

L'orientation, un projet scélérat ?

Alain BOISSINOT

Une problématique récente

L'orientation se déploie entre deux pôles : d'un côté les intérêts (dans tous les sens du terme) de l'individu, de l'autre les besoins supposés de la société. En tant que tension entre ces deux pôles, la problématique est récente. On a longtemps considéré que l'éducation devait se limiter à préparer chaque individu au rôle qu'il était appelé, par sa naissance, à jouer dans la société. Ses souhaits ou ses aptitudes n'entraient pas en ligne de compte. Ce principe revient régulièrement sous la plume de tous les théoriciens de l'éducation, y compris ceux qui apparaissent comme les plus réformateurs. Ainsi Fénelon, auteur en 1687 d'un célèbre *Traité de l'éducation des filles* : « *La science des femmes, comme celle des hommes, doit se borner à s'instruire par rapport à leurs fonctions ; la différence de leurs emplois doit faire celle de leurs études.* »

Et La Chalotais, dans son *Essai d'Éducation nationale* (1763) qui constitue un ambitieux programme de réforme des études, participe de la même logique. Critiquant le travail d'alphabétisation auquel se livrent les Frères de la doctrine chrétienne, il les accuse d'« *achever de tout perdre ; ils apprennent à lire et à écrire à des gens qui n'eussent dû apprendre qu'à dessiner et à manier le rabot et la lime, mais qui ne le veulent plus faire.* [...] *Le bien de la Société demande que les connaissances du Peuple ne s'étendent pas plus loin que ses occupations.* » En plein siècle des Lumières, bien des philosophes ne disent pas autre chose.

Instruire trop largement, c'est priver un pays de ses paysans et artisans, de ses commerçants, de ses soldats. La crainte est exprimée explicitement par Richelieu, dans son *Testament politique* écrit vers 1640 : « *Comme la connaissance des lettres est tout à fait nécessaire à une république¹, il est certain qu'elles ne doivent pas être indifféremment enseignées à tout le monde. Ainsi qu'un corps, qui aurait des yeux en toutes ses parties, serait monstrueux, de même un État le serait-il si tous ses sujets étaient savants* ». Éduquer le peuple à l'excès, c'est préparer des aigris, des gens qui souffriront toute leur vie de se sentir « déclassés » dans l'exercice de leurs fonctions d'exécution. Cette thématique du déclassement a longtemps été très présente, notamment au long du XIX^e siècle (voir par exemple les ouvrages de Jules Vallès). Il n'est pas sûr qu'elle ne perdure pas aujourd'hui, au moins de façon implicite, chez bien des adversaires de la massification du système scolaire.

Dans cette logique d'ordres distincts, la notion d'orientation n'a pas lieu d'être : le parcours de chacun est déterminé dès et par sa naissance. Situation qui, on le sait, a longtemps prévalu même après la Révolution, quand s'affirment des idéaux d'égalité démocratique : jusqu'au milieu du XX^e siècle, le milieu d'origine détermine largement l'entrée, par exemple, dans le parcours primaire / éventuellement primaire supérieur ou dans le secondaire.

¹ République, comme précédemment Lettres, est bien sûr à entendre au sens ancien.

Par rapport à ce déterminisme, une des rares voix discordantes est celle de Condorcet, défendant sous la Révolution le principe d'une instruction pour tous et affirmant sa confiance dans la capacité générale de progrès de l'esprit humain. Il ne s'agit plus de préparer chaque individu à un rôle prédéterminé, mais, dans une logique d'accroissement universel des savoirs, de donner à chaque homme (ou femme), à chaque citoyen, les moyens de son accomplissement et de son émancipation. L'éducation ne se limite pas alors à former pour une tâche future : elle vise plutôt l'épanouissement de l'individu et la compétence du citoyen, une culture générale plus qu'une qualification professionnelle. Durkheim, dans son célèbre cours de 1904-1905², s'inscrit dans la même perspective. Le rôle du secondaire est de « *développer les facultés de réflexion de manière générale* » et non de construire des spécialisations : « *Si la culture secondaire peut être utile aux futurs professionnels de la vie économique, ou du moins à certains d'entre eux, pourtant elle ne doit pas, elle ne peut pas, sans cesser d'être elle-même, s'organiser spécialement en vue de ces professions.* »

Du coup, là non plus, la préoccupation de l'orientation n'est pas essentielle, ou du moins elle est renvoyée à plus tard.

