à la scène. À gauche,*

<sup>157</sup> *Introduction aux sciences humaines par l'histoire et par la géographie, La Terre et l'aventure humaine*, Magnard, 6, 1981, p. 262

<sup>158</sup> *Introduction aux sciences humaines par l'histoire et par la géographie, civilisations et terres lointaines*, Magnard, cinquième, 1982, p. 38

<sup>159</sup> *Histoire, Géographie*, 6, collection Knafou- Zanghellini, Belin, 1991, p.76

<sup>160</sup> *Moyen Age Les grands auteurs français du programme*, Textes et littérature, André Lagarde Laurent Michard, Bordas, 1960, p.187

*Marie tend la main comme pour caresser une dernière fois son fils. Une femme essuie ses larmes tandis qu'une troisième lève les bras au ciel. Les visages et les gestes expriment une profonde douleur. La scène est dramatique. »*<sup>161</sup>

***La femme historique biblique, c'est la compagne de l'homme, un bien parmi d'autres.***

Genèse I est cité dans les manuels scolaires d'aujourd'hui, décrivant une espèce humaine constituée de deux sexes : « *Dieu créa l'homme à son image, à l'image de Dieu il le créa, homme et femme il les créa* »<sup>162</sup> et non une Eve tirée de la côte d'Adam que nous présente le second récit de la Genèse. Mais c'est plus souvent un bien parmi d'autres dans les propriétés de l'homme : « *L'amour de Salomon pour les femmes -toutes les femmes, israélites et païennes - est resté aussi célèbre que son amour des richesses: si l'on en croit la Bible, il eut 700 épouses de rang princier et 300 concubines! Le Coran, qui le glorifie sous le nom de Suleyman et lui prête des pouvoirs magiques, lui attribue même une histoire d'amour avec la reine de Saba, Balkis, qui inspirera plus tard écrivains et cinéastes.* »<sup>163</sup> L'épaisseur historique supposée du personnage de Salomon est mince, mais sa collection de conquêtes féminines est grandiose. On analyse ce qu'est la méthode historique à propos du « *peuple de la Bible* » au travers du Décalogue : « *Tu ne convoiteras pas la maison de ton prochain, ni sa femme, ni son serviteur, ni sa servante, ni son boeuf, ni son âne, rien de ce qui est à lui. La Bible, Exode, XX, 1-17.* »<sup>164</sup> Dans ce manuel, le discours magistral et le choix des passages bibliques rendent compte de la volonté théologique du corpus retenu. En effet, les correspondances, soulignées par le questionnement aux élèves, entre Moïse et Abraham, sont le signe de la construction d'un texte de commencement des origines d'Israël. Abraham est l'homme de l'unité des traditions d'origine. La proximité de Dieu et d'Abraham, lequel est appelé par son nom, donne un sens théologique au voyage d'Abraham : l'hébreu, « *lek, lekâ* », Genèse XII, « *quitte ton pays, va vers toi,* » c'est la même formule que celle du Cantique des Cantiques : II, 10 « *Viens-t'en vers toi* ». Il s'agit de quitter un pays que Dieu fait voir, (Genèse XII, 1) pour partir dans un pays où Dieu se fait voir, apparaît (Genèse XII, 7). C'est pour cette raison que le territoire de Canaan est valorisé. Faire parler l'intertextualité est déjà une exégèse, et c'est bien la façon dont la leçon est construite ici qui permet de montrer les sens symboliques du récit. Mais c'est seulement au passage que l'on peut s'apercevoir de la condition féminine de la femme biblique : aucune remarque et aucun questionnement magistraux ne sont effectués à cette occasion.

On trouve encore le Décalogue ou des énumérations qui, bien que plaçant la femme en tête, peuvent surprendre le lecteur contemporain et ne donnent pas non plus lieu à des commentaires : « *Abraham prit Sarah sa femme... tous les biens qu'ils avaient acquis et les gens qu'ils s'étaient procurés à Harân. Genèse, XII, 3.* »<sup>165</sup> Une des fonctions explicites de la séance est de montrer que ce décalogue a nourri la loi française, mais peut-être qu'une de ses fonctions implicites est de montrer l'intemporalité de ces règles et leur fondement commun

<sup>161</sup> *Histoire géographie4e*, Hachette, 1992, p.50

<sup>162</sup> *La Bible*, « *Genèse* » I. 2, trad. œcuménique. Alliance biblique, Le Cerf. © 1995

<sup>163</sup> *Les textes fondateurs, la Bible, l'Odyssée, l'Enéide, les Métamorphoses*, Hatier, Classiques, 1997

<sup>164</sup> *Histoire et géographie, Découverte et méthode*, Magnard, 1990, p.167

<sup>165</sup> - *Histoire, classiques* Hachette, 6, 1986, p.49 ; *Histoire, seconde*, Hatier, 1996, p.44 ; *Français, 6, séquences et expression*, Belin, p.136

aux trois monothéismes. Les prolongements d'activités proposent même l'écriture d'une loi religieuse écologique qui respecterait la « création » divine. L'interprétation théologique sous-jacente semble avoir une influence directe sur la façon d'analyser le contenu du texte. Par exemple, on ne parle pas du rôle d'interdits antérieurs à la Bible, tel celui de l'adultère, qui n'a pas de valeur affective ou sexuelle, mais qui, dans le souci de renforcer la fidélité conjugale, est une conception juridique de protection des biens.

Le récit de la femme surprise en flagrant délit d'adultère montre une nouvelle justice, en la comparant avec la loi mosaïque : « *Jésus a bousculé les habitudes et les traditions. Son message apparaît révolutionnaire aux yeux des Pharisiens, qui observent strictement la Loi juive. Cependant, Jésus dit ne pas vouloir remettre en cause la Loi, mais la parfaire.* »<sup>166</sup> Le questionnaire vise à montrer une nouvelle justice plus juste des chrétiens, visant à l'abolition de la peine de mort. C'est l'aboutissement de l'ensemble de la séquence pédagogique. Entre femme adultère, « *(Surtout dans un contexte juridique ou religieux). Qui viole la foi conjugale, commet un adultère* »<sup>167</sup> et femme infidèle, « *Spécialt (cour.). Qui n'est pas fidèle en amour, dans le mariage* »<sup>168</sup> il y a une conception contemporaine du mariage et de ses obligations, qui a pu influencer le choix du nouveau titre de femme infidèle pour le passage. Ou tout simplement, l'adjectif est plus générique, plus adapté à un enfant de 6<sup>e</sup>, et ce qui importe pour le pédagogue est de montrer l'esprit de la loi et non la lettre. L'ouvrage date de l'an 2000 et l'évolution lui donne raison puisque depuis 2004, l'adultère n'est plus un délit pénal, mais demeure une faute en cas de divorce, les conséquences sont seulement économiques, c'est un retour aux sources de l'interdit.

### ***La femme historique du Coran est aussi la propriété du mari, elle lui est soumise.***

« *Les femmes. Si vous craignez d'être injuste envers les orphelins, n'épousez que peu de femmes, deux, trois ou quatre parmi celles qui vous auront plu. Si vous craignez encore d'être injuste, n'en épousez qu'une seule (...) Cette conduite vous aidera plus facilement à être juste. Assignez librement à vos femmes leurs dots ; et s'il leur plaît de vous en remettre une partie, jouissez-en commodément et à votre aise. Sourate IV-3, Le Coran, trad. Kasimirski, Garnier-Flammarion, 1970.* »<sup>169</sup> Aucune question n'est posée à partir des citations directes du Coran, illustratives seulement, et qui ne sont pas traitées de la même manière que les autres textes historiques dans ce manuel. On n'explique pas la polygamie au regard de la solidarité envers les veuves dans le désert, ce qui est un de ses motifs, au même titre qu'une restriction de la quantité d'épouses. La femme historique est soumise, le Coran réglemente sa condition : « *La femme doit être soumise à son mari. Les hommes sont supérieurs aux femmes par le fait qu'Allah en a élevé plusieurs au-dessus des autres, et aussi par le fait qu'ils les entretiennent. Les femmes vertueuses sont dévouées, conservant avec soin, pendant l'absence de leur époux, ce qu'Allah a gardé avec soin pour elles. Quant à celles dont vous redoutez l'inconduite, enfermez-les dans les chambres et battez-les; mais si elles vous obéissent, ne leur infligez pas*

<sup>166</sup> Français 6<sup>e</sup>, séquences et expression, Belin, 2000, p.142

<sup>167</sup> Rey Alain, *Le grand Robert de la langue française, dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française de Paul Robert*, Paris, dictionnaires Le Robert-VUEF, 2001 version papier, 2005 Le Robert/Sejer.Windows, Microsoft corporation.

<sup>168</sup> Ibid.

<sup>169</sup> Histoire Géographie 5, Coll. J.Guigue, Bordas, 1982, p.118

*de mauvais traitement». (Sourate des femmes). » « Le Coran renforce ainsi l'organisation patriarcale de la famille; la femme reste considérée comme un être inférieur; elle peut être répudiée; la polygamie est autorisée, mais le nombre des épouses légitimes est limité à quatre. La grande nouveauté est qu'il est interdit de tuer les filles à leur naissance. »<sup>170</sup> Nous avons déjà mentionné plus haut <sup>171</sup>une forme indirecte de la citation coranique intitulé ici *Sourate des femmes* mais le discours pédagogique pointait alors ce qui pourrait poser question à un lecteur contemporain, à un moment où l'islam n'était pas encore implanté en France en tant que deuxième religion.*

A l'Ecole de la République, la femme biblique est toujours unique, le plus souvent nue, rousse, échevelée et concupiscente ; quelquefois mère exemplaire ; plus rarement amante dans la Bible hébraïque. Son unicité disparaît seulement quand elle devient le bien de l'homme, elle perd alors son caractère humain. La femme coranique, que l'on peut deviner derrière son voile, n'est jamais seule. On l'aperçoit derrière la loi islamique édictée par l'homme, jamais à la première personne. Ces portraits se dessinent en filigrane des leçons d'histoire et de littérature française ; pour caricaturaux qu'ils soient, ils ne sont jamais exécutés en tant que tels.

Reflètent-ils vraiment les femmes en France aujourd'hui ? La revendication féministe s'est clairement affirmée contre l'homme judéo-chrétien. De ce fait, le féminisme musulman actuel est écartelé entre revendication identitaire et «néo-nationaliste», dont l'islam est un drapeau commode, et revendication du «sexe » féminin opprimé. Un spectacle intitulé « Sacrifices », aujourd'hui à l'affiche au théâtre du Rond-Point sur les Champs-Élysées, considère ces sacrifices communs à toutes les femmes françaises opprimées : « *Sacrifices, c'est mon engagement en tant que femme vis-à-vis des femmes de toutes les couches sociales, Maghrébines ou autres, desquelles on exige beaucoup trop de sacrifices, comme si c'était normal. Je parle de ce que vit la femme, de tout ce qu'elle subit. C'est un cri du coeur. J'avais envie avec ce spectacle de me mettre à nu et de dénoncer une forme d'injustice qui sévit au quotidien* ». Nouara Naghouche. Voilà ce qu'en dit Pierre Guillois, co-auteur de ce one woman show avec Nouara : « *Son humour éclate au milieu de son cri et la tendresse inonde ses souvenirs effrayés au travers de personnages qui tous dessinent notre société bigarrée, sa barbarie, sa richesse, son absurdité. Zoubida fan de radio Nostalgie, Marguerite un tantinet raciste, Marie-France qui « adooore » les arabes, et quelques mâles qui en prennent pour leur grade...Pure AA (Alsacienne Algérienne), habitante d'un quartier pauvre de la riche Colmar, soeur, épouse, Nouara parle au nom de ces quelques- unes humbles et soumises à qui la vie n'a laissé que peu de place. Terrible est sa colère contre la brutalité de certains, la lâcheté des autres, immense son amour pour les siens - les siennes - les déraciné(e)s du Maghreb. Aux femmes résistantes, aux colères étouffées, aux existences martyres, Nouara offre Sacrifices.* » Néanmoins, cette tentative de libération pour entraîner dans sa réussite d'autres femmes, si elle est exemplaire et vous prend aux tripes, ne peut certes pas suffire à

<sup>170</sup> Histoire Géographie, 5<sup>e</sup>, Bordas, 1982, p. 88-89

<sup>171</sup> Introduction aux Sciences humaines par l'histoire et la Géographie. Civilisations et terres lointaines, Magnard 5<sup>e</sup> 1982, p.36

s'opposer à des manuels scolaires qui véhiculent toujours, et plus que jamais aujourd'hui, de telles images de la femme, sous couvert d'enseignement du fait religieux. Ainsi, ces femmes bibliques et coraniques dans leur présentation scolaire peuvent-elles faire office d'anti-modèles ou de modèles immuables, au regard de leur caractère religieux.

## Références bibliographiques

- 1) Chouraqui André, Les hommes de la Bible, Hachette, La vie quotidienne, civilisations et Sociétés, 1994
- 2) de Prémare Alfred Louis, La formation des écritures islamiques, colloque national interdisciplinaire « l'enseignement du fait religieux », Paris 5-7/11/2002, site Web Eduscol, juin 2003
- 3) CNCDH, Rapport d'étape, 11/12/2003, site Web Eduscol
- 4) Masson, Denise, Monothéisme Coranique et monothéisme biblique. Doctrines comparées, Editions Desclée de Brower, Paris, 1984
- 5) Debray Régis, Rapport au ministre de l'Education Nationale « L'enseignement du fait religieux dans l'Ecole laïque », Paris, Odile Jacob SCEREN

26. ORIENTATION ET DEVELOPPEMENT EN AFRIQUE NOIRE FRANCOPHONE:  
NECESSITE D'UNE ARTICULATION  
*Coovi Clément Bah, Université d'Abomey-Calavi, Bénin*

## Symposium 1

L'APPROCHE ORIENTANTE, ENTRE BONNES PRATIQUES  
ET PRATIQUE RÉFLEXIVE DANS LE CADRE DE LA MONDIALISATION  
DE L'ÉDUCATION TOUT AU LONG DE LA VIE

### Coordinateur :

*Richard Etienne, LIRDEF, Université Paul Valéry - Montpellier 3*

### Participants :

- Présentation du symposium : *Richard Etienne (France)*,
50. A la découverte des métiers des sciences informatiques et de leurs formations  
*Danielle Ferré, Présidente de l'association Apprendre et s'orienter, France*
  51. Les aspects de l'approche orientante liés à l'information en France  
*Jean-Marie Quiesse (Délégation Régionale ONISEP, Montpellier, France) :*
  53. L'approche orientante au Québec entre bonne pratique et nouvelle responsabilité du système éducatif

*Gaston Leclerc, Association Québécoise d'Information Scolaire et Professionnelle  
Québec, Canada*

54. Introduction de l'approche orientante dans une province italienne, contraintes et ressources  
*Luisa Saba (Tarante, Italie)*

## **L'approche orientante, entre bonnes pratiques et pratique réflexive dans le cadre de la mondialisation de l'éducation tout au long de la vie Présentation du symposium et réflexions à son issue**

Richard Étienne

Université de Montpellier

[Richard.Etienne@univ-montp3.fr](mailto:Richard.Etienne@univ-montp3.fr)

Équipe de recherche du LIRDEF, EA 3749

Partie du Québec, *l'approche orientante* (Gaston Leclerc) est une démarche qui lie dès l'école les deux missions d'apprendre et de s'orienter en soulignant que le fait qu'apprendre à s'orienter est une nouvelle mission confiée à l'école depuis une cinquantaine d'années, et pas seulement le monopole des conseillers d'information et d'orientation. Son implantation au Québec est le fruit de décisions gouvernementales (le Canada est un État fédéral dont le Québec est une Province avec un certain nombre de compétences propres comme l'éducation). La communication de Gaston Leclerc, Président de l'AQISEP (Association Québécoise d'Information sur les Enseignements et les Professions) rappelle la « *longue marche* » de l'orientation dans son pays. Régulièrement, la France s'empare des démarches nord-américaines qu'elle systématise dans un milieu culturel très différent, même si la communauté de langue peut faire illusion quelque temps.

Nous étudierons donc d'abord l'approche orientante dans une perspective de « *bonnes pratiques* » puis nous verrons comment le jeu et le concours promeuvent une approche différente plus inventive et enfin nous irons « *partager notre part de folie* » (Perrenoud, 1994) d'une approche à l'italienne dans laquelle l'isomorphisme entre l'orientation et la création d'une route de randonnée pédestre aboutit à un objet nouveau d'orientation-crétion-apprentissage-entreprise patrimoniale.

### **1. Les bonnes pratiques**

Dans tous les pays riches ou présentés comme tels, le glissement d'un système ouvertement sélectif adossé à la co-existence d'un primaire aux ambitions limitées et d'un secondaire lié à l'université à une massification dont la principale manifestation est l'allongement de la scolarité obligatoire à 16 ans en droit mais plutôt à 23 ans en fait pour les 2/3 de la population a entraîné l'apparition de « *l'échec scolaire* » dans les années soixante et le « *décrochage* » au Québec puis en France. La croyance nord-américaine en des solutions adaptées aux problèmes posés a enclenché un processus de réformes toutes plus ou moins



mécanistes jusqu'à celle qui prévaut actuellement et qui mise sur les compétences disciplinaires et transversales (Étienne & Ferré, 2006). Pourquoi l'école devient-elle un lieu de souffrances des adolescents alors qu'elle s'affirme par un discours émancipateur ? Le développement de l'individualisme ne trouve pas dans un système normalisé (les écoles normales sont supprimées au Québec plus de quinze ans avant leur disparition en France) les réponses aux questions posées.

Qu'à cela ne tienne ! L'Activation De la Vocation Professionnelle (ADVP, Pelletier *et al.*, 1974) donne un contenu concret et surtout des démarches standardisées pour tenter une première adaptation du parcours à l'individu concerné, surtout quand il manifeste des symptômes de décrochage. Cette différenciation est pensée d'en haut et ne va pas entrer dans la logique des personnes concernées. D'où tout un cheminement que Gaston Leclerc présente dans son texte : le fin du fin n'est pas de trouver « *la bonne personne dans la bonne place* » mais plutôt d'effectuer un déplacement du côté des valeurs affirmées en France par la loi d'orientation de juillet 1989 : seule la personne peut s'orienter ; en conséquence, l'orienter l'expose et expose le système à toutes les dérives psychométriques. Et, *in fine*, la confiance accordée à une démarche d'approche orientante peut se définir ainsi : apprendre et s'orienter en même temps, ce qui veut dire qu'on apprend à s'orienter mais aussi qu'on s'oriente vers l'apprentissage. Pourquoi alors, tant de décrochages encore et le découragement qui peut provenir de l'accroissement de effectifs qui se déscolarisent ?

## 2. Les pratiques inventives

De manière systémique, ce qui est recherché dans ces nouvelles démarches est la volonté de développer la compétence à s'orienter vers l'apprendre tout au long de la vie. Dès son introduction en Europe, cette *bonne pratique (l'approche orientante)* a connu des inflexions culturelles : d'abord pragmatique, comme c'est évoqué ci-dessus sous ma seule responsabilité scientifique, elle s'est transformée peu à peu en une pratique réflexive et elle se réfère très explicitement à la démarche de projet avec un recours à la compétence collective d'organisation (Danielle Ferré). La difficulté des mentalités européennes peut être étudiée *a posteriori* dans l'échec de l'éducation à l'orientation (EAO) que j'ai expliquée au début du siècle (Étienne, 2002) justement par une mécanisation, une rigidification des conduites réduites à des slogans qui leur faisait perdre leur intérêt premier qui repose dans une mobilisation connexe et complexe des personnes et des groupes. Réduite à la connaissance de soi, connaissance des métiers et connaissance des filières, l'EAO adopte le pire de la pédagogie par objectifs où l'oubli des phénomènes humains complexes aboutit à une démotivation due à la perte du sens global de l'action. La parcellisation des savoirs et des démarches leur ôte tout caractère désirable et les réduit à l'état de biens cumulables. C'est ce que montre le projet monté par Danielle Ferré. Il n'y a pas de « *bonnes pratiques* » dans le jeu ; l'heuristique est une façon de repasser aux élèves le soin de chercher (la « *communauté de recherche* ») et elle s'intéresse à un ressort puissant de la motivation : la compétition. Dans ce cadre, les meilleurs résultats sont obtenus par une équipe mixte et, même si une évaluation sur la durée demanderait du temps, quelques indices laissent à penser que substituer aux bonnes pratiques des pratiques réflexives est une voie vers le renouvellement des opérations et

l'accroissement de leur potentiel motivationnel (mobiliser, coopérer et infuser sont autrement puissants que se connaître, connaître les métiers et les filières). La démarche de projet et son évaluation produisent un dynamisme contre lequel la diffusion de bonnes pratiques se trouve impuissante.

C'est ce qui est confirmé par le travail sur le webclasseur. Deux termes reviennent sous la plume des auteurs de la démarche et de la contribution : ce projet est « *mobilisant* » et « *infusant* ». En clair, il s'agit de développer bien plus que des compétences une attitude orientante : à l'instar du mouvement de la personne qui prend sa montre posée sur la table devant elle tout en parlant à son interlocuteur, le geste est en quelque sorte piloté par son point d'arrivée et les rétro-régulations permettent d'entrer dans une attitude complexe qui consiste à se guider tout en faisant et modulant le mouvement. Autrement dit, la copule *et* dans le nom de l'association *Apprendre et s'orienter* doit être comprise comme un trait d'union qui interdit de décomposer l'action en ses éléments logiques. Il est vrai que pour s'orienter il faut une destination (son « *orient* ») mais que la période où le but était complètement pré-déterminé appartient au passé de la société moderne et que le passage de bonnes pratiques à des pratiques inventives impose de recourir à la pensée complexe et en priorité au principe de récursivité dans laquelle c'est le produit qui explique la cause : « *Le principe d'organisation récursive est l'organisation dont les effets et les produits sont nécessaires à sa propre causation et sa propre production* » (Morin, 1990, p. 169). Autrement dit, pour m'orienter, le plus pertinent n'est pas toujours de déterminer un but ni même qu'on m'assigne une place comme dans la période psychotechnique ; pour m'orienter, je dois adopter une attitude orientante, donc flotter et inventer en gardant un cap mais en naviguant constamment (Le Boterf, 1997).

Nous remarquerons toutefois que la conception individuelle est encore prédominante dans cette contribution, ce qui n'est pas le cas dans la quatrième contribution qui part d'un projet réel et pluri-partenarial.

### **3. Vers une posture créative et autopoétique (Varela, 1989)**

Quoi de plus éloigné de l'orientation scolaire que la création d'un chemin de randonnée pédestre ? Et pourtant, si l'on y regarde de plus près, s'orienter consiste plus aujourd'hui dans la création de son propre chemin, dans la réalisation de son propre parcours et le partenariat évoqué par Luisa Saba nous plonge au cœur de l'étrange décision de « *faire une route* » là où la nature avait « *repris ses droits* ». C'est donc une aventure humaine qui plonge ses racines dans l'histoire en même temps qu'elle se situe dans un présent (la première réalisation) et dans un futur proche (la mise à disposition pour un tourisme culturel, respectueux des traditions). Ainsi, le développement durable trouve une place qui n'est plus simplement respectueuse de la nature mais la modèle et la concilie avec un environnement culturel dont les traces sont utilisées et posent question.

Un autre aspect de ce travail est son aspect collectif et je dirais coopératif. L'auteure nous montre l'aboutissement comme « *la création d'un réseau social entre plusieurs acteurs* ». J'ai suffisamment insisté sur l'avenir des réseaux (Étienne, 2000) pour apprécier

cette attitude poétique qui consiste à multiplier les occasions de rencontres et de découvertes d'intérêts communs repérables ou virtuels.

C'est bien parce que ce projet a pu être mené à bien que l'on a pu constater la « *réorientation des projets professionnels des étudiantes, qui ont découvert sur le terrain de nouvelles opportunités, de nouveaux secteurs d'activité et de nouveaux métiers verts* ». Les emplois et les professions ne préexistent pratiquement plus aujourd'hui. Des lois organiques comme celle sur les lois de finances (LOLF) signifient la fin de la routine, la fin du fonctionnement par reproduction à l'identique. C'est la création de projets qui requiert de mettre en place des ressources et la principale ressource étant humaine, il convient d'adapter l'action humaine à cette nouvelle contrainte, qui est en fait une ressource. L'humoriste américain Mark Twain avait raison de présenter ce qui peut servir de citation-phare pour une approche orientante : « *Ils ne savaient pas que c'était impossible, alors ils l'ont fait* ».

#### **4. Discussion : entre bonnes pratiques et posture réflexive, vers une approche orientante**

Au terme de ces exposés et de ces échanges, il est apparu que l'approche orientante déclenchait une vague d'intérêt dans la salle. Les questions posées ont établi que la notion méritait encore des éclaircissements même si tous les intervenants se sont alignés peu ou prou sur celle qui nous vient du Québec. Ce symposium avait pour intention de montrer que l'importation du concept ne pouvait se faire sans tenir compte de tensions bien connues entre le monde anglo-saxon pragmatiste et amateur de « *bonnes pratiques* » et l'univers européen davantage tourné vers la théorie et la réflexion. Les exposés et les échanges ont montré que l'opposition entre *pragmatisme* nord-américain et *humanisme* de la vieille Europe avait quelque chose de caricatural. Perrenoud (2001) parle même aujourd'hui d'une « *posture réflexive* » dont il étudie la pertinence et la consistance dans l'éducation et la formation mais il fait le lien entre les travaux de Schön et ceux du Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM) qui abrite les travaux de l'Institut National d'Étude du Travail et de l'Orientation Professionnelle (INETOP) créé en 1928 dont les travaux de Jean Guichard et Michel Huteau, entre autres, font référence.

Un autre point à travailler réside dans les choix à venir et à construire pour faire de l'approche orientante un ensemble de ressources ouvertes, liées au progrès technologique et finalement peu dépendantes des injonctions officielles. Les nombreux appels à la responsabilité et à l'autonomie corroborent le « *tournant orientant* » que prend toute société hyper-complexe dans laquelle s'orienter est l'autre face de la pièce dont l'avertissement porte sur l'apprentissage.

Enfin, des travaux de recherche mais aussi des réalisations concrètes comme les concours présentés ou la réalisation du chemin de randonnée pédestre montrent la voie d'une démarche que nous appelons *technologique* (Étienne & Bucheton, 2009) selon laquelle l'étude scientifique d'une action humaine individuelle et/ou collective donne des clés pour comprendre le travail humain, l'améliorer (dans une perspective ergologique puis ergonomique) et en faire un objet de formation initiale ou continue.

En conclusion, ces quatre communications ont ceci de commun qu'elles vont privilégier les mises en situation problème reprises à la théorie piagétienne pour faire construire l'information par ses traditionnels destinataires. La démarche italienne (Luisa Saba) effectue un pas de plus vers la dimension politique d'une *approche orientante* qui ne peut pas ne pas concerner les choix de société entre la projection dans un univers sans modèle préétabli (s'orienter « *dans l'incertitude* » - Perrenoud, 1999 - mais de manière démocratique) et le retour à un état sociétal antérieur plus fantasmé que réel (l'école comme sanctuaire voué à la seule instruction publique dans laquelle la préorientation entre le primaire pour le peuple et le secondaire pour l'élite ne connaît que de rares exceptions).

Notre discussion a finalement bien porté sur l'opposition et les nuances entre une vision anglo-saxonne des *bonnes pratiques* que nous avons estimée opportune parce qu'elle porte sur les pratiques bien qu'elle soit un peu dépassée dans son déterminisme strict et l'adaptation à une culture plus humaniste, centrée sur les *pratiques réflexives*, voire la *posture réflexive*, et la confiance qu'elle suppose entre les personnes et les institutions, même si nous avons quelques critiques à formuler sur le flou dont elle peut s'entourer. Ce qui veut dire que nous sommes conscients du travail à faire pour développer la double valence de l'apprendre et de s'orienter dans une société que nous disons en mouvement et que d'autres présentant comme étant en crise.

Montpellier, le 15 septembre 2009

### Références bibliographiques

Le Boterf, G. (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris : Les éditions d'organisation.

Étienne, R. (2000). *Les réseaux d'établissements, enjeux à venir*. Paris : ESF.

Étienne, R (2002). Accompagner les équipes dans la mise en œuvre d'une éducation à l'orientation tout au long de la vie. Premier rapport du responsable scientifique de l'université d'été organisée sur cet intitulé à l'IUFM de l'Académie de Montpellier du 25 au 28 août 2002. Transmis le 6 septembre 2002 à M. le Ministre de la Jeunesse et de l'Éducation nationale. Publié sur le site de Montpellier en 2004 : [www.ac-montpellier.fr/Systeme\\_Educatif/Orientation/A\\_imprimer/Autres/UE.PDF](http://www.ac-montpellier.fr/Systeme_Educatif/Orientation/A_imprimer/Autres/UE.PDF) (consulté le 15 novembre 2005). Actuellement visible et téléchargeable sur les sites d'archives du web.

Étienne, R., Ferré, D. (2006). L'école au Québec. *Cahiers pédagogiques*, deuxième dossier du n° 449.

Étienne, R., & Bucheton, D. (2009). Des gestes professionnels à l'agir des enseignants, un fil d'Ariane pour tisser la formation des enseignants et de leurs formateurs ? In D. Bucheton (dir), *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès, p. 253-267.

Morin, E. (1982, nouvelle édition remaniée, 1990). *Science avec conscience*. Paris : Fayard.

Pelletier, D., Noiseux, G., Bujold R. (1974). New York : *Développement vocationnel et croissance personnelle*. Mc Graw-Hill.

**Perrenoud**, Ph. (1994). Travailler en équipe pédagogique, c'est **partager** sa part de **folie**. *Cahiers pédagogiques*, n° 325, p. 68-71.

**Perrenoud**, Ph. (1999). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris : ESF.

Perrenoud, Ph. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF éditeur.

Varela, F.J. (1989). *Autonomie et connaissance, essai sur le vivant*. Paris : éd. du Seuil.

# **L'approche orientante au Québec, de bonnes pratiques innovantes et réflexives dans le cadre de la mondialisation de l'éducation tout au long de la vie**

Gaston Leclerc

Président de l'AQISEP

Association Québécoise d'Information sur les Enseignements et les Professions

En 2001, le gouvernement du Québec instituait un nouveau régime pédagogique pour ses élèves du primaire et du secondaire. Cette décision fait suite à un long processus de réflexions, de consultations, d'avis d'experts en la matière, et d'interventions auprès des groupes du milieu de l'éducation ainsi que des étudiants.

Pour atteindre cette nouvelle mission, le ministère de l'éducation du Québec a rendu obligatoire un nouveau programme de formation de l'école québécoise où un des cinq grands domaines généraux de formation est « Orientation et Entrepreneuriat ». Une place de choix pour l'orientation des élèves.

## **1. Les principaux fondements théoriques du modèle**

Une lecture des écrits scientifiques montre à quel point l'orientation professionnelle peut contribuer dès le primaire à la réussite des élèves et, de surcroît, les amener à tendre vers une plus grande autonomie, voire une autosuffisance. Les paragraphes qui suivent font état de plusieurs considérations qui paraissent incontournables lorsqu'il s'agit de mettre de l'avant un modèle d'orientation continu en milieu scolaire afin de favoriser la réussite éducative de tous les élèves. Ces considérations d'ordre théorique et conceptuel, qui s'inspirent largement des travaux de Gingras (2002), se regroupent autour des thèmes suivants : l'orientation tout au long de la vie, le contexte de la carrière, les facteurs d'influence, le comportement exploratoire, l'approche expérientielle et la prise en charge de l'individu.

### **1.1 L'orientation tout au long de la vie**

Conformément au rapport de l'OCDE (2004) et au Plan directeur pour le design en développement vie-travail (Centre national en vie-carrière, 2000), la plupart des écrits en développement de carrière montrent à quel point l'orientation professionnelle est un processus complexe, qui s'inscrit dans une perspective continue, évolutive et dynamique (Brown et coll., 2002; Bujold et Gingras, 2000; LeBreton, 2006). Il s'agit d'un processus qui débute dès l'enfance et qui se poursuit tout au long de la vie. Autrement dit, les expériences d'un enfant d'âge préscolaire exercent une influence sur ses expériences scolaires (primaire et

secondaire), lesquelles à leur tour auront une influence sur son cheminement postsecondaire. D'où l'importance de développer très tôt chez l'élève son désir d'apprendre et sa capacité de réfléchir à plus long terme, notamment à son avenir.

