

L'approche éducative en orientation à l'Université en France : évolutions politiques, idéologiques et pédagogiques

Sylvain **Obajtek**
Université de Lille 3
France

Francis **Danvers**
Université de Lille 3
France

University education approaches in France: Political, ideological, and pedagogical shifts

doi:10.18162/fp.2014.59

Résumé

En 2006-2007 est mise en place une démarche dite d'« orientation active » à l'Université en France, ayant pour but affiché de compenser le constat d'une sélection par l'échec des étudiants. Cet article montre que l'émergence de ce vocable, au niveau des injonctions ministérielles, est à recontextualiser dans l'évolution des conceptions de l'orientation (politiques, idéologiques et pédagogiques), relative à l'approche éducative en orientation et d'inspiration notamment québécoise. Dans cette perspective, il offre un travail d'enrichissement de ce concept autour de trois notions clés : la reliance, la sérendipité, le travail éducatif. À la lumière de ces éléments, la partie conclusive revient d'une part sur les potentialités offertes par l'approche éducative en orientation pour les étudiants et les partenaires éducatifs, et d'autre part sur la nécessité d'imaginer une « science de l'orientation », qui aurait sa pertinence dans le contexte français.

Mots-clés

approche éducative en orientation, orientation active, approche orientante, université

Abstract

In 2006–2007, an “active orientation” approach was imposed on the French university system. The stated aim was to compensate for the practice of “selection by failure.” This article shows that this concept, as used in ministerial injunctions, needs to be recontextualized to account for political, ideological, and pedagogical shifts that have been largely inspired by Québec's educational approach. Accordingly, the concept could be improved by incorporating three key aspects: reliance, serendipity, and academic work. The conclusion section reviews the potential benefits of this improved approach for both students and education partners, as well as the need to envisage an “educational science orientation” that could apply to the situation in France.

Introduction

Polysémique et lexicalement ambiguë, la notion d'orientation renvoie au moins à cinq réalités en interaction : économique, sociale, psychologique, pédagogique et anthropologique. À la tradition française « psychologisante » de l'orientation (Léon, 1957; Piéron, 1969), se sont en effet greffés d'autres savoirs, notamment issus des apports de la sociologie du travail (Naville, 1972), de la sociologie des inégalités (Bourdieu et Passeron, 1964, 1970), des sciences économiques et sociales (théorie du capital humain; logique de qualification puis des compétences), et des sciences de l'éducation (Danvers, 1999, 2009, 2012; Duru-Bellat, 1988, 1993; Guichard, 1982, 2005, 2006). Cette complexité à l'œuvre¹ cache cependant mal son statut de notion vague, d'usage courant, appartenant à la vie ordinaire et intrinsèquement liée à l'intuition. Fraisse (1974) souligne l'importance de l'orientation dite « naturelle » : il n'est pas toujours nécessaire d'être spécialiste de l'orientation pour connaître et analyser son histoire.

Même si chacun peut potentiellement s'accorder sur la nécessité d'inscrire l'orientation dans la durée (progressivité et réversibilité), il n'en reste pas moins que les questions qu'elle suscite font débats : on touche de fait au symbolique et au matériel d'une société. Comment concilier le développement et l'épanouissement (personnel et professionnel) de chaque individu, faire en sorte qu'il y ait plus de justice sociale dans l'accès aux formations et aux emplois, et, à un niveau plus global, tendre vers une efficacité économique raisonnée? Dans le cadre du système universitaire français massifié, où les taux d'abandon et de réorientation durant les trois premières années d'études restent élevés, ce questionnement se pose avec d'autant plus d'acuité.

1 Le terme « complexité » n'est pas employé ici comme un simple euphémisme, mais envisagé comme « concept à l'œuvre ».

En 2006-2007, sous l'impulsion des rapports *Hetzel* (2006) et *Lunel* (2007), le ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche met en place une démarche dite d'« orientation active », ayant pour but affiché de compenser ce constat d'une sélection par l'échec. Cet article propose d'abord de retracer les évolutions des conceptions de l'orientation (politiques, idéologiques et pédagogiques) qui ont conduit à l'émergence de cette démarche, relative à l'approche éducative en orientation et d'inspiration notamment québécoise, puis de souligner les enjeux conceptuels liés à la perspective de sa généralisation (de bac -3 à bac +3), pour au moins la moitié d'une classe d'âge devant parvenir au niveau de qualification d'un diplôme d'enseignement supérieur. À la lumière de ces éléments, la partie conclusive revient d'une part sur les potentialités offertes par l'approche éducative en orientation pour les étudiants et les partenaires éducatifs, et d'autre part sur la nécessité d'imaginer pour le XXI^e siècle une « science de l'orientation », qui aurait sa pertinence dans le contexte français.

Évolutions des conceptions de l'orientation en France : le sens d'un déplacement (1911-1970)

L'histoire de l'orientation en France est à comprendre dans le lien étroit qu'elle a invariablement entretenu avec les évolutions concomitantes de la société et de la science, particulièrement au cours du XX^e siècle. Les travaux de Huteau et Lautrey (1979), Caroff (1987) et Danvers (1988) préfiguraient déjà l'intérêt d'un regard sociohistorique sur ces questions. D'une part, les mutations sociales, économiques et techniques ont contribué à renouveler, à réorienter les représentations collectives et à accroître la demande sociale d'éducation et d'orientation. D'autre part, l'évolution de travaux de recherches issus de la psychologie, de la sociologie et de la philosophie ont permis un basculement, une variation du centre de gravité des modèles théoriques en lien avec l'orientation. On passe alors d'un modèle mécaniste, centré sur un placement raisonné des élèves issus de l'enseignement technique en fonction de leurs aptitudes² (évaluées en termes de performances scolaires), à un modèle dit « éducatif » accordant une place particulière à l'idée d'éducabilité de l'individu dans la construction de son parcours scolaire et professionnel. Les valeurs véhiculées par le libéralisme, notamment de l'après-guerre aux années soixante-dix, ont très largement contribué à ce changement et à une centration sur un individu autonome, créatif et capable d'opérer des choix (Solaux, 2005).