L'émergence d'une politique d'orientation

La question de l'orientation se pose en d'autres termes dans la seconde partie du XX^e siècle. Le marché de l'emploi évolue, ses exigences s'élèvent et se diversifient. Parallèlement, les parcours scolaires s'allongent et s'organisent dans un système de plus en plus intégré. Là où les jeunes étaient très tôt répartis dans des ordres d'enseignement différents, on tend désormais à les accueillir dans des structures « uniques », c'est-à-dire destinées à l'ensemble d'une génération. L'évolution s'amorce avec la politique de J. Zay, qui tente de mettre en place sous le Front populaire des classes de sixième constituant précisément un temps d'orientation³. Elle aboutira au collège unique de R. Haby, puis au rapprochement des diverses formations de niveau lycée.

Il devient dès lors nécessaire d'organiser les flux de sortie du système scolaire, puisqu'ils ne sont plus prédéterminés par le type d'établissement fréquenté au départ, et de répondre aux besoins qui s'expriment sur le marché du travail. Un espace apparaît pour la problématique de l'orientation. Le plan Langevin-Wallon (1947) préconise la création d'un Service de psychologie et d'orientation au sein du système éducatif. Les années 60 voient l'apparition des Conseillers d'orientation scolaire et professionnelle. En 1970 est créé l'ONISEP (Office national d'information sur les enseignements et les professions).

Le souci d'organiser les sorties vers le marché de l'emploi fait courir le risque d'une approche trop exclusivement adéquationniste : les besoins de l'économie tendent à s'imposer au système scolaire et à contraindre les choix individuels. C'est contre cette tendance que s'affirme la volonté d'une approche plus éducative de l'orientation, valorisant, préparant et accompagnant les choix des élèves. Évolution d'autant plus nécessaire que l'âge des choix d'orientation s'élève : dans les années 1980, le palier d'orientation de fin de cinquième est repoussé à la fin du collège. Les différentes formations, y compris technologiques et professionnelles, se regroupent au niveau du lycée, et c'est à son tour la classe de seconde qui apparaît comme un temps de détermination. Les premières années du secondaire constituent donc désormais un espace pour une « éducation à l'orientation ».

Cette conception s'exprime fortement dans la loi d'orientation de 1989, qui dispose dans son article 1 : « *Les élèves et les étudiants élaborent leur projet d'orientation scolaire, universitaire et professionnelle en fonction de leurs aspirations et de leurs capacités avec l'aide des parents, des enseignants, des personnels d'orientation et des professionnels*

² Publié ultérieurement sous le titre *L'évolution pédagogique en France*, PUF, 1938.

³ Cf. l'excellente étude de J.-Y. Seguy, *Des idées à la réforme. Jean Zay et l'expérience des classes d'orientation (1937-1939)*, PURH, 2019.

compétents. » Le rapport annexé à la loi résume la nouvelle perspective par une formule forte : « *le jeune construit son orientation au lieu de la subir* ».

Ces approches nouvelles s'affirment dans les années suivantes et sont déclinées dans deux circulaires de 1996 – dont il faut bien que j'assume la responsabilité !⁴ Ces textes préconisent une « *démarche éducative personnalisée* » pour « *aider les jeunes à dégager au maximum leurs potentialités* ». Ils proposent d'impliquer tous les acteurs autour de quatre axes de travail : mobiliser les compétences transversales acquises dans les disciplines ; connaître l'environnement économique et social, les métiers (en luttant contre les stéréotypes de genre) ; connaître les systèmes de formation et les diplômes ; construire une représentation positive de soi.

L'élève doit ainsi être capable « *d'élaborer en fin de collège un premier choix éclairé et adapté à ses capacités, intérêts, aspirations* ».

La loi d'orientation de 2013 s'inscrit dans la même perspective : acquérir une « *compétence pour s'orienter* ». L'article 47 de la loi prévoit, aux différentes étapes de la scolarité du second degré, « *un parcours individuel d'information, d'orientation et de découverte du monde économique et professionnel* ». Dans son approche des élèves, l'orientation doit tenir compte « *du développement de leurs aspirations et de leurs aptitudes* » et « *des perspectives professionnelles liées aux besoins prévisibles de la société, de l'économie et de l'aménagement du territoire*. » Le « Parcours Avenir » défini par l'arrêté de juillet 2015 met en œuvre ce programme.

Les trois brochures publiées sur Eduscol en novembre 2019⁵ ne modifient guère la donne. Autour de l'idée qu'il faut « permettre à l'élève d'élaborer progressivement son projet d'avenir », on retrouve les deux pôles « découverte de la diversité du monde professionnel » et « se connaître et s'autoévaluer ». Mais l'on peut craindre que l'articulation entre ces deux pôles ne devienne problématique, puisque le premier, comme le rappellent les brochures, est désormais confié aux régions, alors que le second sera investi par les psychologues de l'Éducation nationale (cf. ci-dessous).

