



HAL
open science

Vers une école réellement orientante. Penser l'orientation scolaire à l'aube du 21e siècle.

Damien R.B.L. Canzittu

► To cite this version:

Damien R.B.L. Canzittu. Vers une école réellement orientante. Penser l'orientation scolaire à l'aube du 21e siècle.. Education. Université de Mons (UMONS), 2019. Français. NNT: . tel-02280760

HAL Id: tel-02280760

<https://theses.hal.science/tel-02280760>

Submitted on 6 Sep 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Université de Mons

Faculté de Psychologie et Sciences de l'Éducation



Vers une école réellement orientante

Penser l'orientation scolaire à l'aube du
21^e siècle

Damien Canzittu

Thèse défendue le 30 août 2019 pour l'obtention du diplôme de Docteur en
Sciences Psychologiques et de l'Éducation

Jury

Prof. Marc Demeuse (directeur), Université de Mons

Prof. Bruno De Lièvre, Université de Mons

Prof. Alain Braun, Université de Mons

Prof. Maria-Eduarda Duarte, Université de Lisbonne

Prof. Jérôme Rossier, Université de Lausanne

Prof. Jean Guichard, Conservatoire national des arts et métiers de Paris

À mes parents

À Emilie

À ma fille

Résumé

Peut-on mettre en place, aujourd'hui, une école réellement orientante ? Telle est la question à laquelle cette thèse tente, en partie, de répondre.

Une école orientante suppose une prise en considération de l'élève comme un individu en construction identitaire, basée à la fois sur des aspects personnels et des objectifs vocationnels. Cette thèse s'appuie sur une revue de la littérature internationale relative à l'orientation, que celle-ci soit scolaire, professionnelle ou décrite comme *tout au long de la vie*. Ainsi, nos investigations se basent essentiellement sur le concept de l'approche orientante voulant intégrer les questions et les enjeux de l'orientation au sein même de l'École. Nous nous appuyons également sur un ensemble d'analyses liées à la fois au caractère personnel du développement des individus et aux aspects systémiques permettant de développer des actions collaboratives liées aux approches éducatives de l'orientation.

Pour développer et étayer nos propos, les deux premiers chapitres proposent de définir l'orientation par son développement historique et théorique et à travers son actualisation au sein de différents systèmes scolaires. Le troisième chapitre résume les points principaux dans la mise en place d'une approche orientante à l'École à partir d'un ensemble de recherches-actions qui ont été menées et sont encore aujourd'hui poursuivies en Belgique francophone. Le quatrième chapitre décrit plusieurs analyses empiriques issues de ces recherches et permettant de jeter un regard évaluatif et réflexif sur les actions d'orientation et les différents types de résultats auxquels elles ont pu aboutir. Les cinquième et sixième chapitres proposent une réflexion davantage *méta* sur les principes, les enjeux et les objectifs des orientations scolaire et professionnelle qui doivent se développer au sein d'un monde empreint d'incertitudes diverses et croissantes.

Sommaire

| | | |
|--|---|--------------|
| Résumé | ..... | v |
| Sommaire | ..... | vii |
| Liste des tableaux | ..... | xi |
| Liste des figures | ..... | xxi |
| Liste des abréviations | ..... | xxvii |
| Remerciements | ..... | xxxii |
| Introduction : penser l’Orientation dans les écoles du XXI^e siècle - vers une approche orientante de l’école | ..... | 1 |
| 1.1 | Orientation scolaire et orientation professionnelle : quelles réalités ?..... | 2 |
| 1.2 | Questionner l’orientation, c’est questionner l’école..... | 4 |
| 1.3 | L’école orientante est-elle utopique ?..... | 10 |
| 1.4 | Qu’est-ce qu’une école orientante ?..... | 13 |
| 1.5 | Conclusion | 19 |
| Chapitre 1 L’évolution de l’orientation : perspectives historiques et théoriques | ..... | 23 |
| 1.1 | Évolution du concept d’orientation..... | 23 |
| 1.2 | Théories de l’orientation..... | 32 |
| Chapitre 2 Les déterminants de l’orientation | ..... | 143 |
| 2.1 | Introduction..... | 143 |
| 2.2 | Choisir une école..... | 145 |
| 2.3 | Choisir une option | 162 |
| 2.4 | Choisir un métier..... | 187 |
| 2.5 | La construction du choix : évaluer le degré d’indécision vocationnelle des élèves | 208 |

| | | |
|--|--|------------|
| 2.6 | La construction du choix : l'influence de l'enseignant sur les représentations stéréotypées des métiers | 228 |
| 2.7 | Conclusion | 255 |
| Chapitre 3 Evaluer l'implantation de l'approche orientante auprès des acteurs de terrain..... | | 259 |
| 3.1 | Introduction | 259 |
| 3.2 | Quelles sont les Perceptions des enseignants concernant leurs pratiques d'orientation ? Analyse des « déjà-là » avant la mise en place d'un projet d'approche orientante | 263 |
| 3.3 | Evaluation des pratiques d'approche orientante auprès des élèves de l'enseignement secondaire..... | 271 |
| 3.4 | Évaluation qualitative du projet d'approche orientante auprès des centres PMS | 328 |
| 3.5 | Conclusion sur l'évaluation auprès des acteurs | 336 |
| Chapitre 4 L'orientation au sein des systèmes éducatifs | | 341 |
| 4.1 | L'orientation et les systèmes scolaires : des besoins, des attentes et des objectifs différents..... | 341 |
| 4.2 | Le système d'orientation en Belgique francophone..... | 345 |
| 4.3 | Histoire brève de l'orientation en Belgique francophone | 361 |
| 4.4 | Une évolution complexe des questions d'orientation | 391 |
| 4.5 | Comparaison internationale des objectifs de l'orientation scolaire | 396 |
| Chapitre 5 Développer une école orientante | | 467 |
| 5.1 | L'approche orientante : une vision globale et systémique de l'orientation scolaire | 467 |
| 5.2 | L'approche orientante : le jeune au cœur des processus | 497 |
| 5.3 | L'approche orientante : des compétences à développer | 501 |
| 5.4 | L'approche orientante : des contraintes et des limites..... | 505 |
| Chapitre 6 Quelle orientation pour quelle école ?..... | | 509 |
| 6.1 | Introduction..... | 510 |

| | | |
|---------------------------|---|------------|
| 6.2 | Accompagner les adolescents pour faire face aux défis du XXI ^e siècle en orientation : un cadre conceptuel pour le développement d'outils en orientation.. | 512 |
| 6.3 | Les enjeux du XXI ^e siècle en éducation et en orientation | 514 |
| 6.4 | S'orienter au XXI ^e siècle..... | 521 |
| 6.5 | Concevoir des outils éducatifs pour rendre autonomes les adolescents dans leur processus personnel d'orientation..... | 525 |
| 6.6 | Développement personnel et autonomie..... | 529 |
| Chapitre 7 | Conclusion : l'école orientante, une utopie ?..... | 531 |
| 7.1 | Où va l'école ?..... | 531 |
| 7.2 | Au-delà de <i>1984</i> , dans les parages d'Utopie..... | 534 |
| 7.3 | L'aliénation au sein de soi | 535 |
| 7.4 | Par-delà le bonheur | 538 |
| 7.5 | Une certaine approche de la justice | 541 |
| 7.6 | Entre tensions et complémentarités | 544 |
| Références | ..... | 549 |
| Annexes | ..... | 651 |
| Table des matières | ..... | 681 |

Liste des tableaux

| | |
|--|-----|
| Tableau 1 Définitions de l'orientation – paroles des acteurs de terrain..... | 24 |
| Tableau 2 Structure en quatre catégories des théories de l'orientation abordées dans ce travail..... | 34 |
| Tableau 3 Coefficients de corrélation entre les dimensions de la personnalité (d'après Holland, 1985) | 38 |
| Tableau 4 Degrés de consistance entre les types de personnalité dans le modèle hexagonal de Holland (d'après Holland, 1973) | 39 |
| Tableau 5 Groupes d'activité professionnelle et niveaux de qualification (Roe, 1957) [Note : traduction française des groupes d'activité professionnelle par Guichard & Huteau, 2006)] | 103 |
| Tableau 6 Différences entre orientation professionnelle, éducation à l'orientation et <i>Life Design</i> selon (Savickas, 2011a, 2013b) | 136 |
| Tableau 7 Items proposés aux élèves – choix école | 146 |
| Tableau 8 Nombre d'occurrences des réponses à la question relative aux processus de choix des élèves de l'enseignement primaire | 150 |
| Tableau 9 Nombre d'occurrences et pourcentages d'élèves conseillés ou non dans leur choix d'école secondaire..... | 151 |
| Tableau 10 Types de personnes ayant donné des conseils relatifs au choix d'une école secondaire aux élèves du primaire..... | 152 |
| Tableau 11 Nombre d'occurrences et pourcentages d'élèves qui disent être informés sur les parcours scolaires et sur les métiers | 153 |
| Tableau 12 Nombre d'occurrences et pourcentages d'élèves du secondaire conseillés ou non dans leur choix d'école secondaire..... | 157 |
| Tableau 13 Types de personnes ayant donné des conseils relatifs au choix d'une école secondaire aux élèves du secondaire..... | 158 |
| Tableau 14 Comparaison des critères de choix d'école selon l'année d'étude..... | 160 |

| | |
|--|-----|
| Tableau 15 Pourcentage de filles et de garçons de chaque forme d'enseignement ayant indiqué chaque motivation dans le choix d'options..... | 167 |
| Tableau 16 Effectifs de répondants – projet Expairs | 173 |
| Tableau 17 Analyse des évocations hiérarchisées | 177 |
| Tableau 18 Nombre d'entrées relatives aux représentations sociales et à la technique de substitution selon le type de 3P – représentation orientation scolaire.. | 178 |
| Tableau 19 Tableau synthétique – représentation de l'orientation scolaire..... | 179 |
| Tableau 20 Nombre d'entrées relatives aux représentations sociales et à la technique de substitution selon le type de 3P - représentation 3P orientante..... | 181 |
| Tableau 21 - Tableau synthétique – représentation de la 3P orientante..... | 181 |
| Tableau 22 - Tableau synthétique – représentation enseignement professionnel - élèves | 183 |
| Tableau 23 Nombre d'occurrences et pourcentages d'élèves qui disent avoir une idée de métier futur | 188 |
| Tableau 24 - Classement des 20 métiers les plus cités : nombre et pourcentage d'élèves ayant cité le métier..... | 189 |
| Tableau 25 - Métiers choisis en regard de la Classification Internationale Type de Professions | 190 |
| Tableau 26 - Classement général des métiers les plus cités par rapport au sexe des élèves | 192 |
| Tableau 27 - Choix des métiers cités 2X par les filles | 193 |
| Tableau 28 - Choix des métiers cités 2X par les garçons..... | 194 |
| Tableau 29 Correspondance entre l'échelle de Gottfredson et la nôtre par rapport au degré de masculinité/féminité des métiers | 195 |
| Tableau 30 Progression de la place des métiers entre les résultats de Gottfredson et nos analyses | 196 |
| Tableau 31 Pourcentage de filles (n=309) et de garçons (n=255) indiquant les raisons pour lesquelles ils n'ont pas choisi de métier..... | 200 |
| Tableau 32 Pourcentage de filles (n=503) et de garçons (n=481) ayant conduit chaque activité d'exploration de métier | 202 |
| Tableau 33 Scores moyens des élèves à l'épreuve adaptée | 217 |
| Tableau 34 5 ^e année primaire - Comparaisons des scores moyens selon le sexe à l'indécision vocationnelle et aux facteurs | 220 |

| | |
|--|-----|
| Tableau 35 1 ^e année secondaire - Comparaisons des scores moyens selon le sexe à l'indécision vocationnelle et aux facteurs | 221 |
| Tableau 36 3 ^e année secondaire - Comparaisons des scores moyens selon le sexe à l'indécision vocationnelle et aux facteurs | 221 |
| Tableau 37 Corrélations r de Bravais-Pearson. Age-Indécision V ; âge-facteurs; indice socio-économique-indécision V ; indice socio-économique -facteurs (** $p < .01$; * $p < .05$)..... | 222 |
| Tableau 38 Vœux d'orientation des garçons et des filles en troisième année générale (Ministère de l'Education nationale de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2018) | 232 |
| Tableau 39 Pourcentage de femmes entamant des études tertiaires selon les domaines en 2015 pour les pays de l'OCDE (OCDE, 2017b, p. 29) | 234 |
| Tableau 40 Répartition selon le sexe des élèves dans les 2 ^e et 3 ^e degrés de l'enseignement secondaire général, technique de transition, technique de qualification et professionnel de plein exercice et en alternance selon (d'après Etnic, 2016) | 243 |
| Tableau 41 Représentation féminine dans les différents secteurs de l'enseignement secondaire de plein exercice en technique de transition, technique de qualification et professionnel (d'après Etnic, 2016)..... | 244 |
| Tableau 42 Degré de féminisation et de masculinisation des métiers abordés dans le support didactique sur l'étude de l'agir enseignant quant aux stéréotypes de genre (Service Public Fédéral Belge, 2017) | 249 |
| Tableau 43 Grille d'observation des comportements enseignants en lien avec les stéréotypes de genre liés aux métiers | 250 |
| Tableau 44 Coefficients alphas de Cronbach pour le questionnaire d'enquête AO ... | 264 |
| Tableau 45 Occurrences et pourcentages de réponses relatifs au principe d'infusion | 265 |
| Tableau 46 Occurrences et pourcentages de réponses relatifs au principe de collaboration | 266 |
| Tableau 47 Occurrences et pourcentages de réponses relatifs au principe de mobilisation | 268 |
| Tableau 48 Composition du questionnaire d'enquête : items, sous échelles et échelles | 273 |
| Tableau 49 Moyennes, écarts-types, alpha de Cronbach et coefficients de corrélation entre les échelles | 275 |
| Tableau 50 Légende..... | 275 |