Cette conception éducative de l'orientation prend ses origines dans les travaux de Parsons (1909) aux États-Unis et de Binet (1910) en France. Dans cette perspective, les travaux précurseurs de Gal (1946) marquent une marche en avant, affirmant pour la première fois les nécessités pédagogiques et psychologiques de l'orientation, exigées par les transformations du système scolaire. Pour ce dernier, la fonction première d'une pratique de l'orientation doit permettre au jeune de mettre en relation les informations fournies, de manière à faire échec à l'insuffisance potentielle de repères dans ce qu'il découvre et ce qui devrait être son modèle construit (Gal, 1946). Cette contribution à une conception éducative de l'orientation est prolongée, sous l'influence des travaux de Wallon³, par les recherches

2 Jusqu'à la fin des années cinquante, l'orientation est principalement professionnelle. Elle s'est organisée autour de la loi Astier (1919) dite « charte de l'enseignement technique », qui met en place les écoles d'enseignement technique (articles 39 et 47) et les « cours professionnels » obligatoires pour les 14-18 ans. Les premières initiatives en matière d'orientation professionnelle se greffent ainsi sur l'enseignement technique en France.

3 Psychologue de l'enfant, qui a entre autres participé à l'élaboration du projet de réforme emblématique de l'après-guerre, avec Langevin, dans le cadre du « Plan Langevin-Wallon » (1947), conditionnant notamment une vision « humaniste » de l'orientation.

psychopédagogiques en orientation de Léon (1957). Ce dernier considère notamment les aptitudes comme évolutives (acquises socialement et pratiquement) et souligne l'intérêt d'une orientation « formatrice » qui « faciliterait l'auto-détermination des individus, capables de s'adapter au monde du travail en participant consciemment aux transformations techniques et sociales qu'impose tout progrès » (Léon, 1957, p. 131). Le rôle de « l'éducateur » dans ce schéma paraît essentiel, car « la possibilité pour l'enfant à s'auto-déterminer, de se décider en connaissance de cause est subordonnée par la capacité qu'ont les milieux formateurs d'éduquer eux-mêmes "en connaissances de causes" » (p. 120). Les idées de processus et de temporalité (c'est de temps dont a besoin le jeune pour faire échec au hasard) sont ici centrales, puisqu'il s'agit « de parler de passage progressif de la notion de participation active de l'enfant à celle d'auto-détermination » (p. 120).

En redéfinissant les tenants et aboutissants du conseil en orientation, sur des bases pédagogiques et psychologiques, Léon contribue à l'élaboration d'une conception éducative et formatrice de l'orientation. Il invite ainsi les professionnels de l'orientation à devenir des « maïeuticiens », capables de révéler les aspirations et les potentialités de l'individu en situation de choix. Le conseiller ne se limite plus à être un simple « orienteur », mais doit créer, concevoir des activités éducatives de groupe. Ces aspects précis, que l'on peut résumer comme portant sur « l'activation des comportements » en orientation ont été absorbés en France chez les praticiens, jusque dans les années quatre-vingt, par une préoccupation globalement « centrée sur le développement de l'information, dans sa double dimension : formatrice et évaluatrice, en vue de faciliter l'autodétermination de l'adolescent » (Danvers, 2009, p. 301). Parallèlement, on constate dès 1970 l'émergence d'une approche développementale au Québec dite d'« aide au développement vocationnel et personnel (ADVP) ».

L'influence de l'approche québécoise : de l'aide au développement vocationnel et personnel à l'approche « orientante » de l'éducation

L'émergence d'une approche « orientante » de l'éducation en France est à considérer dans le cadre de l'influence de la conception québécoise de l'orientation. Un double mouvement s'opère à partir des années soixante-dix au Québec en lien avec une vision spécifique de l'orientation, dont nous proposons de rappeler les principaux fondements.

Inspirée notamment des travaux de Ginzberg, Ginsburg, Axerlald et Herma (1951) portant sur le choix professionnel et de Super (1957) portant sur le développement personnel⁴, une démarche d'activation du développement vocationnel et personnel est élaborée par Pelletier, Noiseux et Bujold (1974). En filiation avec le courant de pensée de la psychologie humaniste (développementale et cognitive), cette approche éducative de l'orientation marque plus nettement le passage de l'individu « objet » de l'orientation à l'individu « sujet ». En d'autres termes, l'individu est alors considéré comme étant en capacité de réaliser des apprentissages et de se développer positivement, à condition de se conformer à un ensemble de processus dit « naturel ». Ses principes théoriques, accordant une place privilégiée au champ de la connaissance de soi et au développement de la personne, s'appuient sur une logique du processus de choix, où chaque étape implique le déroulement d'une séquence comportant quatre tâches

4 Il s'agit moins ici pour les Québécois de développer les théories de Super sur la dimension économique des activités professionnelles que sur la dimension du « développement continu de la personne », en lien avec les transformations du monde du travail.

que l'on peut schématiser de la façon suivante (figure 1, voir infra)⁵. L'activation du développement vocationnel et personnel repose sur trois principes : c'est un rapport entre des individus en devenir et des environnements évolutifs, où la créativité est au cœur de l'orientation; c'est une construction personnelle où le sujet est particulièrement impliqué et où le choix s'élabore en favorisant les interactions personnes/environnement; c'est enfin s'engager, agir, développer une recherche active dans différents milieux. Dans le cadre d'une politique d'influence néolibérale, cette démarche se traduira sur le plan idéologique par le passage d'une logique de l'« activation » à une logique d'« aide au développement vocationnel et personnel », c'est-à-dire d'une conception strictement psychologique (approche de type stimulus-réponse) à une conception plus large, incluant l'idée d'une démarche pédagogique d'accompagnement.