Parmi les théories qui s'inscrivent dans cette perspective se trouve celle de Super (1957, 1985). Dans une dernière publication (Super, Savickas et Super, 1996), cette théorie situe l'orientation comme un processus allant de la naissance jusqu'à la vieillesse et considère que le développement de carrière comprend les différents rôles qu'exerce une personne au cours de sa vie (ex. : enfant, élève, travailleur, parent, citoyen) dans différents milieux (ex. : famille, école, monde du travail, communauté). L'approche intégrative de Super rappelle donc non seulement le processus de croissance de l'individu dans sa vie et dans sa carrière, mais aussi la forte interdépendance entre la vie personnelle et la vie professionnelle, d'où le concept « développement vie-carrière ». C'est pourquoi il paraît important de tenir compte de cette perspective globale et intégrative de la carrière dans l'élaboration du modèle de développement vie-carrière. Ainsi, l'orientation continue doit être privilégiée afin de permettre à tous les élèves de découvrir très tôt dans leur parcours scolaire leurs intérêts et leurs passions, d'une part, et de bien connaître les réalités du monde du travail, d'autre part.

## **1.2 Le contexte de la carrière**

Le contexte actuel du marché du travail se voit de plus en plus précaire et incertain compte tenu des changements technologiques et des mutations profondes qu'il subit. De fait, les individus sont appelés à s'ajuster, voire se réajuster, continuellement. Certains vont même jusqu'à dire que la seule chose qui prévaut à l'heure actuelle est le changement et l'instabilité. Ce contexte crée certainement beaucoup d'incertitude et d'anxiété sur le plan vocationnel : des emplois apparaissent tandis que d'autres disparaissent. D'après Magnusson (2005), les individus qui réussissent à s'adapter efficacement aux changements ont tendance à mener une carrière plus prospère.

De ce fait, pour mieux faire face à ces changements, les élèves doivent apprendre à faire des choix puisque, par exemple, ils seront confrontés à changer plusieurs fois d'emplois au cours de leur vie. À cet égard, des auteurs (Bridges, 1995; Niles, 2002) parlent de cinq, six, voire même sept changements d'emplois au cours d'une vie. En plus de former des élèves capables de s'adapter à toutes ces transformations en vue de maintenir éventuellement leur employabilité, il paraît aussi incontournable de se rappeler, dans ce contexte, que la décision prise relativement à la carrière n'est jamais finale et que l'incertitude qui l'entoure fait partie du processus d'orientation. Sur ce, Mitchell, Levin et Krumboltz (1999) présentent le concept de « planned happenstance » pour faire valoir le fait que l'indécision vocationnelle doit désormais être perçue comme une caractéristique positive chez la personne, celle-ci faisant alors preuve d'une ouverture d'esprit et d'une flexibilité en réponse aux événements fortuits qui se présentent dans un monde où elle est appelée à apprendre et à s'ajuster tout au long de sa vie. Pour sa part, Gelatt (1989, 1993 et 2003) propose un cadre d'intervention qui, au moyen de l'incertitude positive, aide l'individu à faire face aux changements et à l'ambiguïté qui l'entoure en favorisant notamment le développement d'attitudes positives.

Dans un contexte en constante mouvance, des écrits démontrent la pertinence de s'inspirer d'une approche constructiviste de la carrière. Bien que cette approche soit relativement nouvelle dans le domaine vocationnel (Bujold et Gingras, 2000), elle paraît fort prometteuse dans la mesure où elle part de la prémisse que la carrière d'un individu ne se déroule pas, mais plutôt qu'elle se construit tout au long de sa vie.

D'après Savickas (2002), une approche constructiviste offre une perspective différentielle, développementale et dynamique de la carrière, soit trois composantes classiques en cette matière. Le modèle de développement vie-carrière proposé s'inscrit dans cette perspective par le fait qu'il intègre, dès l'école primaire, des interventions en lien avec l'orientation qui permettront aux élèves d'apprendre à se connaître et à connaître leur environnement en vue de mieux préparer leur projet de carrière au fil de leurs expériences personnelles, scolaires et professionnelles. De plus, l'approche orientante implique que les apprentissages des élèves s'inscrivent davantage dans une démarche de projets liés à son orientation, soit un élément très important dans l'application du principe de mobilisation.

D'autres écrits amènent à envisager la carrière selon une perspective contextuelle et interactive (Young, Valach et Collin, 1996, 2002 ; Vondracek, Lerner et Schulenberg, 1983, 1986). Ces auteurs conceptualisent le développement de la carrière comme « ...résultant de la rencontre entre deux grands processus dynamiques : le développement de la personne tout au cours de sa vie et le contexte interpersonnel, socioculturel et environnemental en perpétuelle transformation » (Bujold et Gingras, 2000, p. 363).

En fonction de cette perspective dite aussi interactionniste, le développement de carrière est décrit comme un processus impliquant des agents actifs (des acteurs) qui n'essaient pas seulement de s'adapter à leur environnement, mais qui peuvent aussi l'influencer et le transformer (Gingras, 2002). Par exemple, il peut s'agir d'interventions conçues dans le but d'aider les individus, tout au long de leur vie, à s'adapter à la fois aux changements qu'ils vivent et à ceux qui surviennent dans leur environnement. Dans le cadre d'une approche orientante, de telles interventions incitent les jeunes à faire le point sur leurs expériences, leurs relations interpersonnelles et les rôles actuels qu'ils exercent dans chacun des milieux où ils interagissent (Gingras, 2002).

### **1.3 Les facteurs d'influence**

La plupart des écrits du domaine vocationnel révèlent qu'à la fois facteurs internes et externes influencent le développement de la carrière d'une personne (Bujold et Gingras, 2000). Du point de vue des *facteurs internes*, plusieurs auteurs mettent l'accent sur le rôle central que jouent certaines caractéristiques individuelles dans le processus du choix de carrière, telles que les intérêts, les aptitudes, les valeurs, l'efficacité personnelle et la personnalité (Bujold et Gingras, 2000 ; Brown, 1996 ; Holland, 1959, 1997 ; Lent, Brown et Hackett, 1996 ; Super *et al.*, 1996). Par exemple, il est reconnu depuis longtemps que le développement de carrière ne constitue ni plus ni moins que l'explicitation de l'image de soi (Bujold et Gingras, 2000), d'où la nécessité d'avoir développé au cours de sa vie une bonne connaissance et estime de soi.



Dans un contexte scolaire, il peut s'agir d'apprendre aux élèves à mieux se connaître, à construire leur identité en vue de la transposer dans un rôle professionnel (Gingras, 2002).

Les stades de croissance et d'exploration professionnelle identifiés par Super peuvent certainement servir de référents lors de l'élaboration d'un cadre conceptuel en lien avec le modèle de développement vie-carrière. Conformément à l'OCDE (2004), Gingras (2002) reconnaît que le développement de carrière commence tôt, un point de vue qui semble de plus en plus partagé par le MENB, qui souhaite notamment que les élèves puissent découvrir leurs passions et leurs forces avant la fin du secondaire (GNB, 2007).

La place qu'occupe le développement des intérêts dans le choix de carrière a aussi été largement étudiée par Holland (1959, 1997). Dans sa typologie, cet auteur décrit six types de personnalité, six types d'environnements (ou secteurs d'activités) et leurs interactions respectives. D'après Gingras (2002), cette conception amène à saisir l'importance d'exposer les élèves à des expériences scolaires et parascolaires liées à chacun des six secteurs d'activités afin de leur permettre d'aboutir à une meilleure affirmation de leur identité. Autrement dit, il importe d'offrir aux élèves la possibilité de vivre des expériences au sein de divers milieux (ex. : école, communauté, maison) et d'être en contact avec des personnes ayant différents types de personnalité. À cet effet, les visites d'entreprises, les stages d'un jour, les stages d'éducation coopérative et les journées-carrière sont des exemples d'activités d'exploration professionnelle permettant entre autres aux jeunes de s'initier au monde du travail et de découvrir des affinités entre leur personnalité et certains types de professions.

Pour leur part, Lent, Brown et Hackett (1996) suggèrent de porter une attention particulière au concept d'efficacité personnelle (c'est-à-dire à la croyance de la personne dans sa capacité de réussir une tâche donnée), qui peut agir comme un puissant facteur de motivation. D'après Gingras (2002), des études montrent la relation entre ce concept et le rendement scolaire ainsi que la réussite professionnelle. Par conséquent, les élèves acquièrent des intérêts durables pour une activité dans laquelle ils se sentent compétents, d'où l'importance de travailler à modifier la perception des jeunes qui ne se considèrent pas compétents « ...en leur donnant la possibilité de s'engager et de s'investir cognitivement, en les plaçant dans des situations de réussite, en les accompagnant et en leur offrant l'occasion d'être confrontés à des modèles professionnels » (Gingras, 2002, p. 16).

Cette formulation théorique rejoint bien la notion de compétences, laquelle fait référence à la capacité de la personne à mobiliser ou à utiliser efficacement dans un contexte réel l'ensemble de ses habiletés, attitudes et connaissances. Elle propose également d'amener les élèves à identifier un but ou un projet en lien avec leur carrière pour susciter leur motivation. Ainsi, l'établissement d'un tel projet jumelé à des autoévaluations, des rétroactions et des encouragements de personnes significatives pourrait agir comme une excellente source de motivation chez les élèves. À ce chapitre, les élèves ont certes intérêt à développer un sentiment d'efficacité personnelle qui se veut plus réaliste, c'est-à-dire qui tient compte non

seulement de leurs désirs mais aussi de leurs compétences, par opposition à un sentiment d'efficacité plus illusoire ou idéaliste.

En s'inspirant des travaux de Super, la conception de Brown (1996) démontre, quant à elle, à quel point les valeurs personnelles jouent un rôle important dans le développement de carrière. Selon Bujold et Gingras (2000), cette conception met un accent sur le fait que les valeurs personnelles orientent le comportement de la personne vers un but et qu'elles évoluent selon ses caractéristiques et ses expériences. Les valeurs proviennent donc des besoins et, tout comme l'efficacité personnelle, elles sont sources de motivation.

Brown (1996) considère aussi que l'importance accordée à un rôle de vie est liée de près à la satisfaction que celui-ci procure selon les valeurs importantes de la personne. Compte tenu de ces considérations et, à l'instar de Bujold et Gingras (2000), il paraît important que l'élève puisse avoir l'occasion d'explorer ses valeurs, dès le primaire, en vue de les hiérarchiser et d'identifier celles qui sont pour lui des valeurs durables et fondamentales. Ainsi, il saura mieux satisfaire à ses besoins et à ses motivations au moment de faire des choix en ce qui concerne son développement vie-carrière.

Par ailleurs, d'autres écrits mettent un accent sur le rôle qu'occupent les *facteurs externes*, ou les caractéristiques liées à l'environnement, dans l'étude du développement de carrière (Bujold et Gingras, 2000 ; Ouellette, LeBreton et Mazerolle, 2001 ; LeBreton, 2006). D'après Gingras (2002), la conception de Super montre à quel point les parents jouent un rôle important dans le cheminement de carrière de leur enfant (ex. : préférences professionnelles, entrée dans une profession, satisfaction et réussite professionnelles, valeurs de travail). Cette formulation tient aussi compte des facteurs tels que le statut socioéconomique, les coûts rattachés aux études et les changements technologiques. À cela s'ajoutent les influences que peuvent exercer la région géographique, les décisions politiques, les faits historiques, la globalisation et l'évolution du marché du travail (Blau, Parnes, Gustad, Jessor et Wilcock, 1956 ; Kirkpatrick Johnson et Mortimer, 2002 ; Patton et McMahon, 2002).

Pour sa part, la conception de Vondracek *et al.* (1983, 1986) met en évidence plusieurs facteurs d'influence du développement de carrière d'un individu relatif à son environnement comme par exemple, sa famille, son groupe de pairs et sa culture. Celle de Young *et al.* (1996, 2002) suggère de tenir compte du fait que l'orientation professionnelle est présente dans divers lieux (ex. : maison, école, communauté) et que l'école peut aider les élèves à faciliter la transition entre ces divers milieux à l'aide de différentes stratégies (ex. : stages, visites d'entreprise, journée-carrière).

D'après Gottfredson (1996, 2002), les représentations sociales que se font les jeunes des professions influencent de très près la formation des préférences professionnelles et le choix de carrière. Dans sa conception, cette auteure explique de quelle manière l'individu, au cours de son développement, procède à une élimination progressive de ses options professionnelles (processus de restriction) en prenant en considération les contraintes du milieu (processus de compromis). C'est pourquoi elle encourage l'utilisation de méthodes d'exploration comme

des conférenciers invités qui exposent les élèves à une diversité de modèles professionnels, y compris des modèles atypiques. Ceci, afin de réduire l'influence de variables telles que le genre et la classe sociale dans le processus d'orientation et, plus particulièrement, lors des choix scolaires et professionnels (Gingras, 2002).

Ces écrits appuient certainement divers principes à la base du modèle de développement vie-carrière proposé. Ils montrent également à quel point des facteurs d'influence issus de l'individu et de son environnement agissent de pairs sur son développement vie-carrière. Dans cette perspective, Patton et McMahon (2002) prétendent que l'importance « ...de reconceptualiser la carrière comme un apprentissage à faire tout au long de la vie et la nécessité de fournir du soutien aux individus au cours de ce processus ne peuvent plus être banalisés » (p. 46).

#### **1.4 Le comportement exploratoire**

L'exploration joue un rôle central dans le développement de l'identité à un point où les individus qui intègrent une attitude exploratoire sont davantage capables de relever les défis liés à leur développement vie-carrière. Dans son ouvrage, Pelletier (2004) définit l'exploration comme une étape marquée par « ...l'éveil d'une conscience de soi, du pouvoir qu'on a d'imaginer autre chose, de vivre autrement, de penser les possibles et d'aller voir ailleurs » (p. 33). De plus, Super s'est non seulement attardé à décrire les tâches développementales associées au stade d'exploration mais également « ...les attitudes et comportements qui y sont rattachés et qui révèlent le degré de maturité vocationnelle d'une personne » (Gingras, 2002, p. 8), c'est-à-dire dans quelle mesure elle est prête à faire un choix de carrière. Ce théoricien prétend aussi que le stade d'exploration caractérise la période de l'adolescence souvent marquée par des conflits identitaires.

Ce théoricien avance aussi l'idée que la curiosité est une attitude qui prédispose la personne à adopter un comportement exploratoire, d'où l'importance d'introduire dès l'école primaire des activités d'exploration qui permettent d'effectuer des apprentissages significatifs dans le but de favoriser chez l'élève la découverte de soi et de son environnement. De ce fait, le modèle de développement vie-carrière proposé suggère diverses méthodes d'exploration professionnelle telles que des stages en entreprises, des visites de milieux de travail et des témoignages de personnes-ressources issues de la communauté.

D'après Gingras (2002), des études révèlent que le fait d'impliquer les parents activement dans le processus d'exploration professionnelle de leurs enfants les amène à ressentir une plus grande certitude par rapport à leur carrière, à accorder davantage d'importance au travail et à développer une plus forte identité professionnelle. Cette conclusion rejoint bien la visée d'origine du concept d'écoles communautaires mis de l'avant par le MENB (2007), à l'effet que la collaboration et l'engagement des parents s'avèrent essentiels dans les activités de l'école afin de faciliter les apprentissages de leur enfant. Ces différentes considérations démontrent donc une fois de plus la pertinence du modèle de développement vie-carrière proposé.

Pour leur part, Flum et Blustein (2000) accordent aussi une importance à l'exploration professionnelle qu'ils définissent comme un processus se déroulant tout au long de la vie et comportant des fonctions adaptatives. Cette définition, tout comme celle de Super, renferme une composante attitudinale qui renvoie à la « motivation d'une personne de s'engager dans ce processus et de s'y maintenir » (Gingras, 2002, p. 32). Une autre caractéristique de la définition de ces auteurs est qu'elle comprend le développement d'habiletés exploratoires par le biais d'activités d'exploration, lesquelles favorisent du même coup le développement d'une compétence exploratoire. De plus, selon eux, les conceptions en lien avec l'exploration professionnelle et le développement de carrière doivent considérer les rôles de la vie comme étant entremêlés et flexibles, d'une part, et mieux comprendre les antécédents des activités exploratoires, d'autre part (c'est-à-dire l'ensemble des facteurs psychologiques et sociologiques qui motivent l'exploration). Il faut aussi, d'après Flum et Blustein (2000), bien comprendre le contexte culturel et historique de l'exploration professionnelle, puisque « ...certaines variables contextuelles peuvent faciliter l'exploration professionnelle et le développement de l'identité alors que d'autres peuvent limiter ce processus » (Gingras, 2002, p. 33).

### **1.5 L'approche expérientielle et la prise en charge des élèves**

Les bienfaits d'une approche expérientielle en développement de carrière sont reconnus depuis longtemps. Par exemple, une telle approche favorise la participation active de l'élève dans son développement, ce qui encourage certainement la prise de responsabilité individuelle (attitude de la personne envers elle-même et sa situation). Il s'agit également pour le jeune d'une occasion de saisir le sens réel de ses apprentissages et de s'approprier davantage l'information que révèle l'expérience vécue. Ainsi, l'élève est vu comme un agent actif de son développement, comme un être qui apprend de ses expériences, qui comprend son environnement et qui agit sur lui, en même temps qu'il est influencé par les agents sociaux, économiques et culturels qui l'entourent.

Le modèle d'activation du développement vocationnel et personnel (ADVP) de Pelletier, Noiseux et Bujold (1974) a beaucoup contribué à faire valoir la place de l'apprentissage expérientiel dans le développement vie-carrière de l'individu. La principale retombée de cette approche est aussi le fait que l'élève peut devenir autonome et qu'il est le principal acteur de son développement, y compris son développement de carrière. Pour ces auteurs, chaque rencontre d'orientation doit engager l'élève en tant que personne qui expérimente une situation donnée. Autrement dit, une approche expérientielle devient pertinente dans la mesure où elle favorise la motivation intrinsèque chez l'élève et l'intégration d'apprentissages significatifs. En ce sens, l'élève doit complètement s'engager dans ses apprentissages afin d'en dégager un sens (faire des insights), puis s'engager dans un mode d'action et de changement.

Les auteurs de l'ADVP prétendent d'ailleurs que le processus décisionnel comprend quatre étapes dynamiques et évolutives : 1) l'exploration (permet d'explorer diverses composantes de son identité personnelle et de son environnement scolaire et professionnel), 2) la

crystallisation (permet de voir les principales tendances qui se dégagent du matériel exploré), 3) la spécification (permet d'exercer son jugement afin de choisir selon ses valeurs et ses besoins), et 4) la réalisation (permet de s'engager dans une action et de planifier le chemin à parcourir en vue de réaliser son projet de carrière).

D'après Pelletier (2004), faire vivre une approche orientante au primaire et au secondaire offre aux élèves « ...une orientation agissante qui les met en rapport avec des situations bien réelles qu'ils peuvent explorer et, mieux encore, qu'ils peuvent expérimenter » (p. 31). Ainsi, selon cet auteur, naîtra en eux une « attitude motivée », une plus grande connaissance de soi et une meilleure compréhension des enjeux et des compétences relativement à la réussite de leur projet vie-carrière.

Dans cette même perspective, Mitchell et Krumboltz (1996) font valoir la pertinence et l'importance des expériences d'apprentissage dans le développement de carrière. D'après Gingras (2002), ces auteurs mettent l'accent sur la diversification des méthodes d'apprentissage et sur la nature expérientielle des apprentissages afin de développer chez les individus des habitudes de travail, des croyances, des intérêts, des valeurs ainsi que des habiletés professionnelles. Pour cette auteure, il s'avère aussi opportun de stimuler la réalisation de diverses expériences d'apprentissage et de travail réelles ou simulées chez les jeunes. Il peut s'agir notamment d'ateliers de travail dans l'enseignement professionnel, d'expériences de bénévolat ou d'opération d'un petit commerce. De même, elle considère que d'autres expériences signifiantes comme des stages d'observation en milieu de travail, des visites guidées, des expériences de loisir ou de travail donnent aussi l'occasion aux élèves d'être renforcés (verbalement ou non) et d'être confrontés à divers modèles professionnels. À l'instar de Gingras (2002), Pelletier (2004) mentionne que les connaissances acquises par les élèves s'avèrent plus pertinentes si elles sont mises en relation avec des situations courantes de la vie.

## À la découverte des métiers des sciences informatiques et de leurs formations

**Danielle Ferré**

**Présidente de l'association apprendre et s'orienter**

### Résumé

Alors que la question de l'orientation est trop souvent posée dans l'urgence, pendant quatre mois en 2008, trois classes de seconde de l'académie de Montpellier se sont mobilisées pour une approche orientante de la découverte des métiers des sciences informatiques et de leurs formations, dans le cadre d'un concours. Encadrés par 15 professeurs, professeurs documentalistes, conseillers d'orientation- psychologues, ces élèves se sont montrés curieux, créatifs, organisés et actifs.

Pour la première fois à notre connaissance, un dispositif a été monté et conduit de A à Z au sein de l'école française avec les principes de l'approche orientante : *coopération, infusion, mobilisation*. Il a ainsi été montré qu'organiser le « milieu » d'une certaine façon produisait bien certains effets.

### L'APPROCHE ORIENTANTE, C'EST...

Née au Québec, l'approche orientante a été introduite en France par l'association **apprendre et s'orienter**<sup>172</sup> en 2003. Elle a fait l'objet d'un premier colloque européen en 2005<sup>173</sup> puis d'un important travail de reconfiguration en 2006- 2007<sup>174</sup>.

Alors que la responsabilité du projet personnel et professionnel pèse maintenant pour l'essentiel sur le jeune et sa famille, avec l'approche orientante l'École (école primaire, collège, lycée, LP, université) doit s'organiser pour devenir porteuse pour chacun, chacune et ainsi l'amener à construire ses connaissances et ses compétences, non pour « plus tard » mais « ici et maintenant ».

C'est à l'École que revient la responsabilité d'être en projet suffisamment, pour offrir à l'élève comme à l'étudiant les occasions de construire son « orientabilité », c'est-à-dire sa compétence à prendre conscience de soi au fur et à mesure de son développement, à connaître et interagir avec ses environnements à travers des expériences, à se saisir des opportunités, à

---

<sup>172</sup> Apprendre et s'orienter née en 1999 de la volonté d'acteurs et d'usagers du système éducatif est une association indépendante qui appartient à ses adhérents. Avant tout laboratoire d'idées, elle agit pour une orientation et une formation tout au long de la vie, humainement enrichissantes pour les parcours individuels. C'est un lieu de dialogue et de partage d'expériences entre des personnes qui oeuvrent pour de véritables approches orientantes [www.apprendreetsorienter.org](http://www.apprendreetsorienter.org)

<sup>173</sup> Premier colloque international en Europe organisé par l'association apprendre et s'orienter « *Des changements pour l'école et l'entreprise* » 6 et 7 Mai 2005 – Montpellier.

<sup>174</sup> Quiesse J.-M., Ferré D., Rufino A., (2007)

développer des habiletés durables, à réussir son parcours en se percevant efficace et à s'insérer dans la société au moment et à l'endroit de son choix.

L'approche se traduit concrètement par trois principes : *coopération, infusion, mobilisation*. Il revient ainsi aux acteurs du système éducatif<sup>175</sup> de s'organiser pour coopérer avec les parents, les entreprises, les collectivités locales. Il leur revient d'infuser les disciplines, c'est-à-dire aussi souvent que possible de créer des liens à partir de leurs programmes avec le monde des métiers, des emplois et des formations. Il leur revient enfin de mobiliser leurs élèves ou leurs étudiants sur des projets d'avenir.

Au regard des pratiques actuelles du système éducatif français, cette approche constitue un véritable changement de paradigme.

### **LA SAISIE D'UNE OPPORTUNITE PROFESSIONNELLE**

L'entreprise IBM sise à Montpellier, via un groupe d'ingénieures militantes (WIT<sup>176</sup>) propose au rectorat sa collaboration pour mieux faire connaître aux élèves et tout particulièrement aux jeunes filles les métiers de l'informatique. Alors que l'informatique envahit l'existence quotidienne, ces ingénieures constatent que leur secteur d'activité pourtant en développement et porteur d'emplois, attire de moins en moins de filles. Elles représentent à peine 10 % des effectifs à l'université et dans les écoles d'ingénieurs.

Dans un cadre de désaffection générale pour les métiers scientifiques, cette préoccupation rencontre celle du chef du service académique d'information et d'orientation, de la chargée de mission pour le développement de l'éducation à l'orientation que je suis, et également celle de la chargée de mission à l'égalité entre les filles et les garçons.

Bien conscients qu'informer ne suffit pas à déplacer les stéréotypes des jeunes ou ceux des éducateurs, cette proposition de collaboration nous paraît constituer une réelle opportunité pour un dispositif orientant. C'est pourquoi, un groupe de pilotage élargi à huit partenaires partageant ces analyses et décidés à s'impliquer, est constitué.

De janvier 2008 à avril 2009, le Comité de pilotage monte un dispositif ambitieux pour offrir à trois classes de seconde, accompagnées de leurs équipes éducatives l'occasion pendant quatre mois, de découvrir des métiers des sciences informatiques, en activant les ressources mises à leur disposition. L'opération prend la forme d'un concours doté de prix et se réfère explicitement aux principes de l'approche orientante : coopération, infusion, mobilisation.

---

<sup>175</sup> Chefs d'établissements, enseignants, documentalistes, conseillers principaux d'éducation, conseillers d'orientation-psychologues...

<sup>176</sup> Women in Technologie

Après appel à candidature sur le département de l'Hérault en avril 2008, 3 classes<sup>177</sup> de 3 lycées différents sont retenues.

## UN CADRE, UNE ORGANISATION, UN MANAGEMENT

Le comité de pilotage s'attache à organiser l'opération de façon à ce que par construction, l'évaluation des actions soit la plus cohérente possible avec les principes. Il définit à travers un **règlement** les critères de sélection des classes, les objectifs, les modalités de formation et de suivi- accompagnement des équipes pédagogiques, les modalités d'appréciation des travaux des élèves, le pilotage académique de l'opération. Ces éléments sont dès l'origine portés à la connaissance des trois lycées.

Mais dans ce cadre précis, et c'est très important, toute liberté est laissée aux équipes pédagogiques de s'auto- organiser pour conduire l'action avec leur classe.

### ***Article 1 PUBLIC VISE (extrait du règlement)***

*Le concours est ouvert à toutes les classes de seconde des lycées de l'Hérault présentant les caractéristiques suivantes :*

- *Un effectif comportant au moins 50% de filles*

L'effet recherché à travers ce premier critère est de s'assurer d'un nombre significatif de filles dans l'opération. L'expérience ayant montré qu'en cas d'appel à candidatures, elles sont absentes.

- *Les options LV2+ SES ou LV2 + Démarches et culture scientifiques*

Avec ce second critère il s'agit d'ouvrir des perspectives nouvelles à des élèves, filles et garçons, assez peu déterminés quant à leur future série de bac.

- *Une équipe pédagogique composée de 5 personnes : 1 professeur principal (discipline indifférente) + 1 professeur de sciences (Maths, Sciences physiques ou SVT) + 1 professeur de lettres ou langues ou histoire- géographie ou sciences économiques et sociales ou arts ou EPS + 1 professeur-documentaliste + 1 conseiller d'orientation- psychologue.*

La pluri- disciplinarité des équipes pédagogiques répond à plusieurs cryptobjectifs : d'abord créer les conditions en amont d'une réelle coopération entre plusieurs professeurs et deux professionnels clés de l'information et de l'orientation. Ensuite installer le professeur principal dans le rôle de chef de projet. Enfin, parce que les messages à propos des sciences

---

<sup>177</sup> 2<sup>nde</sup> 5 Lycée Jean Moulin, Béziers (classe gagnante) - 2<sup>nde</sup> 208 Lycée Louis Feuillade, Lunel – 2<sup>nde</sup> C L. Ferdinand Fabre, Bédarieux, soit 96 élèves.



sont véhiculés par l'ensemble des adultes, amener les spécialistes de plusieurs disciplines et champs professionnels à partager des vocabulaires à travers de l'action et de la réflexion.

Entre avril et septembre 2008, les proviseurs constituent leurs classes avec ces critères, choix des enseignants, choix des élèves, emplois du temps. Les organisations plus ou moins facilitantes, mises en place dans cette période se révéleront décisives pour l'atteinte des objectifs.

### **Article 2 OBJECTIFS ( extrait du règlement )**

- *A travers des méthodes actives (recherches documentaires, rencontres de professionnels, visites d'entreprises et de lieux de formation, éventuellement stages, ...), faire prendre conscience aux élèves et en particulier aux filles, avant le choix de la première, des considérables possibilités d'activités professionnelles offertes par l'informatique et les métiers qui y sont liés.*
- *Mettre en oeuvre les principes de l'approche orientante c'est-à-dire : mobiliser les élèves sur des projets concrets, leur donner l'occasion de coopérer entre eux et avec des adultes pour agir et produire, les amener à faire des liens entre les disciplines qu'ils étudient, des métiers et leur orientation.*
- *Faire acquérir aux élèves des compétences en matière de questionnement, d'utilisation des ressources documentaires, d'exploration des environnements socio-économiques.*
- *Mettre les élèves en situation d'acquérir une démarche de projet utilisable tout au long de la vie pour leur projet d'orientation.*
- *Développer et valoriser la créativité individuelle et collective des élèves.*

### **Article 3 PARTENAIRES ( extrait du règlement )**

- *Rectorat- Service Académique d'Information et d'Orientation : Mission pour le développement de l'éducation à l'orientation - Mission à l'égalité entre les filles et les garçons.*
- *Entreprise IBM- Montpellier*
- *Université Montpellier 2. Faculté des sciences : Département Informatique – Polytech' Montpellier : Département Informatique et gestion - IUT : Département Informatique – Laboratoire d'Informatique, de Robotique et de Microélectronique de Montpellier (LIRMM).*
- *Délégation Régionale de l'ONISEP Languedoc-Roussillon*
- *Délégation Régionale aux Droits des Femmes et à l'Egalité (DRDFE)*

Le Comité de pilotage et le jury sont strictement représentatifs de la diversité des partenaires. C'est un aspect important du dispositif car les représentations concernant les sciences informatiques portées par les acteurs de l'enseignement secondaire, de l'université et des entreprises sont parfois assez éloignées.

**Article 4 PRODUCTION ATTENDUE DES ELEVES (extrait du règlement)**

*Dans trois classes de seconde tous les élèves, par équipes de 3 ou 4, auront à mener pendant 3 mois un projet authentique, visant à connaître et à faire connaître à un public - en 10mn avec le support de leur choix - un métier des sciences informatiques de leur choix.*

*Ces métiers pourront être au service de l'art, de la formation, de l'éducation, de l'environnement, de la gestion, du management, des lettres, de la recherche, de la santé, des sciences, du sport, des jeux, ou de tout autre domaine de l'activité humaine.*

Le Comité de pilotage fait l'hypothèse que le travail en *classe entière* est un facteur de mobilisation au regard du partage de l'information, des échanges et du retentissement sur les disciplines. Dans les faits, la « dynamique de groupe » a parfois été un peu difficile à gérer.

*Pour chacun des supports utilisés (poster, clip vidéo, blog, écrit, BD, interview...), des extensions pourront être trouvées pour valoriser les travaux et leur donner une audience dépassant le cadre du concours (exposition, TV, journaux, radios, sites Internet...).*

L'apprentissage de techniques de communication fait normalement partie des apprentissages de la seconde. Le dispositif offre une occasion « grandeur nature » de les exercer.

**Article 5 RESSOURCES MISES A DISPOSITION DES ELEVES (Extrait du règlement)**

*Les élèves bénéficieront pour mener à bien leur projet de l'encadrement de l'équipe pédagogique de leur classe (voir cahier des charges et calendrier) et de ressources humaines (professionnels en entreprise, professeurs et étudiants dans les milieux de formation, spécialistes...) et matérielles (sites Internet, expositions, CD, vidéos...) mises à disposition par les partenaires de l'opération et généralement inaccessibles.*

*Ces ressources permettront aux élèves de recueillir de l'information sous des formes diverses à définir en classe, pour nourrir et réaliser leur projet d'équipe. D'autres ressources (entreprises, organismes de formation) pourront également être sollicitées avec profit par les élèves.*

Chaque partenaire s'organise à sa convenance pour mettre ses ressources matérielles et humaines à disposition des élèves. Par exemple, l'entreprise IBM, propose à chacune des classes une liste de 10 ingénieur(e)s, prêts à répondre à des questions par courriel ou par téléphone, à se déplacer dans la classe, ou encore si nécessaire à recevoir des équipes d'élèves dans l'entreprise. Cependant les rôles sont posés : c'est aux élèves et à eux seuls qu'appartient l'initiative d'activer ou non ces ressources.

**Article 6 PRIX (extrait du règlement)**

*Trois prix seront attribués*

- **Des iPods :** *En finale, dans chacune des classes en compétition, une réalisation d'une équipe sera récompensée par des iPods (un par élève).*
- *L'équipe classée première lors de la finale sera invitée à visiter le **LIRMM** pendant une journée (entre le 6 février et le 30 juin 2009).*

Chacune des trois classes est assurée d'avoir une équipe gagnante.