| | |
|---|-----|
| Tableau 51 Matrice de corrélation – échelle soi - élèves..... | 276 |
| Tableau 52 Légende de la matrice de corrélation | 276 |
| Tableau 53 Test KMO et Bartlett – échelle soi - élèves | 277 |
| Tableau 54 Total expliqué de la variance – échelle soi - élèves | 278 |
| Tableau 55 Matrice des composantes – échelle Soi - élèves..... | 279 |
| Tableau 56 Total expliqué de la variance – échelle Monde - élèves..... | 279 |
| Tableau 57 Matrice des composantes – échelle Monde - élèves..... | 280 |
| Tableau 58 Total expliqué de la variance – échelle Processus – élèves | 280 |
| Tableau 59 Matrice des composantes – échelle Processus - élèves..... | 281 |
| Tableau 60 Total expliqué de la variance – échelle Performance – élèves..... | 282 |
| Tableau 61 Matrice des composantes – échelle Performance - élèves..... | 282 |
| Tableau 62 Total expliqué de la variance – échelle Performance bis – élèves..... | 282 |
| Tableau 63 Matrice des composantes – échelle Performance bis - élèves | 283 |
| Tableau 64 Comparaison entre l’effectif théorique attendu des écoles et les nombres de réponses traitées (écoles et groupes)..... | 285 |
| Tableau 65 Répartition des effectifs en nombre d’occurrences et en pourcentages selon l’année, la classe et la section et la forme | 286 |
| Tableau 66 Comparaison d’effectifs entre notre échantillon et la population d’origine (élèves) | 287 |
| Tableau 67 Résultats aux tests d’homogénéité entre les effectifs de notre échantillon et ceux de la population d’origine..... | 287 |
| Tableau 68 Variables nominales et codage | 288 |
| Tableau 69 Moyenne, écart-types, scores maximums et rapport entre la moyenne et le score maximum – scores totaux élèves | 289 |
| Tableau 70 Statistiques descriptives complémentaires des échelles et sous-échelles.. | 290 |
| Tableau 71 Analyse de variance – genre – échelles et sous-échelles du questionnaire | 290 |
| Tableau 72 Analyse de variance – Groupes – échelles et sous-échelles du questionnaire | 291 |
| Tableau 73 Analyse de variance – Sections – échelles et sous-échelles du questionnaire | 292 |

| | |
|--|-----|
| Tableau 74 Nombre de répondants, moyenne et écart-type des scores totaux selon la section [Transition (n=273 ; m=5,7 ; σ =4,4) ; Qualification (n=766 ; m=11,1 ; σ =5,8)] et le groupe d'appartenance de l'élève | 292 |
| Tableau 75 Comparaisons appariées entre les Groupes selon la variable Score Total | 293 |
| Tableau 76 Analyse de l'influence de l'interaction des variables Groupes et Sections sur le score total | 294 |
| Tableau 77 Analyse de variance – Classe, Année, Forme, École, Fait_AO – échelles et sous-échelles du questionnaire – F (sig.) | 297 |
| Tableau 78 Fréquence et pourcentage des scores à l'échelle Processus | 298 |
| Tableau 79 Fréquence et pourcentage des scores à la sous-échelle Soi..... | 300 |
| Tableau 80 Fréquence et pourcentage des scores à la sous-échelle Monde..... | 301 |
| Tableau 81 Items relatifs à la connaissance de soi/monde scolaire et professionnel – analyse globale | 301 |
| Tableau 82 Comparaison items/réponses – occurrences et pourcentages– sous-échelles Soi et Monde..... | 302 |
| Tableau 83 Corrélation entre les scores à la sous-échelle Soi et les scores à la sous-échelle Monde..... | 303 |
| Tableau 84 Occurrences et pourcentages de réponses positives aux items de connaissance de soi et de connaissance du monde scolaire et professionnel selon l'école | 304 |
| Tableau 85 Anova – sous-échelles Soi et Monde – entre écoles | 304 |
| Tableau 86 Anova – sous-échelles Soi et Monde – entre Groupes..... | 305 |
| Tableau 87 Occurrences et pourcentages de réponses positives aux items de connaissance de soi et de connaissance du monde scolaire et professionnel selon le groupe..... | 305 |
| Tableau 88 Occurrences et pourcentages de réponses positives aux items de connaissance de soi et de connaissance du monde scolaire et professionnel selon la classe et l'année..... | 306 |
| Tableau 89 Occurrences et pourcentages de réponses positives aux items de connaissance de soi et de connaissance du monde scolaire et professionnel selon la section..... | 307 |
| Tableau 90 Anova – sous-échelles Soi et Monde – entre Genre..... | 307 |

| | |
|---|-----|
| Tableau 91 Comparaison entre les pourcentages de garçons et de filles ayant coché les items dont les occurrences mises en avant sont significativement différentes entre genre selon l'ANOVA..... | 308 |
| Tableau 92 Items relatifs aux performances – analyse globale | 308 |
| Tableau 93 Fréquence et pourcentage des scores à l'échelle Performance | 309 |
| Tableau 94 Corrélation entre les scores à l'échelle Processus et les scores à l'échelle Performance..... | 310 |
| Tableau 95 Occurrences et pourcentages de réponses positives aux items de l'échelle des performances selon l'école et l'ancienneté de l'école..... | 311 |
| Tableau 96 Anova – échelle des performances – entre écoles..... | 312 |
| Tableau 97 Anova – échelle des performances – entre Groupes | 312 |
| Tableau 98 Occurrences et pourcentages de réponses positives aux items de l'échelle des performances selon l'année scolaire fréquentée | 313 |
| Tableau 99 Occurrences et pourcentages de réponses positives aux items de l'échelle des performances selon la section fréquentée | 313 |
| Tableau 100 Anova – sous-échelles Soi et Monde – entre Genre..... | 314 |
| Tableau 101 Comparaison entre les pourcentages de garçons et de filles ayant coché les items de l'échelle des performances..... | 314 |
| Tableau 102 Fréquence et pourcentage de réponses pour l'ensemble des élèves aux deux items de Perception..... | 315 |
| Tableau 103 Perception des élèves aux items Percep1 et Percep2 en nombres d'occurrences et pourcentages - analyse par école et par groupe..... | 315 |
| Tableau 104 ANOVA – Percep1, Percep2 -Groupes..... | 316 |
| Tableau 105 Comparaison de Scheffé - Percep1, Percep2 -Groupes | 317 |
| Tableau 106 Perception des élèves aux items Percep1 et Percep2 en nombres d'occurrences et pourcentages – analyse selon la variable Fait_AO | 317 |
| Tableau 107 Perception des élèves à la question « Penses-tu être suffisamment informé quant aux métiers et aux possibilités de carrières professionnelles qui s'offrent à toi ? » en nombres d'occurrences et pourcentages - analyse classes et années..... | 318 |
| Tableau 108 ANOVA – Percep1, Percep2 - Années..... | 318 |
| Tableau 109 Comparaison de Scheffé - Percep1, Percep2 - Années | 319 |
| Tableau 110 Perception des élèves aux items Percep1 et Percep2 - analyse sections..... | 319 |

| | |
|--|-----|
| Tableau 111 Comparaison de Scheffé - Percep1, Percep2 - Sections..... | 319 |
| Tableau 112 Perception des élèves aux items Percep1 et Percep2 - analyse genre..... | 320 |
| Tableau 113 ANOVA – Percep1, Percep2 - Genre..... | 320 |
| Tableau 114 Perception des élèves à la question « Depuis le début de cette année scolaire ou lors des années scolaires précédentes, les activités d’approche orientante que tu as réalisées t’ont semblé intéressantes » analyse écoles et groupes | 320 |
| Tableau 115 Perception des élèves à la question « Depuis le début de cette année scolaire ou lors des années scolaires précédentes, les activités d’approche orientante que tu as réalisées t’ont semblé intéressantes ?" - classe..... | 322 |
| Tableau 116 Perception des élèves à la question « Depuis le début de cette année scolaire ou lors des années scolaires précédentes, les activités d’approche orientante que tu as réalisées t’ont semblé intéressantes ?" - sections et formes..... | 322 |
| Tableau 117 Occurrence et pourcentage selon le genre aux items Percep1 et Percep2 | 323 |
| Tableau 118 Analyse de l’influence du genre sur les scores aux items Percep1 et Percep2 | 323 |
| Tableau 119 Influences des différentes variables testées sur les processus, Perceptions et performances déclarées par les élèves | 324 |
| Tableau 120 Constats et améliorations déterminés dans le cadre des analyses de terrain | 327 |
| Tableau 121 Membres des Cpms ayant complété le questionnaire..... | 329 |
| Tableau 122 Public auquel s’adressent les centres PMS | 329 |
| Tableau 123 Catégories des propos issus des définitions de l’approche orientante proposées par les centres PMS | 330 |
| Tableau 124 Types de travail mis en place par les équipes des centres PMS relatifs à l’orientation | 330 |
| Tableau 125 Actions planifiées par les centres PMS pour l’année scolaire 2013-2014 | 331 |
| Tableau 126 Types d’outils utilisés par les membres des centres PMS pour réaliser leur travail d’orientation | 332 |
| Tableau 127 Qualité de la collaboration entre écoles et CPMS..... | 333 |
| Tableau 128 Qualité de la collaboration entre parents et CPMS..... | 333 |

| | |
|--|-----|
| Tableau 129 Conditions nécessaires à l'implémentation de l'AO selon les CPMS..... | 334 |
| Tableau 130 Freins rencontrés par les centres PMS à la mise en œuvre de l'approche orientante..... | 335 |
| Tableau 131 Mouvements d'élèves et changements de filière entre l'année 2004-05 dans le deuxième et troisième degré de l'enseignement secondaire (d'après Demeuse et al., 2007, tableau 9, p. 64) | 357 |
| Tableau 132 Pourcentages d'élèves à l'heure ou en retard, entrés en 1re année commune et en 1re année différenciée en 2009-2010 après 4 années scolaires (Etnic, 2015)..... | 358 |
| Tableau 133 Classement des pays (ou systèmes éducatifs) analysés selon le modèle de gestion de l'hétérogénéité des publics de Mons | 403 |
| Tableau 134 Répartition des élèves scolarisés dans les enseignements public, privé et gouvernemental selon l'ordre d'enseignement (préscolaire, primaire et secondaire) (en %) en 2007/2008 | 406 |
| Tableau 135 Situation de la complétion des études secondaires par les élèves québécois selon leur niveau de compétence en lecture au PISA 2000 | 414 |
| Tableau 136 Parcours post tronc commun des élèves finlandais et types de diplôme obtenu (pourcentage et temps nécessaire) | 426 |
| Tableau 137 Évolution de l'équité des performances scolaires de 2000 à 2009, en France, à partir des données PISA. Comparaison entre les scores obtenus par les élèves ayant les moins bons résultats, ceux ayant les meilleurs résultats et la moyenne française (d'après Meuret et Lambert, 2011, p.95)..... | 445 |
| Tableau 138 Comparaison entre les élèves de milieu socio-économique favorisé et défavorisé selon leur performance au test PISA 2015 en sciences (OCDE), 2016c)..... | 446 |
| Tableau 139 Origine scolaire des nouveaux bacheliers dans les filières de l'enseignement supérieur (en %) en 2016 d'après les chiffres du Ministère (Ministère de l'Enseignement supérieur de la Recherche et de l'Innovation, 2018, p. 33) | 448 |
| Tableau 140 Facteurs principaux pour favoriser l'implantation d'une approche orientante au sein d'institutions scolaires | 479 |
| Tableau 141 Facteurs principaux qui freinent l'implantation d'une approche orientante au sein d'institutions scolaires..... | 480 |

| | |
|---|-----|
| Tableau 142 Compétences vocationnelles liées à la connaissance de soi et à l'exploration du monde scolaire et du monde professionnel – 1er degré enseignement secondaire (Dupont et al., 2002a)..... | 504 |
| Tableau 143 Compétences vocationnelles liées à la recherche et l'utilisation des sources d'information et d'orientation scolaires et professionnelles – 1er degré enseignement secondaire (Dupont et al., 2002a)..... | 505 |
| Tableau 144 Compétences vocationnelles liées à prise de décision et la transition – 1er degré enseignement secondaire (Dupont et al., 2002a)..... | 505 |
| Tableau 145 Approches des théories de la justice et implications éducatives d'après Friant et Sánchez-Santamaria (d'après Friant & Sánchez-Santamaria, 2018, p. 164) | 543 |