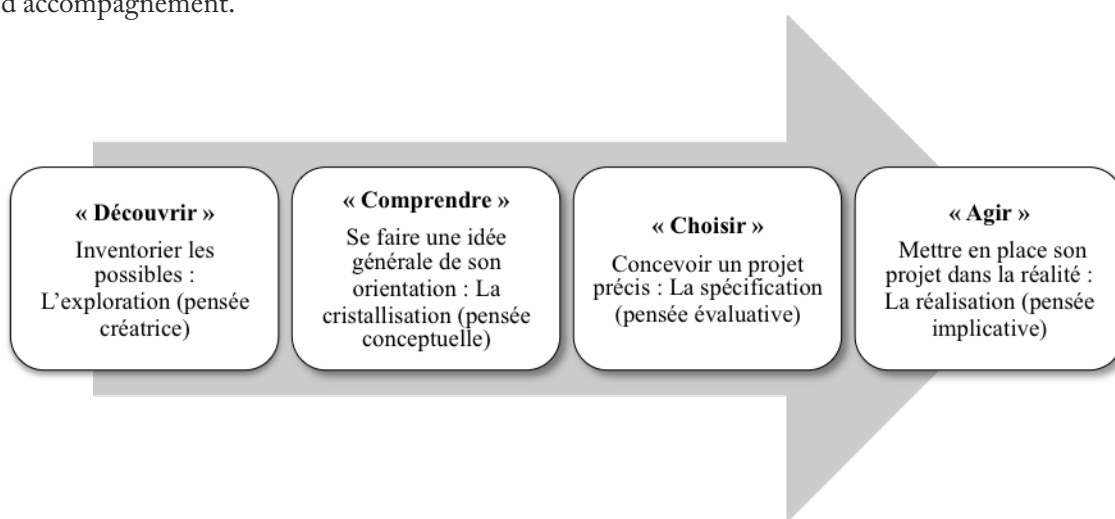


Figure 1. Description d'une séquence et déclinaison des étapes du processus de choix à l'œuvre dans l'ADVP.

Dans un contexte de crise économique, les années quatre-vingt sont marquées par une prise en compte accrue de la complexification de l'environnement dans lequel évoluent les individus, et l'ADVP trouve ainsi une application concrète dans le développement d'une « approche orientante de l'éducation » au Québec⁶. Pelletier (2001) décrit cette approche de l'école québécoise comme un concept en transformation permanente plaçant l'individu dans la complexité du temps présent. Dans le domaine de l'orientation scolaire et professionnelle, l'important n'est pas tant les discours sur les matières enseignées, sur les professions possibles, il faut d'abord que l'élève puisse s'intéresser à sa propre orientation. Gingras (2008, p. 25-27) pose les principes de base de l'approche, au nombre de trois : « infusion » (« intégration de notions relatives à la carrière et au développement de carrière dans les activités scolaires et parascolaires pour donner sens aux apprentissages »); « collaboration » (« établissement d'un partenariat entre les divers intervenants de l'école et avec les membres de la

5 Ce type de représentation graphique permet de mettre l'accent sur les idées de processus et d'étapes séquentielles, leur mise en exergue permettant l'émergence de modèles d'action.

6 L'ADVP a donné naissance dans un premier temps au concept d'« école orientante » au Québec en 1993. Cette expression renvoie à l'idée de placer les missions d'orientation et les moyens d'action (notamment les divers partenariats éducatifs possibles hors de l'école) au cœur du projet éducatif. Les instances gouvernementales parlent désormais d'« approche orientante ».

communauté dans le cadre du développement de carrière des élèves pour développer la collaboration interprofessionnelle »); « mobilisation » (« développement de la motivation et de l'engagement des élèves pour les rendre actifs et créer une attitude motivée et un sentiment de compétence »).

Le Québec, comme d'autres pays de l'OCDE, est confronté à des difficultés en matière d'orientation, des élèves du secondaire notamment : taux d'échecs, d'abandons et de réorientation importants, baisse des effectifs des filières professionnelles, incertitudes des élèves quant à leur projet d'avenir, etc. (OCDE, 2007). C'est en 2002 que le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) met concrètement en œuvre le concept d'approche orientante. Dans ce cadre, elle se définit comme étant une :

[...] démarche concertée entre une équipe-école et ses partenaires, dans le cadre de laquelle on fixe des objectifs et met en place des services (individuels et collectifs), des outils et des activités pédagogiques visant à accompagner l'élève dans le développement de son identité et dans son cheminement vocationnel. Il s'agit donc d'activités et de services intégrés au plan de réussite et au projet éducatif d'un établissement et non d'un simple cumul d'actions isolées engageant peu l'équipe-école. (MEQ, 2002, p. 18)