Les dangers des bonnes intentions

Tous ces principes paraissent excellents, et l'accent mis sur le projet de l'élève semble louable. D'où vient alors le sentiment de doute récurrent que suscitent les dispositifs d'orientation ? Peut-être du fait qu'ils induisent, quelle que soit la bonne volonté des acteurs, des représentations discutables, sur lesquelles il faut s'interroger.

Où est l'Orient ?

L'étymologie est révélatrice. S'orienter, c'est reconnaître sa position par rapport aux points cardinaux. Mais initialement, c'est d'abord repérer cet Orient qui est le lieu des origines, celui où se lève le soleil, mais aussi une source religieuse et culturelle de notre civilisation. L'espace de l'orientation n'est pas neutre, il est aimanté par une direction privilégiée. On sait combien, au XIX^e siècle, a été forte la tradition du « Voyage en Orient », qui est toujours en même temps un pèlerinage, vers la Grèce certes, mais au-delà vers les lieux saints. Chateaubriand en donne bien la signification, lui qui transforme un voyage autour de la Méditerranée, par la grâce de l'élaboration littéraire, en *Itinéraire de Paris à Jérusalem*. Une autre polarisation s'affirmera par la suite (y compris chez le même Chateaubriand) : vers l'ouest, les terres vierges du nouveau monde, la « nouvelle frontière ». Mais le principe reste

⁴ Circulaire du 31 juillet 1996, « Mise en œuvre de l'expérimentation sur l'éducation à l'orientation au collège ». Circulaire du 1 octobre 1996, « Mise en œuvre d'une éducation à l'orientation dans les lycées d'enseignement général et technologique ».

⁵ L'accompagnement à l'orientation au collège, au lycée et au lycée professionnel.

le même : l'orientation suppose un lieu privilégié à (re)trouver, une destination souhaitée dès le départ.

Le monde en évolution rapide dans lequel nous vivons ne se prête plus guère à ce genre de conception. C'est vrai sans doute de nos sociétés qui doutent du progrès, faute de croire à un avenir meilleur. Mais c'est vrai aussi de la scolarité : on ne cesse de répéter aux élèves, et avec raison, qu'ils devront changer de métier plusieurs fois au cours de leur vie, apprendre à s'adapter, vivre dans un monde où, par exemple, l'intelligence artificielle bouleversera les pratiques professionnelles actuelles. Que signifie l'orientation lorsqu'on n'a plus d'Orient de référence à proposer ?

Les dangers d'une approche psychologisante

L'accent s'est déplacé, avec la notion d'éducation à l'orientation, de l'univers des métiers et de l'organisation sociale vers la prise en compte, a priori positive, de l'élève, de ses aptitudes et de ses choix. Ce faisant, le système est entré dans une dérive psychologisante qui ne va pas sans danger. On est vite conduit à postuler que l'élève est « fait pour » telle ou telle activité, et qu'il faut l'aider à en prendre conscience, qu'il s'agisse de goûts ou de capacités. L'orientation serait donc largement affaire de psychologie. Rien de plus révélateur de ce point de vue que l'évolution de la fonction de ceux qui étaient à l'origine désignés comme des « conseillers d'orientation professionnelle » (des années 1920 jusqu'en 1960). Ils deviennent à partir de 1961 « conseillers d'orientation scolaire et professionnelle », après 1972 « conseillers d'orientation », puis depuis 1991 « conseillers d'orientation-psychologues ». Leur formation et leur recrutement sont alors organisés autour de la psychologie, compétence que la majorité d'entre eux revendique bien plus fortement que la connaissance des parcours de formation et des métiers⁶. Rien d'étonnant donc à ce que la référence à l'orientation finisse par disparaître purement et simplement quand en 2017 le ministère accepte de les intégrer dans un corps de « psychologues de l'Éducation nationale » où ils rejoignent les psychologues scolaires du premier degré. La fiche par laquelle le ministère définit leurs missions indique désormais d'abord que leur « mission est de contribuer à créer les conditions d'un équilibre psychologique des élèves favorisant leur réussite et leur investissement scolaires ». Ce n'est que dans un second temps qu'elle évoque « *l'élaboration progressive de leur projet d'orientation.* »

Des formules utilisées dès la loi d'orientation de 1989 pouvaient d'ailleurs alerter sur ce processus de psychologisation et de ses risques : « *la décision d'orientation est préparée par une observation continue de l'élève* », lit-on dans l'article 8. Thème qu'on retrouve logiquement dans le décret du 20 mars 1991 concernant les conseillers d'orientation-psychologues : ils « *contribuent à l'observation continue des élèves, ainsi qu'à la mise en œuvre de leur réussite scolaire* ».

L'enfer, comme on sait, est pavé de bonnes intentions. En l'occurrence, que penser de cette « observation continue » qui suggère un déterminisme éclairé par des tests ou observations psychologiques ? Où est, sous ce regard, la liberté de l'individu, sa capacité à évoluer, à changer de cap, à progresser d'une façon qui est rarement linéaire ?