- **La Cité de l'Espace à Toulouse.** *La classe qui aura accumulé le plus de points tout au long de la compétition sera récompensée par un voyage d'une journée à la Cité de l'Espace à Toulouse (entre le 6 février et le 30 juin 2009).*

**Article 7 MODALITES D'ATTRIBUTION DES PRIX (extrait du règlement)**

*Le concours se déroule en 2 temps : Phase 1 Sélection dans chaque lycée (entre le 22 et le 27 janvier 2009) – Phase 2 Finale chez IBM le 5 février 2009. Les points seront gagnés de trois manières:*

- **Phase 1 Sélection 500 points maximum par classe** attribués aux réalisations effectivement présentées et **500 points maximum** attribués sur le « **Journal de bord** » de l'opération.

Afin d'éviter que des élèves jugés faibles soient exclus de l'opération, dès que les équipes d'élèves sont constituées autour d'un métier en novembre 2008, les 500 points affectés aux productions effectivement présentées en phase 1 (sélection), sont répartis entre le nombre d'équipes. Ainsi si une équipe ne présente pas son travail, ses points sont automatiquement perdus pour toute la classe.

Le *Journal de Bord*, a comme finalité de permettre au jury d'évaluer l'atteinte des objectifs du point de vue de l'approche orientante : coopération, infusion, mobilisation. Des points sont par exemple à gagner si on a impliqué les parents de la classe. D'autres, si l'opération a eu un rayonnement dans le lycée. D'autres pour les partenaires effectivement contactés, d'autres enfin pour les portfolios constitués par les élèves<sup>178</sup>.

- **Phase 2 Finale :** *Attribution des **Ipods** à 3 équipes (une par classe) et d'un **bonus** qui s'ajoute aux points gagnés lors de la sélection : **250 points** pour le 1er- **150 points** pour le 2ème – **50 points** pour le 3ème.*

---

<sup>178</sup> Annexe 1 Barème du concours

## EVALUATION

Le concours achevé, c'est à hauteur du projet post bac que les effets véritables de l'opération devraient se faire sentir. Les parents qui l'ont soutenu dans les trois lycées ne s'y sont pas trompés.

En effet, alors que la question de l'orientation est trop souvent posée dans l'urgence, on peut imaginer que ces élèves à travers l'important travail qu'ils ont fourni et l'encadrement dont ils ont bénéficié, ont acquis les éléments de la compétence à s'orienter tout au long de la vie. Ceci fera l'objet d'une évaluation en fin de première et en terminale.

Dans l'immédiat, il est possible de dire que l'opération est allée à son terme dans l'exact respect du calendrier, d'en évaluer le coût<sup>179</sup>, de faire état d'observations, de témoignages recueillis<sup>180</sup> et des résultats de questionnaires administrés « à chaud » aux principaux acteurs, adultes et élèves.

### Les élèves

Tous les élèves ont présenté leurs travaux. Les filles ont largement occupé leur place. C'est d'ailleurs une équipe 100% féminine qui s'est classée première en finale. Tout au long de l'opération, les élèves se sont montrés curieux, créatifs, organisés et actifs, pour enquêter et communiquer (principe de mobilisation). On les a vu travailler en équipes (principe de coopération). Ils ont de l'avis de leurs entourages acquis des compétences en matière d'accès autonome aux sources d'information, de constitution de réseaux, de communication (prestations en anglais par exemple), de maniement des TICE : powerpoints, vidéo...

L'après- concours, en quelque sorte le « retour à la normale », a cependant été parfois difficile à gérer en termes de satisfaction /déception au sein de la classe.

### Les équipes pédagogiques

Les trois équipes se sont énormément investies dans le projet. Des professeurs ont fait des liens explicites avec leur discipline (principe d'infusion), par exemple en mathématiques, lettres, langues. D'autres ont été « troublés », par les excellentes prestations de certains élèves « dits faibles » et se questionnent maintenant sur les effets des méthodes actives. Plusieurs ont découvert qu'ils ne connaissaient pas ou peu le monde des entreprises. Certains se demandent aussi comment mieux coopérer à l'avenir avec les parents.

### Les partenaires

Les partenaires ont fait preuve d'une totale fiabilité dans le respect de leurs engagements, ce qui a rendu possible la conduite du projet. Au fil des réunions, des représentations des sciences informatiques parfois éloignées, ont pu être exprimées dans une atmosphère de

---

<sup>179</sup> Annexe 2 Eléments quantitatifs d'évaluation

<sup>180</sup> Un numéro spécial d'Onisep Plus : *les sciences informatiques, des formations, des métiers et des emplois* n°06 – mars 2009

constante courtoisie. Ainsi la poursuite d'objectifs assez différents n'a en rien posé problème dans la mesure où ces objectifs étaient explicites et convergeaient.

Si les partenaires ont parfois été éblouis par la qualité de prestations, l'expression brute de stéréotypes, malgré l'évident travail accompli en amont, les a parfois rendus perplexes et mis en questionnement à propos des processus de l'information..

## COMMENT RENDRE LES ACTIVITES SCOLAIRES ORIENTANTES ?

Pour la première fois à notre connaissance, un dispositif a été monté et conduit de A à Z au sein de l'école française avec les principes de l'approche orientante. A travers cette opération, il a été montré qu'organiser le « milieu » d'une certaine façon produit certains effets. Fort de l'expérience acquise la tentation pourrait être maintenant de proposer ce dispositif clés en mains à d'autres partenaires. Ce serait en méconnaître les aspects éminemment contingents.

Plus opérationnel nous semble-t-il, est de former à l'approche orientante, des acteurs du système éducatif et du monde professionnel chaque fois que possible ensemble. Il deviendra alors une fois le cadre posé leur proposer d'analyser leur contexte, d'explicitier leurs enjeux, de définir leurs objectifs de s'auto-organiser pour répondre aux questions: *comment créer dans leur milieu les conditions de la coopération, de l'infusion, de la mobilisation ?*

Dans la perspective d'implanter l'approche orientante au cœur du système éducatif français, trois pistes nous paraissent à explorer : accorder une plus grande autonomie aux établissements allant jusqu'à une décentralisation accompagnée d'une forte évaluation ; rendre le pouvoir de la décision en orientation à l'élève et à sa famille et surtout **considérer que la construction du parcours de vie donne sens aux apprentissages et non l'inverse.**

Ces ont des pistes sur lesquelles travaille depuis 10 ans l'association apprendre et s'orienter.

## SOURCES

- Cahiers Pédagogiques n°463 (Mai 2008) Dossier *L'orientation* coordonné par Quiesse J.-M. et Ferré D.
- Quiesse J.-M., Ferré D. ,Rufino A., (2007) *L'approche orientante, une nécessité* T1 *Oser l'approche orientante, pourquoi?* – T2 *Oser l'approche orientante, comment ?* Qui plus est.
- Ferré D. (2005) *Pour une approche orientante de l'école française.* Qui plus est, Pelletier D. (2004) *L'approche orientante, la clé de la réussite scolaire et professionnelle.* T1 *L'aventure*, Septembre éditeur.

## POUR EN SAVOIR PLUS

- [www.apprendreetsorienter.org](http://www.apprendreetsorienter.org)

- [www.ac-montpellier.fr/Orientation/Préparer l'orientation avec les élèves](http://www.ac-montpellier.fr/Orientation/Pr%C3%A9parer%20l'orientation%20avec%20les%20%C3%A9l%C3%A8ves)
- <http://www.aqisep.qc.ca/>

<b>Prix</b>	<b>ANNEXE 1 BAREME DU CONCOURS</b> <b>Phase 1 Sélection dans chaque lycée</b> <b>Judi 22 janvier</b> (9h30- 13h30) L. Jean Moulin Béziers - <b>Vendredi 23 janvier 2009</b> (9h30- 13h30) L. Ferdinand Fabre Bédarieux - <b>Mardi 27 janvier 2009</b> – (9h- 13h) L. Louis Feuillade Lunel <b>Jury</b> Organisateurs et Invités du lycée		<b>Phase 2 Finale chez IBM</b> <b>5 février 2009</b> <b>Jury</b> Provisseurs, élèves et équipes pédagogiques des 3 classes Organisateurs et Partenaires Medias
	<b>Evaluation du Journal de bord de la classe</b> réalisé par les élèves (15000 caractères .max = 5pages) Envoyé par mail à DF pour transmission au jury 72h avant sélection	<b>Evaluation des productions de toutes les équipes d'élèves</b> (10 mn/équipe).	<b>Evaluation des productions des 9 équipes finalistes</b> (10 mn/équipe)
<b>iPods</b>	néant	Sélection de 3 équipes finalistes	L'équipe classée 1ère dans chaque classe
<b>1 journée au LIRMM</b>	néant	néant	L'équipe classée 1ère sur les 3 lycées
<b>Visite Cité de l'Espace</b> 1250 pts max	Attribution de 500 pts max	Attribution de 500 pts max. <i>Chaque équipe concourt pour une fraction du total des points</i>	Attribution de 250pts (1 <sup>ère</sup> ) - 150pts (2 <sup>ème</sup> ) - 50 pts (3 <sup>ème</sup> )

<p><b>Critères</b></p>	<p><b>Activer des ressources</b> proposées par les partenaires <b>(200 pts)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ IBM (80 pts = 8 contacts x 10pts)</li> <li>▪ Université Montpellier 2 <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Faculté des Sciences - Département Informatique (30pts= 3 contacts x 10pts)</li> <li>○ Polytech'Montpellier Département Informatique et Gestion (30 pts = 3 contacts x 10 pts)</li> <li>○ Département Informatique de l'IUT de Montpellier (30pts = 3 contacts x 10pts)</li> </ul> </li> <li>▪ DRDFE (30 pts = 3 contacts x 10pts)</li> </ul> <p><b>Activer des ressources</b> dans des entreprises ou des établissements de formation non-partenaires <b>(50pts= 5 contacts X 10)</b></p> <p><b>Organiser la séance</b> <i>Apprendre à s'informer sur les études et les métiers</i> <b>(50 pts)</b></p> <p>Mettre en place le <b>Porte folio personnel de l'élève (50pts)</b></p> <p><b>Informers les parents (50pts)</b></p> <p><b>Assurer le rayonnement de l'opération dans d'autres disciplines</b> au-delà l'équipe pédagogique-noyau <b>(50pts)</b></p> <p><b>Assurer le rayonnement de l'opération à l'intérieur de l'établissement (50 pts)</b></p>	<p><b>Le fait de présenter une production</b> (10%)</p> <p><b>L'intérêt du contenu</b> (60%)</p> <p><b>Congruence objet présenté/support</b> (20%)</p> <p><b>Utilisation et exploitation du support</b> (10%)</p>	<p><b>Contenu</b> (50%)</p> <p><b>Communication</b> (50%)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Qualité et maîtrise du support</li> <li>• Communiqué de presse (½ page à 1 page) destiné à alimenter le dossier de presse de l'opération</li> <li>• Brève (5 lignes) pour le numéro spécial d'Onisep+</li> </ul>
------------------------	--	---	---



## **ANNEXE 2**

### **ELEMENTS QUANTITATIFS D'EVALUATION**

#### **ACTEURS IMPLIQUES**

Lycées : **3** - Classes de seconde : **3** - Elèves : **96**

Professeurs : **19** - Professeurs- documentalistes : **3** - Conseillères d'orientation- psychologues : **3**

Partenaires : **8** organisations = **67** personnes

#### **DUREE**

Conception, organisation, évaluation : **1 an et 4 mois : janvier 2008 à avril 2009.**

Concours pour les établissements et les élèves : **4 mois**

#### **ACTIVITES OBSERVEES**

##### **Contacts pris par les élèves entreprises /lieux de formation**

- IBM : **25**
- UM2 Département Informatique de la Faculté des sciences : **13**
- UM2 Département Informatique de l' IUT de Montpellier : **7**
- UM2 Département Informatique de gestion Polytech : **8**
- DRDFE : **7**
- Autres entreprises et lieux de formation : **43**

##### **Participation à des « manifestations » : **11****

##### **Visite de l'entreprise IBM le 5 février 2009**

##### **Actions de communication en direction des parents : **12****

##### **Initiation à la recherche documentaire au CDI : **3****

##### **Productions réalisées par les élèves**

- En Phase 1 (janvier 2009) **26** métiers présentés - **1** affiche - **1** bande dessinée - **1** blog
- En Finale (5 février 2009): **9** métiers présentés ( **9** powerpoints) – **9** brèves - **9** communiqués de presse
- Une visite du LIRMM pour les 3 élèves de l'équipe gagnante et leur professeur de mathématiques
- un voyage à la Cité de l'espace pour la classe gagnante le 5 juin 2009

##### **Productions réalisées par les partenaires**

- Un numéro spécial de l'Onisep: *les sciences informatiques, des formations, des métiers et des emplois n°06 – mars 2009*
- *Actualités de l'approche orientante* sur le Site académique [www.ac-montpellier.fr](http://www.ac-montpellier.fr) orientation- préparer l'orientation avec les élèves (29 04 09)
- Communiqués de presse de l'Onisep (février 2009 et avril 2009)

##### **Articles de presse et émissions de radio**

- Midi Libre (février 2009) - Montpellier+ - Journal de l'emploi - Radio Aviva, Radio Fun, Energie
- Un article dans un « 4 pages égalité filles/ garçons »

### **Des communications**

- Symposium Approche orientante - Colloque de l'Association francophone d'éducation comparée AFEC (Dijon – 26 juin 2009)
- Journée Approche orientante - Master2 Conseil et formation en éducation de l'Université Paul Valéry Montpellier 3 (29 juin 2009)
- Interventions lors la réunion inter-académique du Sud -est Egalité Filles/garçons Lyon, (4 juin 2009)

### **BUDGET TEMPS**

#### **Temps investi par les organisateurs**

- Mission pour le développement de l'éducation à l'orientation (Rectorat) conception, organisation, réunions, formation : **700h**
- Mission à l'égalité entre les filles et les garçons (Rectorat) réunions, formation, interventions auprès des élèves : **100h**

#### **Temps investi par les partenaires**

- **Réunions** : Comité de pilotage : 5x 1h30 = **75h** - Jury : 2 x 1h30 = **21h** - Préparation de la finale : 1x 1h30 = **15h**
- **Concours** : Phase 1 dans les lycées : 3 x 4h = **72h** - Finale : 1 x 6h = **168h** (dont env. 120h IBM)
- **Formation** : 1 x 6h = **37h** + **Réunions de suivi-accompagnement avec les équipes pédagogiques** 2 x 2h x 3 = 12h
- **Onisep+** : interviews, rédactionnel, PAO, relectures, travail avec partenaires : **100h**
- **Communication** : communiqués et relances téléphoniques, accueil des journalistes lors de la final **20h**
- **Gestion** : rédaction et envoi des conventions, suivi des conventions : **20h**
- **Visites en établissements (25h pour IBM)**

#### **Temps investi par les équipes d'établissement**

Il n'a pas été possible de mesurer ce temps, pourtant très important car très imbriqué avec la conduite normale de la classe.

### **BUDGET DE FONCTIONNEMENT**

**Trente deux mille sept cent quatre-vingt sept euros (32787€).**

## **Les aspects de l'approche orientante liée à l'information en France**

### **L'intérêt du webclasser de l'Onisep**

Jean-Marie QUIESSE, directeur-adjoint de l'ONISEP-LR, [jmquiesse@onisep.fr](mailto:jmquiesse@onisep.fr)

Brigitte MAURER, conseillère à l'ONISEP-LR, [bmaurer@onisep.fr](mailto:bmaurer@onisep.fr)

Nourya MZE MBABA, étudiante du Master *Conseil et Formation en Éducation*,  
LIRDEF, EA 3749

## **1 Introduction : de nouveaux environnements de travail et de formation**

Se former tout au long de la vie intègre la construction de parcours où apprendre et s'orienter opèrent en simultanéité. Face à une internationalisation poussée des contextes de travail, on forme, certes, pour un pays donné, mais aussi pour permettre la mobilité des qualifications dans un espace plus large. C'est pourquoi la société d'aujourd'hui est particulièrement caractérisée par le développement de nouvelles conditions d'information qui reflètent et modèlent les milieux de production et de vie, mais influencent aussi le comportement des personnes. Les nouveaux usagers, amenés à gérer eux mêmes leur carrière, deviennent acteurs de leur orientation et en partie maîtres de leurs choix. Dans ce contexte, il convient alors de développer la capacité de chacune et chacun à diriger sa propre orientation. Cela implique, ouvrir des accès simplifiés aux ressources, mais également apprendre à gérer l'information pour déterminer ses choix personnels. Une information qui porte sur les environnements professionnels et d'emploi, les parcours et niveaux de formation à atteindre, ses propres potentialités et ses domaines d'intérêt.

## **2 Un besoin de compétences informationnelles et décisionnelles**

Le nouvel environnement de l'information pour l'orientation est celui du Web et de la numérisation. « Face à l'usage numérique au quotidien par nos élèves, l'école ne peut rester en retrait »<sup>181</sup>. Ces élèves sont des « digital natives » et, en France, près de 70% des foyers sont équipés en Internet. La question aujourd'hui n'est plus celle de la quantité d'information mais de la fiabilité des ressources, leur accès à toutes et à tous, et son utilisation en termes décisionnels puisque, dans cette nouvelle configuration, le centre d'appropriation et de décision s'est déplacé vers l'internaute lui-même. Dans un univers de « travail flottant », c'est l'accès à la formation utile<sup>182</sup> qui permet à chaque

---

<sup>181</sup> PUSLECKI JM. Directeur du Centre régional de documentation pédagogique de l'académie de Montpellier, chef du projet académique ENT.

<sup>182</sup> Information utile : utile en fonction de ses propres intentions d'orientation, de son projet

personne de se réaliser de façon pertinente.<sup>183</sup> On mesure alors l'importance d'une bonne gestion de l'information dans la démarche décisionnelle.

Parce que l'école est déjà un lieu d'orientation mais aussi celui du développement des capacités à s'orienter<sup>184</sup>, il convient de lier apprentissages et orientations par l'organisation d'une approche centrée sur l'accompagnement d'un travail informationnel : faciliter et raccourcir le temps d'accès et de recherche, vivre des expériences structurantes, organiser des temps interactifs d'échanges et de débats, développer les compétences d'une bonne gestion, construire des habitudes décisionnelles pour faciliter les choix. C'est pour répondre à ce défi que des organismes travaillent à créer des outils adaptés<sup>185</sup>. Ainsi le Webfolio de Repères, utilisé par tous les élèves du Québec existe depuis plusieurs années<sup>186</sup>. Dans un esprit de participation à cette démarche éducative, l'Onisep<sup>187</sup>, en complément de ses productions informatives et pédagogiques, développe trois nouveaux services. Une *plate forme de réponse téléphonique* aux questions, une nouvelle version plus interactive et imagée de son *site Internet*, et enfin le *webclasseur*, espace numérique pour l'orientation, objet de notre étude. En 2008/2009, 22 académies l'ont expérimenté en France, sur des échantillons allant de 4 à 100 établissements par académie. Ce sont les résultats de l'étude menée en Languedoc-Roussillon dont il est ici question. Elle a plus particulièrement porté sur les effets pédagogiques de ce passeport numérique.

### 3 Le webclasseur de l'Onisep : description

- De quoi s'agit-il?

C'est en quelque sorte un classeur d'information équipé d'une puissante interface. Il comporte un portail susceptible de permettre un accès rapide aux ressources utiles et pertinentes. « Il s'adapte aux différentes étapes de la construction de l'orientation, dès la classe de cinquième, jusqu'en terminale. Ce passeport pour l'orientation permet de fédérer toutes les actions menées dans l'établissement scolaire en leur donnant de la cohérence »<sup>188</sup>. Car c'est aussi un lieu d'échanges qui comprend trois espaces : un espace équipe éducative où chaque acteur peut avoir son domaine, un espace élève accessible uniquement par l'élève et son professeur, un espace classe où vont transiter

---

<sup>183</sup> SENNET R. (2006). La culture du nouveau capitalisme. Paris. Albin Michel.

<sup>184</sup> RUFINO A. : *l'école est le seul endroit, le seul moment, la première communauté éducative élargie où une personne à l'occasion d'apprendre à construire un projet, cette compétence utile tout au long de la vie*- Actes du colloque 2005 « l'approche orientante, des changements pour l'école et l'entreprise », Montpellier.

<sup>185</sup> E-folio, Portfolio...

<sup>186</sup> QUIESSE JM, FERRE D, RUFINO A. L'approche orientante, une nécessité : Oser l'approche orientante, Paris, Qui Plus Est, 2007

<sup>187</sup> Office National d'Information sur les Enseignements et les Professions. Organisme français public chargé de l'information pour l'orientation.

<sup>188</sup> ROUX C. Chef du département Pédagogie et médiation de l'information, ONISEP national.

et s'échanger les informations, enfin une messagerie interne. Il est enfin l'objet d'une innovation pédagogique : les parents ont accès à l'espace classe et peuvent ainsi participer au dialogue d'orientation.

- Contribution du webclasseur à la démarche éducative en orientation

L'objet du passeport numérique pour l'orientation est de contribuer à faire de l'élève un acteur majeur et donc un auteur de son orientation par la construction d'une démarche où l'information devient un renseignement individualisé, utile pour son projet. Espace formalisé et contextualisé pour une fonctionnalité précise de gestion informationnelle, le webclasseur peut être considéré comme un incubateur, parce qu'il induit une communication interactive de partage entre l'Onisep, l'équipe éducative, l'élève et ses parents. Facilitant l'accès rapide aux ressources nécessaires, il permet aussi de dégager le temps de l'échange et de la maturation des choix.

#### 4 Acteurs et méthodologie de l'expérimentation webclasseur

L'expérimentation, intégrée dans un mouvement national<sup>189</sup>, s'est appuyée au niveau régional<sup>190</sup> sur une équipe d'ingénierie formée de 11 personnes<sup>191</sup> qui ont travaillé avec 30 acteurs de terrain répartis dans quatre collèges et un lycée. Elle a concerné 7 classes (3 troisièmes, 1 quatrième, 2 cinquièmes, 1 seconde) pour un total de 192 élèves. En classe de troisième le webclasseur s'est intégré à un module de découverte professionnelle 6 heures (22 élèves), ainsi qu'à une option DP3 (15 élèves). L'opération s'est déroulée sur 7 mois. Elle a comporté des rencontres avec les équipes éducatives, des formations, un suivi téléphonique, des interviews, des ateliers de « retour sur expériences » et un questionnaire.

Les entretiens d'évaluation ont été réalisés en mai et juin avec le professeur référent TICE, le professeur principal, le conseiller d'orientation-psychologue, le professeur documentaliste, tous les élèves d'une classe, des élèves ciblés, le chef d'établissement.

---

<sup>189</sup> L'expérimentation nationale est coordonnée par Frédérique Weixler de l'Onisep.

<sup>190</sup> L'Onisep Languedoc-Roussillon est dirigée par Olivier BRUNEL, Délégué régional

<sup>191</sup> Brigitte MAURER Jean-Marie QUIESSE (pilotage, concept) , Nourya MZE MBABA, stagiaire étudiante en Master professionnel « Conseil et Formation en Education » (Montpellier III), Olivier BRUNEL, Dominique CHARVE et Sophie SALVADORI (ingénierie, interviews), Julien RENE (informatique et web), Christine TOUR (secrétariat), Chantal SCIBBARRASI (relectures) Dominique SALIBA Directeur de l'Institut de la Simplification, Richard ETIENNE Professeur à l'Université Montpellier III, 5 chefs d'établissement, 12 professeurs, 6 professeurs documentalistes, 3 conseillers d'orientation-psychologues et 4 directeurs de CIO (Nîmes centre, Béziers, Narbonne, Castelnaudary).

Chaque élève a été invité à remplir un questionnaire en ligne (mai). Un message spécifique leur a également été expédié un vendredi soir, dans leur espace individuel, afin de mesurer l'utilisation du webclasseur hors temps scolaire. Le dépouillement des résultats a eu lieu dans la même période. Les acteurs ont été réunis dans un séminaire le 12 juin où des « ateliers de retour sur expériences » ont été organisés. Les premiers résultats ont déjà fait l'objet de plusieurs communications.<sup>192</sup>

## 5 Contextes de l'expérimentation

Nous avons choisi des lieux où l'orientation tient une place déterminante dans le projet d'établissement. C'est alors un processus stratégique-clé pour la préparation, l'affectation et l'inscription des élèves et, pour le chef d'établissement impliqué, un enjeu fort. Il a été constaté que plus de la moitié des élèves y possédaient aussi un accès Internet à leur domicile.

Vis-à-vis d'une situation de juxtaposition d'outils pour l'orientation, les équipes attendent que le passeport numérique apporte un service supplémentaire d'accompagnement des produits fournis par l'Onisep. C'est dans cette mesure que le webclasseur peut devenir une plate forme qui fera *gagner du temps*. Par ailleurs, même s'il concerne d'abord les professeurs principaux, il devrait faciliter un *partage collaboratif* au niveau de l'équipe éducative. On souhaite enfin qu'il induise des *choix plus raisonnés* pour l'orientation, permette à l'élève un regard sur trois niveaux : ses compétences, ses résultats, son projet.

Le concept de parcours apparaît fondamental pour la plupart des acteurs. Les chefs d'établissement concernés conçoivent le webclasseur comme un livret personnel de suivi de l'élève au service d'une démarche programmée et intégrée à la scolarité. On attend qu'il facilite une démarche d'évaluation et d'auto-évaluation dans le déroulement des Parcours de Découvertes des Métiers et des Formations (PDMF)<sup>193</sup>, qu'il amène aussi pour l'élève à structurer de l'information et établir des repères

## 6 Problématique générale de l'évaluation

- Contribuer à une approche orientante

L'acquisition des habiletés à s'orienter s'appuie sur une démarche pédagogique qui ouvre des perspectives et met en projet. S'il convient alors de développer, dès l'école, une approche éducative adaptée à l'époque, elle doit être orientante<sup>194</sup>. Sa finalité

---

<sup>192</sup> Séminaire le 12 juin 2009 au Lycée Jean Jaurès de Saint Clément de Rivière (34), organisé par l'Onisep et le Rectorat de Montpellier - Symposium « approche orientante » du colloque international de Dijon « orientation et mondialisation » le 22 juin 2009 animé par le professeur Richard Etienne - 29 juin séminaire d'étude organisé par l'université Paul Valéry de Montpellier (département des Sciences de l'éducation) : animé par le professeur Richard Etienne

<sup>193</sup> Circulaire nationale du 11 juillet 2008 Parcours de Découverte des Métiers et des Formations

<sup>194</sup> « La nécessité de disposer en permanence d'une pluralité de repères à questionner et à relativiser, quels que soient les âges de la vie, définit en conséquence ce que l'on peut appeler ici l'approche orientante » BOUTINET

participe alors au développement des habiletés à construire son devenir et rejoint le paradigme de l'apprenance<sup>195</sup>. L'approche orientante tend à créer une configuration de mobilisation des ressources autour de la résolution de problématiques pertinentes<sup>196</sup>. Ce sont, ici, celles qui sous tendent la capacité à préparer et effectuer de bons choix personnels et renforcer ainsi le sentiment de compétence personnelle. Dans quelle mesure la configuration même du webclasseur est-elle orientante ? En quoi sa structuration et ses fonctionnalités sont-elles pertinentes pour activer la construction d'un environnement pédagogique d'apprentissage favorable ? En quoi et comment mène-t-il à une plus grande *mobilisation* personnelle, une coopération active et large, éveille-t-il le désir de s'orienter ? En quoi est-il *coopératif*, facilite-t-il le travail partagé entre les élèves, avec les adultes mais aussi avec les environnements de vie et de travail ?<sup>197</sup> Est-il infusant<sup>198</sup> : en quoi contribue-t-il à apporter un sens nouveau aux apprentissages en les liant aux compétences à développer et aux niveaux à atteindre pour accéder à telle ou telle formation, tel ou tel métier (infusion) ?

Quel rôle le webclasseur joue-t-il dans une démarche d'élaboration de parcours ? Apporte-t-il un « plus » ? Contribue-t-il à activer la construction chez l'élève des deux compétences essentielles en la matière, celle de la gestion informationnelle et celle du développement de capacités décisionnelles à travers l'élaboration de projets et d'expériences ?

- Développer des compétences de gestion informationnelle

Dans le domaine de l'orientation, on constate entre les individus des habiletés inégales de gestion de l'information. Or, la maîtrise du devenir passe d'abord par celle des opérations qui le préparent. Ainsi, plus l'efficacité perçue à gérer de l'information est grande, plus le niveau de capacité à choisir une formation ou une profession, est élevé<sup>199</sup>. Il n'est donc plus simplement question « d'informer » l'élève ou se contenter de lui fournir de la documentation. Au-delà d'un simple apprentissage de techniques, le milieu pédagogique doit s'organiser pour mettre la personne en situation personnelle de recherche des renseignements utiles, l'accompagner par l'apport de d'éléments pertinents, favoriser l'appropriation et l'enrichissement de l'information

---

J.-P. (2006) « Approche orientante et vie adulte » in Actes du colloque L'approche orientante, des changements pour l'école et l'entreprise, Montpellier.

<sup>195</sup> CARRE P. « Ce nouveau paradigme de l'apprendre vient suppléer les déficiences de l'ancien paradigme de la formation et de l'enseignement... L'organisation apprenante... n'est pas une organisation « enseignante » : elle est supposée favoriser, faciliter, accompagner, développer... les apprentissages. », 2000

<sup>196</sup> Des problématiques organisées, centrées sur le sujet spécifique de l'orientation, susceptibles, à partir de ressources collectives et de questionnements appropriés d'induire un sens personnel.

<sup>197</sup> PELLETIER D, *L'approche orientante, la clef de la réussite scolaire et professionnelle*, Sainte Foy, Québec, Septembre éditeur, 2004

<sup>198</sup> Démarche qui consiste à donner plus de sens à l'apprentissage des disciplines scolaires en mettant en évidence leur intérêt non seulement social et culturel, mais aussi en termes de développement de compétences personnelles et professionnelles.

<sup>199</sup> BANDURA A. *Auto efficacité – le sentiment d'efficacité personnelle*- Bruxelles, De Boeck, 2002

par des activités de partage.<sup>200</sup> Dans ce processus individualisé, l'élève devient centre d'appropriation.

Nous pouvons alors nous interroger sur la capacité de cet outil à concourir à la démarche de recherche, d'analyse et d'appropriation individuelle. Permet-il par exemple un accès plus rapide aux sources d'information fiables pour dégager des temps de réflexion ? Favorise-t-il la connaissance des ressources informatives pertinentes pour l'orientation ? Sa configuration est-elle « orientante », notamment en termes d'interactivité mais aussi dans les quelques modèles de stockage et de classement qu'il propose ? Quels effets produit-il ?

- Développer les compétences en matière de choix

Une des fonctions pédagogiques de l'orientation consiste à faciliter, chez chacune et chacun, le passage du rêve à l'intention et de l'intention au projet<sup>201</sup> et, pour cela, à chaque étape du processus, mettre la personne dans la situation de s'orienter de façon autonome, cette démarche incluant la capacité à effectuer des choix personnels. Pour cela, l'élève doit pouvoir répondre sur trois points : qu'est-ce que je pense que je suis capable de faire ? Quels niveaux d'apprentissage dois-je être capable d'atteindre pour réaliser ce que je souhaite et comment puis-je les obtenir ? Dans quels environnements de travail et d'emploi se situe mon projet d'insertion professionnelle?<sup>202</sup> Il doit aussi réfléchir sur ses profils d'intérêts. Ces quatre renseignements clefs individualisent la démarche. Ils contribuent à faire émerger les ressources et les informations utiles, orientent les analyses, nourrissent les simulations de parcours. Elles constituent la matière essentielle du projet d'orientation.

Par rapport aux démarches classiques, dans quelle mesure le webclasseur développe-t-il alors un sentiment d'appropriation de la démarche, une meilleure approche des éléments pertinents<sup>203</sup> que sont l'évaluation de ses capacités personnelles, la projection d'un parcours d'acquisition du niveau compétences requises pour une formation ou un métier, une bonne connaissance des environnements des métiers et des formations et leur mise en regard avec un profil d'intérêts personnels ?