L'approche orientante de l'école québécoise a donné lieu à un foisonnement d'expériences et de projets innovants, permettant de constater que les regards sur l'école orientante sont pluriels⁷. Ces travaux ont notamment conduit à la considérer selon une vision plus large (Gingras, 2007). Dans l'approche orientante, il s'agit moins d'aider l'élève à réaliser son choix d'orientation en tant que tel que de lui fournir un contexte d'apprentissage propice au développement de compétences transversales, disciplinaires, vocationnelles et relatives au développement de carrière (Gingras, 2007). Ainsi, c'est un double mouvement de développement des compétences qui s'opère, pour l'apprenant d'une part, et d'autre part pour l'ensemble de l'équipe éducative puisqu'elle permet « à des professionnels issus du monde scolaire (enseignants, conseillers en information, conseillers d'orientation, conseillers pédagogiques, etc.) de mobiliser un ensemble de compétences et de prendre conscience que l'approche orientante correspond davantage à une conception de l'éducation qu'à une nouvelle approche pédagogique » (Gingras, 2007).

L'émergence progressive de ces conceptions va inspirer un courant de pensée en lien avec l'éducation à l'orientation en France. Les recherches de Latreille (1984) et Solazzi (1989) contribueront à porter un autre regard sur les moyens à mettre en place pour penser l'orientation en France, jusqu'aux travaux de Ferré (2000) avec l'émergence du concept d'« orientation active ».

La résurgence « lyonnaise » et l'émergence du concept d'« orientation active »

À partir des années quatre-vingt, une résurgence de l'approche éducative de l'orientation peut être constatée en France, notamment au sein des travaux de Latreille (1984), Solazzi (1989) qui ont conduit à une mise en œuvre expérimentale de 1984 à 1992 dans les services universitaires d'orientation de Lyon et Strasbourg. Au cours de cette période, ce sont plus de 12 000 étudiants et une soixantaine d'enseignants-chercheurs qui vont participer à cette expérimentation. Le but est alors, à partir d'un travail sur le projet professionnel, de renforcer et d'accompagner la réussite universitaire (et professionnelle) des étudiants.

7 En témoignent par exemple les événements scientifiques organisés sur l'approche orientante par l'Association québécoise d'information scolaire et professionnelle (AQISEP), ou encore les activités de recherche entreprises par le Centre de recherche et d'intervention sur l'éducation et la vie au travail (CRIEVAT).

Dans l'ouvrage collectif *Socrate, le retour... Pour accompagner la réussite universitaire et professionnelle des étudiants* (Gilles et Saulnier-Cazals, 1994), faisant notamment état de cette expérimentation, Solazzi y souligne l'intérêt de la mise en place d'une méthodologie de l'orientation par les enseignants du supérieur :

Cela nous paraît un vrai moyen pour tenter de résoudre le paradoxe « étudiants / masse des étudiants » [...] La réussite dépend aussi fortement des personnes-ressources des services universitaires d'orientation et de la solidité de leur formation. L'équipe formée par les personnes-ressources des services universitaires d'orientation et les enseignants permet alors la mise en marche de cette méthodologie nouvelle de l'orientation dont les contenus seront apportés par les étudiants eux-mêmes [...]. (Solazzi, 1989, cité dans Gilles et Saulnier-Cazals, 1994, p. 6).

On peut souligner ici trois pôles, articulant l'action pédagogique de l'enseignant, sur lesquels cette méthodologie s'appuie : « inventer sa vie » (tester le projet de l'étudiant en travaillant sur ses représentations professionnelles et aborder le processus de prise de décision); « prendre ses marques » (travailler la méthodologie du travail universitaire à partir d'une auto-évaluation des étudiants); « trouver-crée son emploi » (permettre à l'étudiant d'acquiescer une vision positive du monde du travail, d'élargir son champ des « possibles » et de verbaliser ses atouts sous forme de compétences) (Gilles et Saulnier-Cazals, 1994).

En filiation avec ce courant de pratiques, Ferré (2000) publie *Orientation-lycée : Méthode d'orientation active* qui met au point une méthode centrée sur la vie active du lycéen. Cette méthode vise à organiser l'implication de l'ensemble des membres de la communauté éducative autour du projet d'orientation de l'élève. Elle est ainsi présentée comme une démarche pédagogique articulée selon trois axes : une aide aux parents dans l'accompagnement à l'orientation de leurs enfants; une sensibilisation des enseignants au regard de leur mission en termes d'orientation; une mobilisation des lycéens autour de leur projet d'orientation.

Les enjeux conceptuels de l'instauration d'une démarche d'« orientation active » à l'université

Ferré (2000) situe au cœur de la démarche d'orientation active la notion d'« orientabilité », qui vise à mobiliser tout autant les enseignants que les chefs d'établissement, l'élève, mais également les partenaires issus du monde de l'entreprise. C'est, bien au-delà, un véritable horizon de sens qui est présent au sein de cette méthode. L'idée générale est de faire de l'école, plongée dans l'ère postmoderne où les temporalités s'entrechoquent, un lieu permettant de favoriser et de renouveler pour l'élève les liens entre son vécu, ce qu'il apprend à l'école et l'exercice de sa citoyenneté à venir. C'est donc d'une expérimentation des choix dont il est question, dont la principale composante est d'ordre pédagogique : l'enjeu n'est pas seulement moral ou axiologique, ce n'est pas un modèle de savoir, mais le lieu de la formation de soi.