Liste des figures

| | |
|---|----|
| Figure 1 Schématisation des liens existants entre échec scolaire, filières qualifiantes et exercice d'un métier manuel | 26 |
| Figure 2 Représentation hexagonale des types de personnalité selon la théorie de Holland..... | 38 |
| Figure 3 Schématisation de l'adaptation au travail (d'après Dawis & Lofquist, 1984 et Dawis, Lofquist, & Weiss, 1968, p. 12) | 48 |
| Figure 4 L'arc-en-ciel du cours de la vie (d'après Super, 1985, p. 281, cité et traduit par Bujold & Gingras, 2000, p. 117)..... | 57 |
| Figure 5 Arche des déterminants de carrière (d'après D. Brown & Brooks, 1990) | 59 |
| Figure 6 Les quatre étapes de la circonscription des aspirations vocationnelles (d'après Gottfredson, 2005, p. 78) [Note : R= réaliste ; I : investigateur ; A= artiste ; S= social ; E= entreprenant ; C= conventionnel ; ens. sec. inf.= enseignement secondaire inférieur ; ens. sec. sup.= enseignement secondaire supérieur] | 65 |
| Figure 7 Relations entre les construits théoriques de Gottfredson (d'après Gottfredson, 1981, p. 547)..... | 70 |
| Figure 8 Circonscription du choix professionnel : l'exemple hypothétique d'un garçon de classe sociale et d'intelligence moyennes (d'après Gottfredson, 1996, p. 188)..... | 71 |
| Figure 9 La carte cognitive des professions d'après Gottfredson (1981), traduite par Guichard & Huteau, 2001, p. 144 [Note : R= réaliste ; I : investigateur ; A= artiste ; S= social ; E= entreprenant ; C= conventionnel] | 72 |
| Figure 10 Circonscription de la carte cognitive pour un garçon de classe sociale et d'intelligence moyennes..... | 73 |
| Figure 11 Circonscription de la carte cognitive d'un garçon de classe sociale et d'intelligence moyennes selon ses aspirations idéalistes et son espace social (d'après Gottfredson, 2005, p. 80) | 74 |

| | |
|---|-----|
| Figure 12 Les sept phases du développement de carrière selon Tiedeman & O'Hara (1963) (d'après Newman & Newman, 2017) [Note : la traduction française utilisée est celle proposée par Bujold & Gingras, 2000, p. 10] | 76 |
| Figure 13 Schématisation du modèle de sélection des préférences professionnelles de Huteau (1982) (d'après Guichard & Huteau, 2006, p. 95)..... | 84 |
| Figure 14 Schématisation du développement des comportements chez l'enfant selon la théorie de Bandura (1979), d'après Canzittu & Demeuse, 2017, p. 35 ... | 86 |
| Figure 15 Schématisation de la théorie sociale cognitive de l'orientation de Lent et al. (1994, 2000, 2002), d'après Canzittu & Demeuse, 2017, p. 36..... | 87 |
| Figure 16 Contributions de la personnalité, des variables affectives, sociales et cognitives au bien-être dans des conditions de vie normatives (d'après Lent, 2004, p. 500) [Notes : PA : affectivité positive, NA : affectivité négative, EGE : auto-efficacité généralisée ; névrosisme] | 89 |
| Figure 17 Pyramide des domaines du traitement de l'information d'après Peterson et al., (1991) | 92 |
| Figure 18 Intégration de la théorie, de la recherche et de la pratique, d'après Sampson (2017, p. 63) | 94 |
| Figure 19 Modèle bioécologique du développement (d'après Hayes, O'Toole, & Halpenny (2017, p. 14) | 96 |
| Figure 20 Représentation sous forme de cube des caractéristiques contextuelles de l'action (d'après Young et al., 1996)..... | 100 |
| Figure 21 Représentation de la théorie de la carrière de Roe (1957) (d'après Lock, 2005) | 104 |
| Figure 22 Représentation en cercle des relations de proximité entre les groupes professionnels définis par Roe (Guichard & Huteau, 2006a)..... | 105 |
| Figure 23 Le cadre de la théorie des systèmes (STF) du développement de carrière (d'après Patton & McMahon, 2017, p. 52)..... | 108 |
| Figure 24 Le système des formes identitaires subjectives d'après Guichard (2008) ... | 119 |
| Figure 25 Quatre types d'attracteurs qui définissent le fonctionnement des systèmes | 123 |
| Figure 26 Le modèle du papillon dans la CTC (d'après Borg et al., 2006)..... | 126 |
| Figure 27 Représentation du modèle théorique de Blustein (d'après Duffy et al., 2016) | 130 |

| | |
|--|-----|
| Figure 28 Nombre d'occurrences des raisons évoquées par les élèves dans leur choix d'école secondaire (plusieurs choix pouvaient être exprimés)..... | 147 |
| Figure 29 Types de raisons s énoncées par les élèves du primaire dans leur choix d'école secondaire (n=4628) | 149 |
| Figure 30 Occurrences et pourcentages des réponses données par les élèves du primaire quant aux processus de choix d'école mis en place | 151 |
| Figure 31 Nombre d'occurrences des raisons évoquées par les élèves du secondaire dans leur choix d'école secondaire | 154 |
| Figure 32 Types de raisons s énoncées par les élèves du secondaire dans leur choix d'école secondaire..... | 154 |
| Figure 33 Comparaison entre les élèves du primaire et du secondaire selon les 5 types de critères de choix de l'école secondaire..... | 155 |
| Figure 34 Facteurs mis en avant par les filles et les garçons dans le choix d'école (filles, n=503, garçons, n=481) | 157 |
| Figure 35 Personnes qui conseillent les filles et les garçons dans le choix d'école (filles, n=503, garçons, n=481) | 159 |
| Figure 36 Comparaison des pourcentages relatifs aux types de variables d'intérêts dans le choix d'école | 161 |
| Figure 37 Pourcentage de filles et de garçons dans chaque forme d'enseignement tous niveaux confondus (n=786)..... | 163 |
| Figure 38 Options les plus populaires en fonctions du genre (filles, n=413, garçons, n=391) | 163 |
| Figure 39 Tendances générales dans les motivations de choix d'options mises en avant par les garçons et les filles de 3e et 5e secondaire (pourcentage exprimé sur 413 filles et 383 garçons)..... | 164 |
| Figure 40 Pourcentage de filles (n=413) et de garçons (n=391) de 3e et 5e primaire selon les personnes les ayant conseillés | 169 |
| Figure 41 Schéma proposé dans la circulaire 4816 du 29/04/2014 pour la mise en place d'une 3P orientante | 172 |
| Figure 42 Nombre d'occurrences et pourcentages de métiers cités par les élèves selon leur nombre de réponses fournies..... | 188 |
| Figure 43 Evolution du caractère féminisé (7) ou masculinisé (1) des métiers entre la théorie de Gottfredson et nos analyses | 196 |

| | |
|---|-----|
| Figure 44 Pourcentage de filles (n=172) et de garçons (n=204) indiquant les raisons contribuant au choix de métier, tous niveaux confondus..... | 198 |
| Figure 45 Pourcentage de filles (n=172) et de garçons (n=204) indiquant les facteurs contribuant au choix de métier tous niveaux confondus..... | 199 |
| Figure 46 Pourcentage de filles (n=503) et de garçons (n=481) ayant conduit chaque activité d'exploration de métier | 201 |
| Figure 47 Support didactique pour l'analyse des stéréotypes induits par les enseignants | 248 |
| Figure 48 Graphique des valeurs propres– échelle soi - élèves | 278 |
| Figure 49 Moyennes marginales estimées pour l'interaction entre les variables Groupe et Section | 295 |
| Figure 50 Représentation graphique des fréquences de réponses positives pour les items de l'échelle Processus | 299 |
| Figure 51 Représentation graphique des fréquences de réponses positives pour les items de la sous-échelle Soi | 300 |
| Figure 52 Graphique de dispersion des moyennes des scores pour les sous-échelles Soi et Monde..... | 303 |
| Figure 53 Représentation graphique des fréquences de réponses positives pour les items de l'échelle Performance..... | 310 |
| Figure 54 Graphique de dispersion des moyennes scores pour les échelles Processus et Performance..... | 311 |
| Figure 55 Cheminement des élèves de première année différenciée, au sein du premier degré de l'enseignement secondaire en cas d'obtention ou non du certificat d'études de base..... | 351 |
| Figure 56 Organisation du premier degré de l'enseignement secondaire (Ministère de la Communauté française, s. d., p. 10)..... | 353 |
| Figure 57 Indice socio-économique moyen des quartiers où résident les élèves des différentes années d'études et formes de l'enseignement secondaire ordinaire de plein exercice – Année scolaire 2014-2015 (Etnic, 2016, p. 27) | 359 |
| Figure 58 Le système scolaire québécois (Ministère de l'Éducation du loisir et du Sport (MELS), 2006, p. 4)..... | 409 |
| Figure 59 Évolution des chiffres liés à l'abandon des études suivant leur niveau ou type en Finlande entre 2005 et 2016, en pourcentages (Official Statistics of Finland (OSF), 2018) | 423 |

| | |
|--|-----|
| Figure 60 Nombres d'élèves sortis et taux de sortie selon les années d'études en 2011-2012 en Fédération Wallonie-Bruxelles (Etnic, 2014, p. 49) | 424 |
| Figure 61 Types de parcours des élèves finlandais après le tronc commun (entre 2005 et 2013) (Official Statistics of Finland (OSF), 2013)..... | 426 |
| Figure 62 Pourcentage d'individus ayant un travail, un an après la fin de leurs études, selon l'enseignement suivi (Official Statistics of Finland (OSF), 2016) | 427 |
| Figure 63 Nombre d'élèves (en milliers) fréquentant les différentes formations dans l'enseignement secondaire II en Suisse durant les années 80 jusqu'aux prévisions pour l'année 2025 (Office fédéral de la statistique, s. d.-a, p. 3) | 431 |
| Figure 64 Schématisation des cheminements possibles des élèves au sein du système éducatif suisse (Office fédéral de la statistique, s. d.-a, p. 13)..... | 432 |
| Figure 65 Lien entre les inégalités sociales et les résultats au test PISA 2012 selon le type de système d'enseignement mis en place en Suisse (d'après Felouzis et Charmillot, 2017, p.8) | 434 |
| Figure 66 Relation entre les inégalités de performances entre les migrants et les natifs et la ségrégation des migrants dans les filières (Felouzis, 2015, p. 30)..... | 435 |
| Figure 67 Relation entre l'obtention d'une performance faible ou élevée et le statut socio-économique (OCDE, 2016c, p. 232)..... | 447 |
| Figure 68 Origine sociale des nouveaux bacheliers s'inscrivant à l'Université 2016 (en %) (Ministère de l'Enseignement supérieur de la Recherche et de l'Innovation, 2018) | 450 |
| Figure 69 Schéma caractérisant le sentiment d'efficacité personnel d'un individu | 499 |
| Figure 70 L'expérience d'apprentissage en orientation inspirée du modèle de Lent (2008) | 523 |
| Figure 71 Schématisation des rapports existants entre l'adaptabilité à la carrière et l'approche éducative de l'orientation au sein d'un environnement complexe..... | 547 |

Liste des abréviations

ADVP : Activation du Développement Vocationnel et Personnel

AFDET : Association française pour le développement de l'Enseignement Technique

ANOVA : Analysis of variance

AO : Approche Orientante

AQISEP : Association québécoise d'information scolaire et professionnelle

ASBL : Association sans but lucratif

CAP : Certificat d'aptitude professionnelle

CASVE : Communication – Analysis – Synthesis – Valuing – **Exécution**

CAT : Contextual Action Theory

CDIP : Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'Instruction publique

CEDEFOP : Centre européen pour le développement et la formation professionnelle

CEDIEP : Centre de documentation et d'information sur les études et les professions

CEF : Conseil de l'Éducation et de la Formation

CEFA : Centres d'Education et de Formation en Alternance

CESE : Conseil économique, social et environnemental

CFA : Centres de formation d'apprentis

CFC : Certificat fédéral de capacité

CIO : Centre d'information et d'orientation

CIP : Cognitive information processing approach

CLOSP/CSBO : Centre Libre d'Orientation Scolaire et Professionnelle/Centrale voor Studie- en Beroepsoriëntering

CMEC : Conseil des ministres de l'Éducation du Canada

COCOF : Commission Communautaire Française

COP/COB : Centrale pour l'Orientation Professionnelle/Centrale voor Beroepsoriëntering

CP : Cours préparatoire

CPGE : Classes préparatoires aux grandes écoles

CPMS : Centre psycho-médico-social

CTC: Chaos Theory of Careers

DECIDES : Define the problem - Establish the action plan- Clarify the values - Identify alternatives - Discover probable outcomes - Eliminate alternatives - Start action

DOA : Dispositif dit d'orientation active

DPC : Déclaration de Politique Communautaire

ECTS: European Credit Transfert System

ESA : Ecole Supérieure d'Art

FOREM : Office wallon de la formation professionnelle et de l'emploi

FWB : Fédération Wallonie-Bruxelles

GATB : General Aptitude Test Battery

HE : Haute Ecole

HEC/ULg : Haute Ecole de Gestion de l'Université de Liège

HELMo : Haute Ecole Libre Mosane

HLT : Happenstance Learning Theory

IBEFE : Instances Bassins Enseignement qualifiant – Formation – Emploi

ILO : International Labour Office

INSEE : Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques

IUT : Institut universitaire de technologie

JEEP : Jeunes, Ecole, Emploi : tout un Programme !