## 7 Evaluation des deux catégories d'acteurs

- **Les équipes éducatives** ont été consultées par interview sur leurs pratiques d'accès aux éléments utiles mais aussi sur les effets constatés au quotidien. En quoi le

---

<sup>200</sup> QUIESSE JM, FERRE D, RUFINO A. Oser l'approche orientante, Paris, Qui Plus Est, 2007

<sup>201</sup> FERRE D, *Pour une approche orientante de l'école française*, Paris, Qui Plus Est, 2005

<sup>202</sup> BANDURA A. *Auto efficacité – le sentiment d'efficacité personnelle*- Bruxelles, De Boeck, 2002

<sup>203</sup> Le renseignement pertinent est celui qui fait sens parce qu'il s'intègre dans un projet personnel porteur. L'information pertinente associe le choix à la motivation.



webclasseur facilite-t-il la préparation et l'accompagnement de l'orientation ? Apporte-t-il un meilleur repérage des moments clefs ? Enrichit-il la préparation d'actions ? Aide-t-il à la préparation des entretiens de bilan prévus par les instructions ministérielles. Permet-il une meilleure mise en relation des connaissances et des compétences ? Apporte-t-il alors un éclairage nouveau en termes de sens des disciplines (infusion<sup>204</sup>) ? En quoi également favorise t-il la coopération dans et au-delà de la classe<sup>205</sup> ? Améliore t-il la mobilisation<sup>206</sup> des acteurs institutionnels ? On s'est aussi interrogé sur le degré d'intégration pratique de l'outil dans le processus pédagogique EAO<sup>207</sup> et le programme d'orientation annuel. On a tenté enfin d'apprécier son apport supplémentaire vis-à-vis d'autres pratiques d'éducation à l'orientation et recueilli des suggestions d'amélioration.

- **Les élèves** ont été consultés sous forme d'un questionnaire élaboré dans un souci de pertinence et de simplicité avec l'aide de Dominique Saliba<sup>208</sup> et mis en ligne sur l'espace classe. Sur 193 questionnaires envoyés, 77 sont revenus renseignés. Les points suivants ont été appréciés : en quoi le webclasseur améliore-t-il la maîtrise d'une démarche de questionnement (apprentissage simple, accès facile aux ressources pertinentes, recherche et gestion des renseignements utiles). En quoi apporte t-il un meilleur éclairage sur la détermination des éléments susceptibles de faciliter les choix (capacités personnelles, niveaux de connaissances et de compétences requis, environnements économiques et professionnels). Amène t-il à une plus grande mobilisation sur les sujets traités ? Favorise-t-il la motivation et l'envie d'aller plus loin, ouvre-t-il des perspectives ? Permet-il une plus grande coopération de travail avec les autres élèves, les acteurs institutionnels, ses parents ? Développe t-il une collaboration plus large par le traitement d'informations confrontées aux expériences de terrain (entreprises, organismes de formation...) ?

## 8 Résultats

Bien que les résultats qui suivent soient à prendre avec modestie compte tenu de la petite taille de l'échantillon, des éléments ressortent assez fortement.

- On peut dire que tant du côté des élèves que des équipes éducatives le webclasseur est vécu comme un outil « **mobilisant** » en ce sens que dans le cadre d'exercices pédagogiques, il facilite pour l'élève l'accès à l'information, la connaissance de nouveaux parcours de formation accessibles à son niveau, la

---

<sup>204</sup> En quoi est-il infusant, permet-il de faire des ponts entre l'enseignement, la carrière et le monde du travail ?

<sup>205</sup> En quoi améliore t-il le travail partagé entre les élèves, avec les adultes mais aussi avec les environnements de vie ?

<sup>206</sup> En quoi facilite t-il l'organisation d'un climat qui éveille le désir de réussir et de s'orienter ?

<sup>207</sup> Education à l'orientation

<sup>208</sup> SALIBA Dominique, consultant-expert en traitement d'information, spécialiste de la simplification  
saliba@simplific.org

découverte de nouveaux métiers « intéressants ». 55 élèves sur 77 déclarent qu'il leur a donné envie de pratiquer des recherches. Cet aspect est confirmé par les entretiens avec les équipes qui disent y trouver des fiches d'actions pédagogiques, une liaison rapide et fiable avec les ressources Onisep. On peut alors dire qu'il crée un sentiment d'efficacité personnel parce qu'il met à disposition des modalités d'accès simples et pertinents qui motivent à aller de l'avant.

- Les espaces de partage en font aussi un outil « **coopératif** » qui active l'échange d'informations en classe et la communication entre les acteurs et donc ouvre à davantage de réflexion. 45 élèves sur 77 répondent que le webclasseur permet d'échanger facilement des informations avec la classe mais aussi avec les professeurs. Un nombre à peu près identique dit que l'accès du professeur à leur espace individuel a permis d'enrichir leur recherche. Ceux-ci, de leur côté, signalent, vis-à-vis de leurs collègues, l'aspect positif du partage d'informations à travers l'espace classe, chacun pouvant s'informer sur des projets en cours ou consulter des réalisations. Ce partage leur permet de mesurer aussi la progression des élèves et le développement de compétences dans le domaine de l'orientation. On peut toutefois regretter que seuls 10 parents (sur 77) aient été initiés à l'usage du webclasseur.
- 43 élèves déclarent mieux percevoir l'intérêt des matières scolaires. On peut donc penser que le webclasseur apporte davantage de sens aux contenus disciplinaires. Mais cette déclaration en relation avec le concept « **d'infusion** »<sup>209</sup>, demanderait à être approfondie et mise en relation avec le résultat d'exercices concrets. Il conviendrait par exemple de vérifier si le travail de certains enseignants qui font élaborer des fiches de compétences apporte des éléments en termes de relation avec les apprentissages disciplinaires.
- Le webclasseur semble concourir au développement d'habiletés en termes de **gestion informationnelle**. D'abord parce qu'il nécessite un apprentissage de l'outil informatique spécifique à cet usage. Mais aussi parce qu'il permet un accès simplifié aux ressources documentaires, la réalisation et le classement des travaux utiles à l'orientation (fiches métiers, fiches diplômes, itinéraires de formation, renseignements sur tel ou tel organisme de formation, contextes de l'emploi et du travail...). L'espace personnel de l'élève y apparaît bien structuré même s'il y manque un dossier « intérêts » qui pourrait être mis en relation avec des exercices en la matière. L'espace classe est aussi le lieu d'élaboration partagée de travaux, (comptes rendus, actions, concours...), un

---

<sup>209</sup> Démarche qui consiste à donner plus de sens à l'apprentissage des disciplines scolaires en mettant en évidence leur intérêt non seulement social mais aussi en termes de développement de compétences personnelles et professionnelles

support à la réalisation de projets collectifs. On dit qu'il « initie à une conception de l'accès au renseignement à travers la construction de compétences personnelles basées sur l'apprentissage de conduites autonomes ». Toutefois il gagnerait peut-être à proposer des modèles de classification.

- En ce qui concerne l'acquisition de **compétences décisionnelles**, les professeurs disent que la connaissance des métiers et des formations croisées avec celles qui concernent la connaissance de soi (intérêts, potentialités...) s'élaborent au fur et à mesure des progressions pédagogiques qui développent des compétences d'auto-évaluation. Le webclasseur, parce qu'il permet un accès permanent aux informations qui y sont stockées, facilite les décisions éclairées le moment venu. Parce qu'il élargit les perspectives des élèves sur les métiers et les environnements géographiques, il ouvre à de plus grandes ambitions, notamment pour les élèves qui ont quelques difficultés à se projeter plus loin que leur quartier. 48 élèves estiment que les informations recueillies sur le webclasseur les ont aidés à déterminer leur choix et à mieux comprendre les métiers. 40 déclarent qu'il les a amenés à mieux déterminer les vœux d'orientation et à préciser les intentions (ce vers quoi ils souhaitent s'orienter) qu'ils avaient avant son utilisation. Toutefois, si le domaine de la gestion informationnelle est en général assez bien argumenté et illustré, peu d'éléments concrets ont été exprimés au sujet des acquisitions dans le domaine des habiletés décisionnelles. Les équipes éducatives parlent toutes d'exercices de découverte des métiers et des parcours de formation, un seul enseignant évoque le travail qu'il réalise sur les profils d'intérêts, mais on ne parle pas, par exemple, de l'évaluation des potentialités personnelles ni des modes d'agencement stratégiques<sup>210</sup> qui créent l'élaboration de vrais projets avec leurs ouvertures décisionnelles.<sup>211</sup>
- La question de la place du webclasseur au sein des ENT revient souvent dans les discussions. A notre avis, il pourrait trouver sa véritable identité par un renforcement d'exercices intégrés, propres à développer les compétences décisionnelles. Ainsi pourrait s'élaborer une démarche de problématisation spécifique au domaine de l'orientation dont l'objet est la construction de son devenir personnel. L'objet de la gestion informationnelle est bien là de contribuer à l'élaboration formalisée de projets éclairés. Les compétences décisionnelles consistent alors à savoir dégager les éléments pertinents pour

---

<sup>210</sup> En termes de croisement et de hiérarchisation d'informations, d'examen des conséquences de choix dans le cadre de simulations de parcours.

<sup>211</sup> Le projet est une intention dont on a étudié les conditions de réalisation, levé les obstacles et saisi les ressources pour les transformer en opportunités.

conduire à une expression raisonnée des choix de parcours et ainsi, à travers l'élaboration de simulations, induire un comportement d'autorégulation.<sup>212</sup>

- 37 élèves utilisent le webclasseur au moins une fois par semaine en classe. Mais, en moyenne, les enseignants ont réalisé entre trois et cinq séquences. Ils déclarent que c'est un outil pédagogique qui **structure la démarche éducative** en orientation par le repérage des moments clefs de l'orientation (calendrier, agenda). Il établit aussi une **traçabilité** des parcours individuels, rend possible un suivi de la progression de chaque élève à travers ses travaux. Il facilite un accès rapide et facile aux fiches pédagogiques et aux informations de l'Onisep. Il crée de l'interactivité entre les cours et permet donc de dégager plus de temps pour du **travail réflexif**. Certains enseignants remettent en cause l'injection volontaire d'informations pertinentes et structurantes par le professeur principal, administrateur secondaire. Ils craignent que ce processus n'entraîne de nouvelles inégalités Cette problématique est sans doute révélée par l'utilisation d'un nouvel outil mais ne remet pas en cause le rôle essentiel du pédagogue, celui de médiateur éclairé. En effet, tout comme la connaissance, l'information est collective mais les besoins sont individuels et il convient donc de développer des démarches de rencontre. Dans le même état d'esprit, l'établissement des progressions est laissé à son libre arbitre.<sup>213</sup>
- En termes de **fonctionnalités**, le webclasseur facilite la recherche de renseignements. Une majorité d'élève (67 élèves sur 77) estime qu'il est simple à utiliser mais 35 sur 77 estiment que l'accès aux informations n'est pas toujours assez rapide. Dans une utilisation hebdomadaire personnelle, les élèves choisissent en premier lieu l'espace classe, puis l'espace élève. Une quinzaine d'entre eux consultent leur messagerie et l'agenda une fois par semaine, et 23 s'informent sur les cinq dernières actualités. 15 élèves utilisent le webclasseur plus d'une fois par semaine en dehors de la classe, depuis leur domicile ou au CDI<sup>214</sup>. Une minorité d'élèves l'utilise en nomade, dans un cyber café ou en « smartphone<sup>215</sup> ».

---

<sup>212</sup> Ainsi l'utilisation de modèles structurés de stockage et de hiérarchisation des renseignements pourraient faciliter l'émergence de tendances, nourrir des réflexions et faire construire des hypothèses. Il serait aussi intéressant de confronter des intentions exprimées avec des profils, croiser des compétences avec des intérêts et des potentialités, créer des liens entre les matières scolaires et les carrières.

<sup>213</sup> Faire prendre conscience des besoins d'information et déterminer avec l'élève ce qui lui est « utile » comme éléments nécessaires et suffisants à connaître qui peuvent être mis à sa portée est une tâche éminemment pédagogique.

<sup>214</sup> Centre de Documentation et d'Information, présent dans chaque établissement scolaire et placé sous la responsabilité d'un professeur documentaliste.

<sup>215</sup> [Téléphone mobile](#) couplé à un [PDA](#). Il fournit les fonctionnalités d'agenda/calendrier, de navigation [web](#), de consultation de courrier, de messagerie instantanée, de [GPS](#), (source Wikipedia).

- Il ressort souvent de l'évaluation que l'utilisation du webclasseur est facilitée là où il existe un véritable **projet pour l'orientation**, que ce soit au niveau de l'établissement ou au niveau de classes spécifiques comme celles qui possèdent des options ou des modules d'orientation. Les professeurs se sentent très impliqués dans le premier cas, l'équipe de direction, le professeur documentaliste et le conseiller d'orientation-psychologue se joignent à eux dans le second. La démarche dispose alors d'un environnement contextualisé : temps spécifique, disponibilité de l'enseignant, accès aux ordinateurs, coopération construite entre les acteurs, objectifs, contenus et progressions concertés. Alors le webclasseur peut prendre toute sa mesure d'accompagnement et de responsabilisation, aider à la gestion d'une alternance entre le collectif et l'individuel, et être donc considéré comme un outil de cohésion d'une approche orientante. « Le webclasseur porte en germe cette approche éducative, car tous ces éléments le fondent et il peut en retour les faire vivre »<sup>216</sup>.

## 9 Conclusion

Il ressort de l'évaluation menée par l'Onisep Languedoc-Roussillon avec 30 acteurs des équipes éducatives de collège ou de lycée général, que le webclasseur de l'Onisep apparaît comme un outil qui déclenche beaucoup d'intérêt, bien adapté aux habitudes informationnelles de l'époque numérique et qui devrait s'intégrer pleinement dans les ENT<sup>217</sup> s'il y trouve son identité.

Tant du côté des élèves que des équipes éducatives il est vécu comme un outil « **mobilisant** ». On peut dire qu'il crée un sentiment d'efficacité personnel parce qu'il met à disposition des modalités d'accès aux ressources simples et pertinentes qui donnent envie de chercher et d'aller plus loin. Les espaces de partage en font aussi un outil « **coopératif** » qui active l'échange d'informations en classe, la communication entre les acteurs, apporte une cohésion d'ensemble et ouvre à la réflexion. En termes « **d'infusion** », on peut aussi considérer que le webclasseur apporte davantage de sens aux contenus disciplinaires. C'est enfin un outil qui correspond à l'évolution des pratiques d'accès et de traitement de l'information en termes de choix personnel. En effet, il initie à une conception de l'accès au renseignement à travers la **construction de compétences individuelles** dans le domaine de la gestion informationnelle et décisionnelle, basées sur l'apprentissage de conduites autonomes.

---

<sup>216</sup> BRUNEL.O, Délégué régional de l'Onisep Languedoc-Roussillon, Chef du service académique d'information et d'orientation.

<sup>217</sup> Espaces numériques de travail : bureau numérique qui établit une communication interactive et de stockage de données.

Son utilisation se trouve facilitée là où il existe un véritable **projet pour l'orientation**. Il participe alors concrètement à l'élaboration d'une approche orientante où tout concourt à lier les apprentissages et la construction de parcours individuels de formation et d'insertion.

Mise de côté la nécessaire amélioration de ses performances informatiques et graphiques, le webclasseur devrait valoriser davantage l'aspect communicationnel consistant à créer et gérer des réseaux à bon escient, élaborer des messages pertinents. Il renforcerait aussi son identité numérique par l'introduction de stimulations propres à activer les compétences décisionnelles. En effet, autant une première démarche de gestion informationnelle semble émerger, autant la construction d'une pédagogie destinée à amener l'élève à dégager les éléments pertinents utiles à l'argumentation de ses choix, à l'élaboration d'hypothèses et la simulation de parcours reste apparemment faible. Ainsi on pourrait envisager la création d'un espace personnel protégé consacré à l'écriture d'un schéma narratif projectif. L'introduction de tels éléments « guidants », amènerait l'élève à accommoder progressivement la dimension personnelle de son projet tandis que le rôle de chaque acteur éducatif, y compris le parent, trouverait sa pleine dimension.

*Jean-Marie QUIESSE Délégué régional adjoint de l'Onisep Languedoc-Roussillon*

*Brigitte MAURER, conseillère d'orientation psychologue à l'Onisep Languedoc-Roussillon*

*Nourya MZE MBABA, étudiante en Sciences de l'éducation, Université Paul Valéry, Montpellier*

*Montpellier le 31 août 2009*

## **Le Chemin de Saint-Georges en Sardaigne : le territoire et l'environnement acteurs d'une formation inspirée par l'approche orientante**

Luisa Saba,  
membre de l'association *Apprendre et s'orienter*

### **Problématique**

Dans le cadre des initiatives de formation que l'association Legambiente développe actuellement en faveur du tourisme durable, que l' Association Italia Nostra développe en faveur de la garde de l'environnement culturel et naturel du notre Pays, que L'Association Apprendre et S'orienter développe en faveur de ses principes, nous nous sommes penchés sur la connaissance du réseau de pistes et de sentiers qui traversent une partie de la Sardaigne, la région du Parco dei Tacchi, qui couvre les territoires d'un nouvel département administratif, la Provincia di Lanusei/Ogliastra et en partie de la Provincia di Cagliari.

Nous avons été immédiatement frappés par les toponymes et les témoignages qui renvoient à la figure d'un saint né et ayant vécu en Sardaigne entre le 11<sup>e</sup> et le 12<sup>e</sup> siècle, à savoir St-Georges, 1<sup>er</sup> évêque de Suelli. Il fut un évêque missionnaire dont l'œuvre d'évangélisation impliquait de fréquents déplacements à pied et à cheval vers l'Ogliastra, qui faisait partie de son vaste diocèse où sa présence a quitté des traces dans la culture et dans la tradition populaire. Nous avons constaté que la redécouverte des terrains parcourus par l'évêque St Georges constituent une mine de ressources digne d'être connue, conservée et valorisée et le cadre dans le quel situer un stage d'orientation qui pouvait élargir la connaissance des nouveaux métiers /nature,

Cette étude a eu pour objectif d'analyser la réalisation d'un chemin randonnée dédié à St Georges, dans le but de reconstruire les parcours qu'il faisait pour rejoindre les Communautés isolées dans le centre sauvage de l'Ile, Le traking (création, gestion, mise au point du parcours) a été choisi comme modèle spécifique de formation des professionnels de l'environnement de l'Université de Cagliari, les ONA (operatori naturalistici ambientali), en stage d'apprentissage. C'est pourquoi le chemin de randonnée représente le point de vue personnel de l'étudiant, une dimension intrinsèque orientante, du moment qu'il doit graduer la distance, entrer en contact avec la nature, être en état de connaître sa propre adaptation à l'environnement, avoir une grande motivation pour surmonter fatigue et peines, travailler en équipe, remarquer la différence entre carte et territoire, enfin impliquer dans l'aventure son corps et son esprit.

Le point de vue collectif sur la formation des professionnels de la nature interroge à la fois les politiques de l'exploitation des ressources naturels d'une région, la sauvegarde de l'environnement et le développement des ressources humaines.

Le projet s'enorgueillit de deux valeurs ajoutées :'

- un niveau politique territorial d'intervention, qui vise à créer des processus concrets où les habitants sont les protagonistes et les gestionnaires du territoire et de ses ressources particulières,

- un niveau pédagogique interdisciplinaire qui fait appel à une multiplicité de compétences propédeutiques et fonctionnelles chez les professionnels qui se proposent d'intervenir dans le secteur du tourisme culturel et durable,

A ce propos la réalisation du projet pose un défi pédagogique : vérifier quelle est la référence aux savoirs dans le domaine du tourisme, le rapport entre les différents savoirs, la production, enfin, d'un savoir touristique comme processus du développement économique et social d'un territoire.

Le projet n'a pas l'intention de s'arrêter à ses premières réalisations (2008, 2009) et encore moins de se limiter à la remise d'un produit touristique clé en main, même s'il a été suivi avec un grand intérêt médiatique par la télévision locale et si est souligné l'intérêt de la coopération avec d'importants opérateurs externes comme l' Opera Romana Pellegrinaggi qui, lors d'une conférence internationale qui s'est tenue à Rome en 2009, a présenté le projet comme un des plus intéressants et innovateurs dans le domaine du tourisme,

### **Méthodologie,**

La vision pédagogique de l'approche orientant se présente bien comme la clé de la méthodologie, puisqu'elle vise à intégrer théorie et pratique, à créer des liens entre les opérateurs de réalités diverses, surtout au niveau territorial. L'approche orientante facilite entre eux des moments de réflexion et l'échange de points de vue sur les thématiques socioprofessionnelles principales de leur milieu d'appartenance et de référence. Les atouts principaux de cette méthode sont l'expérience directe, l'intégration du sens de l'expérience dans le vécu de la personne en situation d'apprentissage, le travail créatif, la coopération entre les acteurs du territoire, le débriefing critique et constructif.

On a essayé de valoriser surtout le point de la coopération, en donnant beaucoup de temps à la création d'un réseau social entre plusieurs acteurs, Ce sont en premier lieu les Institutions publiques, qui planifient et gèrent l'aménagement du territoire, en deuxième lieu les Associations, en raison de leur expérience et de la fonction « subsidiaire » qu'elles peuvent assumer par rapport aux institutions publiques, en troisième lieu les Universités, les Centres d'études, détentrices de connaissances historiques, scientifiques, didactiques qu'ils peuvent apporter comme contribution au projet. À l'occasion de ce projet, l'Université a prêté attention au développement de modèles d'intervention transférables à d'autres initiatives éducatives en faveur du tourisme durable,

A partir des contacts noués en 2007 entre l'Association Iubilantes, l'Association Lega Ambiente, Italia Nostra, la nouvelle Provincia di Lanusei, le Département de l'Ogliastra, territoire très fragile du point de vue économique, mais presque intact quant à la vie du paysage et de la nature, (tandis que l'observatoire mondial sur le vieillissement a repéré, par rapport à sa population, le plus grande nombre de personnes plus que centenaires) a décidé



que la stratégie locale du développement doit s'appuyer sur la sauvegarde du patrimoine culturel et naturel de son propre territoire, Un premier chemin a été expérimenté pendant le mois d'avril 2008 par des experts, avant d'engager, pendant l'année académique 2009, l'Université de Cagliari, Faculté d'Architecture, et les responsables publics des « Beni Culturali » de la Région Sardegnna à transformer le chemin en stage d'apprentissage et de qualification pour les élèves du Master ONA.

L'Université a proposé des ateliers d'approche orientante, mettant les étudiants en situation d'expérimenter sur le terrain l'adéquation du propre métier individuel envisagé et de la formation universitaire, Les experts de LegaAmbiente ont soutenu « chemin faisant » les étudiantes dans la réalisation de la carte d'un nouveau chemin de randonnée et l'Administration publique a favorisé le contact avec la population de l'Ogliastra. À la fin du stage les étudiants ont réfléchi sur les motivations à poursuivre la formation dans le secteur de la nature, ont évalué le sens d'une expérience très forte, ont réalisé des bilans des compétences

## **Résultats**

- Réalisation d'une guide de connaissance des territoires de l'Ogliastra, à l'aide de l'exploitation touristique du nouveau département de Lanusei ;
- création d'instruments (cartes, manuels, diaporamas) qui soutiennent les activités de formation en faveur des opérateurs du secteur ;
- participation à des séminaires et colloques qui permettent de connaître la méthodologie de l'approche orientant dans le vaste domaine du tourisme culturel / environnemental ;
- réorientation des projets professionnels des étudiantes, qui ont découvert sur le terrain de nouvelles opportunités, de nouveaux secteurs d'activité et de nouveaux métiers verts ;
- acquisition de compétences spécifiques requises par la figure professionnelle de l'ONA (operatore naturalistico ambientale) telle qu'elle a été définie par la Région Sardaigne ;
- ouverture du monde Académique à la coopération pédagogique entre acteurs du territoire, voire avec l'Administration Locale, la Protection Civile et les Associations d'éducation à l'environnement ;
- association aux résultats des Universités, des administrations, des services pour l'emploi, des coopératives sociales, des entreprises du tourisme, qui, à des titres divers, sont impliqués dans l'économie du territoire ;

- aide à l'insertion des élèves bacheliers, des étudiants ayant obtenu leur licence, des jeunes en recherche d'emploi ou même des opérateurs déjà engagés dans une activité touristique de loisirs dans les territoires concernés et qui veulent améliorer leur carrière.

Università di Cagliari, Facoltà di Ingegneria, 16 luglio 2009, conclusione del 3° « Tirocinio applicativo » ONA, a cura di Luisa Saba, membro Associaz Apprendreetsorienter

## Symposium 2

### **S'orienter tout au long de la vie : parcours, projets, territoires. Une politique régionale dans un cadre européen**

**Coordinateur :** *Romuald Normand, INRP, Lyon*

L'orientation : quelles définitions pour quelles politiques tout au long de la vie ?

Robert Solazzi, Président de l' *association Trouver-crée*r

S'orienter : histoires de vie et construction de la personne dans son parcours

Agnès Bergeon, Directrice de la *Maison d'Information sur la Formation et Emploi* (MIFE) de la Savoie

Accompagner les personnes sur un territoire : l'action publique et l'orientation professionnelle  
Annie Chocque, Directrice du *Centre Institutionnel de Bilan de Compétences* (CIBC) de l'Ain

Améliorer les services de l'orientation par des indicateurs de qualité : le projet européen AQOR

Aline Grimand, *Pôle Rhône-Alpes de l'Orientation* (PRAO)

Europe : quelles politiques d'orientation tout au long de la vie pour les territoires ?

John Mac Carthy, expert européen à l' *International Center for Career Development and Public Policy Initiative*

Animateur et modérateur : Romuald Normand, Maître de Conférences, Institut National de Recherche Pédagogique (INRP), Université Lyon 2

L'orientation : quelles définitions pour quelles politiques tout au long de la vie ?

Robert Solazzi, Président de l'association *Trouver-crée*r

## **Depuis plus de 40 ans, l'orientation est en crise... Comment en sortir ?**

**Robert Solazzi**

**Président de Trouver/Crée**r LYON

Depuis les années 70, l'orientation est en crise, même si tout le monde en parle et il est difficile d'en comprendre les raisons sans en retracer son parcours historiquement .

Nous allons essayer de le faire :

en prenant comme fil rouge l'interaction des acteurs en présence : les citoyens dans un territoire , les employeurs, les chercheurs , les gestionnaires et les professionnels (les conseillers).

En montrant comment ne restent plus en présence que les gestionnaires qui édictent des mesures nationales destinées à des citoyens devenus « objets d'insertion », dans des territoires uniformes et banalisés, pour des employeurs eux devenus des « cibles », avec comme interlocuteurs des conseillers devenus de simples agents d'exécution, tandis que les chercheurs sont enfermés dans leurs disciplines respectives...

Nous terminerons enfin, en traçant des perspectives permettant de sortir de cette crise, les travaux présentés dans ce symposium étant une bonne illustration de ce que nous pouvons entreprendre à l'échelle d'un territoire.

### **1) Historique de l'émergence des acteurs de l'orientation et de leurs interrelations.**

#### ***1ère période : avant 1848(environ)... Les Pères, repères de l'orientation.***

L'orientation était quasiment une affaire de famille, sous l'autorité du père. Celui-ci décidait de l'avenir de ses nombreux enfants selon des critères et des valeurs liés à la classe sociale, aux rôles assignés, aux débouchés connus. Les villageois et surtout les Anciens qui jouaient le rôle de Sages complétaient les informations nécessaires à la prise de décision. En cas de conflit ou de problèmes le jeune partait à l'aventure sur les grands chemins et devenaient colporteurs, brigands, marchands... Ils s'engageaient aussi comme soldats, moines, religieux, marins, etc.

Les choix étaient limités mais précis, les transgressions repérées comme telles... Les acteurs en présence : les citoyens, les parents et leurs enfants, les employeurs, les sages...

#### ***2ème période : de 1848 à 1910 (environ) : les Associations et les Collectivités locales font leur apparition.***

Les Révolutions industrielles, les guerres et les épidémies entraînent l'exode rural vers les faubourgs des villes industrielles où le travail en miettes est associé au chômage, au travail des femmes et des enfants, au déracinement, avec leurs conséquences désastreuses.

Petit à petit, les citoyens prirent conscience de cette situation et créèrent de nombreuses associations d'entraide et d'éducation populaire en liaison avec les Mairies. Pour le travail, ce sont les Chambres Consulaires qui prirent des initiatives pour trouver des solutions. **Le Territoire local prenait forme !**

*3ème période : de 1910 à 1922 (environ) : la naissance des premiers Offices d'orientation et des premiers Bureau de Main d'oeuvre.*

Parmi les très nombreuses associations apparurent des Offices d'orientation dans lesquels interviennent des personnels aux statuts les plus divers : bénévoles, instituteurs à la retraite, salariés détachés par les mairies. Ces Offices sont des Associations 1901, financées localement. (Ce fut le cas de mon Office de Cholet jusqu'en 1969). Ils réunissent dans leur C.A. l'ensemble des partenaires sociaux à un niveau local.

**A cette époque, orientation et développement local étaient intimement liés.**

*4ème période : de 1922 à 1934 (environ) : émergence de l'Etat et des Scientifiques.*

De nouveaux acteurs vont apparaître sur la scène de l'orientation

L'Etat décide en 1922 de définir l'orientation professionnelle, comme un ensemble d'opérations concernant les élèves en fin de scolarité obligatoire et d'accorder quelques subventions. Ce sera l'émergence du réseau des futurs Services Académiques.

De leur côté les orienteurs s'organisent en Association et insatisfaits des résultats obtenus veulent se professionnaliser. Ils se tournent vers une discipline nouvelle auréolée de ses premiers succès : la psychologie expérimentale.

Du côté des lycéens, les Parents s'organisent aussi.

**A la fin de cette période deux systèmes apparaissent :**

L'un, pour les élèves de milieu populaire de l'école primaire : orientation par des tests (Psychotechnique) et des examens médicaux.

L'autre, pour les jeunes de milieu aisés, qui poursuivent leurs études : orientation par l'information sur les filières et les débouchés (Bureau Universitaire de Statistiques, ancêtre de l'ONISEP)

Il en est de même pour l'insertion des adultes :

Placement direct pour les chômeurs

Sélection par des tests pour ceux qui veulent apprendre un métier en formation accélérée.

**Les principaux acteurs de l'orientation sont en place et présentent de nombreux**

**points communs :**

Ils ont foi en une société idéale bien hiérarchisée où chacun, grâce à la Science, trouverait une place pour la vie.

Ils ont foi dans le Progrès et l'égalité des chances.

Ils disposent d'une très grande liberté d'action, ne ménagent ni leur temps, ni leur peine : ce sont des pionniers.

Les Offices développent leur activité au gré des demandes locales, ils n'ont pas de consignes nationales et sont très ancrés sur leur territoire. Ils ne rendent des comptes qu'aux Collectivités locales et à leurs financeurs locaux.

***5ème période : de 1934 à 1945, le consensus des acteurs... et la prise du pouvoir par les gestionnaires et les scientifiques.***

Malgré les déchirures des « années sombres » de la guerre 39-45, l'emprise des gestionnaires et des scientifiques devint très précise. Un exemple parmi d'autres : le décret-loi du 24 Mai 1938 qui rend obligatoire l'examen d'orientation par des tests et une visite médicale pour tous les enfants en fin de scolarité obligatoire, suivi d'un conseil que les parents ne sont cependant pas obligés de suivre.

***6ème période : de 1945 à 1965, la dérive des acteurs de l'orientation.***

La fin de la deuxième guerre mondiale verra le début des « Trente glorieuses », la mise en place de nombreuses réformes élaborées pendant la Résistance, et aussi, l'explosion scolaire.

Il y a moins d'urgence à placer les élèves, les parents et les entreprises sont d'accord pour que les enfants poursuivent leurs études plus longtemps. On manque de main d'oeuvre et les tests de sélection comme les examens d'orientation perdent de leur importance. L'orientation devient de plus en plus scolaire et c'est au moment où le statut des conseillers et la place des CIO se consolident que le doute va s'installer sur la méthode des tests et leur mission de plus en plus définis au niveau national. Leur nouveau statut va les rapprocher des Inspections Académiques et les éloigner des territoires. Avant ils se chargeaient des jeunes de leur territoire, sans ciblage particulier, maintenant on leur demande de prendre en charge des cohortes d'élèves de tel niveau scolaire.

**Du service aux jeunes d'un territoire, il s vont passer insensiblement au service du Ministère de l'Education Nationale.**

De nouveaux acteurs entrent en scène : enseignants, psychopédagogues, gestionnaires.

***7ème période : de 1966 à 1980 : crise entre les acteurs de l'orientation.***

Les événements de Mai 68 allaient marquer fortement les acteurs de l'orientation.

Dans un premier temps, la parole revenait aux individus, la sélection était clouée au pilori ainsi que toutes les procédures d'évaluation et les conseillers ne s'autorisaient plus, ni les tests, ni les conseils, tout au plus faire de l'information.

Une réforme des Services se mit en place et, au nom du respect de l'individu, habilla du nom d'orientation tout un système de sélection et de répartition des flux d'élèves.

Pour les gestionnaires, la leçon avait été bien comprise et reposait sur deux adages :

- 1) Il ne faut jamais demander aux souris si elles veulent un chat.
- 2) Un artichaut se mange feuille à feuille.

L'important, c'est que les gens aient l'impression de choisir, en réalité l'orientation est un problème simple, que les praticiens compliquent à loisir.

Pendant que les réformes entraient en application, les deux chocs pétroliers de 73 et 79 allaient durablement modifier le paysage du marché du travail.