L'élève est placé au centre d'une double logique : une logique d'action et une logique de la découverte. Ce travail d'une « orientation active » peut être pensé autour de trois notions transversales :

- La notion de reliance (sociale et intellectuelle notamment), attentive à l'organisation globale de cette méthode, qui invite l'ensemble des acteurs à jouer un rôle dans cette éducation à l'orientation. Dans la reliance, il s'agit avant tout de « re-lie ce qui est dé-lié » (Bolle de Bal, 1996, p. 87) : « l'action vise à réunir des personnes dont les liens sont déconstruits » (Pourtois, Desmet et Lahaye, 2005, p. 35). C'est principalement l'action concertée, adaptée à un contexte particulier qui peut permettre un accompagnement éclairé de l'individu, pour ouvrir le champ d'une « orientation pédagogique » partagée à visée émancipatrice.
- La notion de sérendipité, attentive à l'élève en situation de choix et au rôle de l'éducateur, qui renvoie à l'idée que même si l'individu ne peut pas tout prévoir ou tout imaginer à partir d'une situation donnée, il a en revanche la capacité potentielle de se préparer à affronter l'inattendu⁸. Elle peut permettre de repenser le rôle des acteurs en orientation, institutionnels et non institutionnels. La méthode d'orientation active s'apparente dans cette perspective à une préparation globale de l'esprit de l'élève, tentant de le rendre plus attentif et donc plus apte à une mise en relation d'idées paraissant disjointes les unes des autres, afin d'éclairer ses choix d'orientation. Il s'exercerait à ce niveau une influence en matière d'indécision vocationnelle et de motivation scolaire (Fayant et Ferlay, 2012).
- Attentive à la dimension pédagogique de l'orientation, la notion de travail éducatif, pouvant être définie comme « l'ensemble des tâches et fonctions réalisées par la totalité des agents d'éducation [...] qui contribuent, selon diverses modalités et finalités, à la réalisation du processus actuel de scolarisation en interaction avec les élèves » (Tardif et LeVasseur, 2010, p. 2). Parler d'éducation, c'est aborder une relation, une expérience, une activité (au sens large) qui se déploie « dans un continuum entre l'imposition plus ou moins négociée d'un savoir à acquérir dans le guidage » (Vial, 2010, p. 9) et qui vise, par l'intermédiaire d'un accompagnement, une maturation raisonnée de l'apprenant. Parallèlement, le processus d'orientation de l'« adulte en devenir » s'ancre principalement dans le désir que suscitent les savoirs et donc dans la transmission des connaissances et leur « pouvoir modificateur » sur l'individu.

Dans cette logique, la question des savoirs dans le travail de l'orientation se pose plus spécifiquement. Pour certains auteurs (Barth, 2002), évoquer les savoirs est indissociable de l'idée d'un processus porteur de sens. Pour l'individu, le savoir serait ainsi structuré et structurant. On peut cependant distinguer différents types de savoirs : savoirs théoriques, savoirs d'actions (praxéologiques), savoir-faire (savoir faire faire et savoir que faire) et savoir-être (savoir devenir et savoir vivre) (Schön, 1994). Autour de ces différents types, certains auteurs distinguent des modes d'acquisition interdépendants : l'éducation formelle (institution scolaire et universitaire, l'École); l'éducation non formelle (activités éducatives non scolaires empreintes d'une dimension pédagogique); l'éducation informelle (savoirs, attitudes, valeurs, etc.) provenant de l'environnement social et de l'expérience. Au niveau pédagogique, le savoir ne peut pourtant pas être considéré comme émancipateur en tant que tel, puisque c'est surtout de sa réception, de son intégration et de son appropriation par l'apprenant dont il s'agit : « il ne suffit pas, en effet, de transmettre un savoir, il faut aussi se préoccuper de la manière dont chaque individu réussit à recréer ce savoir pour lui-même et à l'intégrer à ses propres acquis de formation, à son univers de significations et à son expérience » (Legendre, 1993, p. 623). Peut-on dissocier savoirs et pédagogie? En considérant la

⁸ Cette notion transversale peut permettre de penser différents objets, comme l'orientation ou encore certaines conceptions de la recherche scientifique (Danvers, 2011).

pédagogie comme l'art d'éduquer, tout savoir ne serait-il pas finalement à composante pédagogique? La thématique des savoirs semble intimement liée à celle de l'orientation, comprise « dans tous ses états » (Danvers, 2009, p. 7) : orientation scolaire, universitaire, pédagogique et professionnelle, orientation des jeunes, des adultes, des seniors, orientation tout au long de l'existence, mais également orientation de l'action, de la pensée, de l'agir, etc. On considérera que dans le cadre d'une relation éducative, le savoir, pédagogique notamment, est par nature orientant, pour l'apprenant (pour nourrir ses projets par exemple), mais également pour l'éducateur dans son action éducative.

Cependant, en comprenant le travail éducatif en orientation comme un processus existentiel, on ne peut le réduire à une approche strictement conceptuelle : certaines dimensions résistent au concept. Il ne serait d'ailleurs pas non plus envisageable de penser une pratique vide de concept, écartant tout appareil théorique. Un autre fait du travail éducatif concerne ensuite principalement le travail de l'autonomie. Le trait saillant de tout travail éducatif semble être la quête d'autonomie (ou en tout cas son renouvellement), l'émancipation de l'apprenant, s'élaborant par un rapport de transmission et dans celui-ci. Pour ce dernier, ce « travail » passe nécessairement par des phases de deuils et de renoncements (avancer dans cette quête implique la mise en œuvre de choix, même implicites, pour se construire, et donc dénouer des liens de dépendance préexistants pour en recréer d'autres). La primauté d'un horizon d'autonomie de l'individu impliquerait donc une nécessaire déconstruction / reconstruction⁹, une désorientation / orientation¹⁰.