JOC : Jeunesse Ouvrière Catholique

LVI : The Life Values Inventory

MELS : Ministère de l'éducation, du loisir et du sport

MEQ : Ministère de l'éducation du Québec

-
- MIQ** : Minnesota Importance Questionnaire
- MJDQ** : Minnesota Job Description Questionnaire
- MOC** : Mouvement Ouvrier Chrétien
- MOOC** : Massive open online course
- NTPP** : Nombre Total de Périodes Professeurs
- OCDE** : Organisation de coopération et de développement économiques
- OECD** : Organisation for Economic Co-operation and Development
- ONISEP** : Office national d'information sur les enseignements et les professions
- OPCCOQ** : Ordre professionnel des conseillers et conseillères d'orientation du Québec
- ORE** : Orientation et réussite des étudiants
- PIA** : Plan individuel d'apprentissage
- PISA**: Programme international pour le suivi des acquis des élèves
- PIT** : Plan individuel de transition
- PPCT** : Processus-Personne-Contexte-Temps
- PPRE** : Programme personnalisé de réussite éducative
- PSC/CVP** : Parti social-chrétien/Christelijke Volkspartij
- PTIO** : Partnership for Transportation Innovation & Opportunity
- PWF**: Psychology of work framework
- RIASEC** : Réaliste, Investigateur, Artistique, Social, Entreprenant, Conventionnel
- SCCT** : Social cognitive career theory
- SECO** : Secrétariat d'Etat à l'Economie
- SIEP** : Service d'information sur les études et les professions
- SNEC** : Secrétariat National de l'Enseignement Catholique
- SPO** : Service public d'orientation
- SRE** : Structures de retour à l'école
- STF** : Systems Theory Framework
- STS** : Section de technicien supérieur
- TIC** : Technologies de l'information et de la communication
- TIMMS** : Trends in International Mathematics and Science Study

TPE : Travaux personnels encadrés

TSCO : Théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle

TWA: Theory of Work Adjustment

UDAF: Unions Départementales des Associations Familiales

UIS : Unesco Institute for Statistics

UMONS : Université de Mons

UN : United Nations

UNESCO : United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

UNHCR : United Nations High Commissioner for Refugees

YMCA : Young Men's Christian Association

ZEP : Zones d'enseignement prioritaire

Remerciements

Je remercie le professeur Marc Demeuse pour l'opportunité qu'il m'a donnée de réaliser ce travail de thèse et pour la confiance qu'il m'a témoignée tout au long de ces dernières années. Marc, merci !

Je remercie également le professeur Bruno De Lièvre et le docteur Alain Braun d'avoir accepté de faire partie de mon comité d'accompagnement et d'avoir suivi le développement de mon travail.

Je remercie la professeure Maria-Eduarda Duarte, le professeur Jérôme Rossier et le professeur Jean Guichard de faire partie de mon jury. Je remercie d'ailleurs particulièrement ce dernier pour la bienveillance qu'il a témoignée envers mes collègues et moi et pour les perspectives de développement et de rencontres humaines qu'il a induites.

Je remercie aussi tous les membres de l'équipe de l'Institut d'Administration Scolaire de l'UMONS qui ont collaboré, de près ou de loin, ou qui collaborent encore aujourd'hui avec moi, en particulier : Frédérique Artus, Solange Brehaut, Emilie Carosin, Arnaud Dehon, Natacha Duroisin, Mélanie Ferrara, Nathanaël Friant, Stéphanie Malaise, Fanny Merchez, Caroline Michalak, Quentin Passetti, Anne Sénécale, Sabine Soetewey, Alizée Tutak, Benoit Vanschoebeke, Emerance Vienne, Marine Willam.

Je tiens également à remercier particulièrement Antoine Derobertmeasure qui, en 2009, a soufflé à Marc, notre chef de service, de m'engager à l'essai pendant l'été. Sans cet heureux hasard, je n'écrirais peut-être pas ces lignes.

Je remercie tous mes amis, simplement d'être qui ils sont : Ben, Anouk, Zac, Enza, Nico, Djo, Boudi...

Je remercie ma belle-sœur, Justine, qui a toujours montré de l'intérêt au développement de ce travail et qui a toujours pris de mes nouvelles.

Je remercie également tous les autres collègues qui m'ont aidé, épaulé ou avec qui j'ai travaillé ainsi que tous les acteurs de l'école, enseignants, directions, psychologues... que j'ai pu côtoyer et avec qui nous avons posé, modestement, les premières *briques* de l'approche orientante en Belgique francophone. Je pense ainsi particulièrement aux membres éducatifs de la Province de Hainaut, de la Province de Brabant wallon, de la Province de Liège et de la Ville de Liège.

Je remercie ma chère Émilie, *qui inspire mes élans*, pour son soutien, sa patience et son enthousiasme depuis maintenant plus de treize ans.

Je remercie ma famille pour le support inconditionnel qu'elle me témoigne, quelles que soient les circonstances, et certainement dans mon cursus scolaire, de la première banane coloriée en mauve à cet écrit beaucoup moins *bariolé*. Merci maman (aussi pour la relecture assidue de ce travail pendant le chaud été 2019), papa, daddy, parrain, marraine...

Et puis, je me dois aussi d'embrasser ma petite Nina qui du haut de ses deux ans a déjà dû apprendre la patience quand *papa travaille en haut* alors que dehors, le soleil luit.

Introduction : penser l'Orientation dans les écoles du XXI^e siècle - vers une approche orientante de l'école¹

« Tant mieux si la route est longue, on pourra faire un peu plus de détours » (Orelsan)

Étudier les approches éducatives de l'orientation, à l'aube du XXI^e siècle, demande au chercheur d'investiguer tant leur caractère individuel que sociétal. En effet, les questions d'orientation touchent le cheminement personnel de tout un chacun, dans sa construction professionnelle et identitaire. Au cœur de celui-ci, se trouve en premier lieu, le parcours scolaire, puis viennent ensuite l'entrée sur le marché du travail, l'expérience professionnelle, les réorientations, les périodes d'inactivités et enfin la retraite. Ce cheminement personnel se construit donc tout au long de la vie de l'individu, par lui-même et avec les autres. Dès lors, si l'on veut analyser la place de l'orientation au sein de l'École, il est nécessaire de tenir compte de ces dimensions évolutive et environnementale. À la question *Qu'est-ce que l'orientation scolaire ?*, il apparaît alors plutôt réducteur de répondre uniquement *le choix d'un cursus scolaire ou d'une option particulière*.

Notre travail de thèse ne prétend toutefois pas répondre à tous les questionnements induits par la prise en compte de l'Orientation, mais nous tentons, par l'ensemble des recherches auxquelles nous avons pris part, de déterminer comment l'École peut proposer une réponse cohérente et pertinente aux défis contemporains d'une Orientation qui tend à se développer tout au long de la vie. Afin d'entamer cette

¹ Cette introduction se base sur un chapitre d'ouvrage dont nous sommes premier auteur (Canzittu & Carosin, 2019).

réflexion, il nous² paraît utile, dans un premier temps, de développer les concepts centraux auxquels elle fera appel.

1.1 Orientation scolaire et orientation professionnelle : quelles réalités ?

L'orientation professionnelle se développe dans les années 1900 (Jérôme Martin, 2014) des suites des transformations sociétales de la fin du XIX^e siècle (Guichard, 2013) : « avec l'avènement de l'industrialisation, de l'urbanisation et de la division du travail, les jeunes vont être confrontés à de nouvelles réflexions quant à leur choix de profession » (Canzittu & Demeuse, 2017, p.26). Ce développement, d'abord initié en Europe, s'est étendu rapidement vers les pays de l'Est sous les effets de la globalisation et de la mondialisation (Van Esbroeck, 2008).

L'orientation professionnelle a préexisté à l'orientation scolaire (Guichard, 2006) et il faut attendre la moitié du XX^e siècle pour que les réflexions d'intégration de l'orientation à l'école émergent. En 1957, Léon, dans son ouvrage intitulé *Psychopédagogie de l'orientation professionnelle*, critiquait les pratiques de l'orientation professionnelle qui consistaient en l'adaptation des individus aux professions. Léon dénonçait, sur la base de plusieurs études scientifiques, (1) l'utilisation non pertinente des diagnostics d'aptitudes qui étaient en large partie la méthode principale de l'orientation professionnelle, en France, à cette époque et (2) l'influence peu profonde de ce type de travail de l'orientation dans les choix vocationnels des élèves, ceux-ci étant plutôt élaborés sur la base de facteurs, tels que le niveau socio-économique dans lequel les jeunes vivent ou le capital culturel de leur famille. Léon met également en avant que, d'une part, dans les entretiens de conseil en orientation, le jeune arrive souvent avec un choix de métier déjà arrêté, basé sur des informations disparates, incomplètes et en partie fausses, et que, d'autre part, le conseiller se borne la plupart du temps à donner des informations sur ce métier, sans vraiment investiguer dans les raisons du choix. Léon en arrivait à une définition des rôles et des objectifs de l'orientation professionnelle qui se rapproche fortement de celle développée, aujourd'hui, notamment dans les travaux liés au *Life Design* de Savickas et ses collègues³. Pour Léon, l'orientation professionnelle doit accroître la liberté personnelle en favorisant le travail sur le choix vocationnel, tout en

² L'accord avec le terme *nous* ou ses dérivés qui sont usités dans ce travail se fait par syllepse grammaticale, c'est-à-dire selon le sens (Grevisse & Goosse, 2016). Par exemple dans la proposition *Nous nous sommes axé*, le participe passé est laissé au masculin singulier et ne doit donc pas être vu comme une erreur d'orthographe oubliée.

³ Cf. par exemple l'article de Savickas et al. (2009).

prenant en compte les goûts de l'individu. Pour ce faire, celui-ci doit pouvoir bénéficier d'un encadrement optimal, tout au long de la scolarité, du primaire jusqu'aux dernières classes, avec des moyens d'information et de formation guidant son travail de réflexion. Cet encadrement doit rendre l'élève actif dans l'élaboration de son projet personnel et professionnel et viser, également, à contrer les facteurs extérieurs (niveau socio-économique, pauvreté culturelle...) comme prédateurs de choix.

Dans cette prise de position, on note, de façon claire, un intérêt d'intégrer l'orientation dans l'école. Dans l'introduction de l'ouvrage de Léon de 1957, Wallon (1957) stipulait ainsi que « l'école doit acheminer vers la profession, et plutôt de bonne heure que tard. Mais pas seulement vers elle : aussi vers le plein épanouissement de la personne. Et d'ailleurs elle guidera d'autant plus sûrement l'enfant vers l'activité la plus conforme à ses goûts et à ses possibilités que leurs manifestations auront été laissées plus libres et plus autonomes » (p.7).

Dans un texte un peu plus récent, Léon (1991), dans son analyse d'un article de Danvers (1988), énonce deux conséquences à la mise en place d'une orientation *éducative* : « le déplacement vers l'école du centre de gravité des opérations d'orientation et le développement des pratiques d'information sur l'enseignement professionnel et la vie de travail » (p.94). D'ailleurs, l'auteur mentionne que c'est à travers des recherches expérimentales⁴, au sein des écoles, qu'il a pu étudier des concepts liés à l'orientation⁵, tels que l'autodétermination, la prise de conscience et la participation de l'enfant dans ses propres choix vocationnels.