La responsabilisation / culpabilisation de l'individu

Plus grave peut-être : n'y a-t-il pas quelque hypocrisie à renvoyer sur l'individu, même accompagné, la responsabilité de bâtir son « projet d'orientation » ? Ne risque-t-on pas de faire croire que l'orientation est choisie là où elle est de fait subie ? Si l'élève échoue, c'est qu'il aura raté son projet d'orientation. Se tromper en ce domaine, c'est un échec scolaire de plus... Le système éducatif et la société se défaussent sur l'individu de leurs responsabilités. Or celles-ci sont réelles, et le système n'est pas neutre : on sait bien que la distribution des élèves entre les différentes voies et séries des lycées est fortement corrélée avec les catégories sociales d'origine et avec le sexe. On sait aussi, par exemple, que l'orientation vers

⁶ Voir à ce sujet notamment le rapport publié en 2008 par le Haut Conseil de l'Éducation sur *L'orientation scolaire*, et ses préconisations.

la voie technologique tertiaire, dans de nombreux cas, n'est en rien expliquée par une appétence particulière pour cette voie et les professions vers lesquelles elle peut mener, mais qu'elle sert à accueillir, de façon plus ou moins contrainte, des élèves qu'on juge incapable de réussir dans la voie générale. Le projet d'orientation apparaît donc comme une façon d'amener l'individu à intérioriser des contraintes qui en fait lui sont largement imposées, et ce à un âge où l'on peut douter qu'il soit en mesure d'opérer de véritables choix.

La fabrique des possibles

Le moment est sans doute venu de repenser radicalement cette problématique. La situation institutionnelle y invite, en confiant à des acteurs différents les parts disjointes de ce qui fut « l'orientation scolaire et professionnelle ». Les régions reçoivent compétence pour tout ce qui est information sur les métiers, ce qui est cohérent avec leurs responsabilités en matière d'offre de formation. Conformément au tropisme de beaucoup d'entre eux, les anciens COP ne sont plus que « psychologues » (victoire à la Pyrrhus ?).

En même temps, les parcours scolaires ne cessent de s'allonger pour une part sans cesse croissante d'une génération. Les poursuites d'études par-delà le baccalauréat, logiques pour la voie générale, voire technologique, se multiplient aussi dans la voie professionnelle. L'entrée sur le marché du travail devient de plus en plus tardive, et simultanément les métiers correspondent de moins en moins à des définitions stables et définitives. Il faut savoir s'adapter, évoluer, continuer à se former, réagir à des situations nouvelles, etc.

Dans ce contexte l'orientation ne peut plus être adéquationniste (se préparer à un métier correspondant à un besoin social) ni psychologisante (identifier ce pour quoi on est supposé être fait). Loin de cerner (de rétrécir) peu à peu le champ des possibilités pour parvenir à un choix, elle doit l'élargir pour développer des disponibilités, pour diversifier des appétences, pour suggérer des centres d'intérêt évolutifs. Il faut ouvrir l'éventail au lieu de le refermer progressivement.

L'enjeu de la réforme des lycées

Certaines réformes actuelles constituent, de ce point de vue, une étude de cas intéressante. La nouvelle organisation des lycées, au moins pour la voie générale, permet en théorie de sortir de la rigidité des séries (qui souffraient au demeurant de nombreux déséquilibres) pour construire des combinaisons de spécialités et des parcours plus variés. Pour que cette possibilité soit confirmée dans la durée, il faudra bien sûr que l'enseignement supérieur ne pénalise pas les choix inédits, et n'oblige pas, en imposant ses « prérequis », à reconstituer de fait les combinaisons anciennes.

Par-delà les réformes de structure, apparaît ici la nécessité d'une réflexion de fond sur les contenus de formation, les champs et les découpages disciplinaires, les inconvénients des spécialisations excessives et prématurées. Il faudrait aussi repenser le sens et la place des formations technologiques, aujourd'hui mal identifiées entre général et professionnel. Autant de réflexions que devrait animer un Conseil supérieur des programmes, s'il ne se contentait pas (du fait de l'urgence ou de l'inertie intellectuelle) de produire à la chaîne des « programmes » pour remplir des cases prédéfinies... On retrouverait alors l'esprit de Durkheim, dans l'ouvrage fondateur évoqué ci-dessus.

Faut-il donc considérer le projet d'orientation comme un projet scélérat ? À tout le moins, il faut se méfier des représentations qu'il induit, et prendre acte du fait que, dans ses formes classiques, il est aujourd'hui dépassé... Les conceptions anciennes de l'orientation sont obsolètes : reste à imaginer, à l'inverse, une « fabrique des possibles ».

Alain BOISSINOT