Les problématiques liées à la massification de l'institution universitaire ont donné lieu à une profusion de diagnostics marqués par des conclusions parfois contradictoires et antagonistes, du fait d'approches théoriques ou politiques diverses (Sirota, 2003). Le baccalauréat, en devenant la clé de voûte du système éducatif français, a fait de l'entrée à l'université un champ d'études particulièrement fécond pour les chercheurs en sciences humaines et sociales, tant au niveau des étudiants et de la transformation de leur rapport aux études universitaires que des enseignants-chercheurs et de l'évolution de leurs pratiques pédagogiques, dans des contextes d'action de plus en plus différenciés (poids disciplinaire, politique pédagogique de l'établissement, pôles d'excellence, etc.). Paradoxalement, pour ce palier, même si les processus d'orientation des néo-bacheliers et des étudiants ont largement été étudiés, aucune étude ne rend compte des représentations et des pratiques des enseignants-chercheurs sur ces questions, et de la manière dont ces derniers s'approprient et contribuent à construire et à transformer localement un dispositif d'orientation émanant d'une politique publique d'orientation.

Conclusion

L'orientation est à comprendre dans son indissociabilité de l'acte éducatif : il n'y a pas d'orientation sans éducation, ni d'éducation sans orientation. L'urgence sociale que représente l'université de masse, dans une période où les changements deviennent inexorables et où l'individu doit se préparer à affronter l'inattendu, nécessite de repenser à l'université le lien entre éducation et orientation. Renouveler cette articulation peut permettre : de donner aux étudiants la possibilité d'une meilleure appropriation des savoirs universitaires et de leurs finalités; aux acteurs institutionnels (enseignants-chercheurs et

9 Ce couple d'opposition peut être illustré par le concept de « destruction créatrice » (Schumpeter, 1942/1990) qui renvoie à l'idée que la naissance d'une chose est associée à la destruction d'une précédente.

10 Danvers (2009) précise que « s'orienter dans l'existence, c'est trouver son orient, c'est consentir à une certaine désorientation, pour ouvrir ainsi le champ des possibles ».

conseillers d'orientation-psychologues notamment) d'asseoir leur légitimité à éduquer et à transmettre les compétences nécessaires à la construction d'un « adulte en devenir » autonome et créatif.

Pour Quiesse (2013), les changements à l'œuvre de ce début de XXI^e siècle nécessitent de penser les apprentissages et l'orientation en simultanéité (et non plus de manière consécutive). Le modèle éducatif de l'orientation imaginé il y a plus d'un siècle par Parsons (1909) aux É.-U., et par Binet (1910), pour la France, doit ainsi pouvoir s'étendre à tous les âges de la vie, se comprendre en extension, pour toutes les conjonctures de l'existence, et s'interpréter dans le cadre d'un paradigme constructiviste du développement humain en interaction avec les changements induits par la mondialisation. Comment l'étudiant peut-il exercer son droit à l'erreur et apprendre à cultiver un rapport positif à l'incertitude? Comment envisager la possibilité de chacun à développer les capacités nécessaires à la conduite de sa propre orientation? En d'autres termes, dans quelle mesure l'approche éducative en orientation peut-elle permettre de contribuer au progrès de l'auto-orientation dans le truchement d'une auto-évaluation?

Robinson (2009) souligne que dans nos systèmes éducatifs actuels, caractérisés par leur normativité, l'apprenant se trouve « dépossédé » de sa capacité à créer. Cette confiscation du potentiel créatif de l'individu¹¹ dans son apprentissage n'est pas sans lien avec l'ouverture du champ des possibles en matière d'orientation. Dans quelle mesure une éducation basée sur le développement des potentialités créatives de l'individu peut-elle lui permettre de se révéler? En prenant appui sur les travaux de Bandura (2003), montrant que même si l'intérêt est à la base de la décision d'entrée en formation, il n'est pas central en termes de poursuite d'études chez l'étudiant, Pelletier (2012) développe le paradigme de la « compétence adaptative » en orientation. Pour ce dernier, le cœur de l'orientation se situe dans la construction progressive d'expériences de réussite, dans la construction d'un état de confiance dans ses capacités à agir et à entreprendre. Ainsi, « l'approche éducative doit pouvoir prendre en compte non seulement les choix à faire mais aussi les forces de motivation nécessaires à la poursuite des buts. L'orientation n'est plus seulement idéative, elle prend une forme effective [...] elle doit intégrer en même temps les choix de convenance professionnelle et la nécessaire confiance pour que la décision ait lieu et qu'elle mène à l'engagement » (Pelletier, 2012). Dans cette perspective, la prise en compte du sentiment d'efficacité personnel rejoint d'autres études menées sur le développement des aptitudes et des compétences (Gingras, 2007) ou sur la notion d'*empowerment* (Le Bossé, 2011), où la contextualisation des apprentissages revêt un rôle central dans la réussite et l'orientation de l'individu.