**Paradoxalement, Mai 68, avait consacré la prise du pouvoir par les gestionnaires de l'orientation et vu l'effacement des scientifiques, des praticiens et des citoyens. Le rapport aux territoires avait disparu !**

### ***8ème période : à partir de 1981 : vers le crépuscule de l'orientation ?***

Tout en se donnant une apparence humaniste les gestionnaires prennent le pouvoir et se développe alors « un marché de l'orientation ». DE nouveaux réseaux apparaissent en lien avec le chômage grandissant. Chaque réseau se dit, bien sûr, au service des usagers, mais d'abord au service de la structure dont la survie dépend des financements qui dépendent eux-mêmes des résultats, qui sont calculés de manière simple.

Plus les mesures se développent, plus les individus s'illusionnent, plus ils sont désabusés ou essaient de détourner les mesures à leur avantage.

La représentation sociale de l'orientation devient de plus en plus négative même si, marginalement elle connaît des réussites qui sont alors mises en vitrine.

Quant on parle de la résistance des acteurs on ne parle que de la résistance des individus qui ne veulent, ni accepter la réalité, ni changer de comportement. On ne parle guère de la résistance des acteurs institutionnels qui veulent maintenir le contrôle des flux ciblés : élèves, étudiants, chômeurs, femmes, handicapés, réfugiés, clandestins, seniors.

Les institutions ne savent pas échapper aux paradoxes, il est vrai que Descartes leur cache la vue !

**Premier paradoxe** : Elles obtiennent en général, (pas toujours) des moyens pour agir dans la durée... qu'elles utilisent souvent pour survivre... même lorsque elles ont perdu leur utilité.

**Deuxième paradoxe** : elles ont le temps pour elle... alors elles prennent tout leur temps, tandis que les citoyens en proie à l'incertitude, veulent des réponses urgentes, provoquant de nouvelles crises.

**Troisième paradoxe** : elles aussi, en proie à l'incertitude, répondent, dans l'urgence, à des problèmes qui demanderaient beaucoup de temps pour être dénoués, se condamnant ainsi à ne résoudre, ni les urgences, ni la complexité.

Dans le même temps, l'orientation est devenue si complexe qu'elle ne fait plus l'objet de recherches en tant que telle ; les praticiens en sont réduits à ériger en théories ce qui n'est en fait que des mesures ou des préconisations administratives ou financières et les citoyens désarmés recherchent des solutions miracles sur Internet, chez les coachs ou les voyantes ultra lucides.

## **2) Le contexte socioéconomique et culturel de l'orientation aujourd'hui.**

Il est maintenant bien connu. Une espérance de vie de plus en plus longue, mais les Repères relatifs aux choix de vie et d'orientation sont multiples et estompés.

L'individualisme grandissant, la diminution des liens sociaux augmente les risques d'exclusion. L'aspiration à la liberté est de plus en plus vive, mais il devient de plus en plus difficile d'imaginer son devenir personnel et celui de la société..

### **Des réalités socio-économiques.**

Les métiers et les emplois en constante évolution, deviennent peu visibles

Et sont même soumis à des ruptures imprévisibles en lien avec la mondialisation. La médiatisation et la tyrannie de l'urgence accentuent les représentations illusoire de soi et de son environnement Nous sommes passés de la notion de métier avec une certaine universalité aux notions de classifications, qualifications et compétences.

Comment continuer à valoriser le projet professionnel ?

Les parcours d'orientation sont de moins en moins conformes à des modèles préétablis et il nous faut faire le deuil du modèle adéquationniste des pionniers de l'orientation, mais ce n'est pas si facile à faire !

### **Plus il y a d'incertitude et de complexité, plus on cherche des certitudes.**

S'orienter, ce n'est plus choisir un métier pour la vie (même si cela peut encore arriver), c'est construire peu à peu au fil des expériences vécues, un itinéraire, en se projetant dans des hypothèses de métiers, en faisant des choix de formation, en utilisant ses compétences pour envisager différentes activités professionnelles.

Pourtant on continue à pousser les gens à faire un projet unique et à individualiser l'aide, oubliant que les partages d'expériences et la dynamique des groupes favorisent le travail de transformation des représentations sociales et l'émergence des projets d'agir.

Il devient nécessaire de promouvoir une conception de l'orientation comme levier de développement économique et social au niveau d'un territoire.

**Plus il y a incertitude et complexité, plus il est nécessaire de se concerter pour réfléchir et inventer les concepts et les méthodes d'accompagnement du changement.**

Or le dialogue entre les institutions et les usagers demeure très difficile. Moins il y a dialogue et plus les accusations réciproques augmentent. On passe ainsi de la complicité des citoyens avec leurs élus en période électorale à la méfiance rageuse le reste du temps.

**Plus il y a incertitude et complexité plus il est nécessaire de développer des capacités à s'orienter.**

Pourtant les approches éducatives de l'orientation introduites dans les années 80 n'ont pas réussi à s'implanter durablement. Les textes et les discours y font souvent référence, car on ne va pas dire que l'orientation n'a pas besoin d'être éducative. Faute d'une véritable volonté politique, ces nouvelles approches sont en miettes et nous avons régressé.

**Plus il y a incertitude et complexité, plus on est tenté de rechercher des solutions simplistes.**

On a tendance à mélanger orientation, sélection, triage, répartition, sans se poser la moindre question éthique : au service de qui est le conseil du conseiller ?

Chaque institution a monté son propre dispositif dit d'orientation, théoriquement au service des citoyens, pratiquement au service de l'institution qui le finance. Cruel paradoxe qui ne rend pas toujours service à l'institution

Plus il y a incertitude et complexité, plus les praticiens de l'orientation se trouvent écartelés entre des attentes contradictoires, finissent par se décourager ou adoptent une attitude défensive

### **3) D'autres écueils à éviter.**

#### **Le simplisme**

Nous sommes convaincus de la complexité de la réalité et pourtant notre cartésianisme nous incite à tout simplifier, à utiliser des typologies, à ranger les gens dans des cases.

Par exemple, nous avons une représentation sociale de la France qui gomme les différences géographiques, économiques et historiques, comme si le chômage était le même partout, comme si les divisions administratives correspondaient à la réalité. On dit « je suis du 93 » ou bien la radio nous donne la « météo du 69 », comme si le département du Rhône était une réalité géographique !

#### **Le pathologisme.**

L'entrée sur scène des questionnaires s'est accompagnée de définitions de groupes à risques, faisant penser que celui qui à besoin d'aide pour s'orienter est un malade plus ou moins grave. Elle s'est accompagnée d'une psychologisation de certaines pratiques transformant les personnes en « objets d'orientation » Nous sommes revenus aux croyances scientistes des années 30.



## **Le confusionnisme.**

Le mélange des niveaux d'analyse est permanent : la pensée glisse de l'individuel au collectif, du collectif à l'individuel, les généralisations sont fréquentes, facilitées par l'usage incongru des chiffres.

Umberto ECO en donne un bel exemple : Si un homme mange deux poulets par semaine et un autre homme n'en mange pas du tout on va conclure que les hommes mangent, en moyenne un poulet par semaine !

On déduit souvent, de statistiques portant sur des échantillons particuliers la conduite à tenir vis-à-vis d'un individu particulier, alors que c'est impossible !

## **L'économisme**

Il sévit particulièrement lorsqu'il s'agit d'attribuer des crédits, d'évaluer des résultats dans le champ de l'orientation. Or, comme les outils d'évaluation d'une situation aussi complexe sont quasi inexistantes, au lieu d'évaluer on se contente de contrôler les résultats comme s'il s'agissait d'un produit de consommation courante : vous avez casé combien de Rmistes ? En combien de temps ? A quel endroit ? Les médias demandent : donnez-moi avec du concret vos taux de réussite, en une minute maximum !

## **L'empirisme**

Cet écueil est souvent présent dans les précédents et sévit en orientation, qui n'est pas reconnue comme une discipline, ni comme une science, ni comme un art. L'homme de la rue et les gestionnaires ne peuvent imaginer qu'il existe des savoirs élaborés depuis plus de cent ans en orientation. IL est vrai que le repliement défensif des praticiens ne facilite guère l'appropriation de ces savoirs. Chaque semaine je reçois quelqu'un qui vient me proposer un outil miracle ou un nouveau test d'orientation en croyant qu'il est le premier à y avoir pensé...

## **4) Des pistes de propositions**

### **Faciliter la construction d'une culture commune de l'orientation tout au long de la vie**

Nous partons du principe qu'on ne peut pas changer l'orientation par décret, mais aussi qu'il ne suffit pas de programmer des rencontres ou d'échanger des adresses ou des pratiques pour qu'il y ait une culture commune.

C'est en travaillant ensemble sur des projets communs indépendants des frontières de crédits, de publics de niveaux d'expertise que nous pourrons « nous apprivoiser ».

C'est en mettant en place une professionnalisation interinstitutionnelle que l'on apprendra à mieux se connaître, à mieux se comprendre.

Cette professionnalisation ne devrait pas être exclusivement réservée aux praticiens mais ouvrir des fenêtres aux travailleurs sociaux, aux gestionnaires, à la société civile, aux syndicats et aux employeurs. Il est indispensable que les non praticiens puissent venir se former et non simplement s'informer de manière superficielle.

### **Développer un courant de théorisation des pratiques d'orientation tout au long de la vie.**

Notre hypothèse, c'est que ces pratiques sont encore balbutiantes. Elles conviennent très bien pour résoudre des problèmes de sélection dans des situations d'urgence ou à très court terme mais non pour un accompagnement des parcours.

Des liens devraient être établis entre les praticiens et des laboratoires de recherche pluridisciplinaires en vue de monter des programmes de recherche.

Une place devrait être faite à la thématique de l'évaluation des actions d'orientation.

### **Développer un courant de réflexion autour des notions de laïcité, de citoyenneté et d'éthique.**

Le travail d'orientation rencontre constamment ces thématiques et il ne sert à rien, sous prétexte de neutralité de vouloir les ignorer. En effet, aider les personnes à s'orienter, c'est les amener à réfléchir sur le sens qu'elle donnent, auraient pu, voudraient donner à leur vie passée, présente et future. C'est les amener à s'interroger sur les valeurs auxquelles elles sont attachées ou non, l'importance des rôles qu'elle veulent jouer dans la vie (ou non), etc. Comment le faire en respectant les personnes sans une interrogation personnelle et collective de type éthique ?

**Il s'agit en fin de compte de changer nos modes de pensée, d'introduire la complexité , au sens des travaux d'Edgar MORIN, d'accepter le caractère paradoxal des situations d'orientation au sens des travaux de D.W WINNICOTT et de Geneviève LATREILLE.**

**L'Approche Expérientielle et Paradoxale (AEP) élaborée par l'Association Trouver/Créer se propose d'y contribuer.**

**S'orienter, c'est inventer son histoire (personnelle et collective), chercher à lui donner du sens, partagé avec d'autres citoyens, dans une histoire collective, traversée en permanence, par nos luttes et nos rêves.**

S'orienter : histoires de vie et construction de la personne dans son parcours

Agnès Bergeon, Directrice de la *Maison d'Information sur la Formation et Emploi* (MIFE) de la Savoie

Accompagner les personnes sur un territoire : l'action publique et l'orientation professionnelle

Annie Chocque, Directrice du *Centre Institutionnel de Bilan de Compétences* (CIBC) de l'Ain

Améliorer les services de l'orientation par des indicateurs de qualité : le projet européen AQOR

Aline Grimand, *Pôle Rhône-Alpes de l'Orientation* (PRAO)

Europe : quelles politiques d'orientation tout au long de la vie pour les territoires ?

John Mac Carthy, expert européen à l'*International Center for Career Development and Public Policy Initiative*

## Symposium 3

### APPROCHE TERRITORIALE COMPARATIVE DE L'ORIENTATION À PARTIR DE DIFFÉRENTS TERRITOIRES :

rural français / rural catalan / rural québécois ; rural / urbain en France ; rural éducation nationale / rural agriculture en France ; filles / garçons dans l'espace rural isolé en France ; accès aux études économiques en France / en Italie.

**Coordinateurs** : CHAMPOLLION Pierre (IA), LEGARDEZ Alain (PR), IUFM de Valence

**Participants** :

*Barbara Bader, PR, Université Laval, Québec*

*Roser Boix, PR, Université de Barcelone, Espagne*

*Jean-Luc Fauguet, MCF, IUFM Aix-Marseille*

*Thierry May-Carle, Doctorant, IUFM Grenoble*

*Jean Simonneaux, MCF, ENFA Toulouse*

*Doris Valente, Université de Milan-Bicocca, Itali*

**Pierre Champollion**, FR, organisateur du symposium, IA, université Joseph Fourier, UMR ADEF, **Barbara Bader**, CA, PR, université Laval, **Jean-Luc Fauguet**, FR, MCF, université de Provence, UMR ADEF, **Claire Lapointe**, CA, PR, université Laval, **Alain Legardez**, PR, université de Provence, UMR ADEF, **Thierry May-Carle**, FR, Doctorant, IUFM de Grenoble, **David Montpetit**, CA, Doctorant, université Laval, **Elisabetta Nigris**, IT, université de Milan-Bicocca, **Nathalie Richit**, FR, Doctorante, université de Provence, UMR ADEF, UMR ADEF, **Doris Valente**, IT, Superviseure, université de Milan-Bicocca

## **Résumé**

Le symposium *Approche comparative territoriale de l'orientation*, à partir de recherches empiriques canadiennes, françaises et italiennes, principalement, fait un point d'étape sur les impacts, ponctuels comme systémiques, des différentes dimensions territoriales (cadres spatiaux, territoires institutionnels, territoires d'action, territoires symboliques) sur la réussite scolaire et sur l'orientation scolaire et professionnelle. Les résultats des recherches présentées montrent clairement que les contextes territoriaux influent, nettement moins fortement certes que les contextes socioculturels et, sans doute aussi, que les politiques éducatives publiques territorialisées, mais d'une façon non négligeable cependant, non seulement sur la réussite scolaire et sur l'orientation scolaire et professionnelle des élèves, mais aussi sur l'organisation scolaire et sur la dimension didactique de l'enseignement. Les processus d'orientation, comme les trajectoires scolaires qui en résultent, par exemple, s'inscrivent bien dans les territoires qui, en retour, les façonnent quelque peu. Dans certains cas, dans les territoires ruraux isolés et montagnards, notamment, de véritables *effets de territoire* systémiques influençant les trajectoires scolaires, voire l'insertion professionnelle, ont même pu être mis en évidence.

## **Mots clés**

Communauté, *effet de territoire*, *espace rural isolé*, orientation scolaire, systèmes didactiques, territorialité, trajectoire scolaire, transition secondaire-supérieur, transposition didactique, *zone de montagne*

## 1. Introduction (Pierre Champollion)

Dans la mesure où ce symposium a pour objectif premier de faire le point sur les aspects territoriaux des processus d'orientation, nous n'évoquerons, pour approcher les principaux déterminants de l'orientation scolaire, ni l'explication sociologique majoritaire fondée historiquement sur la *reproduction* (Bourdieu & Passeron, 1964, 1970), ni l'impact des organisations institutionnelles, des établissements scolaires, des classes et des maîtres (Bressoux, 1994 ; Duru-Bellat & Mingat, 1998), ni le poids des politiques publiques d'éducation telles que *l'éducation prioritaire* (Van Zanten, 2004). Toutes ces explications majoritaires bien connues ont été en effet complétées, depuis la charnière 1990-2000, par des explications nouvelles plus directement liées aux contextes territoriaux, qu'ils soient prescrits (territoires institutionnels), vécus (territoires d'action) ou rêvés (territoires symboliques). Ces dernières explications, fondées sur les territoires (Arrighi, 2004 ; Caro, 2004 ; Grelet, 2004 ; Champollion, 2005, 2008 ; Ben Ayed, Broccolichi et al., 2007 ; Mezeix et Grange, 2008), sans être fréquemment convoquées, ne sont donc aujourd'hui plus tout à fait aussi confidentielles qu'auparavant.

Pour essayer de repérer et de mesurer les impacts des territoires sur l'école, il est évidemment nécessaire de cerner au plus près la notion de territoire. D'une façon générale, *le terme de territoire a une double acception : soit il se réfère à une réalité juridico administrative, comme c'est le cas dans l'expression « aménagement du territoire », soit il renvoie au concept de « territorialité »* (Le Berre, 1992) *largement présent dans l'ensemble des sciences sociales depuis une bonne vingtaine d'années. Autant réalité naturelle que sociale, le territoire ne se laisse pas facilement décomposer. Milieu, pratiques, représentations et organisation socio-politique constituent un système dont les parties sont interdépendantes* (Gumuchian, 2001). Ce type de définition du territoire a perduré jusqu'à la fin du XX<sup>ème</sup> siècle. *Portion d'espace contrôlée et appropriée, y compris symboliquement, par une société donnée* (Di Méo, 2003), le territoire apparaît aujourd'hui comme une *construction de [ses] acteurs*<sup>218</sup> (Moine, 2006) : c'est un *système en tension reliant un espace au jeu de ses acteurs* (Ormaux, 2008).

Cette approche du territoire, issue essentiellement de la géographie contemporaine rejoint, par son caractère à la fois systémique et multifactoriel, l'approche sociologique développée tout récemment par Lahire dans le cadre du *Groupe de recherche sur la Socialisation* qui parle de territoires *prescrits* (institutionnels), de territoires *vécus* (territoires d'action) et de territoires *révés* (territoires symboliques), y compris intériorisés<sup>219</sup>. Mais ce n'est que depuis quelques années seulement que l'ensemble des sciences sociales, dont les sciences de l'éducation, porte

---

<sup>218</sup> Etat, collectivités territoriales, intercommunalités, associations, entreprises, etc.

<sup>219</sup> Au sens jungien du terme, c'est-à-dire relatif à l'*inconscient collectif*, repris ultérieurement par Merton.

une attention accrue aux processus de spatialisation (Rhein, 2003 ; Ben Ayed, 2006), dont l'importance apparaît par-delà son caractère diffus de plus en plus flagrante, y compris au niveau scolaire. Les territoires ne sont donc pas, dans la perspective de notre symposium, que des cadres spatiaux et / ou institutionnels. Ils renvoient plutôt à des systèmes socio-spatiaux contextualisés spécifiques construits par leurs acteurs et appropriés leurs habitants. Ils peuvent à ce titre être considérées comme des *territorialités activées* (Vanier, 2007).

**2. Contributions** (noms des contributeurs indiqués à mesure de leur intervention dans la discussion)

**2.1 De l'influence du territoire sur la scolarisation : réflexion sur le cas des élèves Inuit de la Commission Scolaire Kativik au nord du Québec** (Barbara Bader, Claire Lapointe et David Montpetit)

Nous proposons, dans le cadre de ce symposium qui analyse certains ancrages territoriaux de l'orientation scolaire et professionnelle, une réflexion sur le cas des élèves Inuits des écoles de la Commission Scolaire Kativik du Nord-Du-Québec. Le taux de décrochage scolaire de ces jeunes est particulièrement alarmant. Prendre en compte en classe les représentations du territoire et les pratiques traditionnelles et modernes de la culture inuite qui s'y sont développées enrichirait peut-être d'autant les liens de ces jeunes avec l'école pour qu'ils lui attribuent plus de sens en fonction des liens au territoire que la culture inuite cultive.

2.1.1 Déterminants socioculturels et influence du lien au territoire sur les parcours scolaires

Nous savons que les parcours professionnels sont orientés en général en fonction de déterminants sociaux bien connus. Cela dit, des cas particuliers où les logiques des acteurs et leurs projets diffèrent de ces grandes tendances méritent qu'on s'y arrête. Il nous semble donc intéressant de nous pencher ici sur «les liens aux lieux» et surtout sur la manière dont ceux-ci semblent orienter les parcours scolaires dans certains cas. On sait, en effet, depuis les travaux de l'*Observatoire Education et Territoires - Observatoire de l'école rurale (OET-OER)* (Champollion, 2005, 2008; Alpe & Fauguet, 2008) que l'ancrage des élèves dans leur milieu géographique peut influencer leur projet professionnel, réalisation y compris.

On retrouve au Québec, des disparités entre régions rurales et régions urbaines quant au parcours scolaires des jeunes du secondaire et à leur aspiration à poursuivre des études universitaires. On sait par exemple que la scolarité du père est déterminante, tout comme le lieu de résidence. Les inégalités de scolarisation demeurent prégnantes et semblent suivre tout autant des logiques sociales que territoriales (Perron & Veillette, 2008). L'influence des liens des élèves à leur région semble pourtant peu étudiée en tant que telle et si cette influence joue sur les parcours professionnels dans certaines régions rurales isolées en France, on peut

s'interroger sur cette appartenance à un territoire donné et sur sa manière d'orienter les projets et aspirations futures des élèves au Québec.

### 2.1.2 Le cas des élèves du Nunavik

Pour réfléchir plus avant à cette question, nous nous sommes penchées sur un cas bien particulier qui nous semblait au départ un exemple on ne peut plus clair d'élèves scolarisés dans un milieu rural extrêmement isolé : celui des écoles de la Commission Scolaire Kativik dans la région du Nunavik<sup>220</sup>, située dans le nord du Québec. Le Nunavik représente le tiers du territoire du Québec et compte 10 784 habitants. 91 % de la population s'identifie comme Inuit. Il regroupe 14 villages inaccessibles par voie terrestre qui comptent une population allant de 174 habitants (Aupaluk) à 2 132 habitants (Kuuujuaq). 99 % des Inuits déclarent avoir l'inuktitut comme langue maternelle et 55 % de la population est âgée de moins de 25 ans. Le taux d'obtention du Diplôme d'études secondaire est de 22% pour les élèves de cette commission scolaire (comparé à 73 % pour l'ensemble du Québec). Il y a donc lieu de s'interroger sur ce qui démobilitise les élèves. Parmi différents éléments à retenir, évoquons les suivants.

#### \* Un contexte socioéconomique en crise

On sait que les communautés inuites sont aux prises avec des problèmes de chômage, de toxicomanie et que les taux de suicide des jeunes sont alarmants. Les jeunes filles quittent l'école très jeunes et les grossesses précoces sont nombreuses. La violence est fréquente au sein même des familles.

#### \* La langue d'enseignement

Pour ce qui est des Inuit du Québec, depuis 1963, le gouvernement québécois a établi un réseau d'écoles provinciales régi par la Commission Scolaire Kativik. L'enseignement peut se faire en inuktitut jusqu'à la 3<sup>ème</sup> année du primaire. Ce sont ensuite des professeurs anglophones ou francophones qui prennent le relais à partir de la 4<sup>ème</sup> année. Ce passage d'un enseignement en langue maternelle inuite à un enseignement soit en anglais, soit en français, représenterait une rupture importante pour les élèves, tant sur les plans culturel et pédagogique, que sur le plan des capacités langagières attendues par l'école, capacités qui ne sont pas toujours acquises par les élèves, ce qui pose problème pour la poursuite de leurs études. Rappelons que la Commission scolaire Kativik privilégie le développement d'un bilinguisme chez les élèves entre leur langue maternelle et une langue seconde (soit le

---

<sup>220</sup> Les données sur le Nunavik et sur la situation de la Commission Scolaire Kativik sont tirées du travail d'essai de David Montpetit, dirigé par Claire Lapointe (subvention du CRSH 2005-2008), avec l'autorisation des auteurs. Certains de ces éléments ont été présentés au Congrès de l'Acfas de 2008 (David Montpetit et Claire Lapointe, 2008, *Diriger une école inuite*).

français, soit l'anglais). Sur 3181 élèves, 47 % choisissent de suivre des cours en français au secondaire et 53 % le font en anglais.

\* Une tension entre deux cultures

Alors que l'éducation a longtemps été utilisée comme moyen d'assimilation des peuples autochtones, l'école tenterait aujourd'hui de devenir un lieu où l'on préserve et reconstruit des éléments de la culture autochtone dans certaines provinces canadiennes. Montpetit (2009) cite à titre d'exemple le cas de la Saskatchewan et le plan d'action qui y a été conçu pour l'éducation des autochtones. Il s'agit également d'y préparer les élèves à une vie professionnelle future selon les critères de formation qui prévalent dans la société canadienne pour permettre l'émancipation des élèves et leur participation active aux grands enjeux politiques de notre temps.

Cette tension entre une éducation par un système conçu par les «Blancs» et une éducation qui respecte la culture inuite se révèle chez les directions d'école de la Commission Scolaire Kativik que Montpetit a rencontrées (Montpetit, 2009). Plusieurs directeurs se considèrent comme devant imposer un système éducatif qui n'est pas adapté à la culture inuite, un système qui contraste avec les pratiques culturelles de la communauté inuite, tout en tentant d'en respecter certains éléments (comme la possibilité de s'absenter de l'école pour aller chasser), et en désirant former les élèves selon les standards de qualité de la société québécoise.

\* Une école ancrée dans la communauté

Enfin, et sur un autre plan, soulignons que puisque 55 % de la population est âgée de moins de 25 ans, près du tiers de la population des villages fréquente l'école. L'école est donc bien une des institutions majeures de la communauté, elle rejoint presque toutes les familles dans chaque village et pourrait, ce faisant, devenir un lieu de dialogue et de mobilisation sociale. Ces différents éléments traduisent un malaise profond entre deux visions du monde. Celle des «Blancs» qui poursuivent un certain idéal d'éducation, avec ses règles, ses rythmes, ses modes d'évaluation et ses manières d'être en relation les uns avec les autres, et avec la nature; et celle de la communauté inuite qui semble ne pas pouvoir s'exprimer dans ce système, ancrée de longue date dans un certain rapport à son territoire qui semble peu explicité et peu inclus dans le curriculum.

### 2.1.3 Inclure des liens culturels au territoire dans le curriculum des écoles du Nunavik ?

Il nous semble que la notion de territoire telle que définie par l'équipe de l'*Observatoire Education et Territoires* est un outil conceptuel fort intéressant dans un cas comme celui que nous évoquons ici. L'approche du territoire privilégiée, issue à la fois de la géographie contemporaine et d'une conception sociologique de cette notion, à la suite des récents travaux



de Bernard Lahire, conduit à la définition suivante du *territoire* en tant que *système socio-spatial collectif en tension muni des cinq caractères essentiels suivants* (Champollion & Legardez, 2008) :

- *C'est un construit humain vivant bâti par les acteurs et approprié par les habitants.*
- *Il s'appuie sur une projection collective en direction d'un futur commun (projet).*
- *Il est ancré dans un passé patrimonial (héritage).*
- *Il relève à la fois du rêve (individuel et collectif), de la vie (culturelle et sociale) et de la prescription (institutionnelle).*
- *Il est générateur d'identité(s) et de symboliques(s).*

Devant l'importance du phénomène de décrochage scolaire et de perte de sens de la scolarité pour la grande majorité des jeunes inuit, il y aurait lieu de poursuivre cette analyse et de cerner comment ces différentes dimensions du lien au territoire s'expriment aujourd'hui chez les Inuits pour vérifier ensuite si leur prise en compte à l'école pourrait enrichir les parcours scolaires vers plus de réussite des élèves. Documenter avec la communauté inuite comment celle-ci se représente et envisage chacun des points définis ci-dessus, dans une perspective ethnographique, ouvrirait très certainement des pistes pour enrichir les contenus et les pratiques scolaires en fonction du patrimoine culturel inuit, de ce que cette communauté en fait à l'heure actuelle, de ses manières de se projeter dans l'avenir, sur les plans politique, social, et symbolique. Cette recherche pourrait contribuer ainsi à expliciter comment la communauté inuite veut définir son identité aujourd'hui, en lien avec son territoire et son histoire, de manière à envisager également comment l'école pourrait soutenir ce désir partagé. Ces différents aspects pourraient être inclus dans une éducation environnementale renouvelée, qui reconnaîtrait pleinement la culture autochtone comme manière d'être à la nature et aux autres.

Ce faisant, le territoire inuit ne serait plus considéré comme un territoire rural particulièrement isolé, tel que nous l'envisageons depuis notre regard du Sud du Québec au début de cette réflexion, mais bien comme le lieu dans lequel la culture inuite s'enracine et prend vie.

## **2.2 La territorialisation des processus d'orientation dans les milieux ruraux et montagnards français (Pierre Champollion)**

Nous centrerons notre propos initial sur deux des aspects les plus novateurs des recherches actuellement effectuées sur la problématique « école et territoire » : la différenciation de l'impact territorial sur l'école en fonction des types de ruralités, d'une part, la dimension systémique de l'impact du territoire rural-montagnard sur l'école, d'autre part. A partir de l'étude des impacts, ponctuels puis systémiques, des différentes territorialités rurales et montagnardes sur l'école, nous traiterons d'abord, par l'analyse statistique d'un corpus de

données qualitatives et quantitatives présentées par l'*Observatoire Education et Territoires - Observatoire de l'Ecole Rurale* (OET-OER)<sup>221</sup>, de l'influence paradoxale des territoires montagnards sur l'école, plutôt positive en matière de réussite scolaire et plutôt négative en matière d'orientation scolaire. Nous aborderons ensuite la dimension globale que prend, dans certains territoires, l'impact territorial en montrant comment il est possible de faire émerger de l'analyse de données empiriques contextualisées appropriées l'influence globale du territoire, compris comme une *territorialité activée* (Vanier, 2007), sur l'éducation, c'est-à-dire de repérer et de caractériser les *effets de territoire* systémiques jouant sur l'école.

### 2.2.1 Questionnement de départ : y a-t-il territorialisation de l'orientation dans l'espace à dominante rurale et la zone de montagne en France ?

Pour ce faire, nous allons devoir préalablement spécifier la ruralité, ce qui s'est toujours révélé une entreprise redoutable, en raison notamment des clichés datant d'une époque où la France métropolitaine relevait quasiment toute de ladite ruralité qui, depuis, n'a cessé d'évoluer, voire de se métamorphoser. C'est même cette évolution de l'espace rural, dont l'hétérogénéité croissante est devenue progressivement la marque distinctive, qui ont conduit l'INSEE et l'INRA en 1996 à revoir la définition précédente du rural et de l'urbain fondée sur la notion d'unité urbaine regroupant a minima 2.000 habitants<sup>222</sup>.

\* L'espace rural : le zonage INSEE-INRA de 1996-1998<sup>223</sup>

En 1996 donc, l'INSEE et l'INRA ont choisi de se baser sur le concept géographique d'espace pour délimiter sur la métropole deux grands types d'espace : l'espace à dominante urbaine et son homologue à dominante rurale. Ce qui est demeuré constant, entre les deux classifications successives, c'est la définition « négative » du rural, en creux, à partir de l'urbain, de la ville. Ont été de la sorte réputées faire partie de l'espace à dominante rurale, d'une façon générale, les zones n'appartenant pas à l'espace à dominante urbaine. Dans le cadre général de ce premier zonage en aires urbaines (ZAU), les 31.251 communes rurales du recensement de 1990 répertoriées selon l'ancienne définition ont ainsi, en 1998, été re-ventilées en quatre catégories principales, dont trois comprennent chacune environ une dizaine de milliers de communes, qui ensemble ont composé désormais l'espace à dominante rurale :

---

<sup>221</sup> L'*Observatoire Education et Territoires - Observatoire de l'Ecole Rurale* a construit, de 1999 à 2007, une base de données originale sur la scolarisation en milieux ruraux et montagnards à partir du suivi longitudinal nominatif, du CM2 jusqu'à la fin du lycée, d'un « panel » de quelque 2.500 élèves ruraux et montagnards appartenant aux trois catégories de l'espace à dominante rurale (*pôles ruraux*, *rural isolé* et *rural sous faible influence urbaine* – voir plus loin) issus des six départements (Ain, Alpes de Haute-Provence, Ardèche, Drôme, Haute-Loire et Haute-Saône), ainsi que leurs parents et leurs professeurs, à quatre reprises (2000, 2002, 2004 et 2005). Cette base de données informatisée, complétée par la situation scolaire des élèves à la rentrée 2007, est forte de plus de 12.000 questionnaires supportant près d'un million d'items différents.

<sup>222</sup> Cette approche antérieure de la partition spatiale rural / urbain s'est appuyée, en France, sur la notion géographique de *milieu*, respectivement ici urbain et rural, elle-même issue du concept d'*espace*.

<sup>223</sup> Le zonage rural INSEE-INRA présenté ici a servi de base aux travaux de l'OET-OER. A ce titre, il sert également de support territorial aux contributions de Thierry May-Carle et de Jean-Luc Fauguet.

- *le rural sous faible influence urbaine* : il compte 8.359 communes, dans lesquelles 20% à 40% des actifs vont travailler chaque jour dans les « aires urbaines » voisines ;
- *les pôles ruraux* : ils regroupent 9.494 communes offrant de 2.000 à 5.000 emplois au sein desquelles plus de la moitié des actifs résidents travaillent ;
- *la périphérie des pôles ruraux* : elle rassemble 2.907 communes, dont au moins 40% des actifs vont travailler dans les pôles ruraux ;
- *le rural isolé* : défini d'abord « négativement », il comprend les 10.491 communes restantes, dans lesquelles moins de 20% de la population active travaillent dans une aire urbaine voisine.