Dans le monde anglo-saxon, les mêmes réalités existent en ce qui concerne les *types* d'orientation : l'expression *vocational guidance* est traduite en français par orientation professionnelle et est centrée « sur le choix d'une profession et se distingue de ce qu'on désigne par « educational guidance » (orientation scolaire), qui est axée sur les choix relatifs aux études. L'expression « career guidance » recouvre ces deux notions et souligne l'interaction entre l'apprentissage et le travail » (Hansen, 2011, p.1). Des chercheurs comme Brewer & Landy (1943) ou encore Kitson (1954) proposent des pratiques d'orientation proches de celle énoncées par Léon avec l'objectif d'une construction vocationnelle établie sur des expériences concrètes, l'exploration des milieux de vie et des milieux professionnels et les interactions sociales.

Si l'orientation professionnelle dans sa définition adéquationniste d'appariement individu-métier était pionnière au début du XX^e siècle, la formation au choix professionnel et au développement de carrière va prendre son essor après la Deuxième

⁴ Recherches qui s'apparentent à des évaluations de mises en place de projets d'orientation dans des établissements scolaires.

⁵ L'auteur mentionne également que ces investigations théoriques ont débouché sur la conception d'outils pratiques.

Guerre mondiale (Guichard & Huteau, 2006a) et se développer particulièrement au sein de l'école à partir des années 70 (Pelletier, 2004). Pour Danvers (2009), c'est à cette période que l'école *invente* l'orientation par sa volonté d'aider les élèves, à tout âge, à faire des choix leur permettant une adaptation scolaire optimale et une carrière professionnelle future réussie (cf. Chiaverini & Dastié, 1971, cités par Danvers, 2009).

Les systèmes éducatifs évoluant avec le temps, l'orientation scolaire s'est vue modifiée dans les textes légaux de l'éducation vers une sélectivité moins grande et des transitions école-emploi facilitées, avec plus ou moins de réussite (Euriat & Thélot, 1995; E. Verdier, 2010), dans bon nombre de pays, tels que par exemple la France (Convert, 2003), la Belgique (Canzittu & Demeuse, 2017; Demeuse & Lafontaine, 2005; Lafontaine & Crahay, 2004), la Suisse (Hirschi, 2012; Masdonati & Zittoun, 2012) ou encore le Québec (Therriault, Bader, & Lapointe, 2011). Cette évolution tend vers une « conception éducative de l'orientation visant l'auto-orientation tout au long du cycle de l'existence » (Danvers, 2009, p.393).

Questionner l'orientation scolaire et l'orientation professionnelle, c'est en quelque sorte questionner l'école, son but, ses objectifs, mais aussi son lien avec le monde professionnel. Le point suivant pose la question du rôle de l'école en regard de l'objectif qu'elle entend en termes d'orientation des élèves.

1.2 Questionner l'orientation, c'est questionner l'école

À quoi sert l'école ?

Cette question peut paraître naïve ou niaise, mais elle n'est assurément pas désuète. En effet, l'école d'aujourd'hui n'est plus celle de nos grands-parents et de nos parents et n'est pas encore celle de nos enfants et de nos petits-enfants.

Troger & Ruano-Borbalan (2015) nous disent que l'école est apparue dans les sociétés organisées sous l'impulsion des besoins d'instruction liés aux activités administratives. Les auteurs stipulent également que la transmission des savoirs, la maîtrise de l'écriture en premier, était un pouvoir contrôlé et gardé par les puissances politiques ou religieuses. Avec l'avènement de l'imprimerie au XVI^e siècle, l'école (primaire) va commencer à se démocratiser, même si elle reste onéreuse pour la grande majorité des individus (Arbois, 2016). En France, il faut attendre l'époque de la Révolution pour que l'Etat prenne vraiment en charge l'organisation de l'école : en effet, « sous l'Ancien Régime, l'institution scolaire est sous la tutelle de l'Église et la religion est la finalité de l'enseignement » (Verneuil, 2012, p. 131) et c'est l'apprentissage des rôles et interdits sociaux qui constitue le but premier de l'école plutôt que l'éducation.

Ce n'est que durant le XIX^e siècle que l'école va peu à peu se démocratiser et devenir obligatoire (Merle, 2017). À titre d'exemple, si en France, les lois Ferry de 1881 et 1882 promeuvent une école gratuite, obligatoire et laïque (Gautherin, 2005), il faut attendre, en Belgique, 1914 pour que l'instruction devienne obligatoire jusque 14 ans (Grootaers, 1998) et 1943⁶ au Québec (Hamel, 1984).

Toutefois, si les buts de l'école tendent au fur et à mesure vers une prise en compte de tous les élèves, Brausch (2011) met en avant que l'école pour tous n'est pas née avec une volonté de rendre les enfants autonomes et qu'au début du XIX^e siècle,

assurer la scolarisation de tous les enfants, et en particulier des enfants pauvres, était aussi une manière d'avoir prise sur ces individus. Face au nouvel ordre socio-économique, l'énergie des enfants pauvres doit être canalisée afin qu'elle ne se transforme pas en rébellion contre cet ordre. En inculquant la morale et la religion, en apprenant un savoir minimal et en donnant le goût du travail, la scolarisation constitue un outil précieux pour rendre les enfants dociles et utiles à la nouvelle société (p.36).

Néanmoins, si les objectifs de l'école étaient simplement utilitaristes, avec une visée de contrôle des individus ou réservés aux élites et aux puissances dominant les États et les hommes ou s'ils visaient à être un contre-pouvoir ou un facteur de démocratisation, force est de constater qu'ils ont, d'une part, fortement évolué en environ deux siècles et que, d'autre part, ils ont constitué (et, on peut le présumer, constituent toujours aujourd'hui) des enjeux primordiaux dans l'évolution des sociétés et dans les tensions et rapports de force entre individu et société, entre politique émancipatrice et visée économie, entre mixité et élitisme.

Ces différents rapports de force sont quelquefois asymétriques. Par exemple, si l'on confronte la formation et l'emploi, on peut se poser la question du lien entre l'institution scolaire et le marché du travail, entre l'éducation et l'économie : quelle instance décide des compétences à développer ? Comment interagissent ces pôles pour déterminer l'apprentissage des individus ?

À cette question Drexel (1995) répond que ce sont les entreprises qui d'une part, utilisent les qualifications des individus et d'autre part, les évaluent, ce qui, pour l'auteur,

⁶ Hamel (1984) propose trois facteurs expliquant le retard du Québec sur les autres pays (même au sein du Canada où par exemple, en Ontario, l'obligation scolaire est actée en 1892) : (1) les jeunes enfants sont davantage mis au travail au Québec du fait du besoin de force de travail manuel supérieur à la force de travail intellectuel ainsi qu'à cause de la dominance des fermes d'autosuffisance sollicitant la main-d'œuvre familiale. (2) L'Église, opposée à l'obligation scolaire, est restée longtemps une force dominante au Québec. (3) Le mouvement ouvrier, syndical et populaire, militant pour l'obligation scolaire, a subi plusieurs divisions en son sein, affaiblissant son autorité.

signifie qu'elles « agissent indirectement sur les choix éducatifs et sur l'évolution du système de formation [...] [à travers] un rapport dialectique entre deux domaines engagés dans une relation asymétrique où ce sont les entreprises qui 'ont le dernier mot' » (p.118-119). Cette réflexion rencontre le passé historique de la création de l'École mentionné dans les lignes précédentes pour répondre à un besoin immédiat de compétences particulières.

Néanmoins, si on considère les investigations de Maroy & Doray (2001), il est possible de nuancer la relation économie/éducation en termes de négociations afin de « dégager les différents niveaux d'action et de saisir la contribution de chacun dans le développement de projets » (p.20). Pourtant, les auteurs constatent également, dans le champ de la formation professionnelle une dépendance des écoles vis-à-vis des entreprises du fait que les « pouvoirs publics s'adressent [...] directement aux acteurs du système scolaire et non aux entreprises qui seront sollicitées par les promoteurs des expériences locales » et « qui sont dans la pratique relativement libres d'organiser le contenu des stages » (p. 20).

Pour Forestier (2016), la question fondamentale pour la formation professionnelle est celle de l'adaptation de « la qualité et [...] [des] flux de formation professionnelle initiale aux besoins économiques du pays [...] [même si, pour lui, il n'est pas aisé d'y répondre du fait que] la réactivité des systèmes de formation est de plus en plus en décalage par rapport au rythme des évolutions technologiques et économiques » (p.31). En fait, cette question rejoint le principe de main-d'œuvre qui « consiste pour le système éducatif ou de formation à répondre au besoin de main-d'œuvre de l'économie [...] [et s'appuie] sur l'hypothèse d'une relation formation-emploi forte, de type mécaniste » (Marie-Sainte, 2016, p. 1). Cependant ce principe est souvent critiqué, notamment, car il est considéré comme rigide et qu'il envisage « le système éducatif comme un facteur passif. Or [...] comme toute entreprise, les institutions de formation contribuent, par leurs actions, à faire évoluer les comportements et agissent sur les tendances du marché du travail. Elles influencent de façon non négligeable le monde de la production » (Doré, 2010, p. 67-68). L'auteur ajoute qu'il « n'y a pas une relation linéaire entre la formation et l'emploi. Les formations reçues par un individu peuvent le pousser à créer des champs d'activité qui n'existent pas encore » (p.68). Cette critique renforce la position de Maroy & Doray (2001) qui jugent les relations emploi/formation comme des négociations, l'un impactant l'autre, ce que Paul & Suleman (2005) nomment « l'interaction dynamique entre le système éducatif et productif, le premier produisant des capacités utiles et productives, le second garantissant le développement des compétences, de même que la production d'autres capacités » (p.37).

Une autre façon de considérer les politiques éducatives serait d'avoir recours au principe de rendement social qui considère que l'éducation engendre des bénéfices économiques à la fois individuels et sociaux. Le rendement social est basé sur la théorie

du capital humain : en ce sens, les investissements liés à l'éducation sont rentables lorsque leur taux de rendement est plus élevé que si ces investissements étaient engagés dans d'autres domaines (Michaut, 2006).

D'après Canals, Diebolt, & Jaoul-Grammare (2016), la théorie du capital humain est issue des travaux de Mincer, Schultz et Becker (Becker, 1962, 1975; Mincer, 1958, 1974; Schultz, 1961, 1962) dans les années 60 et 70 qui considèrent l'éducation et la formation comme « un investissement que les individus effectuent en vue de la constitution d'un capital productif, inséparable de la personne [...] [qui espère] des bénéfices durables - marchands et non marchands - dès lors que ce capital est mis en œuvre » dans son activité professionnelle (Drosile Vasconcellos, 2003, p. 109). Dans ce modèle, l'hypothèse est que celui qui reçoit l'éducation ou la formation verra sa productivité augmenter : le capital humain, comme peut l'être le capital physique, engendre alors la production de richesse (Michaut, 2006).

Si l'on examine ce modèle sous l'angle des choix d'orientation, l'individu étant caractérisé comme un sujet économique, « hyper rationnel, libre, informé [et] qui agit dans un monde de concurrence libre et parfaite » (Danvers, 2009, p. 82), on suppose qu'il optera pour des formations engendrant les bénéfices, au sens large du terme, les plus élevés ou, tout du moins, plus élevés que ne le sont les coûts associés. Ce modèle de décision peut également être appliqué aux instances éducatives « qui peuvent mesurer ainsi la rentabilité de leur investissement, ou aux employeurs, lorsqu'ils envisagent de contribuer à la formation de leurs salariés » (Rose, 2007, p. 57). Dans ce cadre, la personne choisira par exemple des études plus ou moins longues selon les bénéfices salariaux supposés, mais aussi selon les conjonctures sociétales du moment en termes de scolarisation ou de chômage, par exemple (Grosgeorge & Martin, 2017). L'entreprise pourra, quant à elle, développer une formation continue qu'elle considèrera comme un investissement immatériel (Drosile Vasconcellos, 2003) qui augmentera la productivité de l'employé et donc ses propres bénéfices.

Cette façon de penser l'individu comme opérant des choix rationnels⁷ se retrouve dans les travaux de Boudon sur les modes de décisions et de choix scolaires. Pour Boudon, les personnes posent des choix, rationnellement, selon la combinaison coût/risque/bénéfice qui va maximiser leur utilité, selon leur position sociale et le système d'attente qui est connexe (Boudon, 1973). Dès lors, puisque les parcours scolaires sont ponctués de nœuds décisionnels, chacun de ceux-ci est évalué selon ce raisonnement rationnel.

⁷ D'après Becker (1996), le terme rationnel est à comprendre dans son acception « utilitariste selon laquelle toute action se justifie dans l'esprit de l'individu par son caractère instrumental – par les effets qu'il en attend – et égoïste – par le fait qu'il en attende des effets heureux pour lui » (Boudon, 2010, p. 46-47).