Dans quelle mesure l'université française sera-t-elle capable d'innover et de se réinventer dans ce domaine? Goyer (2012) précise que les principaux défis à venir en orientation se déclinent autour de cinq principaux axes : l'acquisition d'un langage commun; les politiques publiques et le développement de carrière; le soutien durable de la participation socioprofessionnelle; la reconnaissance de la diversité des méthodologies de recherche en orientation; l'établissement d'un cadre d'évaluation, de meilleures pratiques et de données probantes. Dans ce cadre, un des leviers d'action en France est certainement à chercher du côté du modèle québécois des « sciences de l'orientation », qui ont pour ambition d'être

11 Dans la lignée des travaux de Foucault sur la question, Gori (2013) rappelle que la normativité à l'œuvre dans notre société participe de l'émergence d'un système anti-démocratique, dans lequel l'individu est en partie privé et « dépossédé » de son pouvoir d'agir et de créer. Dans un tel cadre, les actes ne sont alors plus que le reflet de protocoles standardisés, et la réduction implicite des libertés individuelles (d'agir et de penser), le formatage des comportements, ou encore la prévalence de la machine sur l'homme conduisent à une « prolétarianisation généralisée de l'existence » (Gori, 2013, p. 128).

« au service du développement personnel et social des individus et des groupes, dans une perspective personnelle, professionnelle, organisationnelle, scolaire, sociale ou communautaire ». Dès lors, il s'agirait d'amorcer une réflexion globale autour d'une « science de l'orientation », ancrée dans le contexte historique et théorique français de l'orientation, et dont les principaux enjeux seraient : (1) de relier, renouveler et problématiser les savoirs en orientation (orientation scolaire et professionnelle, universitaire, éducative, pédagogique, etc.); (2) de contribuer à la professionnalisation des métiers du conseil en orientation (la mastérisation de la formation des enseignants, mise en œuvre en France à partir de 2009, pourrait conduire à plus ou moins brève échéance, à l'émergence au même niveau de qualification des sciences et métiers de l'orientation); (3) de promouvoir le développement et le soutien de l'innovation pédagogique des enseignants du secondaire et du supérieur; (4) de développer la posture d'« acteur social » de l'université française (rencontre des dimensions culturelles, scientifiques, sociales, politiques) et ainsi favoriser sa capacité à agir positivement sur le devenir des étudiants.

Références

- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck.
- Barth, B.-M. (2002). *Le savoir en construction*. Paris : Retz.
- Binet, A. (1910). Nouvelles recherches sur la mesure du niveau intellectuel chez les enfants d'école. *L'Année psychologique*, 17, 145-201. Repéré à http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/psy_0003-5033_1910_num_17_1_7275
- Bolle de Bal, M. (1996). La reliance ou la médiatisation du lien social : la dimension sociologique d'un concept charnière. Dans M. Bolle de Bal (dir.), *Voyages au cœur des sciences humaines : de la reliance. Tomes 1 et 2* (p. 65-81). Paris : L'Harmattan.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Éditions de Minuit.
- Caroff, A. (1987). *L'organisation de l'orientation des jeunes en France. Évolution, des origines à nos jours*. Issy-les-Moulineaux, France : EAP.
- Danvers, F. (1988). *Le conseil en orientation en France*. Issy-les-Moulineaux, France : EAP.
- Danvers, F. (1999). *Fragments pour une lecture anthropologique de l'orientation au XX^e siècle* (Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches, sciences de l'éducation). Lille, France : Université Charles de Gaulle Lille 3.
- Danvers, F. (2009). *S'orienter dans la vie : une valeur suprême? Essai anthropologique de la formation*. Villeneuve-d'Ascq, France : Presses universitaires du Septentrion.
- Danvers, F. (2011). La sérendipité : un concept novateur pour s'orienter dans la vie? Dans D. Bourcier et P. Van Andel (dir.), *La sérendipité. Le hasard heureux* (p. 199-208). Paris : Hermann.
- Danvers, F. (2012). *S'orienter dans la vie : la sérendipité au travail? Essai anthropologique de la formation*. Villeneuve-d'Ascq, France : Presses universitaires du Septentrion.
- Duru-Bellat, M. (1988). *Le fonctionnement de l'orientation : genèse des inégalités sociales à l'école*. Lausanne, Suisse : Delachaux.
- Duru-Bellat, M. (1993). *Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif*. Paris : Presses universitaires de France.
- Fayant, R. et Ferlay, G. (2012). *Les effets de l'orientation active approfondie sur l'indécision vocationnelle sur la motivation des élèves en 1^{re} générale*. Repéré le 3 décembre 2012 à http://sites.univ-provence.fr/doc_ter_2012.pdf