Cette nouvelle typologie, qui structure, hors de toute référence aux anciens milieux géographiques, *l'espace à dominante rurale*, rassemblait à la fin du XX<sup>ème</sup> siècle environ 18% de la population métropolitaine sur près de 60% du territoire métropolitain français. Toutes les recherches conduites par *l'Observatoire Education et Territoires - Observatoire de l'Ecole Rurale* depuis 1999 ont été basées sur la segmentation Z<sub>AUR</sub> de 1996-1998.

\* La part « montagne » de *l'espace à dominante rurale* : la *zone de montagne*

L'*OET-OER* a également eu recours, en dehors de la segmentation territoriale institutionnelle départementale, à un second type de segmentation spatiale de son échantillon fondé essentiellement, lui, sur l'altitude. Cette partition géographique correspond à la partie « montagne » de *l'espace à dominante rurale* qui renvoie explicitement à la *zone administrative de montagne*. La définition de la *zone administrative de montagne française*, qui a servi de base spatiale au zonage « montagne » de l'*OET-OER*, résulte de textes administratifs pris essentiellement entre 1974 et 1978<sup>224</sup> à la suite du décret initial de juin 1961 qui définissait administrativement la commune montagnarde comme *ayant plus de 80% de son territoire à une altitude moyenne supérieure à 700 mètres*<sup>225</sup>, *ou une dénivellation entre le point le plus bas et le point le plus haut de 400 mètres au minimum*. Cette définition a été quelque peu assouplie ensuite par la loi *Montagne* de 1985<sup>226</sup>.

La *zone de montagne* et la part *rural isolé* de *l'espace à dominante rurale* constituent de facto des espaces ruraux et montagnards qui ont été depuis longtemps appropriés par leurs habitants, y compris en matière de scolarisation spécifique (Gumuchian & Mériaudeau, 1980), au sein desquels se sont progressivement développés des comportements sociaux et culturels

<sup>224</sup> Arrêtés des 20/10/1974, 18/03/1975, 18/01/77 et 13/11/1978 et décret n° 77-566 du 03/06/1977.

<sup>225</sup> 600 mètres pour les Vosges et 800 mètres pour les Alpes du sud.

<sup>226</sup> *Une commune de montagne connaît une limitation des possibilités d'utilisation de la terre en fonction des conditions climatiques* (loi *Montagne*). Au-delà, une commune d'altitude inférieure à la moyenne réglementaire, pour être classée, doit « se caractériser par des pentes de plus de 20% sur au moins 80% de son territoire » (*Pour la Montagne*, n° 147, 2004).

particuliers, c'est-à-dire des « mentalités » fondées sur une véritable *territorialisation des esprits* (Bozonnet, 1992). Ils correspondent effectivement aux territorialités évoquées par Vanier (2007, op. cit.).

## 2.2.2 Les impacts territoriaux sur les résultats scolaires et l'orientation des élèves

\* Sur les résultats scolaires

A l'école primaire, toutes choses étant égales par ailleurs, notamment les PCS des parents, les résultats des élèves ruraux montagnards sont globalement prometteurs : ils sont légèrement, mais constamment, supérieurs aux moyennes nationales (tableaux n° 1 et n° 2). Il n'y a pas d'érosion des bons résultats scolaires obtenus de l'école au niveau du collège (tableau n° 3).

- Appréciés au travers des résultats des évaluations nationales 6ème

Tableau n° 1 : Résultats (« bons » et « faibles » uniquement) du panel *OET-OER* 1999

Résultats	Territoires	Français	Mathématiques
« Bons résultats »	<i>Zone de montagne</i>	6%	9%
	<i>Rural isolé</i>	8%	10%
	<b>Rural général</b>	8%	10%
	<b>France entière</b> <sup>227</sup>	5,8%	8,1%
« Résultats faibles »	<i>Zone de montagne</i>	1%	2%
	<i>Rural isolé</i>	1%	2%
	<b>Rural général</b>	1%	3%
	<b>France entière</b>	2,4%	5,9%

<sup>227</sup> Cf. *Note d'information*, MEN-DEPP, n° 01-36, juillet 2001.

NB Bornes inférieure et supérieure sises à 52 et à 85 pour le Français et à 45 et à 85 pour les Mathématiques.

Les résultats obtenus par l'*OET-OER* rejoignent globalement, la très grande majorité des résultats antérieurs publiés sur la scolarité et l'orientation des élèves ruraux. Mais, à la différence des études précédentes qui n'abordaient la ruralité que de manière globale, gommant de fait toutes les spécificités rurales, les recherches de l'*OET-OER* apprécient, eux, les résultats de l'école rurale et montagnarde de façon différenciée, sous-espace rural par sous espace rural. C'est notamment dans cette différenciation socio-spatiale que réside leur originalité principale et, surtout, leur plus-value scientifique essentielle.

- Mesurés via le retard scolaire en fin de CM2

Le tableau synoptique n° 2 ci-dessous parle suffisamment éloquemment de lui-même : plus on se rapproche des territoires réputés isolés, *rural isolé* et *zone de montagne*, et meilleurs sont les résultats, en terme de taux de retard scolaire !

Tableau n° 2 : Taux d'élèves de 11 ans et plus en CM2 en 1999 des élèves du panel *OET-OER* en fonction des différents types de ruralité

<b>Territoires</b>	<b>Proportion d'élèves de 11 ans et plus en CM2</b>
<i>Zone de montagne</i>	16%
<i>Rural isolé</i>	17%
<b>Rural général</b>	18%
<b>France entière</b> <sup>228</sup>	19%

- Appréhendés à partir de l'accès à la 3<sup>ème</sup> de collège

De la même façon, on s'apercevrait facilement qu'au-delà des toutes petites variations observées entre les différents types d'espaces ruraux et montagnards, les bonnes performances

<sup>228</sup> Cf. *L'Etat de l'école* n° 11 d'octobre 2001.

des élèves ruraux et montagnards en fin de CM2 perdurent dans l'ensemble jusqu'en fin de collège (Champollion, 2005).

\* Sur l'orientation scolaire

L'inversion des tendances précédentes est particulièrement nette : souhaits, projets, intentions, vœux et décisions d'orientation en *zone de montagne* et, plus généralement, dans le *rural isolé* ne correspondent pas du tout aux effets attendus des bons résultats scolaires obtenus (tableaux n° 3 et n° 4)...

- Approchée à partir de l'orientation en fin de 3<sup>ème</sup> de collège

Les différences inter-ruralités isolées sont ici encore faibles : les taux moyens des différentes ruralités restent tous très en retrait des taux nationaux comparables, ainsi que le montre le tableau n° 3. On retrouve une moindre aspiration à effectuer des études longues qui s'accuse encore chez les parents (- 9 points par rapport aux élèves). La demande spontanée d'accès à la 2<sup>nde</sup> GT de la montagne apparaît particulièrement faible (59%), notamment si on la rapporte au taux national de demande scolaire des élèves (- 6 points) (Davaillon & Oeuvarard, 1998).

Tableau n° 3 : Comparaison des souhaits spontanés, non institutionnalisés donc, d'orientation des élèves de la base générale *OET-OER* de 3<sup>ème</sup> de collège en fonction des différents types de ruralité (période institutionnelle de recueil des *intentions d'orientation*)

<b>Territoires</b>	<i>Zone de montagne</i>	<i>Rural isolé</i>	<b>Rural total</b>
<b>« Classe souhaitée l'an prochain : 2<sup>nde</sup> GT »</b>	59%	61%	60%

- Appréciée à partir de l'orientation vers la 1<sup>ère</sup> S en fin de 2<sup>nde</sup> de LEGT (uniquement)

Au niveau de la 2<sup>nde</sup> GT, le « décrochage » de la *zone de montagne* et du *rural isolé*, par rapport à la base rurale générale de l'*OET-OER*, n'apparaît plus que légèrement (tableau n° 4)

: l'« écrémage » scolaire précédemment évoqué a sûrement déjà fait son œuvre... Néanmoins, la direction globale des tendances observées antérieurement est toujours bien conservée<sup>229</sup> : plus on va vers l'isolement, moins les études longues et générales, les plus prestigieuses notamment, sont plébiscitées...

Tableau n° 4 : Elèves en 2<sup>nde</sup> GT (base 2005) : comparaison des pourcentages de vœux spontanés vers les diverses séries de baccalauréat entre les différents types de ruralité

<b>Territoires</b>	<b>Souhaits d'orientation « spontanés » vers la 1<sup>ère</sup> S</b>
<i><b>Zone de montagne</b></i>	31%
<i><b>Rural isolé</b></i>	32%
<b>Rural total</b>	34%

Le territoire commence donc aujourd'hui, on le voit bien, à être considéré ès qualité, derrière bien sûr les facteurs prédominants sociologiques et institutionnels, par ordre d'importance statistique décroissant, comme un facteur influençant de manière non négligeable les différentes variables relatives à la « chose » éducative. Cette influence, en dehors de la réussite scolaire et de l'orientation, se fait également jour à bien d'autres niveaux : au plan de l'organisation scolaire (via le développement des *classes à plusieurs cours*, par exemple, ou des *regroupements pédagogiques intercommunaux* dispersés), sur les politiques et les projets d'établissement, dans les pratiques pédagogiques (posture accompagnatrice de l'enseignant, tutorat des « petits » par les « grands », etc.) et dans les approches didactiques (« didactisation » du territoire environnant), par exemple.

### 2.2.3 Une tentative d'explication globale : les *effets de territoire* sur l'école

Il n'y a en effet que peu de temps que l'on fait appel, en France en tous cas, pour tenter de mieux comprendre un certain nombre d'observations sur la scolarité rurale et montagnarde, ainsi que sur d'autres types de scolarisation, urbaine par exemple, aux influences territoriales. Ces impacts territoriaux, qui se sont d'abord exprimés variable par variable, sont aussi

<sup>229</sup> Quel que soit le niveau scolaire d'investigation (5<sup>ème</sup>, 3<sup>ème</sup> ou 2<sup>nde</sup>).

susceptibles dans certains contextes - les espaces ruraux, isolés et montagnards - de s'intégrer à un système d'interactions global, complexe et parfois diffus : l'*effet de territoire* systémique. Celui-ci se distingue des impacts territoriaux plus ponctuels observés antérieurement en ce qu'il influe sur les différentes dimensions de l'école, sur les pratiques professionnelles de ses acteurs et sur les trajectoires scolaires de ses usagers de manière globale via un ensemble de facteurs variant de concert, et non pas sur une ou deux dimensions particulières.

Dans les espaces et territoires ruraux isolés montagnards, le poids conjoint du « local » et de l'« immédiat » correspond ainsi à environ 50% de la « variance expliquée ». Cette influence territoriale, qui correspond à un facteur explicatif global, à la fois composite et diffus, l'*effet de territoire* systémique (Champollion, 2005, 2008, op. cit.), permet de mieux comprendre le paradoxe fondamental repéré par les traitements statistiques quantitatifs et qualitatifs dans la *zone de montagne* française : *de bons résultats scolaires ne produisent pas autant d'orientations vers des études longues qu'attendu*. Observé initialement en fin de collège (Champollion, 2005, op. cit.), l'*effet de territoire* sur l'école a ensuite été confirmé au début du lycée (Champollion, 2008, op. cit.). Un phénomène d'impact général a ainsi été mis en lumière sur la *zone de montagne* par deux analyses factorielles des correspondances (AFC) exploratoires spécifiques<sup>230</sup> effectuées successivement sur les sous-bases de données « montagne » « collège » et « lycée » de l'*OET-OER*. Ce phénomène, qui débute de facto dès les rêves et les projections des élèves et des parents de la fin du primaire, se développe aussi bien au niveau des projets d'orientation spontanés qu'au sein des procédures institutionnelles, aussi bien chez les élèves que, notamment, chez les parents<sup>231</sup> et, dans une moindre mesure, chez les enseignants.

Trois axes factoriels explicatifs ont été mis en évidence par les deux AFC « montagne » réalisées. Le premier axe, qui correspond ici à environ 50% de la variance expliquée ou inertie, renvoie, de façon habituelle, au « poids de l'origine socio-culturelle », explication toujours fortement majoritaire, rappelons-le. Les deux autres axes identifiés, qui renvoient ensemble aux 50% restants de la variance expliquée, relèvent eux d'une logique territoriale : ils correspondent respectivement au « poids de l'ancrage territorial » et à la « capacité à se projeter dans un avenir relativement lointain ».

L'*effet de territoire* sur le système scolaire observé porte en effet sur l'ensemble des différentes variables actives dépendantes non automatiquement fortement intercorrélées<sup>232</sup>, ou à tout le moins sur une sous-partie significative de celles-ci, hors variables d'appartenance, contextuelles ou environnementales. Il amplifie ou contrarie des phénomènes complexes socialement attendus, ou bien en détermine de nouveaux.

---

<sup>230</sup> Cf. Tome 4 de *L'Enseignement scolaire en milieu rural et montagnard* paru en 2006 aux PUF.

<sup>231</sup> La « censure » parentale accentuée de près de dix points le manque d'« ambition » constaté chez les élèves.

<sup>232</sup> Les AFC, contrairement aux ACP, n'indiquent pas l'intensité de la corrélation existant entre les variables.



## 2.3 Approche territorialisée de la différenciation par genre des trajectoires scolaires en milieu rural isolé et montagnard (Thierry May-Carle)

### 2.3.1 Introduction

Les travaux de l'*Observatoire Education et Territoires ex-Observatoire de l'Ecole Rurale*<sup>233</sup> (OET - OER) auxquels je participe depuis plusieurs années ont permis de mettre en évidence l'existence d'effets de contexte territorial ayant une incidence non négligeable sur les trajectoires des élèves scolarisés dans le rural. A l'occasion d'une étude spécifique des cursus comparés des garçons et des filles tout particulièrement dans les zones rurales isolées ou montagnardes<sup>234</sup> dont les caractéristiques sont très proches et qui se distinguent plus nettement du milieu urbain que les autres milieux ruraux, l'impact de cette variable m'est apparu comme différent chez les premiers et chez les seconds.

### 2.3.2 Problématique générale

Comme le souligne P. Champollion dans la revue *Education & Formations* n° 77 (novembre 2008), le concept de territoire reste encore en cours de construction dans le domaine des sciences humaines et sociales même s'il apparaît ça et là dans diverses études à partir de 2004 (Arrighi J.-J. [2004]<sup>235</sup>, Grelet Y. [2004]<sup>236</sup>, Ben Ayed C., Broccolichi S. [2007]<sup>237</sup>,...). Force est de constater que certaines variables observées dans ma propre recherche ne peuvent s'expliquer par les grands déterminants bien connus que sont les origines socio culturelles ou les politiques éducatives institutionnelles et trouvent leur source dans ce qu'il est convenu de nommer « un effet de territoire ». Ainsi, en comparant les trajectoires scolaires respectives des garçons et des filles issus du rural isolé ou montagnard, à milieu socioéconomique comparable, on peut noter l'existence de différences substantielles entre ces élèves et ceux qui sont issus des autres milieux ruraux ou urbains, tant sur le plan des performances scolaires que sur celui des choix d'orientation ou des représentations des élèves relatives à leur scolarité.

### 2.3.3 Ecart de performance selon le milieu de vie

---

<sup>233</sup> Voir sites <http://epragma.univ-fcomte.fr/Eet/> et <http://www.grenoble.iufm.fr/rural>

<sup>234</sup> Cf. définition INSEE / INRA de 1998 in Champsaur, P. (dir.) (1998), *Les Campagnes et leurs villes*, Paris : INRA-INSEE.

<sup>235</sup> « Les Jeunes dans l'espace rural : une entrée précoce sur le marché du travail ou une migration probable », Formation-Emploi, n° 87.

<sup>236</sup> « La Reproduction sociale s'inscrit dans le territoire », Formation-Emploi, n° 87, Paris : La Documentation Française

<sup>237</sup> « Fragmentations territoriales et inégalités sociospatiales d'éducation : quelles variations maximales des acquisitions et des parcours scolaires ? », in Actes du colloque international Education et territoires, Digne-les-bains, 29-30 novembre 2007

En 2007, le ministère de l'Éducation Nationale publie une étude intitulée « Filles et garçons à l'école : sur le chemin de l'égalité »<sup>238</sup> portant sur l'année 2004-2005. Pour la période du collège qui nous intéresse ici, nous retiendrons quelques éléments en regard de notre problématique. Tout d'abord, à 14 ans, on constate que les filles qui sont « à l'heure », c'est-à-dire en classe de 3<sup>ème</sup>, sont sensiblement plus nombreuses que les garçons (deux tiers contre la moitié). Au brevet, le taux de réussite des filles est de 83% tandis qu'il n'est que de 76% pour les garçons. En ce qui concerne le taux de réussite aux examens professionnels, la domination des premières se confirme : 78 % au CAP contre 76 pour les seconds et 80% au BEP contre 71%. A noter qu'aucune autre étude qualitative différenciée ne semble avoir été conduite au-delà des résultats chiffrés concernant la scolarisation des garçons et des filles au niveau du collège.

Sur le plan de l'orientation, cette même étude nous apprend que pour l'ensemble des collégiens français les vœux d'orientation des garçons et des filles sont extrêmement proches. Lorsqu'ils ont obtenu des notes entre 9 et 13 au contrôle continu du brevet, 77 % des garçons veulent s'orienter en seconde générale et technologique et 20 % en BEP. Les filles, dans la même situation, font des vœux semblables : respectivement 78 % et 19 % (Source : MEN-DEPP, panel 95 (*élèves entrés en 6e en 1995*)). On pourrait donc s'attendre à retrouver des chiffres comparables pour les élèves de la base OER 2004, tous milieux ruraux d'origine confondus. Observons les données du tableau qui suit :

Tableau 1 : Vœux d'orientation n° 1 exprimés par l'ensemble des élèves de 3ème du rural isolé ou R.I. (sous-base OER 2004)

Vœu n° 1	Sous-base R.I.	Filles R.I.	Garçons R.I.	Différentiel Filles→Garçons
2nde gale et technologique	66%	71,2%	60,7%	+10,5%
2nde profes.	23,3%	21,3%	25,5%	- 4,2%
Apprentissage	9,1%	6,6%	11,6%	- 5%
Redoublement	0,9%	0,9%	0,9%	0%
Autre	0,7%	0%	1,3%	-1,3%
Total	100%	100%	100%	

<sup>238</sup> [http://media.education.gouv.fr/file/Valeurs\\_republicaines/56/4/filles\\_garcons\\_chiffres2007\\_114564.pdf](http://media.education.gouv.fr/file/Valeurs_republicaines/56/4/filles_garcons_chiffres2007_114564.pdf)

(Source : auteur / sous-bases OER 2004)

Une étude du ministère de l'éducation nationale parue peu de temps avant en avril 2002, intitulée « Filles et garçons face à l'orientation »<sup>239</sup>, constate que si les collégiennes françaises formulent des vœux plus ambitieux que les garçons en fin de troisième générale (75% d'entre elles demandent à entrer en seconde générale ou technologique contre 67,9 pour les seconds ce qui représente un écart de 7,1 %), l'écart n'est pas aussi affirmé que dans le rural isolé qui, ne l'oublions pas se caractérise par une forte prédominance de parents ayant suivi des études courtes (seuls 17,3% des parents sont allés au-delà du bac) . On connaît bien la corrélation entre ce paramètre et une faible ambition en ce qui concerne la poursuite d'études longues pour les enfants. L'écart pourrait sembler faible dans l'absolu pourtant il est intéressant de noter qu'on le retrouve aussi dans les autres milieux ruraux comme les pôles ruraux et leurs périphéries (PR) où les filles montrent aussi davantage d'ambition en termes d'orientation après la troisième avec un différentiel de + 13,4% en ce qui concerne celles qui demandent une seconde générale ou technologique (elles sont 71,6% contre 58,2% pour les garçons) .Cela ne peut pas s'expliquer par un milieu social plus favorisé puisque dans les pôles ruraux, seuls 16,4% des parents sont allés au-delà du bac. On voit donc l'émergence d'un poids contextuel lié au territoire et qui agit de façon légèrement différente sur les filles et sur les garçons. Sur un autre plan, on retrouve cette distinction de genre : « l'amour » pour les études. De façon globale, on sait que les filles auraient tendance à afficher une côte d'amour pour l'école (pris au sens large du terme) légèrement supérieure à celle des garçons. Il est intéressant de se pencher sur une approche territorialisée de la question afin de voir si l'on peut isoler certains facteurs particuliers.

**Tableau 2** : Évolution du goût pour l'école et types de milieux géographiques de résidence

	« Aiment bien » l'école (CM2)	« Aime bien » le collège (3 <sup>ème</sup> )	Evolution entre le CM2 et la troisième
Milieux ruraux isolés	63%	35%	- 28 %
Pôles ruraux et leurs périphéries	71%	33%	- 38 %

(Source : auteur / base générale OER 2004)

Ce premier tableau nous montre un certain écart entre les zones rurales isolées et celles des pôles ruraux. Dans les deux cas, on constate une nette érosion et tout particulièrement au cours des « années collège ». Notons toutefois un différentiel de 10% entre les élèves du rural

<sup>239</sup> *Education & Formations* n° 63, Note d'information 02-12 d'avril 2002, *Filles et garçons face à l'orientation*, en ligne sur le site du MEN

isolé et les seconds. Si l'on effectue la même recherche avec une entrée par genre, les données varient encore comme le tableau suivant le montre.

**Tableau 3 :** Évolution du goût pour l'école par sexe (pôles ruraux / P. R.)

	<b>P.R.* (global)</b>	<b>Filles (P.R.)</b>	<b>Garçons (P.R.)</b>	<b>Ecart F→G</b>	<b>R.I.* (global)</b>	<b>Filles (R.I.)</b>	<b>Garçons (R.I.)</b>	<b>Ecart F→G</b>
<b>« Aiment bien » l'école (CM2)</b>	<b>69,8%</b>	<b>79,2%</b>	<b>59,3%</b>	<b>+ 19,9%</b>	<b>63,4%</b>	<b>72,6%</b>	<b>54,8%</b>	<b>+17,8%</b>
<b>« Aiment bien » le collège (3<sup>ème</sup>)</b>	<b>34%</b>	<b>41,9%</b>	<b>25,1%</b>	<b>+16,8%</b>	<b>36,2%</b>	<b>40,3%</b>	<b>32,2%</b>	<b>+ 8,1%</b>
<b>Evolution entre le CM2 et la troisième</b>	<b>- 35,8%</b>	<b>- 37,3%</b>	<b>-34,2%</b>	<b>+ 3,1%</b>	<b>- 27,2%</b>	<b>- 32,3%</b>	<b>-22,6%</b>	<b>+9,7%</b>

*\*P. R. : Pôles ruraux et leurs périphéries  
(Source : auteur / sous-base PR 2004)*

Ce second tableau laisse apparaître une différence notable entre les écarts entre filles et garçons concernant leur amour des études et ce, en croisant la typologie du milieu de scolarisation et les genres. La dernière ligne surtout interroge : l'évolution du goût pour l'école montre une érosion nettement moindre chez les filles du rural isolé que chez celles des pôles ruraux et de leur périphérie. On peut donc émettre l'hypothèse qu'il existerait une incidence distincte chez les filles et chez les garçons de ce qu'il convient d'appeler des *effets de territoire* et une analyse plus approfondie de ces différences mériterait d'être conduite afin de cerner en quoi et comment ceux-ci influent différemment sur les unes et sur les autres.

Au-delà du milieu rural, il serait utile de savoir si les effets de territoire, en tant que variable explicative de la scolarisation des élèves, agissent de façon spécifique par genre. Si tel est le cas, peut-on envisager une transférabilité de ce phénomène aux autres milieux de scolarité et tout particulièrement aux milieux urbains sensibles qui par nombre de leurs caractéristiques peuvent être considérés comme partiellement homothétiques aux premiers ?

## **2.4 La difficile transition entre deux systèmes didactiques : l'exemple de l'accès aux études supérieures économiques et juridiques respectivement dans les territoires nationaux italiens et français (Alain Legardez, Nathalie Richit et Doris Valente)**

### 2.4.1 Introduction au débat

Nous proposons une analyse sociodidactique des enseignements secondaires et supérieurs qui conduit à l'hypothèse de la coexistence de deux systèmes didactiques hétérogènes et qui tend à éclairer les problèmes récurrents de la transition entre ces deux systèmes. Deux illustrations sont proposées à partir d'études sur les problèmes d'orientation secondaire/supérieur dans des filières économiques en France et en Italie. Le coût social de ces désajustements sont tels que les tentatives d'aides à la transition explorent de multiples voies, - ici par une réforme dans l'enseignement secondaire en France et par des actions d'acculturation menées principalement par le supérieur en Italie -, avec des résultats inégaux qui ne résolvent pas le problème de cette « résistible » transition.

La multiplicité des réformes a mis en lumière les problèmes liés à l'orientation et à la transition entre les enseignements secondaires et supérieurs. Même s'il faut prendre en compte les contextes nationaux (par exemple, l'existence des « grandes écoles » en France), les spécificités disciplinaires et les niveaux des cursus (dans le secondaire comme dans le supérieur), les déterminants socioculturels et territoriaux ... Il semble que l'on puisse caractériser globalement deux systèmes didactiques qui, théoriquement, s'opposent presque terme à terme. Par contre, on pourrait penser que le moment de la transition (entre les classes terminales et début des premiers cycles universitaires) permet une plus grande porosité, mais il semble qu'une partie des acteurs soit souvent rétive à s'y engager réellement. C'est ainsi qu'en France, la liste est longue des tentatives menées par les décideurs pour tenter de convaincre les universitaires de s'engager dans l'aménagement de la transition (par exemple récemment dans le cadre du « Plan licence »). De même, d'autres systèmes éducatifs comme le système italien, multiplient les tentatives de réformes souvent avortées. Nous étudierons l'exemple des enseignements économiques et juridiques sur lesquels nous avons déjà mené des travaux de didactique comparative (Legardez, 2004b, 2006 ; Legardez & Valente, 2009 ; Richit, 2000 ; Valente, 2008 ; Nigris, 2009).

### 2.4.2 Problématique : les trois niveaux de légitimité

Nous prenons appui sur une analyse socio-didactique de la « gestion des rapports aux savoirs » (Legardez, 2004a) qui privilégie l'étude des enseignements (économiques, entre autres) par les processus de légitimations (Legardez, 2005) ; elle permet de distinguer trois niveaux de légitimité. Les enseignements scolaires et universitaires peuvent être en effet étudiés en termes de légitimités externes au système éducatif : quelles légitimités sociales et professionnelles ? Ils peuvent l'être également en termes de légitimités internes aux systèmes

éducatifs : quels rapports aux savoirs de référence : transposition didactique (TD) externe et TD interne au travail de l'enseignant ?

*Le degré de légitimité "sociale"* évalue l'adéquation d'un enseignement par rapport à la demande sociale et à l'efficacité sociale de cet enseignement. Il peut s'agir, pour les enseignements d'économie (au sens large), aussi bien d'une demande d'employabilité directe sur le marché du travail que d'une demande d'insertion "citoyenne" dans la société grâce à l'acquisition d'une culture en sciences sociales (la "troisième culture"). Cette légitimité sociale s'évalue encore par la perception que la société (ou certains de ses sous-ensembles) peut avoir d'une filière ou d'un enseignement sur le processus de démocratisation par l'Ecole et par l'Université.

*Le degré de légitimité "académique"* évalue la distance entre les contenus d'un enseignement et les références qu'il revendique, plus ou moins proches donc de références scientifiques, sociales et professionnelles. Il s'agit des différentes étapes de la circulation des savoirs scolaires, de la transposition didactique (Chevallard, 1991) : « externe » dans les processus qui permettent de passer de références extérieures à l'enseignement scolaire (scientifiques, universitaires, sociales ou professionnelles) à des savoirs à enseigner (programmes et référentiels) ; « interne » dans les processus qui font que les enseignants retravaillent ces savoirs pour en faire des savoirs scolaires qu'ils vont enseigner.

*Le degré de légitimité interne à un système éducatif* évalue la lisibilité et le positionnement relatif d'un enseignement scolaire ou universitaire par rapport aux autres (sa place dans la hiérarchie des filières) ainsi que son efficacité : taux de réussite aux examens et concours, accessibilité à l'enseignement supérieur.

#### 2.4.3 Grille d'analyse : les deux systèmes didactiques

On peut alors proposer les caractéristiques suivantes pour les deux idéaux-types des deux niveaux d'enseignement concernés par l'orientation secondaire/supérieur : celui de la « TD (objectivement) assumée » pour les enseignements secondaires et celui de la « TD (généralement) déniée » pour les enseignements supérieurs.

\* Dans les enseignements secondaires : une transposition didactique (TD) assumée

Nous postulons que les légitimités dominantes, dans ces enseignements, sont sociales et scolaires.

➤ *La légitimité sociale est forte, liée à une forte demande :*

La demande d'Ecole est forte dans les pays européens. Le processus de démocratisation a longtemps été porté principalement par les enseignements secondaires et, notamment par les filières économiques dans le système français

(Legardez, 2005). La demande sociale ayant évolué de « l'école pour apprendre à l'école pour comprendre » (Joshua, 2006), les enseignements secondaires économiques ont été portés par cette vague.

- *La TD externe est institutionnalisée :*

Des structures spécifiques sont chargées d'assurer explicitement le passage des savoirs de références (savoirs savants, pratiques sociales ou professionnelles) pour produire des savoirs à enseigner institutionnalisés ; en France : groupes d'experts, programmes et référentiels ministériels, directives complémentaires ...) qui s'imposent aux enseignants. Les filières d'enseignements scolaires (ici « économiques ») sont positionnées dans le système hiérarchique ; c'est ainsi que les filières générales - qui se réfèrent plus explicitement à des savoirs scientifiques - sont valorisées alors que les filières professionnelles le sont moins (Legardez & Valente, 2009).

- *La TD interne est encadrée :*

La liberté pédagogique des enseignants existe, mais elle est limitée et surveillée le plus souvent, d'une part par des spécialistes institutionnels (par exemple, les corps d'inspections) et/ou par le groupe de pairs : les autres membres d'un corps - enseignants de la même filière d'enseignement – en France, enseignements généraux, technologiques, professionnels - (effet de corps) et collègues du même établissement (effet d'établissement).

- *Le contrat didactique et les pratiques pédagogiques sont relativement normalisés :*

Des textes administratifs et pédagogiques, mais aussi des habitus (Bourdieu) conduisent à une normalisation des pratiques. De plus, ces pratiques sont pilotées, le plus souvent (comme en France) par des évaluations externes (examens nationaux ou régionaux). Les caractéristiques des enseignants ne sont donc pas (le plus généralement) décisives quant aux contenus des savoirs à enseigner, même si elles peuvent l'être au regard de l'efficacité des apprentissages.

- *Les savoirs sociaux des élèves sur des questions scolaires peuvent être scolarisés :*

Des travaux menés sur des objets d'enseignement scolaires qui sont liées à des questions « socialement vives » (Legardez et Simonneaux, 2006) ont montré que ces dernières peuvent être prises en compte pour la production des séquences d'enseignement (par exemple, par le biais de démarches dites « inductives » et « actives »).

Le système didactique des enseignements secondaires semble bien se caractériser par une forte logique de légitimité interne au système scolaire qui se justifie socialement par une forte demande sociale de réussite scolaire pour tous qui remplacerait désormais la logique méritocratique consubstantielle en France de l'Ecole républicaine.

\* Dans les enseignements supérieurs : une transposition didactique (TD) déniée

Nous postulons que les légitimités dominantes sont ici scientifiques et académiques.