Dans une perspective plus large que les choix scolaires, le choix rationnel est également mis en avant par Campbell (2002) lorsqu'il considère la réalité politique comme déterminée par la logique coûts/bénéfices d'individus instrumentalement motivés. C'est d'ailleurs cette instrumentalisation de l'action humaine (Meadwell, 2002) associée à la *maximisation de l'utilité de l'acteur* (Demeuse, Derobertmeasure, & Friant, 2009; Haine, 2000) qui entraînent ce raisonnement sous forme de rapport de force entre le choix et le non-choix.

La théorie du capital humain comme explicative des liens entre marché professionnel et système éducatif a souvent été discutée et a engendré plusieurs théories complémentaires (Canals et al., 2016)⁸, notamment en ce qui concerne l'influence des niveaux de formation sur le salaire. Si celle-ci existe, d'autres variables (l'âge ou le sexe, par exemple) peuvent être tout autant explicatives des différences de rémunération. De plus, il est réducteur de considérer l'éducation comme « une dépense d'investissement productif [...] [en occultant qu'elle est aussi un] moyen d'épanouissement personnel [et que] l'investissement éducatif ne rapporte pas seulement à l'individu, mais aussi à son entourage et à la société » (Rose, 2007, p. 58). Enfin, le calcul sous la forme d'un rapport coût/bénéfice immédiat tend à (1) considérer les individus comme des « agents économiques rationnels et calculateurs [...] [(2) à] sous-estimer les différences sociales d'accès à la formation » (p. 58) et (3) à réduire les choix comme des construits ponctuels et non comme des « processus dont la construction implique plusieurs acteurs et s'effectue dans la durée » (M. Blanchard & Cayouette-Remblière, 2011, p. 9).

Le principe de la demande sociale rejoint également cette vision de rapport entre utilité ou satisfaction et contrainte budgétaire ou d'aptitude. Si ce principe trouve son utilité dans les besoins de formation (Marie-Sainte, 2016), il peut difficilement constituer une politique éducative en termes de gestion de l'orientation puisque la variable temporelle demande des ajustements rapides.

Marie-Sainte (2016) met en avant que la politique éducative peut également être pensée selon le principe d'équité, celui-ci se divisant en équité géographique (se référant à la couverture territoriale) et en équité sociale (équité entre individus). Friant (2012) ajoute que l'équité est en lien, directement, avec la politique éducative déclarée (les politiques d'éducation prioritaire en sont un exemple) et indirectement « comme héritages de l'histoire du système éducatif, à la manière des quasi-marchés scolaires ou l'organisation précoce de filières distinctes » (p.2) en Belgique francophone. Le concept d'équité est inhérent au système scolaire, car celui-ci « se présente, à la fois comme une instance importante de fixation des rapports de classe, de domination, et comme moyen

⁸ Nous ne développerons pas ici ces théories, car leur contenu, bien qu'intéressant dans la compréhension des liens entre éducation et économie, dépasse le cadre de notre travail. L'article de Canals et al. (2016) propose une synthèse structurée de ces théories.

de retournement, de renversement de ces rapports » (Dandurand, 1980, cité par Demeuse & Baye, 2008, p. 91).

En fait, la réflexion autour de ces principes de politique éducative s'intègre dans le champ de l'orientation, certainement au niveau des formations professionnelles qui mènent à l'exercice de compétences professionnelles (et donc liées intimement à un groupe de métiers) (OCDE, 2015), mais aussi au niveau de l'orientation dans sa globalité, qu'elle concerne la formation initiale ou en cours de carrière, qu'elle se borne à classer et gérer des flux d'individus ou à développer leur autonomie et leur projet personnel.

En appliquant les considérations de Foucault quant au rôle de la prison (Foucault, 1975) sur le domaine scolaire, Brausch (2007) stipule que l'école,

tout comme les autres espaces disciplinaires, produit des désirs et notamment du désir d'apprendre. Mais l'école produit le désir d'apprendre certaines choses : celles qui sont avant tout nécessaires à la position que l'individu occupe dans le dispositif socio-économique (l'un les mathématiques, l'autre la cuisine ou la mécanique). Elle produit aussi le désir de ne pas désirer plus, de ne pas aller voir ailleurs ce qui s'y passe [...] Elle produit des individus qui désirent l'ordre, qui désirent l'obtention d'un diplôme du niveau qu'ils sont en droit d'espérer, qui désirent être meilleurs que l'autre et être performants (p.10).

Brausch met ici en avant que l'école formate en quelque sorte les individus et que ceux-ci se complaisent dans ce formatage. Elle ajoute à cela, comme nous l'avons mentionné, que c'est aussi la base historique de l'école d'aujourd'hui, à savoir l'école organisée par l'Etat à partir du XIX^e siècle qui engendre ce double système de détermination scolaire et professionnelle. Comme on le constate, on peut rapprocher cette vision de la sociologie de Bourdieu et Passeron puisque ceux-ci expliquent que les hiérarchies sociales (Brausch dit explicitement que l'individu choisira ses études selon sa position socio-économique) sont engendrées par l'héritage culturel des individus et que l'école est un lieu privilégié dans l'affectation de ces positions sociales (Bourdieu & Passeron, 1970). Cependant, les auteurs font entrer dans cette équation une variable supplémentaire, celle de la méritocratie. Brausch ne la prend pas en compte dans ses propos. Pourtant, cette dernière est présente dans la majorité des systèmes éducatifs et est, par exemple, particulièrement marquée en France (Darchy-Koechlin & Draelants, 2016; Tenret, 2011). La méritocratie est liée à l'obtention d'un diplôme qui, elle-même entraîne des structures professionnelles hiérarchiques induisant ou renforçant des inégalités sociales (Dubet, 2004). Dès lors, nous pensons que les propos de Brausch peuvent être nuancés : les acteurs de l'école ont un levier d'action possible dans ce

rapport à la méritocratie. La valorisation des apprentissages, particulièrement ceux-ci liés aux professions techniques, est un moyen permettant de réduire les inégalités.

En ce sens, nous rejoignons Ferrara & Friant (2014) en ce que

la revalorisation de la filière qualifiante appelée en partie par l'industrie et l'économie est un des défis majeurs des années à venir. La pénurie de main-d'œuvre dans certains secteurs et la remise en question de notre industrie qui se voit faiblir au fil des ans au profit de pays émergents ne sont pas étrangères à ce besoin (p.520).

Ils ajoutent « un changement de mentalité en profondeur de la part de tous les acteurs du système éducatif est donc nécessaire [...]. Les élèves de la filière qualifiante [...] cherchent à donner un sens à leur tâche, prenons cela comme un levier » (Ferrara & Friant, 2014a, p. 520).

Ajouté à cela, on ne peut pas postuler que les acteurs de l'école ne produisent, uniquement ou majoritairement, que des reproductions sociales ou scolaires : l'école, dans sa volonté de former les individus, va engendrer chez certains de ceux-ci un esprit critique leur permettant de penser et de remettre en cause l'existence de cette idéologie de reproduction (Dupriez, 2012). L'école forme des *penseurs critiques* (Boisvert, 2015; Chassé, 2010; Lipman, 1995) qui peuvent engager la réflexion sur les notions de méritocratie ou d'égalité. D'ailleurs, Guichard (1993, 2016) considère que le déterminisme social peut être impacté par la représentation qu'a l'individu sur la situation, ceci revenant à spécifier que le déterminisme n'est pas absolu et figé et qu'il est donc possible d'induire chez les élèves une réflexion personnelle permettant de dépasser le cadre, rigide, des reproductions et des hiérarchisations sociales.

L'école peut certainement adopter un système d'enseignement-apprentissage permettant aux élèves d'atteindre ces objectifs, mais cette institution scolaire, quelle est telle ? Est-ce une utopie que de la considérer comme un matériau précieux et pertinent dans la construction d'une société humaniste où les individus peuvent se développer de façon autonome ? En ce sens, nous nous posons la question de savoir si cette école est une utopie ou si son existence est possible.

1.3 L'école orientante est-elle utopique ?

La question de l'adéquation entre les besoins de la société et les besoins personnels des individus se retrouve dans le monde littéraire avec la tradition des récits utopiques, notamment à travers la notion d'égalité entre individus (Moreau, 1982). Déjà au XVI^e siècle, More (2012 [1516]) dans son Utopie tentait de dresser le portrait d'un

état qui assurerait l'égalité et le bonheur individuel à tous les citoyens. Toutefois, les utopies ont souvent été contestées dans leur vision de la société idéale par leur *rigidité* : une utopie est « un univers parallèle où rien ne change ou ne devient: tout est, définitivement, dans un monde où la dynamique temporelle a fait place à l'éternité heureuse » (Trousson, 1998, p. 32). Pourtant leur contenu peut se révéler intéressant dans le traitement qu'elles proposent des inégalités sociales, économiques et culturelles, et ce, malgré le fait qu'elles tendent à expliquer des procédés collectifs de résolution de problème au détriment des initiatives individuelles (Paquot, 2005).

Le rapport de l'homme au travail est également traité dans le genre utopique (et certainement dans les dystopies⁹ aussi) à travers les notions d'exclusion, de ségrégation ou de sélection scolaire et sociale (Paquot, 2004) : d'ailleurs, « la plupart des utopies misent sur l'éducation pour unifier l'idéal des membres d'une communauté » (Paquot, 2005, p. 114). Ajouté à cela, il faut considérer que l'utopie trouve son sens par rapport au contexte dans lequel elle est proposée. Par exemple, même si comme le rappelle Roza (2016), Gramsci ne s'est jamais revendiqué de l'utopie, les propos qu'il tient dans ses *cahiers* apparaissent, en regard de l'époque, les années 30 en Italie, comme des tentatives de description d'une *pédagogie* idéale. Gramsci mise sur l'école pour transformer la société : son texte, rédigé au sein d'un régime fasciste, « à un moment où Gramsci [communiste] est [...] coupé de toute possibilité d'intervention directe sur le monde réel, [...] campe une institution imaginaire, faisant l'économie d'une réflexion sur les moyens qui pourraient permettre de passer de l'école réelle à l'école voulue » (Roza, 2016, p. 1).

Si le terme *pédagogie* est écrit en italique ci-dessus, c'est parce que Gramsci ne limite pas le sens de ce terme au monde scolaire : « *Tout rapport d'hégémonie est nécessairement un rapport pédagogique.* [...] Pour Gramsci, le rapport pédagogique n'est pas à l'œuvre seulement à l'école. Syndicats, partis politiques, églises, journaux, etc. sont autant de lieux où il opère » (Roza, 2016, p. 1). La question de la prise en compte de la *pédagogie* par l'ensemble des acteurs de la société et leur influence sur celle-ci n'est ainsi pas neuve.

L'école *unique* que l'on peut rapprocher des systèmes éducatifs proposant un système *commun* d'enseignement¹⁰ (les enseignements communs, ne dirigeant pas

⁹ Si l'utopie décrit un monde parfait, son antonyme, la contre-utopie ou dystopie propose un monde non espéré, mais craint (Servier, 1979). D'ailleurs Booker (1994) décrit les dystopies comme un lieu privilégié pour critiquer et analyser les problématiques sociales et politiques : « en concentrant leurs critiques de la société dans des contextes imaginativement éloignés, les fictions dystopiques offrent de nouvelles perspectives sur des pratiques sociales et politiques problématiques qui pourraient autrement être tenues pour acquises ou considérées comme naturelles et inévitables » (p.3-4).

¹⁰ On peut relever que Gramsci propose « une école unique de culture générale, humaniste et formatrice, alliant justement le développement des capacités manuelles (techniques, industrielles) et celui des capacités de travail intellectuel » (Roza, 2016, p. 3). Cette vision de l'école se rapproche de celle proposée, par exemple,

précocement les élèves vers des filières particulières, voient leurs caractéristiques varier d'un état à l'autre¹¹, mais on peut citer par exemple la Pologne, la Corée, la Finlande, la Belgique...) et le rapport pédagogique qui concerne toute la société font échos aux questions que pose aujourd'hui la crise mondiale aux systèmes éducatifs : comment concilier l'éducation, la formation et le développement des individus avec les enjeux sociétaux actuels ?

Cette question se retrouve dans bon nombre de domaines d'études : nous avons cité des exemples en pédagogie, en économie, en littérature, en sociologie... Elle se pose aussi en philosophie et même si elle n'est pas écrite sous forme interrogative on la retrouve par exemple chez Fromm (2005) :

L'homme n'est pas seulement un membre de la société. L'homme est un membre du genre humain. L'homme a des besoins qui lui sont propres et qui existent tout à fait indépendamment de toute société. Il est vrai que l'homme doit vivre de façon à répondre aux demandes de la société, mais il est vrai aussi que la société doit être construite et structurée de façon à répondre aux besoins de l'homme (p.88).