- Ferré, D. (2000). *Orientation-lycée : méthode d'orientation active*. Paris : L'Harmattan.
- Fraisse, P. (1974). *Psychologie du rythme*. Paris : Presses universitaires de France.
- Gal, R. (1946). *L'orientation scolaire*. Paris : Presses universitaires de France.
- Gilles, D. et Saulnier-Cazals, J. (1994). *Socrate, le retour... Pour accompagner la réussite universitaire et professionnelle des étudiants*. Québec, QC : Septembre éditeur. Repéré à <http://nte-serveur.univ-lyon1.fr/nte/gilles/PASSEURS/WEB/SOCRATE/socrate.pdf>
- Gingras, M. (2007). La contribution de l'approche orientante au développement des compétences. *Cahiers pédagogiques*, 449. Repéré à <http://www.cahiers-pedagogiques.com/La-contribution-de-l-approche-orientante-au-developpement-des-competences-dossier-Quebec>
- Gingras, M. (2008). *Les raisons d'être de l'approche orientante* [Présentation PowerPoint]. Repéré à <http://www.biop.cci-paris-idf.fr/upload/pdf/table-ronde-nuit-orientation.pdf>
- Ginzberg, E., Ginsburg, S., Axerald, S. et Herma, C. (1951). *Occupational choice*. New York, NY: Columbia University Press.
- Gori, R. (2013). *La fabrique des imposteurs*. Paris : Éditions Les liens qui libèrent.
- Goyer, L. (2012). Postface. Dans F. Danvers, *S'orienter dans la vie : la sérendipité au travail?* (p. 1019-1025). Villeneuve-d'Ascq, France : Presses universitaires du Septentrion.
- Guichard, J. (1982). *L'université éclatée : approche des différentes populations s'inscrivant pour la première fois en 1979 dans les universités de la région Nord-Pas-de-Calais* (Thèse de 3^e cycle inédite). Université de Lille III, France.
- Guichard, J. (2005). Life-long self-construction. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5(2), 111-124. doi:10.1007/s10775-005-8789-y
- Guichard, J. (2006). *Pour une approche copernicienne de l'orientation à l'école*. Repéré à http://www.hce.education.fr/gallery_files/site/21/53.pdf
- Hetzel, P. (2006). *De l'université à l'emploi. Rapport de la commission du débat national Université-Emploi*. Paris : La Documentation française. Repéré à <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/064000796/index.shtml>
- Huteau, M. et Lautrey, J. (1979). Les origines et la naissance du mouvement d'orientation. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 8, 3-43.
- Latreille, G. (1984). *Les chemins de l'orientation professionnelle*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Le Bossé, Y. (2011). *Psychosociologie des sciences de l'orientation : un point de vue interactionniste et stratégique*. Québec, QC : ARDIS.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Paris : ESKA.
- Léon, A. (1957). *Psychopédagogie de l'orientation professionnelle*. Paris : Presses universitaires de France.
- Lunel, P. (2007). *Schéma national de l'orientation et de l'insertion professionnelle. Pour un nouveau pacte avec la jeunesse. Rapport de la Délégation interministérielle à l'Orientation*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale. Repéré à <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/074000262/>
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2002). *À chacun son rêve. Pour favoriser la réussite : l'approche orientante*. Québec, QC : Gouvernement du Québec. Repéré à <http://www.mels.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/a-chacun-son-reve-pour-favoriser-la-reussite-l-approche-orientante/>
- Naville, P. (1972). *Théorie de l'orientation professionnelle*. Paris : Gallimard.
- OCDE. (2007). *Regards sur l'éducation 2007. Les indicateurs de l'OCDE*. Paris : Éditions OCDE.
- Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation*. Boston, MA: Houghton Mifflin Company. Repéré à <https://archive.org/details/choosingavocati00parsoog>
- Pelletier, D. (2001). *S'orienter dans un monde incertain. Pour une approche orientante de l'école québécoise*. Québec, QC : Septembre éditeur.

- Pelletier, D. (2012, mai). *L'approche éducative et le paradigme de la compétence adaptative. Symposium S'orienter, s'apprend! Quel rôle les enseignants peuvent-ils jouer dans l'élaboration du projet professionnel de leurs étudiants?* [Vidéo en ligne]. Communication présentée au Congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU), Université du Québec à Trois-Rivières. Repéré à <http://www.youtube.com/watch?v=N-MQZ3s2xI4>
- Pelletier, D., Noisieux, G. et Bujold, C. (1974). *Développement vocationnel et croissance personnelle*. Montréal, QC : McGraw Hill.
- Piéron, H. (1969). *Examens et docimologie*. Paris : Presses universitaires de France.
- Pourtois, J., Desmet, H. et Lahaye, W. (2005). Les points charnières de la recherche scientifique. *Publication ARSI*, 29-52.
- Quiesse, J.-M. (2013, août). *S'orienter à l'heure du numérique : Webclasseur et E-Portfolio pour éduquer aux moyens de l'époque*. Communication présentée au Congrès de l'Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation (AREF), Université de Montpellier, France. Repéré à <http://www.aref2013.univ-montp2.fr/cod6/?q=content/s%E2%80%99orienter-%C3%A0-l%E2%80%99heure-num%C3%A9rique-webclasseur-et-e-portfolio-pour-%C3%A9duquer-aux-moyens-de-l>
- Robinson, K. (2009). *The element: How finding your passion changes everything*. London: Penguin Books.
- Schön, D.-A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Paris : Éditions Logiques.
- Schumpeter, J. (1990). *Capitalisme, socialisme et démocratie*. Paris : Payot. (Ouvrage original publié en 1942 sous le titre *Capitalism, socialism and democracy*. New York, NY : Harper & Row).
- Sirota, R. (2003). Entrée à l'université et tutorat méthodologique. *Recherche et formation*, 43, 5-15. Repéré à <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR043-01.pdf>
- Solau, G. (2005). Orientation : acte administré ou acte pédagogique? Dans F. Danvers (dir.), *L'orientation progressive et prospective à l'université. Quelles compétences développer? Les actes des journées nationales des SCUIO* (p. 15-29). Villeneuve-d'Ascq, France.
- Solazzi, R. (1989). Évolution des pratiques des conseillers d'orientation. Risques et perspectives de l'avenir. *Bulletin de l'ACOF*, 324.
- Super, D. (1957). *The psychology of career*. New York, NY : Harper & Row.
- Tardif, M. et LeVasseur, L. (2010). *La division du travail éducatif*. Paris : Presses universitaires de France.
- Vial, M. (2010). La relation éducative, l'Éducateur et la notion de limites. Dans M. Vial (dir.), *Le travail des limites dans la relation éducative : Aide? Guidage? Accompagnement?* (p. 9-28). Paris : L'Harmattan.

Pour citer cet article

- Obajtek, S. et Danvers, F. (2014). L'approche éducative en orientation à l'Université en France : évolutions politiques, idéologiques et pédagogiques. *Formation et profession*, 22(1),53-64. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2014.59>