- *La demande sociale est forte, mais la légitimité sociale est limitée :*  
Le processus démocratique a atteint les enseignements supérieurs. Mais comme pour les enseignements secondaires, la demande n'est plus seulement d'accès, mais de réussite. Or les taux de réussite dans de nombreuses filières des enseignements supérieurs sont faibles ; c'est notamment le cas des filières économiques et juridiques (Richit, 2000).
- *La TD externe est refusée :*  
Les enseignements professés par des enseignants-chercheurs sont sensés être issus de la recherche ; il n'y aurait donc pas lieu de parler de TD, puisque la distance entre l'enseignement et les références tendrait à être nulle. Pourtant, si cette forte proximité est concevable pour les cycles 3 (études doctorales), voire partiellement pour les cycles 2 (masters), elle devient l'exception pour les premiers cycles. Il ne s'agit pas de nier l'existence de relations entre une recherche en acte et certains enseignements des premiers cycles universitaires, mais on constate souvent un fort décalage entre les fonctions de recherche et d'enseignement, notamment pour les débutants qui n'ont guère de choix, ou pour des enseignants qui, - n'ayant pas le statut d'enseignant-chercheur -, n'ont donc pas d'obligation de recherche. Pourtant, de nombreux enseignants-chercheurs sont très attachés à cette fiction ; ils sont donc conduits à dénier la réalité d'une TD qu'ils ne veulent pas accepter. Cette fiction peut être aussi partiellement masquée par l'absence courante de véritables programmes qui ou n'existent pas ou encadrent de manière très souple les enseignements, ce qui permet d'instiller des éléments issus de la recherche. Mais, dans (presque) tous les cas, des pratiques transpositives sont inéluctables.
- *la TD interne est inexistante :*  
Les enseignants-chercheurs sont (en principe) eux-mêmes leurs propres prescripteurs. Par contre, cette transposition peut être cachée, sournoise et implacable lorsque la hiérarchie universitaire traditionnelle fonctionne à plein (ce qui semble être encore souvent le cas dans des disciplines médicales ou juridiques et économiques ...). La division universitaire du travail est alors explicite : le « professeur » dit le savoir savant et les « assistants » répètent, diffusent et traduisent le discours professoral ; il n'y aurait donc pas (ou peu) de « liberté pédagogique » au sein des équipes d'enseignement. Il s'agit là d'ailleurs du système classique de l'université qui fonctionnait correctement lorsque son accès était réservé à une petite élite qui partageait des références socioculturelles ... et qui perdurerait dans de multiples niches de nos systèmes universitaires contemporains (comme le français et l'italien).



- *Le contrat didactique est léonin :*  
La logique de domination hiérarchique, issue du fonctionnement traditionnel de l'Université est encore renforcée lorsque les enseignants-chercheurs assurent eux-mêmes le contrôle de l'évaluation et effectuent la délivrance des diplômes. La différence est donc particulièrement évidente dans le système éducatif français, dans lequel les modalités d'évaluations cruciales (comme le baccalauréat) sont encore centralisées et où il existe une distance entre l'enseignant et l'évaluateur, garante théorique d'une légitimité externe.
- *Les savoirs sociaux et scolaires des étudiants sont forclos :*  
Très généralement, tous les savoirs issus des pratiques sociales des étudiants n'ont pas de statut dans l'université (savoirs sociaux) ; la rupture entre la vie sociale et la connaissance scientifique est largement revendiquée, pour créer une coupure épistémologique (Bachelard), propice à l'acquisition de savoirs scientifiques. Même des savoirs scolaires antérieurement acquis par les étudiants sont parfois sensés ne pas avoir existé, sous prétexte qu'ils seraient des obstacles pour l'apprentissage de savoirs scientifiques. C'est notamment souvent le cas de savoirs scolaires et universitaires éponymes. Par exemple, certains enseignants-chercheurs en économie n'hésiteraient pas à déclarer qu'il est préférable que leurs étudiants n'aient pas fait d'études économiques au lycée ... quoi qu'en disent les statistiques de réussites comparées dans les cursus universitaires concernés.

Le système didactique des enseignements universitaires serait donc bien caractérisé par une forte domination d'une logique académique et scientifique, même si l'on peut évidemment évoquer de fortes différences, voire des sous-systèmes didactiques spécifiques au sein du système global, par exemple en France : « Grandes Ecoles », IUT, IUFM...

#### 2.4.4 Gérer la transition : de « résistibles » évolutions

Dès lors que l'accès à l'université se démocratise, la question de la transition s'impose pour tenter de limiter un coût social devenu exorbitant, ce qui en obère la légitimité sociale. Des acteurs tentent alors de les réduire et le poids des contextes (nationaux, locaux ...) peut être déterminant, comme c'est le cas dans nos deux exemples pris dans des enseignements économiques et juridiques :

\* En réformant le second cycle des enseignements secondaires pour faciliter la réussite dans les premiers cycles de l'enseignement supérieur ; c'est le cas de la réforme récente de la filière « Economie et Gestion » en France (Richit, 2008 ; Legardez, 2008) et l'on peut s'interroger sur ses conséquences quant à la réussite dans les études juridiques.

\* En tentant d'acculturer les élèves des classes terminales à un système didactique spécifique dans le supérieur ; c'est le cas d'expériences menées à Milan pour des études économiques (Valente, 2008 ; Nigris, 2009) et qui témoignent d'un fort investissement dans des pratiques nouvelles d'orientation.

#### 2.4.4.1 Un exemple dans le système éducatif français : la rénovation des enseignements d'économie-gestion et l'évolution de l'orientation en faculté de droit

Le nouveau baccalauréat STG (Sciences et Technologies de la gestion) est délivré en France depuis 2007. Il a remplacé le baccalauréat STT (Sciences et Technologies Tertiaires) suite à une rénovation des enseignements motivée par la volonté de permettre une meilleure réussite des bacheliers technologiques tertiaires à l'université. A partir de l'exemple des études supérieures en faculté de droit, nous montrerons que la réforme n'a pas dans ce cas rempli ses objectifs.

##### \* Elèves de STT et orientation en faculté de droit

Lors d'une recherche réalisée il y a dix ans, Richit (2000) a montré que les bacheliers STT échouaient massivement en faculté de droit et pointait un paradoxe : les élèves de STT étant les seuls à avoir un enseignement du droit au lycée, cela semblait autoriser la poursuite d'études en faculté de droit, avec des chances raisonnables de succès. Or le taux de réussite en faculté de droit des étudiants issus de STT n'a pas été à la hauteur des espérances. Alors que les anciens élèves des sections G, qui ont précédé les sections STT, n'envisageaient que très exceptionnellement une inscription en faculté de droit, les élèves de STT ont été de plus en plus nombreux à le faire. La raison en est double : d'une part, l'intérêt pour la matière, associé à un projet professionnel ambitieux mais mûrement réfléchi, qui concerne une minorité d'élèves ; d'autre part, le premier vœu d'orientation, BTS ou IUT, n'ayant pas été satisfait, l'intérêt pour la matière, bien réel, semble suffisant pour tenter sa chance. Mais ne pourrait-on parler ici, plutôt que d'intérêt, d'une « pseudo-familiarité » avec cette matière, qui serait de nature à rassurer les indécis ? Les statistiques présentées par la revue de l'*Onisep* : Avenirs, n° spécial printemps 1999, origine par baccalauréat des étudiants en droit (sur toute la France), 1997/1998 sont les suivantes :

28%	L (série littéraire)
11,5%	S (série scientifique)
16%	STT (série sciences et technologies tertiaires)

NB Les 3,5% restants possédaient un baccalauréat technologique autre que STT ou un baccalauréat professionnel.

Ainsi, les bacheliers STT étaient plus nombreux à s'inscrire en faculté de droit que les bacheliers d'enseignement général S, et un étudiant en droit sur six inscrit en première année était issu d'une filière technologique tertiaire. Mais il semble y avoir un hiatus entre ce qu'on leur laisse miroiter au lycée et les résultats aux examens de DEUG, de niveau bac + 2 (désormais : Licence 2). Le droit est la filière qui enregistre le plus fort taux d'échec en premier cycle : seuls 50% des étudiants franchissent le cap du DEUG. Le taux de réussite des anciens élèves de STT est, on le sait, particulièrement faible, comparativement aux autres séries de baccalauréat<sup>240</sup>. Nous proposons deux hypothèses explicatives : la première est que les élèves de STT ont des représentations erronées du droit et des études de droit ; la deuxième est qu'en réalité, ce n'est pas le même droit qui est enseigné au lycée et à l'université.

Une étude empirique a été menée par questionnaire en 1999 auprès de 96 élèves de terminale STT. Nous présentons ici deux questions portant spécifiquement sur l'orientation en faculté de droit. A la première (un bachelier STT a-t-il de bonnes chances de réussir à l'université ?), les élèves, conscients que le baccalauréat STT est de qualité inférieure, estimeront probablement qu'ils n'ont que peu de chances de réussir des études supérieures, a fortiori longues. A la deuxième (quels sont les objectifs de l'enseignement du droit au lycée ?) on peut penser que les élèves répondront une initiation au droit pour permettre de mieux suivre en faculté de droit. Les résultats sont présentés ci-dessous :

SONT D'ACCORD	Effectifs	%
il n'est pas vrai que le bac STT est un bac de second ordre	73	82
un bachelier STT a de bonnes chances de réussir en faculté de droit	38	43
un bachelier STT a de bonnes chances de réussir à l'université	36	40
le bac STT ne permet pas de faire des études supérieures	7	8
sans réponse	6	7
<b>totaux (% calculés sur 89 élèves)</b>	<b>160</b>	

<sup>240</sup> Cf. Le guide de l'Etudiant : « Que faire avec un bac STT », rédigé par Bruno Magliulo qui a pour source une note d'information de janvier 1997 (l'accès au deuxième cycle universitaire) de la DEP.

Les élèves ont plutôt une bonne image du bac STT : ils pensent que leur bac est un vrai bac, qui leur permettra de faire des études supérieures (plus de 90% semblent de cet avis). Si on précise qu'il s'agit d'études universitaires, seule une petite moitié pense que c'est possible, et la même proportion estime que cela est valable aussi bien en droit qu'ailleurs. En ce qui concerne les objectifs de l'enseignement du droit au lycée, ils sont moins optimistes.

Les objectifs de l'enseignement du droit au lycée sont de vous permettre :	oui en %
d'analyser une situation personnelle à caractère juridique	74
d'analyser une situation professionnelle à caractère juridique	81
de vous approprier le vocabulaire de base du droit	87
de réussir en faculté de droit	17

La différence peut s'expliquer de la façon suivante : quand on demande aux élèves si *un* bachelier STT lambda a de bonnes chances de réussir en faculté de droit, 43% sont d'accord, mais si on les implique personnellement (les objectifs sont de *vous* permettre de réussir), la réponse n'est positive qu'à 17%. Cela rejoint les résultats à une autre question, non présentée ici : ils sont nombreux à penser que le bac STT peut mener à un métier du droit : conseiller fiscal 70%, juriste d'entreprise 57%, avocat, clerk de notaire et juge, environ 40%, mais pour les autres, pas pour eux-mêmes : ils ne sont que 1% à souhaiter s'y inscrire prioritairement, et 2% en deuxième vœu. La faible réussite des bacheliers STT en faculté de droit peut donc s'expliquer par le fait que les élèves n'étant pas persuadés que l'enseignement qu'ils ont reçu leur permettra de réussir, les inscriptions se font pas défaut, pour ceux qui n'ont pas été admis dans l'enseignement supérieur court, BTS ou IUT, à accès sélectif.

\* Elèves de STG et orientation en faculté de droit

La nécessité d'allongement de la durée des études (50% d'une classe d'âge au niveau licence), entraînera une demande accrue des bacheliers technologiques tertiaires vers des études supérieures longues pour lesquelles ils ne sont pas préparés : c'est le constat qui a été fait par le GEPS d'économie et gestion, qui énonce les principes de la réforme des enseignements

technologiques tertiaires, dans le but de préparer à un accès à toutes les études supérieures juridiques, économiques ou de gestion :

*Les résultats des bacheliers STT dans l'enseignement supérieur sont satisfaisants, dès lors qu'il s'agit de filières dans lesquelles le travail est encadré et en petits groupes (STS et IUT). En revanche, ces bacheliers ne sont pas prêts à affronter les amphithéâtres des premiers cycles universitaires qui supposent une plus large autonomie d'apprentissage.*

Il s'agit donc d'apporter à ces élèves, dans le cadre d'un baccalauréat rénové STG, une meilleure formation et une meilleure information, afin de permettre une meilleure réussite.

- Une meilleure formation

Le groupe d'expert veut mieux préparer les élèves de terminale à la vie d'étudiant : apprentissage de la prise de notes et de l'autoformation à partir d'ouvrages, etc., familiarisation avec les approches déductives visant une meilleure intégration aux études de licence, en complément des approches inductives, lesquelles permettent de conceptualiser en partant du concret. Dans la mesure où l'objectif n'est pas d'assurer une formation professionnelle, les nouveaux programmes cherchent à apporter des connaissances disciplinaires en droit, économie et gestion, à permettre de comprendre les situations réelles et à préparer à la poursuite d'études. Le nouveau programme doit faciliter l'acquisition d'une démarche juridique rigoureuse et initier à l'argumentation juridique : « axé sur les concepts fondamentaux et leur articulation, l'enseignement du droit doit mettre en évidence la logique et les mécanismes propres à la discipline juridique, sans chercher l'exhaustivité ». Le type d'activité demandée à l'élève en droit est, par exemple, de « formuler une problématique juridique à partir d'une situation », à comparer avec STT « décrire les démarches juridiques liées à l'ouverture d'un commerce ». Concernant les contenus, il y a donc une réduction de l'écart entre le lycée et l'université, le lycée s'efforçant de davantage conceptualiser.

- Une meilleure information

Les élèves sont également mieux informés. Par exemple, les journées du jeune bachelier permettent aux élèves de première qui le souhaitent de passer une demi-journée dans un établissement universitaire de leur choix, faculté ou IUT. Les résultats ont été jugés globalement intéressants par les étudiants concernés, y compris dans leurs effets négatifs. En particulier, assister à un cours en amphi en a découragé plus d'un. Concernant les méthodes pédagogiques, l'écart ne s'est pas réduit, le cours en faculté de droit est toujours dispensé sous forme magistrale.

-... mais des résultats peu probants !

C'est probablement pourquoi les bacheliers STG ne sont pas plus nombreux que les bacheliers STT à s'inscrire à l'université.

#### 2.4.4.2 Évolution des orientations prises par les bacheliers 2000-2007 (Note 09.15 DEPP)

##### **Bacheliers STT (STG depuis 2007)**

	STS services	Droit, sciences politiques, éco-gestion, AES	IUT	Sciences humaines et sociales
2000	41,8	11,8	8,5	5,4
2001	42,7	10,8	8,8	5,4
2002	43,8	10,3	9,0	5,1
2003	43,5	10,3	9,4	5,3
2004	43,2	10,4	9,4	5,6
2005	43,1	10,4	9,5	5,6
2006	42,1	10,0	9,2	5,0
2007	41,9	9,8	9,2	4,2

Pour la première édition, les bacheliers STG ne sont pas plus nombreux que les bacheliers STT à réussir à l'université (résultats de première année de la faculté de droit d'Aix-Marseille).

\* Résultats 2007 / 2008 - Licence 1 - faculté de droit

Baccalauréat	Inscrits	Admis	Admis en %
STG	180	7	4%
S	208	108	52%
ES	716	274	38%
L	309	83	27%
Totaux	1413	472	33%

Ces résultats sont assez comparables à ceux qui sont présentés plus haut, datant de dix ans. La réussite en faculté de droit semble donc réservée aux élèves de STG capables de s'adapter à un régime didactique très différent de celui du lycée. C'est peut-être la raison pour laquelle les taux de réussite en faculté de droit de la première promotion de bachelier STG sont toujours faibles : 4% en 2008.

Le lycée semble donc avoir fait un réel effort pour rapprocher les contenus enseignés en STG de ceux enseignés à l'université, mais ce n'est peut-être pas l'opinion des universitaires. Par contre, de nombreux enseignants des facultés de droit utilisent toujours les mêmes méthodes pédagogiques, en particulier le cours magistral, auxquelles sont peu préparés les nouveaux lycéens. Une solution pour rapprocher les deux systèmes didactiques pourrait être de systématiser les rencontres entre enseignants du secondaire et enseignants du supérieur, comme le font actuellement certains de leurs collègues italiens.

#### 2.4.4.3 Un exemple dans le système éducatif italien : l'orientation des élèves dans les facultés d'économie de deux universités de la ville de Milan

\* L'orientation par l'information

La question de la transition entre les enseignements secondaires et supérieurs est un problème qui se pose d'une manière très vive aux institutions en Italie, puisqu'on vérifie que les difficultés que les jeunes italiens rencontrent sont très grandes dans les moments de passage d'un niveau à l'autre des études et les taux d'abandon des études universitaires ne se réduisent

que très lentement. C'est donc à l'ordre du jour, en Italie comme dans d'autres pays européens, de rechercher, aussi bien du côté des institutions scolaires qu'universitaires et territoriales, des méthodes et des outils pour aider les jeunes à s'orienter avec compétence et responsabilité dans les choix d'études et professionnels. Nous présentons des exemples récents d'orientation des élèves aux facultés d'économie des universités de la ville de Milan, à la recherche de modalités pour augmenter les taux de réussite dans les délais prévus et pour réduire le taux d'abandon (qui se maintient en moyenne au dessus du 20% des inscrits à la première année d'université). Il semble qu'aucun projet ne puisse annuler les influences des contextes défavorables : orientation vers des spécificités disciplinaires et des cursus (dans le secondaire comme dans le supérieur), déterminants socioculturels et territoriaux. Par exemple, le taux d'abandon des étudiants en provenance d'un lycée professionnel est le double de ceux qui ont un bac classique ou scientifique (Faculté d'économie de l'Université de Milano – Bicocca). L'orientation des élèves des lycées vers les facultés d'économie se réfère à des modèles et des attentes différentes par rapport à ceux des universités (Valente, 2008). Les trois universités de Milan (une publique, l'Università degli Studi Milano-Bicocca et deux privées, l'Università Bocconi et l'Università Cattolica del Sacro Cuore) organisent des « parcours » qui accompagnent l'élève dans sa recherche d'un projet professionnel.

- Une première modalité : les universités s'ouvrent à la visite et à l'observation de la vie universitaire à travers des rencontres finalisées dans les établissements scolaires, avec des jeunes étudiants qui sont présentés comme des modèles à imiter et des conférences de professeurs d'université sur des grands thèmes.

- Une deuxième modalité s'articule avec un accueil et des visites directement sur les lieux des études : les universités. On y prévoit la participation à des présentations des cours, aux pratiques actives des étudiants, à des simulations de leçons, à des vraies leçons de début de semestre.

- Une troisième modalité d'orientation se déroule dans des forums organisés par les institutions territoriales de grandes dimensions où se rencontrent les « vendeurs » et les « acheteurs » du service de la formation.

Les trois universités mettent au point, chaque année, des projets qui utilisent les trois formes de promotion qu'elles modulent pendant l'année scolaire en gardant des rapports directs avec les établissements. Auprès de chaque lycée un professeur joue le rôle de médiateur, qui organise la participation des élèves aux initiatives proposées par les universités et par les institutions publiques. Les institutions publiques, en particulier la mairie de Milan et la Région de Lombardie, organisent à leur tour des initiatives dans la ville. Les salons de l'élève sont des rendez-vous annuels où différents stands des universités accueillent les élèves du secondaire, les proviseurs, les professeurs, les parents et tous ceux qui sont intéressés par l'offre de formation présente sur le territoire. Chacun peut collecter du matériel informatif et demander des éclaircissements au personnel présent. La pratique des salons est d'ailleurs



désormais développée dans toutes les régions. Pour aider les élèves de terminales à choisir leur parcours, chaque université a donc créé des centres d'orientation et offert différentes activités ad hoc, des visites, des journées de présentation des cours, la participation à des leçons ...

\* Les initiatives des facultés d'économie à Milan

Nous présentons brièvement ci-dessous quelques activités d'orientation organisées par deux des universités qui ont des facultés d'économie.

- *L'Università Bocconi* ([www.unibocconi.it](http://www.unibocconi.it)) propose trois fois par année en dehors de son site, des *journées d'orientation*, comme occasion de connaissance et d'approfondissement des programmes de formation, des structures et des services offerts aux élèves. Les visiteurs ont l'opportunité de rencontrer les professeurs et les étudiants de l'université. Les trois manifestations se distinguent par rapport à la progression du processus de choix de l'élève :

. La manifestation d'automne regroupe deux journées, à la mi-novembre, consacrées aux possibilités de formation, sur les modalités pour l'admission et les services offerts : quelles études ? Quels débouchés professionnels dans les domaines des sciences économiques et juridiques ?

. La manifestation du printemps, à la mi-mars, se déroule sur une journée : elle est destinée à approfondir les différents cours et les modalités pour l'admission aux épreuves de sélection du mois d'avril.

. La manifestation d'été, à la mi-juillet, se tient aussi sur une journée : elle a pour objectif d'approfondir les différents cours et les modalités pour l'admission aux épreuves de sélection du mois de septembre. Pendant les journées d'orientation les élèves peuvent expérimenter leurs compétences avec des simulations de test de sélection, faire des visites guidées au campus, rencontrer des professeurs et des étudiants. Pour découvrir si les élèves aiment l'économie et le droit, ainsi que quelles sont leurs aptitudes, l'université propose le *Bocconi Talent Scout Program*, stage de deux journées pendant lesquelles les élèves pourront vivre des différents moments concrets de la vie universitaire.

- *L'Università degli Studi Milano-Bicocca*, comme les autres universités, soigne la communication à travers son site ([www.unimib.it](http://www.unimib.it)) et organise, pendant l'année scolaire, des journées « *Open Day* », pour la présentation des cours. Plusieurs facultés, parmi lesquelles celle d'économie, proposent le « *Progetto Parliamone* » coordonné par la faculté de Sciences de la Formation, qui offre des rencontres ouvertes aux élèves pour faire le point sur le difficile passage du lycée à l'université. Les élèves sont invités à réfléchir sur les attentes à la vie d'étudiant universitaire. Les groupes sont assistés par des professeurs et des étudiants de la

faculté qui répondent aux questions des élèves. Depuis deux ans un projet *Se conosco, scelgo* (*si je connais, je choisis*), a pour objectif de sensibiliser les élèves au rythme universitaire en invitant des classes à de vraies leçons de début du semestre et en interrogeant ensuite les élèves sur leurs réactions immédiates, à travers un questionnaire puis, avec un recul de 15 jours, en menant des entretiens dans la classe du lycée. Pour la préparation aux épreuves de niveau, la faculté d'économie offre des tutorats et des aides en ligne aux élèves.

\* Le projet *Se conosco, scelgo* à l'Université degli Studi Milano – Bicocca

Nous allons examiner un peu plus en détail le projet novateur mis à point par une équipe de l'Université Milano-Bicocca depuis 2007-08 (Nigris, 2009). L'objectif est de conduire les élèves à réfléchir sur les deux modalités d'études (vie de lycéen et vie d'étudiant) et de les sensibiliser aux compétences demandées à un étudiant à l'université. Ces initiatives d'échanges entre les lycées et l'université veulent fournir des informations sur les difficultés que les élèves rencontrent au moment du passage à l'université. Elles visent à trouver des stratégies d'intervention qui compensent le hiatus entre les exigences de l'université et les attentes des élèves.

Dans cette optique s'est formée une équipe de travail, composée de professeurs d'université de plusieurs facultés (sciences, statistique, économie et informatique) et de professeurs et collaborateurs de sciences de la formation. Les classes de l'avant-dernière année du lycée sont choisies dans les établissements du territoire milanais. Les outils préparés par l'équipe consistent en un questionnaire et une grille de conduite des entretiens dans la classe pour saisir les perceptions et les opinions des élèves qui ont participé aux deux leçons universitaires et pour permettre aux lycéens et aux professeurs de comparer les résultats obtenus. Il s'agit de cours de première année, sur des thèmes qui ne demandent pas de pré-requis d'autres cours universitaires, de difficulté moyenne, dispensés par des professeurs volontaires pour l'expérience. Les élèves ont été satisfaits d'avoir participé à de vraies leçons d'université et ont fait d'intéressantes remarques sur leurs possibilités de réussite/échec, sur leur préparation au lycée par rapport à ce qu'ils devraient savoir pour avoir des chances de réussite (quels savoirs, quelles compétences, quelles méthodes d'étude) et ils ont demandé à être admis à d'autres moments de la vie universitaire. Par les questionnaires, ainsi qu'au cours des entretiens en classe, les élèves ont souligné, notamment, les difficultés liées aux points suivants : les différences / ressemblances entre lycée et université par rapport aux contenus d'enseignement, les spécificités universitaires des relations et des communications, les difficultés de la prise de note pendant les leçons, les rapports difficiles avec les mathématiques, bref tout ce qu'ils auraient voulu savoir de l'université et qu'on ne leur a jamais expliqué. Sur la compréhension des contenus et le rapport aux disciplines, les réactions des élèves ont été différenciées : elles ont par exemple varié de l'intérêt à la curiosité et à l'hostilité aux disciplines. Une partie des élèves, enfin, a demandé à participer d'une manière plus significative à d'autres moments de la vie universitaire et, surtout, à être mieux préparés depuis le lycée à gérer leurs études avec plus d'autonomie. Ils ont noté le « manque de

groupe-classe » et de dialogue avec les professeurs. En revanche, les élèves ont évalué positivement les instruments pédagogiques employés pendant les leçons (grand tableau mobile, rétroprojecteur, microphone, ...).

L'objectif de ce dispositif, qui vise à diminuer le très fort taux d'abandon des études universitaires après la première année, suppose d'aider les élèves à s'orienter vers un choix judicieusement. Il paraît très important dans ce but de trouver des modalités pratiques qui amènent les élèves à prendre conscience des distances entre les deux modèles du secondaire et du supérieur.

#### 2.4.5 Conclusion

Les deux exemples nationaux proposés montrent, d'une part, que la prise de conscience de l'existence d'un hiatus entre les deux systèmes didactiques est désormais avérée. Les stratégies d'acculturation mises en place (quelles qu'en soient forme et importance) montrent, d'autre part, que certains acteurs des deux systèmes cherchent à lutter contre cette « résistible » transition. La faiblesse des évolutions constatées suggère, enfin, qu'une forte volonté, sans compter des moyens et du temps, sera indispensable pour rendre la transition lycée-université plus fluide et plus aisée.

### **2.5 Approche territoriale comparative rural / urbain de l'orientation en France (Jean-Luc Fauguet)**

Les politiques scolaires prennent appui sur une vision fautive du procès scolaire, aussi bien dans les écoles rurales que dans les écoles urbaines. L'idéologie tient lieu souvent de connaissance et entraîne des prescriptions inopérantes car dictées par des représentations figées de la campagne et de la ville. La stigmatisation des territoires ruraux et urbains héritée de l'histoire accompagne une double vision misérabiliste et populiste des milieux populaires. Nous nous appuyons ici sur les résultats de deux grands ensembles d'études, celles menées dans l'Observatoire de l'Ecole Rurale (OER), et celles initiées dans l'Observatoire des Quartiers Sud de Marseille (OSQ). En réalité il n'est pas tant question d'espace que de classes sociales lorsqu'on évoque le rural et l'urbain. Ne nous cachons pas derrière les mots, ce qui est en jeu n'est pas la campagne, les fleuves, les cafés, les places, ... mais deux populations en marge, que l'on range habituellement dans l'appellation « classes populaires ».

On a parlé d'« école de la périphérie » pour signifier la dimension spatiale des familles populaires et des difficultés scolaires réelles ou supposées de leurs enfants. L'école de ZEP, de banlieue, périphérique, s'oppose donc à l'école du Centre ville, tout comme l'école rurale se tiendrait à distance de l'école « non rurale », que l'on pourrait sans doute associer à l'école « moderne ».

### 2.5.1 Ignorance du « local » et des « locaux »

L'institution scolaire a ignoré le territoire pendant plus d'un siècle et sa conversion, récente, est très fragile. Les personnels de l'éducation nationale s'en accommodent facilement : ils renseignent des « projets d'établissement » rendus obligatoires et - en théorie - enracinés dans l'environnement immédiat, mais l'école est avant tout sous-tendue par des programmes nationaux, des références nationales, des statuts nationaux, des modes de gestion nationaux, des évaluations nationales. Ce cadre très structurant n'a pas permis à l'école de connaître ses contextes et le « local » est au mieux ignoré, mais il peut aussi être méprisé dans le rural ou redouté dans les banlieues. L'école n'est pas la seule coupable du peu de connaissances des contextes d'enseignement et d'éducation. En effet les sociologues n'ont pas le concept de territoire dans leur arsenal d'interprétation du Monde, et prennent appui sur les « contextes », les « espaces » et les « lieux ». Ainsi les connaissances, les outils et les représentations ne permettent donc pas de prendre en considération les territoires de formation et d'éducation.

### 2.5.2 Deux stéréotypes toujours à l'oeuvre

Nous serions face à deux territoires en marge du progrès, en retard pour les campagnes françaises, et enkysté, à l'écart pour les banlieues. Sur ces deux représentations l'éducation nationale a bâti deux politiques, l'une et l'autre en l'absence totale d'indicateurs objectifs. Les « réseaux »<sup>241</sup> seront la première réponse à l'isolement supposé des écoles rurales, et les « moyens »<sup>242</sup> seront sensés répondre aux difficultés des banlieues. Dans un deuxième temps les « réseaux »<sup>243</sup> remplaceront les « moyens » qui n'ont pas produit d'effets positifs.

\* Une école rurale « en retard et isolée »

Les politiques de « rupture d'isolement » qui se sont succédées sans pause dans le rural ont répondu à une question qui en réalité ne se posait pas. Nous étions (et nous sommes encore en grande partie) dans l'aveuglement idéologique qui a produit un autisme profond, incapable de mesurer la vitalité d'une grande partie du monde rural. Dans l'ombre donc, les enseignants du rural utilisaient massivement les nouvelles technologies de l'information et de la communication et par obligation expérimentaient dans leurs classes le mélange des niveaux d'enseignement, qui oblige à considérer l'hétérogénéité comme un fait.

---

<sup>241</sup> Réseau Pédagogique Intercommunal (RPI).

<sup>242</sup> Les premières **Zones** d'Education Prioritaires affichaient ce slogan : « Donner PLUS à ceux qui ont moins ».

<sup>243</sup> Les « **Réseaux** d'Educations Prioritaires » ont remplacé les « **Zones** d'Education prioritaires ».

Les mesures, issues le plus souvent de recommandations lues dans les rapports de l'Inspection générale, ont consisté à « regrouper » d'une part, en fermant des écoles pour insérer les restantes dans des réseaux pédagogiques intercommunaux, et à « compenser » d'autre part afin de rompre l'isolement imaginé, grâce aux TICE, aux EMALA<sup>244</sup> ou encore aux ERC<sup>245</sup>.

\* Une école urbaine périphérique « homogène et socio-culturellement handicapée »

Du côté des banlieues les ZEP ont été imposées sans discussion, par un véritable coup de force politique<sup>246</sup>, dans une planète enseignante profondément hexagonale, soucieuse de ne pas donner naissance à des singularités locales soupçonnées de vouloir mettre en place une école à plusieurs vitesses. La prescription de cet espace urbain a consisté ni plus ni moins à circonscrire un territoire pour les pauvres. C'est sans doute le paradoxe le plus terrible qui à partir d'une volonté de lutter contre les disparités socio-scolaires, a lié de manière inextricable dans les esprits les classes sociales populaires d'une part et l'échec scolaire de l'autre. Pour contrer les risques majeurs de fondation d'une école de pauvres pour les pauvres, les propositions pédagogiques, les discours en formation des maîtres devenaient difficilement lisibles, puisqu'il s'agissait *in fine*... de faire en ZEP la même chose qu'ailleurs, ce qui affaiblissait pour le moins le concept.

Cette difficulté en rencontrait d'autres hors de l'école, celles que rencontrent les familles des élèves. Car, entre la ville officielle d'un côté, celle des mairies, des délégations scolaires, des inspections d'éducation nationales, des caisses d'allocations familiales, des découpages électoraux des arrondissements et cantons, et la ville appropriée de l'autre côté, celle du travail et des sociabilités, l'écart peut être phénoménal. Dans ces zones d'incertitudes les familles populaires s'arrangent bien entendu, mais la non connaissance des règles du jeu urbain officiel les dessert gravement. Nous sommes là dans un territoire certes prescrit, mais largement impensé, méconnu.

### 2.5.3 Effets des prescriptions territoriales mal pensées sur les élèves

La scolarisation et surtout peut-être l'orientation des élèves de ces territoires ne sort pas indemne de ces politiques marquées par le sceau des représentations disqualifiantes. On ne retrouve cependant pas cette relative infamie quand on leur demande où ils aimeraient exercer leur métier plus tard. Les jeunes témoignent là d'un attachement aux lieux de vie, avec un

---

<sup>244</sup> Equipes Mobiles Académiques de Liaison et d'Animation.

<sup>245</sup> Ecole Rurale et Communication.

<sup>246</sup> Alain Bourgarel, militant de la première heure des ZEP explique en détail la naissance des ZEP. Cf. Bourgarel, A., Loin-Lambert, C., Bablet, M., (2006) L'aventure des ZEP, Paris : l'Harmattan.

attrait de la petite ville chez les ruraux et de la grande ville chez les urbains, lié pour ces derniers à un fort rejet de ce qu'ils nomment « la campagne ».

La perception de leur établissement est très nettement en la défaveur des élèves ruraux. Les élèves ruraux déprécient les conditions pédagogiques en vigueur dans leur collège, alors que les élèves urbains se montrent très satisfaits des leurs. La réalité des dotations en matériel d'une part et de l'exercice véritable du métier d'autre part ne rejoint pourtant pas l'optimisme des enfants des quartiers urbains populaires. Malheureusement cette bonne image de leur collège semble n'avoir que peu d'effet sur les résultats scolaires proprement dits.