Si la crise touche l'humain, elle concerne également le monde *physique*, à travers le dérèglement climatique par exemple et on ne peut donc s'étonner qu'elle se retrouve aussi dans les réflexions des sciences *exactes* ; l'importance de la formation et de l'apprentissage étant mis en évidence :

Notre planète et la race humaine font face à de multiples défis. Ces défis sont mondiaux et graves - changement climatique, production alimentaire, surpopulation, décimation d'autres espèces, maladies épidémiques, acidification des océans. De telles questions urgentes nous obligeront à collaborer, nous tous, avec une vision commune et un effort de coopération pour assurer la survie de l'humanité. Nous devons nous adapter, repenser, recentrer et modifier certaines de nos hypothèses fondamentales sur ce que nous entendons par richesse, par possessions, par la mienne et la vôtre. Tout comme les enfants, nous devons apprendre à partager (Hawking, 2016).

Ces objectifs sociétaux touchent certainement tous les domaines scientifiques et donc, également, celui qui nous intéresse dans ce travail de thèse, le monde scolaire. Le

en Fédération Wallonie-Bruxelles (Belgique) dans le Pacte pour un enseignement d'excellence où un tronc commun polytechnique est décrit pour les élèves du premier degré de l'enseignement secondaire.

¹¹ On peut consulter les travaux de Mons (2004b, 2004a) qui modélisent les systèmes éducatifs au regard de leur gestion des élèves au sein du curriculum.

modèle qui nous semble le plus pertinent pour répondre aux besoins et aux demandes de la société et permettant aux jeunes de développer des projets personnels et professionnels est celui de l'école orientante ou de l'approche orientante. Ce modèle n'est pas une utopie, car il s'inscrit dans les pratiques quotidiennes des acteurs de l'enseignement. Il n'est pas utopique non plus, car il est déjà mis en place, dans des écoles québécoises ou des institutions belges par exemple. La suite de ce texte propose une définition de l'approche orientante à travers les objectifs principaux qu'elle veut atteindre lors de son implémentation dans les écoles belges francophones.

1.4 Qu'est-ce qu'une école orientante ?

1.4.1 L'approche orientante : une démarche qui vise l'autonomie

Depuis plusieurs années, l'orientation scolaire est au cœur des préoccupations de l'école, en Belgique francophone, mais également en Europe ou en Amérique du Nord. En 2004, le Conseil de l'Union européenne (2004) en proposait déjà la définition suivante (p.2) :

L'orientation se rapporte à une série d'activités qui permettent aux citoyens, à tout âge et à tout moment de leur vie, de déterminer leurs capacités, leurs compétences et leurs intérêts, de prendre des décisions en matière d'éducation, de formation et d'emploi et de gérer leurs parcours de vie personnelle dans l'éducation et la formation, au travail et dans d'autres cadres où il est possible d'acquérir et/ou d'utiliser ces compétences.

Dans l'enseignement, cette orientation (scolaire) concerne à la fois la répartition des élèves dans les différentes filières, mais également toutes les activités qui visent la préparation des élèves à leurs choix de carrière (Guichard & Huteau, 2006a). « Dans cette optique, l'orientation peut devenir un dispositif fournissant des expériences aux élèves et favorisant la construction d'un projet professionnel » et peut donc être « intégrée au sein du cursus de l'élève » (Franquet, 2010, p. 6).

Cette intégration de l'orientation dans la vie quotidienne de l'école nécessite une mise en place particulière et demande une structure d'actions réfléchie et concertée. Plusieurs axes peuvent en effet être développés : l'intégration du travail d'orientation dans les cours, la mise sur pied de projets orientants, le partenariat avec les centres PMS, les ASBL ou les industries, etc. Puisque l'orientation concerne l'individu à chaque moment de sa vie et qu'elle intervient sous diverses formes, on peut poser l'hypothèse

que si on désire la développer, il est nécessaire de solliciter plusieurs forces vives, faisant partie ou non du monde scolaire, qui doivent travailler ensemble, collaborer, pour permettre à l'élève, *in fine*, de construire un projet personnel et professionnel cohérent.

Plusieurs théories de l'orientation¹², qu'elles soient développementales, sociocognitives ou encore constructivistes, qu'elles proviennent des États-Unis ou de l'Europe, insistent à la fois sur la nécessité de prendre en compte l'individu en le plaçant au centre des questionnements, mais également sur l'impact du contexte dans le développement de la personne. Pour toutes ces théories, il apparaît important, lorsque l'on veut étudier ou développer l'orientation d'une personne, de prendre en compte les aspects personnels, liés à la connaissance de soi de l'individu, et les aspects environnementaux, liés à nos sociétés et au monde dans lequel on vit.

Si les théories de l'orientation permettent de construire un cadre d'analyse et de réflexion intéressant, il est nécessaire de les opérationnaliser en un ensemble de principes et d'actions réalisables lorsque l'on veut agir auprès de l'élève. C'est dans cette optique que l'approche orientante est développée. Celle-ci est issue d'un modèle québécois désigné au départ par les termes *école orientante* qui part du postulat que l'instance scolaire a un rôle prépondérant à jouer dans les processus d'orientation des jeunes et qu'elle se doit de tout mettre en œuvre afin de planifier avec l'élève un projet professionnel cohérent (Moisan, 2000). En fait, l'école orientante « intègre l'orientation dans son projet éducatif et [...] revoit l'ensemble de ses pratiques pour en évaluer les effets sur l'orientation des élèves et les réajuster le cas échéant » (Bégin, Bleau, & Landry, 2000, p. 12). L'approche orientante se traduit donc par la volonté d'aider les élèves à mieux se connaître, à être davantage motivés sur le plan scolaire et à établir des liens entre leur vécu à l'école et leurs projets de carrière (Gingras, 2007).

1.4.2 L'approche orientante : une démarche qui structure et intègre l'orientation au sein des cours

Afin de donner du sens aux apprentissages et d'intégrer l'orientation dans le fonctionnement quotidien de l'école, l'approche orientante propose qu'au sein même des cours, l'élève puisse travailler à la fois des compétences disciplinaires, des compétences transversales et des compétences vocationnelles (Pelletier, 2004).

Pour rencontrer ces objectifs, l'approche orientante s'articule selon trois principes (Pelletier, 2004) :

- Le principe d'infusion qui consiste à permettre aux élèves d'intégrer, à partir de contenus disciplinaires ou interdisciplinaires, des références du

¹² On peut par exemple citer les théories de Super, de Savickas ou encore de Holland. On peut se référer au chapitre 1 de cette thèse pour plus d'informations sur les théories relatives à l'orientation.

monde scolaire et professionnel et de développer leur connaissance de soi. L'infusion se réalise donc par le biais de situations ou de références tirées du monde du travail, grâce à des approches pédagogiques favorisant le développement de l'identité et du projet personnel du jeune (Franquet, 2010).

- Le principe de collaboration qui vise à intégrer dans le processus d'orientation l'ensemble des acteurs et partenaires impliqués dans l'environnement éducatif.
- Le principe de mobilisation qui consiste en l'intervention effective auprès des élèves. Ce principe veut motiver l'élève dans sa démarche d'orientation et son investissement dans le développement de son projet personnel et professionnel.

En Belgique francophone, depuis 2009, l'approche orientante est mise en place dans les écoles secondaires de la Province de Hainaut et depuis 2014, elle est également testée au sein des écoles de la Province de Liège et de la Province du Brabant wallon. N'étant pas destinée aux seuls élèves du secondaire, cette approche est aussi initiée auprès de public d'élèves de l'enseignement primaire ordinaire et spécialisé au sein de la Ville de Liège. Plusieurs outils ont ainsi été construits et plusieurs projets ont été menés avec bon nombre d'acteurs, internes et externes à l'école¹³. Il ne s'agit pas dans ce cadre de façonner les élèves dès l'enseignement primaire à une profession ou un type d'études, mais bien de les faire réfléchir à leur projet personnel.

1.4.3 L'approche orientante : une démarche au service de l'élève

L'approche orientante (AO) vise à permettre à chaque jeune de développer son propre projet personnel et professionnel via une meilleure connaissance de lui-même, de ses envies, de ses besoins, de ses attentes et de ses rêves. L'AO veut également que l'élève puisse appréhender le monde scolaire, avec son organisation, ses principes et ses codes ainsi que le monde du travail. Pour ce faire, l'approche orientante nécessite de mobiliser différents types d'acteurs pour permettre aux jeunes de construire cette démarche. Ces acteurs ne joueront pas un même rôle et n'auront donc pas les mêmes objectifs. Si l'enseignant peut développer à la fois des compétences disciplinaires et des compétences vocationnelles (aider le jeune à se comprendre, à évaluer ses compétences)

¹³ Pour des informations plus détaillées, nous vous invitons à consulter le site www.approcheorientante.be.

le centre psycho-médico-social (CPMS)¹⁴ insistera plutôt sur des actions de construction de soi. Si des entreprises ou des ASBL peuvent participer aux diverses actions d'orientation et fournir l'occasion de rencontrer différents métiers parmi lesquels l'élève peut faire des choix éclairés, elles auront plutôt un rôle d'information et non pas d'éducation. L'élève est d'ailleurs encadré par les équipes pédagogiques et des centres PMS lors des activités, celles-ci développant avec eux un regard critique sur les informations reçues. Il ne faut en effet pas confondre approche orientante et information scolaire. L'approche orientante n'est pas que de l'information sur les métiers. Elle s'articule dans les processus pédagogiques et didactiques des écoles, au sein des cours, à travers des projets. Les actions entreprises sont donc encadrées et réfléchies par du personnel (compétent) ayant intégré cette philosophie de travail. L'objectif n'est en effet pas de faire des journées portes ouvertes ou de visiter des salons métiers, mais bien d'engager le jeune dans une réflexion sur son développement personnel et professionnel. Les élèves de l'enseignement général ne sont pratiquement jamais confrontés à l'orientation et ce n'est que lors de l'entrée dans l'enseignement supérieur qu'ils s'orientent et peuvent, parfois regretter certains choix. L'orientation scolaire et *a fortiori* l'approche orientante sont donc destinées à tous les élèves, à ceux qui sont orientés plus tôt ou plus tard comme à ceux qui se destinent à un certain métier ou qui n'ont encore aucune idée de leur futur professionnel.

1.4.4 L'approche orientante : une démarche qui refuse la sélection

Si l'on peut légitimement se poser la question d'une possible instrumentalisation de l'orientation scolaire, l'approche orientante ne veut nullement obliger le jeune à choisir une filière ou un métier particulier (ce qui se détache de la structure de certains systèmes scolaires qui sélectionnent très tôt les élèves à faire des études générales ou qualifiantes dont la Suisse, l'Allemagne ou encore le Luxembourg en sont des exemples). Elle a tout d'abord une visée développementale. L'approche orientante ne veut pas faire en sorte que la formation scolaire soit soumise au marché du travail ou aux *desiderata* des entreprises. Le développement de la connaissance de soi chez les élèves, de leur esprit critique et la sensibilisation des enseignants à la construction de projets pluridisciplinaires, intégrés à la vie scolaire et visant une construction positive de l'individu (construction qui demande du temps et qui remet également en question les

¹⁴ Les centres psycho-médico-sociaux (PMS) sont l'organe, en Belgique francophone, qui assure, gratuitement, la guidance des élèves. Ils sont liés à une ou plusieurs écoles, au sein des trois réseaux d'enseignement (Communauté, officiel subventionné, libre subventionné) (Gouvernement de la Communauté française de Belgique, 2006).

sélections opérées dans notre enseignement et la différenciation précoce des parcours) sont les moteurs de l'approche orientante.

De plus, l'approche orientante propose aux élèves de se renseigner sur le monde qui les entoure et donc, entre autres, sur le marché du travail et de l'emploi ou sur l'existence de métiers en pénurie ou de filières porteuses d'emploi. De plus, l'approche orientante veut faire en sorte que le jeune puisse, à travers ses projets personnels, développer son autonomie tout en le rendant responsable et intégré à la société. Il faut donc rappeler que l'approche orientante, telle qu'elle a été d'abord réfléchi lors de l'étude de l'Université de Mons (UMONS) au sein de la Province de Hainaut (ainsi que dans les autres pouvoirs organisateurs impliqués dans les projets d'orientation en Fédération Wallonie-Bruxelles), vise aussi, en priorité, les 4 objectifs principaux du décret Missions (Gouvernement de la Communauté française de Belgique, 2006) :

- Promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves.
- Amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle.
- Préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures.
- Assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale.