Mais le déficit de politique scolaire territorialisée basée sur des analyses objectives produit des marques indélébiles. On en vient à penser des « mauvais » territoires, responsables en soi de l'échec scolaire. Il faudrait s'en prévenir, ou le remodeler, toujours sans réaliser d'études véritables sur le terrain. L'Observatoire de l'école rurale (rappel : noté OER) a montré que le territoire en soi n'y était pour pas grand-chose. On voit ainsi dans les enquêtes de l'OER des bons et mauvais élèves se distribuer a priori indépendamment des bons et mauvais territoires.

En revanche, la même base de données nous laisse à voir une distribution des élèves totalement en adéquation avec la catégorie socio-professionnelle de leurs parents. Ce qui est beaucoup plus préoccupant semble en effet se dérouler « à l'usure ». En effet les collégiens et lycéens ruraux paraissent avoir intégré, lentement mais sûrement, le discrédit dont leur territoire est porteur. Alors que leurs résultats scolaires sont meilleurs, leurs projets d'études et de métiers sont beaucoup plus modestes que ceux de leurs homologues urbains, qui eux rappelons-le ont des résultats scolaires très inférieurs.

#### 2.5.4 Conclusion

Les politiques scolaires territorialisées ne servent donc pas à rien, mais produisent des effets non attendus, parce qu'elles ne reposent pas sur des faits objectifs relevant d'études sérieuses. Nous avons des territoires réifiés et des images stéréotypées qui ne peuvent pas être futiles. Les réalités sociales demeurent premières et, en dernière analyse, mieux vaut être de CSP élevée pour la scolarité de ses enfants, quel que soit le lieu de vie, mais les élèves ont une mémoire imprimée de leurs lieux de vie et des images et discours qui leur sont associés. Le fait d'habiter un « mauvais » territoire finit par peser sur leur auto-évaluation et amènent les jeunes ruraux à bâtir des projets scolaires et professionnels non congruents avec leur scolarité véritable comme on le voit notamment en montagne et dans le rural isolé.

### 3. Synthèse (Barbara Bader)

Ce symposium nous a proposé des éléments d'analyse comparative de l'effet de territoire sur les parcours scolaires, dans des contextes nationaux et géographiques différents, et selon des cadrages théoriques mettant chacun l'emphase sur un éclairage particulier de cette notion de territoire. Tout en rappelant le poids des déterminants les plus importants sur l'orientation scolaire, qu'ils soient spatiaux, sociologiques, liés aux politiques publiques institutionnalisées ou aux effets de contexte institutionnels (rôles de l'enseignant ou effet de la classe, notamment), nous avons tenu à aborder ici un aspect encore relativement peu étudié de ce qui influence l'orientation des élèves : leur lien aux lieux qu'ils habitent ou dans lesquels ils apprennent. À la croisée de la géographie contemporaine, de la sociologie et de l'anthropologie, c'est donc une didactique qui tiendrait compte davantage des manières dont les élèves se représentent, vivent et se projettent dans leurs différents lieux d'appartenance qui est l'horizon visé.

À titre d'introduction de ce symposium, pour initier ce type d'analyse dans le cas de territoires bien particuliers, Barbara Bader a présenté une réflexion sur le cas des élèves Inuit des écoles de la Commission Scolaire Kativik du Nord-Du-Québec. Le taux de décrochage scolaire de ces jeunes est particulièrement alarmant, les tensions entre l'imposition d'un système éducatif québécois et le respect de la culture inuite créent différents malaises tant à l'école que dans la communauté. Le concept de territoire proposé par l'équipe de l'*OET* est considéré comme un outil conceptuel qui permettrait d'opérationnaliser une approche ethnographique du lien au territoire privilégié par la communauté inuite afin de l'inclure de manière plus explicite dans les pratiques scolaires. Prendre en compte en classe les représentations du territoire et les pratiques traditionnelles et modernes de la culture inuite qui s'y sont développées enrichirait peut-être d'autant les liens de ces jeunes avec l'école pour qu'ils lui attribuent plus de sens. Cela dit, chaque contribution du symposium pointe davantage certains aspects de ces «territoires», les définissant soit de manière plus géographique, soit plus sociologique, ou plus directement selon des considérations didactiques lorsque sont mobilisées les notions de «rapports au savoir» et de «transposition didactique» pour étudier notamment comment favoriser l'appropriation par des élèves de la fin du secondaire des normes privilégiées dans l'institution universitaire.

Pour illustrer la territorialisation de l'orientation, Pierre Champollion nous a rappelé certains résultats des travaux de l'*OET-OER* relatifs aux élèves d'écoles primaires en milieu rural et montagnard : les résultats scolaires de ces élèves sont légèrement et constamment supérieurs aux moyennes nationales françaises et il n'y a pas érosion de ces résultats au collège. Et donc, comme Pierre Champollion le souligne (2005, op. cit.), bien que les catégories socioprofessionnelles des familles rurales et montagnardes soient globalement un peu moins favorisées qu'en moyenne sur le territoire français (Arrighi, 2004), on ne peut parler de « déficit culturel » chez les jeunes ruraux (Alpe, 2006). Ce qui est surprenant, c'est que ces bons résultats scolaires au primaire et au collège, en raison d'un ancrage territorial plus fort et d'une capacité de projection dans l'avenir plus faible [qu'ailleurs], ne conduisent pas davantage à des études longues par la suite. Au contraire de ce qui est attendu, les élèves en

fin de secondaire privilégient en effet généralement des filières courtes, professionnelles, qui sont susceptibles de leur permettre de demeurer dans leur région. Il y aurait donc un « effet de territoire » faisant en sorte que les jeunes valorisent les professions leur permettant de demeurer dans leur région géographique.

C'est également ce que l'étude de Thierry May-Carle fait ressortir en comparant des trajectoires scolaires par genre, dans une zone rurale isolée. Les élèves du rural isolé privilégient des filières courtes, bien que les filles soient plus nombreuses que les garçons à choisir des sections menant à des études longues. Alors qu'on pourrait penser que ces élèves de zones rurales isolées souhaiteraient plus de mobilité, cela ne se confirme pas. Comme si, pour ces élèves, l'attachement au territoire prévalait, de manière plus marquée pour les garçons qui prolongent ainsi les souhaits des parents, que pour les filles qui chercheraient davantage à s'en éloigner.

Dans un contexte très différent, en s'intéressant à la question de l'accès aux études supérieures économiques et juridiques en France et en Italie, Alain Legardez, Nathalie Richit, Doris Valente et Elisabetta Nigris présentent ce qu'ils entendent par la «résistible transition entre deux systèmes didactiques» et les problèmes que cette transition entre l'école secondaire et le système universitaire entraîne pour les élèves. Prenant appui sur la théorie de la transposition didactique, Alain Legardez détaille deux systèmes didactiques s'opposant presque terme à terme. Il précise par exemple qu'à l'université, et contrairement à ce qui se passe généralement à l'école secondaire, les programmes de formation sont souples et peu explicites au premier cycle, les enseignants-chercheurs sont eux-mêmes leurs propres prescripteurs, les savoirs sociaux et scolaires des élèves sont peu ou pas reconnus, l'enseignement magistral en très grands groupes prédomine. Deux exemples sont donnés qui tentent d'atténuer cette difficile transition. Nathalie Richit présente des éléments de la réforme du second cycle de l'enseignement secondaire de la filière «Économie et Gestion» en France qui devraient faciliter la réussite des étudiants au premier cycle universitaire en faculté de droit. Doris Valente et Elisabetta Nigris relatent pour leur part une étude menée dans deux universités de Milan visant à acculturer les élèves de terminale aux spécificités de l'enseignement supérieur des facultés d'économie. Il s'agit d'accompagner les élèves dans leur recherche d'un parcours professionnel en leur permettant de se familiariser avec certaines spécificités de l'enseignement universitaire, par exemple en assistant à des cours universitaires, afin qu'ils prennent conscience des spécificités de l'enseignement universitaire. S'y préparer dès le lycée devrait diminuer le très haut taux d'abandon en première année dans les facultés d'économie.

À la suite de ces regards qui privilégient, pour les uns, une lecture plus socio-spatiale de ces territoires et pour les autres, une analyse plus didactique et institutionnelle, Jean-Luc Fauguet aborde la question de l'orientation des élèves de la banlieue à Marseille sous un angle plus sociologique. Il note la difficulté pour ces élèves à décrire la ville rêvée et leur appréhension incertaine de l'espace. Il souligne que cette notion de territoire se prête difficilement à



l'analyse sociologique, les déterminants sociaux étant largement prépondérants dans le cas des représentations de leur école et d'eux-mêmes que proposent ces élèves.

Somme toute, il semblerait donc que cette approche territoriale de l'orientation ouvre sur des pistes de recherche tout à fait stimulantes et des résultats nouveaux. La définition multidimensionnelle de la notion de territoire que se sont donnés les chercheurs de l'Observatoire de l'école rurale paraît prometteuse, sa mise en œuvre conduisant à des éclairages différents selon les contextes étudiés et les cadres d'analyse mis à l'avant plan. Ce type d'analyse des choix et des parcours des élèves permet de faire ressortir certains déterminants qui sans cette notion resteraient masqués par des considérations plus macrosociales. Elle invite à des lectures qualitatives fines pour comprendre l'attachement des acteurs aux lieux qui les animent et dans lesquels ils se projettent, en fonction de la culture dans laquelle ils s'inscrivent, ce qui pourrait mener à une prise en compte intéressante du rapport à la nature, à la région, aux institutions d'enseignement, aux lieux de résidence, à la communauté d'appartenance, en didactique, afin de renforcer le sens des contenus scolaires pour les élèves.

#### 4. En guise de conclusion provisoire (Pierre Champollion)

Un bref rappel des principaux **acquis** du séminaire d'abord...

Les principaux facteurs influant sur l'orientation des élèves ressortissent à l'origine socioculturelle des élèves, facteur majoritaire, puis aux effets de contexte institutionnels (maître, classe, établissement) et aux politiques publiques d'éducation, de moindre importance quantitative. Mais les trajectoires scolaires des élèves s'inscrivent aussi dans les territoires qui, en retour, peuvent les façonner légèrement. S'il ne faut pas alimenter les stéréotypes peu fondés stigmatisant certains territoires comme le rural isolé français (Fauguet, 2010), des spécificités territoriales, dans lesquelles se développent des cultures originales, comme le Nunavik canadien (Lapointe & Montpetit, 2010), peuvent être reconnues. La dimension didactique de l'enseignement est également concernée par l'aspect territorial : le processus pédagogique d'orientation, pour être performant, demande que les élèves et les étudiants puissent s'acculturer à leur cadre scolaire et universitaire (Legardez & Valente, 2009 ; Richit, 2000). Toutes les territorialités, véritables territoires activés, sont susceptibles de peser sur l'orientation, ne fût-ce que très légèrement. Dans certains cas, dans la zone rurale montagnarde française, l'impact territorial touche tellement de variables scolaires entrecroisées qu'il en devient global. Il s'agit alors d'un véritable effet systémique de territoire sur l'école (Champollion, 2005,2008), amplifiant ou réduisant les impacts sociaux majoritaires, qui se manifeste différemment selon les genres (May-Carle, 2010).

Quelques **questions** ensuite...

- Les *effets de territoire* impactant l'orientation, qui ont été récemment repérés en France dans la *zone de montagne* et qui sont aujourd'hui fortement suspectés dans le *rural isolé*, se produisent-ils sur d'autres espaces et territoires très différents, arctiques canadiens comme au Nunavik québécois ainsi qu'on peut l'intuiter après une toute première analyse de la scolarité des jeunes inuit (Lapointe & Montpetit, 2009), ou bien urbains, comme on peut le pressentir dans certaines zones urbaines désindustrialisées du type de la banlieue liégeoise de Seraing en Belgique (Champollion & Legardez, 2008), ou bien urbains toujours, comme on peut le subodorer dans certains quartiers sensibles de Marseille où les comportements scolaires peuvent se rapprocher des comportements scolaires des élèves ruraux populaires (Fauguet, 2010)? Se produisent-ils partout avec la même intensité et de la même façon? De manière toujours différenciée selon le genre (May-Carle, 2010)? Etc.

- Quelles sont les dimensions des territoires qui pèsent le plus sur l'orientation des élèves : spatiale, politique, institutionnelle, symbolique, intériorisée? Nos travaux les plus récents insistent aujourd'hui sur l'importance de l'influence, qui nous semble majeure, des dimensions symboliques et intériorisées des territoires, qu'il conviendra cependant d'analyser plus finement par des enquêtes de type anthropologique avant de conclure définitivement (Champollion et Legardez, 2010)...

Et une **alerte** parfois oubliée enfin...

Il ne nous apparaît ici pas inutile de rappeler que la prise en compte de l'influence du facteur territorial, entre autres, ne doit pas entraîner les acteurs de l'orientation à adopter des comportements déterministes. Au contraire, faire prendre conscience à tous les acteurs de l'orientation des déterminants, territoriaux ici, de l'orientation ne peut que les aider, sinon à s'en affranchir, du moins à en minorer l'impact. Car c'est bien à l'exercice progressive d'une liberté encadrée, contrainte parfois, que devraient être conviés les élèves de collège et de lycée, sans compter les étudiants au sein des nouveaux parcours universitaires liés à la organisation Licence-Master-Doctorat, dans les différents processus d'orientation, qui pour nous relèvent tous bien du domaine pédagogique...

### **Références bibliographiques**

Alpe, Y. (2006). « Existe-t-il un « déficit culturel » chez les élèves ruraux ? ». *Revue Française de Pédagogie*, n° 156, pp. 75-88

Alpe Y. & Fauguet J.-L. (2008). *Sociologie de l'école rurale*. Paris : L'Harmattan

Arrighi, J.-J. (2004). « Les Jeunes dans l'espace rural : une entrée précoce sur le marché du travail ou une migration probable ». *Formation-Emploi*, n° 87

- Ben Ayed, C. (2009). *Le nouvel ordre éducatif local*. Coll. « Education et Société ». Paris : PUF
- Ben Ayed, C. (2006). « Construction de l'espace et territoires éducatifs ». *Travaux de l'Institut de Géographie de Reims*, n° 119-120, Vol. 30
- Boix, R. (2003). « Las zonas Escolares Rurales en Cataluna ». In *Organizacion y gestion dos centros educativos*. Barcelona : Editorial Praxis
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). *La Reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Editions de Minuit
- Bozonnet, J.-P. (1992). *Des Monts et des mythes. L'imaginaire social de la montagne*. Grenoble : PUG
- Bressoux, P. (1994). « Les Recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres ». *Revue Française de Pédagogie*, n° 108
- Ben Ayed, C., Broccolichi, S., Mathey-Pierre, C. & Trancart, D. (2007), « Fragmentations territoriales et inégalités scolaires : des relations complexes entre la distribution spatiale, les conditions de scolarisation et la réussite scolaire des élèves ». *Education & Formations*, n° 74
- Caille, J.-P. (2005). « Le vécu des phases d'orientation en fin de troisième et de seconde ». *Education & Formations*, n° 72
- Caro, P. (2006). « La Dimension spatiale des systèmes emploi-formation ». *L'Espace géographique*, n° 3, pp. 223-240
- Champollion, P. (2008). « La Territorialisation du processus d'orientation en milieux ruraux et montagnards : de l'impact du territoire à l'effet de territoire ». *Education & formations*, n° 77, *L'Orientation*
- Champollion, P. (2005). *Impact de la scolarisation en « zone de montagne » sur la réussite scolaire et l'orientation des élèves du CM2 jusqu'à la fin du collège*. Thèse de doctorat, Université de Provence. Lille : ANRT
- Champollion, P. & Legardez, A. (2010). « Scolarisation en micro-territoires ruraux montagnards : les cas de la haute vallée de l'Ubaye et du plateau ardéchois ». In Alpe Y, Champollion, P. et Poirey, J.-L. (coord.), *L'Enseignement scolaire en milieu rural et montagnard*, Tome 5, *A l'issue du collège : vers les lycées*. Besançon : PUFC
- Champollion, P. & Legardez, A. (2008), « L'intelligence territoriale à l'œuvre: une démarche coopérative et partenariale de diagnostic territorial rassemblant acteurs et chercheurs », *Actes de la 3<sup>ème</sup> conférence internationale sur l'intelligence territoriale*. Besançon, 15-18 octobre
- Chevallard, Y. (1991) *La transposition didactique*, Grenoble : La Pensée Sauvage
- Champsaur, P. (dir.) (1998). *Les Campagnes et leurs villes*. Paris : INRA-INSEE
- Davaillon, A. & Oeuvarde, F. (1998). « Réussit-on à l'école rurale ? ». *Cahiers Pédagogiques*, n° 365, pp. 33-35
- Di Méo, G. (2003). « Territoires, Etats, nations et aménagements ». In Ciattoni A. et Veyret Y. (dir.). *Les Fondamentaux de la géographie*. Paris : A. Colin, Collection *Campus*
- Duru-Bellat, M. & Mingat, A. (1998). « Le Déroulement de la scolarité : le contexte fait des différences ». *Revue Française de Sociologie*, n° 29, pp. 649-666

- Fauguet, J.-L. (2010). « Les élèves ruraux populaires ». In Alpe Y, Champollion, P. et Poirey, J.-L. (coord.), *L'Enseignement scolaire en milieu rural et montagnard*, Tome 5, *A l'issue du collège : vers les lycées*. Besançon : PUFC
- Grelet, Y. (2004). « La Reproduction sociale s'inscrit dans le territoire ». *Formation-Emploi*, n° 87. Paris : *La Documentation Française*
- Gumuchian, H. (2001). « Ecole, territoire et développement durable ». In *L'Enseignement scolaire en milieu rural et montagnard*, Tome 1, *Espaces ruraux et réussites scolaires*. Besançon : PUFC
- Gumuchian, H. & Mériaudeau, R. (1980). « L'Enfant montagnard...son avenir ? ». *Revue de Géographie Alpine*, n° hors série, pp. 69-125
- Jean, Y. (dir.) (2007). *Géographies de l'école rurale. Acteurs, réseaux et territoires*. Paris : Ophrys Géographie, Collection « Essais géographiques »
- Joshua, S. (1999), *L'Ecole entre crise et refondation*. Paris, La Dispute
- Legardez, A. (2005). « Ecoles rurales et territorialisation : stratégies socioculturelles et didactiques ». In Alpe Y., Champollion P. et Poirey J.-L., *L'enseignement scolaire en milieu rural et montagnard*, Tome 3 : "*Collégiens à mi-parcours*". Besançon : Presses Universitaires de Franche-Comté, pp. 121-126
- Le Berre, M. (1992). « Territoires ». In Bailly A., Ferras R. et Pumain D. (dir.) *Encyclopédie de géographie*. Paris : Economica
- Legardez, A. (2008). Rénovation des STG et démocratisation de l'école. *Les Cahiers Pédagogiques* n°461, 51-53
- Legardez, A. (2005), Quels critères d'évaluations pour les enseignements d'économie ? Une approche socio-didactique des enseignements économiques des lycées, *Questions Vives* n°6, "*Education-Economie : un conflit de valeur(s) ?*", Les Sciences de l'éducation en question, vol. 3, n° 6, Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence, 145-150
- Legardez, A. (2004). Enseigner l'économie, une perspective didactique. In Diemer, A. (Ed.), *Enseigner l'économie*, Paris : L'Harmattan, 151-168
- Legardez, A. (2004). Transposition didactique et rapports aux savoirs ; l'exemple de questions économiques et sociales, socialement vives. *Revue Française de Pédagogie*, 149, (octobre-décembre 2004), 19-28
- Legardez, A. & Valente, D. (2009). Tensions, concurrence et légitimations ; comparaison nationale et internationale. L'exemple des enseignements économiques des lycées en France et en Italie. *Education Comparée*, 2, 57-74
- May-Carle, T. (2010). « Comparaison par genre des trajectoires scolaires des élèves issus du rural de la 6<sup>ème</sup> à la 2<sup>nde</sup> ». In Alpe Y, Champollion, P. et Poirey, J.-L. (coord.), *L'Enseignement scolaire en milieu rural et montagnard*, Tome 5, *A l'issue du collège : vers les lycées*. Besançon : PUFC
- Mezeix, J.-F. & Grange, C. (2008). « Facteurs influençant l'orientation et le parcours de la troisième au post-baccalauréat d'une cohorte d'élèves de l'académie de Clermont-Ferrand ». *Education & Formations*, n° 77
- Moine, A. (2006). « Le Territoire comme un système complexe : un concept opératoire pour l'aménagement et la géographie ». *L'Espace géographique*, n° 2

- Montpetit, D. (2009). *Diriger une école inuite : une étude de cas au Québec*. Essai de 2<sup>ème</sup> cycle sous la direction de Claire Lapointe. Faculté des sciences de l'éducation. Université Laval. Québec
- Nigris, E. (2009). Commissione per Iniziative di collaborazione scuola-università: Le Facoltà scientifiche, di statistica, di economia. CONOSCOESCELGO 2008-09 - Relazione relativa alle attività svolte nel periodo gennaio-maggio, Università degli Studi Milano – Bicocca.
- Oeuvarard ? F. (1993). « Les Performances de l'école rurale. Quelle mesure, dans quels objectifs ? ». *Ville-Ecole-intégration. Enjeux*, n° 134
- Ormaux, S. (2008). « Territoire et éducation : une relation en mouvement ». *Diversité « Où vas-tu à l'école ? Les liens aux lieux »*, n° 155, pp. 43-45
- Perron, M. et Veillette, S. (2008). Les élèves de la ville et de la campagne au Québec. In Alpe Y. (dir.). « Où vas-tu à l'école ? Les liens aux lieux. » *Diversité*, n° 155
- Rhein, C. (2003). « L'espace, les sociologues et les géographes. Déconstruire et reconstruire les disciplines. Les jeux de l'interdisciplinarité ». *Sociétés contemporaines*, n° 49-50
- Richit, N. (2000). *Rapports au savoir et aux activités scolaires des élèves de STT. L'exemple du droit*. Mémoire de DEA en sciences de l'éducation. Université de Provence.
- Richit, N. (2008). Les professeurs face à la réforme, entre enthousiasme et perplexité. *Les Cahiers Pédagogiques* n° 461, pp. 23-25
- Simonneaux, J. & Legardez, A. (2004). Didactique des sciences économiques et de la gestion. In Chabchoub, A. (éd.), *Regards actuels sur les didactiques des disciplines*. Tunis : ATURED, 87-106.
- Valente, D. (2008). I modelli educativi europei e gli insegnamenti economici. In Pedrizzi, T., Castrovilli, E. (éd), *Cultura economica nei licei*. IRRE Lombardia, Milano : Franco Angeli, pp. 178-186
- Vanier M., (2007). Les Entretiens de la Cité des Territoires : « Territoires, Territorialités, Territorialisation : et après » ? Grenoble : PUG
- Van Zanten, A. (2001). *L'Ecole de la périphérie. Scolarité et ségrégations en banlieue*. Paris : PUF

## **SYMPOSIUM 4**

### **Les universités du Maghreb, leurs problèmes face à la Mondialisation**

**Coordinatrice** : Malika Tefiani, Université d'Algers, Algérie.

#### **Participants**

76. L'orientation professionnelle dans les réformes éducatives en Algérie

*Sadek Bakouche, CREAD Université de Bouzaréah Alger, Algérie*

78. L'évaluation de l'efficacité, un outil de mise à jour pour l'adaptation de l'école à la mondialisation

*Aziza Chabani, INC Alger, Algérie*

90. De la contribution de l'éducation non formelle à la crise des systèmes éducatifs en Afrique Subsaharienne

*Mamadou Sanogo & Habuhadra R. Hamed , Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation, Ouagadougou, Burkina Faso*

## **SYMPOSIUM 5**

**Les écoles de la deuxième chance : origine des E2C ; spécificité du dispositif français, de son public et de ses modalités de validation des compétences ; présentation du projet luxembourgeois ; importance accordée au renforcement des sentiments d'efficacité des jeunes**

**Coordinateur** :

Jean-Claude Sontag, INETOP-CNAM, Paris

**Participants** :

Jeanne Schneider

Carlo Welfring

Serge Blanchard

**Séance plénière** – Conférence

# Index des communications

<a href="#"><u>1. Une orientation européenne de la réforme de la formation des enseignants en France : l'établissement formateur, nouveau maillon de la chaîne de transposition didactique externe</u></a>	94
<a href="#"><u>3. Entre cadre et liberté : quels dispositifs pour développer des compétences transversales ? Analyse critique de deux dispositifs dans l'enseignement supérieur en cours d'expérimentation/évaluation jusqu'en Mai 2009.</u></a>	169
<a href="#"><u>4. Trajectoires spécifiques et orientation vers le professorat des écoles à La Réunion</u></a>	168
<a href="#"><u>5. Définition et mise en œuvre d'un Pacte social pour l'éducation dans la région de La Mitis au Québec</u></a>	94
<a href="#"><u>6 - Le e-PPP à l'UBS : processus d'orientation et traçabilité des compétences et projet de l'étudiant</u></a>	185
<a href="#"><u>8. Rôle assigné aux femmes bibliques et coraniques à l'école française Miroir ou repoussoir pour les jeunes filles d'aujourd'hui ?</u></a>	327
<a href="#"><u>9. Les conditions de la comparaison internationale pour l'orientation des adolescents en situation de handicap sont-elles réunies ?</u></a>	148
<a href="#"><u>11. Définition des curricula et orientation scolaire au Gabon</u></a>	243
<a href="#"><u>13. Pagayer à contre-courant : Le choix de programmes d'études non-traditionnels chez les garçons et les filles aux études supérieures à travers le Canada</u></a>	125
<a href="#"><u>15. Le dialogue entre mentor et novice. Vue d'ensemble sur les expériences internationales, attention sur deux études de cas réelles</u></a>	107
<a href="#"><u>16 – Validation des acquis de l'expérience, accès à la qualification et réorientation professionnelle des demandeurs d'emploi en Basse-Normandie. Approche comparative des pratiques de VAE au rectorat et à l'AFPA.</u></a>	236
<a href="#"><u>17. Enjeux éducatifs et sociaux d'une politique mondialisée d'éducation à l'entrepreneuriat</u></a>	197
<a href="#"><u>18. La dynamisation du système d'orientation scolaire et professionnelle au Burkina Faso : quelles leçons tirer de l'expérience du Québec ?</u></a>	316
<a href="#"><u>19 – Le case management "formation professionnelle" en Suisse romande</u></a>	236
<a href="#"><u>22. Etude des représentations sociales de l'usage des technologies de l'information et de la communication (tic) dans la pratique chez les conseillers d'orientation.</u></a>	301
<a href="#"><u>23. Où vont les filles dans le champ universitaire? Accès, orientation et participation en contexte de mondialisation</u></a>	327



<a href="#"><u>25. Interaction et dynamiques des théories et des pratiques pédagogiques à l'heure de la mondialisation. Repères pour une étude en contexte scolaire aux Etats-Unis (éducation pré-scolaire – early childhood education)</u></a>	243
<a href="#"><u>28. La sécurisation des parcours professionnels : entre mythe et réalité pour les femmes de chambre en Europe</u></a>	316
<a href="#"><u>30. Enseignement Supérieur et certification de l'expérience de vie : Le processus des Plus âgés que 23 ans</u></a>	256
<a href="#"><u>32. L'orientation tout au long de la vie (OTLV) en France : le sens des réformes</u></a>	94
<a href="#"><u>34. La pratique de débats argumentés en orientation : intérêts et limites.</u></a>	302
<a href="#"><u>36. Orientation scolaire et professionnelle au Gabon dans un contexte de mondialisation: pour une problématique de la confrontation des logiques d'acteurs</u></a>	243
<a href="#"><u>37. Parcours d'insertion socioprofessionnelle de jeunes adultes issus du système de protection de la jeunesse du Québec: une étude longitudinale cas-témoin</u></a>	197
<a href="#"><u>38. Libéralisation de l'enseignement supérieur africain : accès et qualité</u></a>	316
<a href="#"><u>39. L'orientation des étudiants étrangers originaire des Pays du Sud. Enjeux dans l'économie mondiale de la connaissance, enjeux pour le développement des pays du Sud, comment travailler au développement des personnes, des territoires et des organisations ?</u></a>	160
<a href="#"><u>41. Évolution de la fonction de chef d'établissement et incidence sur la qualité de l'éducation, cas du Burkina Faso</u></a>	316
<a href="#"><u>42. L'orientation des étudiants : décision et engagement en formation universitaire</u></a>	285
<a href="#"><u>43. Le « Projet Professionnel de l'Étudiant » : contenu, évaluation et extension de ce dispositif</u></a>	285
<a href="#"><u>44 – L'apprentissage d'un métier dans le secteur d'éducation non formelle en milieu urbain au Bénin. Les déterminants d'une double orientation éducative et professionnelle</u></a>	108
<a href="#"><u>45 – Orientation vers et au sortir de l'enseignement spécialisé : analyse comparative dans les trois régions de Belgique</u></a>	125
<a href="#"><u>46. Modèles d'extension du temps scolaire au Brésil: écoles ou élèves au temps plein?</u></a>	243
<a href="#"><u>47. Orientation, de l'école au métier: entre égalité et équité, bifurcation et relégation?</u></a>	160
<a href="#"><u>48. Non discrimination et prise en compte de la diversité dans le champ de l'emploi des personnes handicapées.</u></a>	168
<a href="#"><u>50. A la découverte des métiers des sciences informatiques et de leurs formations</u></a>	343

<a href="#"><u>51. Les aspects de l'approche orientante liés à l'information en France</u></a>	343
<a href="#"><u>52. Lutte contre le décrochage scolaire : des clés de réussite pour le retour en classe après un passage en dispositif relais.</u></a>	168
<a href="#"><u>53. L'approche orientante au Québec entre bonne pratique et nouvelle responsabilité du système éducatif</u></a>	343
<a href="#"><u>54. Introduction de l'approche orientante dans une province italienne, contraintes et ressources</u></a>	344
<a href="#"><u>55 - Personnes faiblement scolarisées et Validation des acquis de l'Expérience : freins et leviers à l'engagement dans la procédure.</u></a>	236
<a href="#"><u>58. Le coaching au service de l'orientation des élèves de 3e de SEGPA</u></a>	168
<a href="#"><u>61 - Education de jeunes et adultes peu scolarisés: politiques publiques au Portugal et au Brésil</u></a>	285
<a href="#"><u>63. Professionnels de l'éducation de la petite enfance au Brésil fédératif: les tensions et convergences actuelles</u></a>	302
<a href="#"><u>64. Des bonnes pratiques européennes en orientation, oui mais lesquelles ?</u></a>	68
<a href="#"><u>65. S'orienter sans être désorienté : Analyse comparée des discours des élèves d'un collège et d'un lycée en France sur les choix et décisions d'orientation.</u></a>	285
<a href="#"><u>67. L'entrepreneuriat chez les jeunes en Algérie: entre motivations et caractéristiques de l'environnement</u></a>	197
<a href="#"><u>71. Quelles voies suivre pour l'orientation dans un contexte de globalisation?</u></a>	68
<a href="#"><u>72. Orientation et Mondialisation : Le point de vue systémique</u></a>	93
<a href="#"><u>74. Difficulté en mathématiques des filles comparativement aux garçons à l'école primaire et orientation dans le système scolaire ultérieur</u></a>	327
<a href="#"><u>79. La mise en place du dispositif d'orientation active à l'université : enjeux et perspectives. La traduction d'un nouvel "ordre scolaire" ?</u></a>	285
<a href="#"><u>80. Apprentissage tout au long de la vie : les adultes en reprises d'études universitaires. Profils personnels, motivationnels et d'engagement selon la « filière-horaire » choisie.</u></a>	256
<a href="#"><u>81. La formation et les pratiques professionnelles des enseignants face aux enjeux de la mondialisation</u></a>	94
<a href="#"><u>82. L'état de la profession enseignant en face les mutations du travail et de l'emploi: regards sur la réalité brésilienne</u></a>	94

<b><u>84. La Validation des Acquis de l'Expérience (VAE) : Interdépendance des orientations politiques et stratégiques des acteurs institutionnels et individuels.</u></b>	<b>221</b>
<b><u>85. Le capital culturel international et les nouvelles formes d'inégalités scolaires au Brésil</u></b>	<b>160</b>
<b><u>87. La professionnalisation à l'Université : une approche problématique de la compétence</u></b>	<b>185</b>
<b><u>89. Le conseil de classe face à la notation des élèves : une évaluation subjective ?</u></b>	<b>285</b>
<b><u>91. Education et valorisation dans l'économie cubaine</u></b>	<b>93</b>
<b>93. Pratiques organisationnelles relatives au développement de carrière dans un marché du travail en transformation: défis et enjeux individuels et collectifs</b>	<b>197</b>