1.4.5 L'approche orientante : une démarche scientifique et pratique

L'approche orientante est une philosophie de travail et il ne faut donc pas la confondre avec les théories et/ou les outils qui peuvent être utilisés dans son cadre. En effet, les théories de Holland (1959, 1973, 1985, 1992, 1997) sur les types de personnalité ou celles de Pelletier, Noiseux et Bujold (1974) sur l'activation du développement vocationnel et personnel constituent par exemple¹⁵, des points de réflexion permettant aux acteurs de l'école de construire avec les élèves des projets personnels sur la base d'une meilleure connaissance de soi. Pris indépendamment et sans intégration au sein d'une réflexion pédagogique construite, ces théories et outils ne constituent pas un travail d'orientation à part entière. Ce sont des moyens de sensibiliser les élèves sur certaines de leurs caractéristiques et non des objectifs ou des fins en soi. C'est en faisant partie d'un tout, d'une réflexion conjointe entre élèves, enseignants, membres des

¹⁵ Cette brève liste est loin d'être exhaustive.

centres PMS, parents... que ces outils trouvent du sens. Par exemple, si un élève, lors d'une activité liée aux théories de Holland sur les types de personnalité arrive à la conclusion que ses réponses coïncident majoritairement avec le type *réaliste*, il sera invité à décortiquer pourquoi cette conclusion ressort. Encore une fois, cet outil sera réutilisé en le décontextualisant et en le recontextualisant, à d'autres moments pour être mis en relief avec d'autres actions d'orientation. L'élève n'est donc pas du tout catalogué par un outil (par exemple, les tests d'orientation tendent à déterminer une ou plusieurs possibilités de carrière pour le jeune sans lui permettre de réfléchir sur ces possibilités) puisqu'on lui enseigne en même temps de porter un regard critique sur les informations qu'il reçoit.

1.4.6 L'approche orientante : une démarche d'orientation pour tous

Il est également important de rappeler que l'approche orientante, bien que d'abord mise en place dans le premier degré (commun) de l'enseignement secondaire dans les recherches menées par l'Université de Mons, est destinée à tous les élèves. Cette approche ne vise pas à favoriser un quelconque type d'enseignement et n'est pas destinée uniquement à l'enseignement qualifiant puisqu'elle poursuit des objectifs de construction de l'individu élève, quel qu'il soit. On ne peut dès lors cataloguer l'enseignement dans lequel elle s'insère et qu'elle définit en tant qu'enseignement généraliste. L'approche orientante n'est donc pas prioritairement destinée aux élèves qui ont déjà été orientés dans les filières qualifiantes même si les études menées avec l'UMONS étaient majoritairement à destination de celles-ci, l'enseignement de la Province de Hainaut étant par exemple riche de telles filières. L'approche orientante préconise plutôt un enseignement polytechnique, pour reprendre les termes utilisés dans la Déclaration de Politique Communautaire 2014-2019. Il faut en effet être prudent avec l'utilisation de qualificatifs qui pourraient engendrer des amalgames malheureux. Il existe encore aujourd'hui une certaine confusion chez les parents (notamment) entre le tronc commun et l'enseignement général, le premier étant assimilé au second. L'approche orientante est, d'après ses objectifs, destinée à tous les élèves, de l'enseignement qualifiant ou de transition, de l'enseignement fondamental comme secondaire, de l'enseignement spécialisé ou non.

1.4.7 L'approche orientante : une démarche et une philosophie pour l'École

L'approche orientante s'inscrit dans une démarche qui veut donner le pouvoir à chaque jeune de s'orienter par lui-même. Elle veut intervenir au niveau de l'aide et de l'éducation aux choix, tout en considérant prioritairement le développement de

l'individu, de sa personne. Par exemple, si les élèves peuvent être convaincus d'entreprendre certaines études à la suite d'émissions de télévision relatives aux métiers de bouches [des émissions, telles que *Top Chef* (Studio 89 Productions, s. d.-a), *Le Meilleur Pâtissier* (Kitchen Factory Productions, s. d.), *Un dîner presque parfait* (Studio 89 Productions, s. d.-b) ou encore *Master Chef* (Shine TV, s. d.) peuvent induire des vocations chez les jeunes ou simplement les intéresser au monde culinaire¹⁶], l'approche orientante est là pour informer ces jeunes sur les réalités et les exigences de ce type de métiers, sur les études nécessaires, sur les choix qui se poseront. Dans ce sens, l'approche orientante voudra décrire la réalité du monde scolaire et professionnel et ne sera pas une publicité, par exemple, pour les métiers en pénurie.

Encore une fois, l'utilisation de certains outils comme ceux développés par Holland peuvent laisser entendre un certain déterminisme ou des correspondances entre les profils de personnalité et les professions. Néanmoins, ces outils sont utilisés pour permettre d'amener les élèves à réfléchir à leurs caractéristiques, celles qu'ils souhaitent valoriser ou celles qui sont nécessaires à certaines activités professionnelles ; ces caractéristiques pouvant être présentes et/ou travaillées.

L'AO est donc une démarche critique, concertée et qui peut être menée précocement. L'approche orientante permet de poser des choix éclairés et non de suivre les *effets toboggan* (Vitiello, 2008) d'une École qui oriente et sélectionne à travers des attestations et qui réduit les marges de manœuvre de élèves.

1.5 Conclusion

Les questions d'orientation sont fortement marquées par l'évolution de la société. À l'heure actuelle, c'est leur caractère moral et éthique qui est questionné et la « dimension morale tend à inclure le concept d'une 'bonne' orientation, d'une orientation permettant à chaque personne de s'insérer dans une société humaine et plurielle » (Canzittu & Demeuse, 2017, p. 37). Il devient impératif que l'orientation puisse conduire les individus à anticiper et à gérer le changement afin de « vivre la crise d'une manière constante et soutenue parce que le changement est devenu l'objet à poursuivre » (Pelletier, 2004).

C'est pour cela qu'il

¹⁶ Bien que présentes à la télévision francophone depuis les années 50 (E. Cohen, 2015), les émissions de cuisine se sont transformées au fil du temps pour aboutir, depuis les années 2000, à de véritables jeux télévisés (Spies, 2010) mettant en scène des chefs en devenir ou des inconnus avec un succès d'audience certain (E. Cohen, 2015; Roger, 2015).

apparaît nécessaire d'adopter un modèle d'orientation prenant en compte la complexité de l'individu et celle de la société et qui s'intègre au système d'orientation ou qui le modifie pour le rendre plus efficient. L'orientation au vingt-et-unième siècle veut donc se centrer sur l'individu et le rendre capable de choisir de façon autonome et réfléchie sa formation et sa profession. Elle veut également donner à chacun la possibilité de se réorienter, et ce dans une vision de développement tout au long de la vie (Canzittu & Demeuse, 2017, p. 37).

Afin d'atteindre cet objectif, le modèle de l'approche orientante propose une philosophie de travail pour l'orientation, une réflexion qui sensibilise tous les acteurs qui gravitent autour de l'élève.

L'école orientante veut penser son fonctionnement en plaçant le jeune au cœur de l'action, en mettant en place des activités et des services « intégrés au plan de réussite et au projet éducatif d'un établissement » (MEQ, 2002, p. 18). D'ailleurs, l'objectif de l'approche orientante n'est pas de conduire les apprenants vers des métiers qui leur sont adaptés, mais bien de leur permettre de se développer en toute connaissance de cause (Canzittu & Demeuse, 2017) ; elle n'est en aucun cas une sélection d'individus ou leur asservissement au marché du travail. L'approche orientante permet à l'enfant de rendre plus significatifs les apprentissages parce qu'elle met en valeur les liens qui existent, entre autres, entre la connaissance de soi, le monde scolaire et le monde du travail (Comtois, 2007). Sa méthodologie, intégratrice et transversale, permet aux élèves de travailler à la fois des compétences disciplinaires, des compétences transversales et des compétences vocationnelles.

Si au Québec, l'approche orientante se développe depuis le début des années 1990 (Ferré, 2005), en Belgique francophone, elle s'est développée à partir de 2009 et s'actualise aujourd'hui dans plusieurs projets, en Province de Hainaut ou dans la Province et la Commune de Liège, par exemple. Elle se retrouve également dans les réflexions visant à allonger le tronc commun du premier degré de l'enseignement secondaire : le texte de réforme prévoit de pérenniser l'approche éducative de l'orientation afin de la généraliser, d'intégrer les contenus liés à la capacité à s'orienter dans les activités scolaires et de développer l'accès à une information de qualité sur toutes les filières et les métiers (FWB, 2017).

L'école orientante se démarque de la conception toujours présente de l'orientation comme un instrument de gestion des flux d'élèves. Les effets attendus par une intégration d'une approche orientante sont, entre autres, une diminution (1) de la sélection académique qui entraîne un regroupement des élèves sur la base de leurs

performances scolaires et (2) des effets ségrégatifs liés aux parcours scolaires et caractéristiques socio-économiques.

Dans la modernité liquide (Bauman, 2007) actuelle, l'approche orientante postule que le travail collaboratif de tous les acteurs amène chaque individu à créer du sens par l'élaboration de ses propres projets personnels et professionnels : « l'orientation scolaire ne peut faire l'impasse, aujourd'hui, de la nécessité de travailler ensemble, de partager et d'inscrire le développement de la personne comme moteur de ses réflexions et de ses actions » (Canzittu & Demeuse, 2017, p. 147). Ses objectifs transcendent l'école, ils sont sociétaux et avant tout humains.

Chapitre 1 L'évolution de l'orientation : perspectives historiques et théoriques

« *Bien des choses ne peuvent être comprises qu'avec l'éclairage du temps* » (Murakami)

Dans ce chapitre, nous proposons de définir les termes utilisés en orientation ainsi que les notions qui lui sont associées. Ensuite, nous dressons un historique (non exhaustif) de l'évolution des questions d'orientation et des théories majeures qui tentent d'y répondre. Ce chapitre se conclut par la mise en perspective de deux théories particulières que sont le *Life Design*, plutôt centrée sur l'orientation professionnelle et l'*approche orientante*, en lien, principalement, avec l'orientation scolaire et de leur pertinence dans la prise en compte d'un individu pluriel évoluant au sein d'un environnement complexe.

1.1 Évolution du concept d'orientation¹⁷

Le terme *orientation* est, comme le soulignent Guichard & Huteau (2005), assez ambigu. En effet, alors qu'au début du XX^e siècle, l'orientation ne désignait qu'« une démarche reposant sur une investigation de nature psychologique et visant à favoriser la transition de l'école à l'emploi » (Guichard & Huteau, 2006a, p. 3), elle concerne également aujourd'hui l'adulte et son cheminement personnel et professionnel. La signification du terme orientation s'est développée au cours des années et en 2004, le Conseil de l'Union Européenne en a proposé la définition suivante :

L'orientation se rapporte à une série d'activités qui permettent aux citoyens, à tout âge et à tout moment de leur vie, de déterminer leurs

¹⁷ Cette partie de notre travail de thèse provient, en partie, des chapitres 1 et 2 de notre ouvrage *Comment rendre une école réellement orientante ?* (Canzittu & Demeuse, 2017, p. 22-29).

capacités, leurs compétences et leurs intérêts, de prendre des décisions en matière d'éducation, de formation et d'emploi et de gérer leurs parcours de vie personnelle dans l'éducation et la formation, au travail et dans d'autres cadres où il est possible d'acquérir et/ou d'utiliser ces compétences (p.2).

L'orientation se définit donc par la faculté des individus à prendre des décisions réfléchies quant à leurs choix de carrière. Les concepts de choix et d'autonomie sont sous-jacents à cette définition puisque l'individu pourra actualiser ses capacités, en regard de ses propres considérations, à un moment donné. Comme le précisent Guichard, Forner, & Danvers (2000), l'orientation doit être comprise comme une aide apportée à l'individu lui permettant de se déterminer qui a comme principe le développement de son autonomie. Dans ce sens, on ne parlera plus de conseil en orientation scolaire, mais bien d'une réelle éducation à l'orientation qui prend place durant toute la scolarité des élèves et qui vise à développer chez ceux-ci des compétences leur permettant d'opérer des choix (au niveau de leur cursus scolaire et *in fine* de leur future carrière) et d'être en mesure de s'orienter tout au long de leur vie (Paul & Suleman, 2005).

Pour la littérature scientifique et pour les politiques éducatives, l'orientation scolaire est un concept, une notion liée au développement de l'individu et recherchant l'intégration de celui-ci dans la société. Sur le terrain, l'orientation se traduit également par les liens qu'elle permet de tisser entre les individus, par les possibilités d'actions pédagogiques et didactiques qu'elle permet d'exploiter ou encore par les apports qu'elle entraîne dans le travail quotidien de l'enseignant. Dans les recherches que nous avons menées à l'Université de Mons, plusieurs acteurs, qu'ils soient coordinateurs de projet, directeurs ou enseignants, ont été questionnés sur leur définition de l'orientation scolaire. Quelques exemples sont présentés dans le tableau suivant.

Tableau 1 Définitions de l'orientation – paroles des acteurs de terrain

| Poste occupé | Définition de l'orientation scolaire |
|------------------------------------|--|
| Coordinateur de projet orientant | Orienter, « c'est créer des liens profonds entre les élèves et avec les enseignants » |
| Chef d'établissement secondaire | Orienter, c'est « un processus plus ou moins long où l'élève se construit grâce aux activités prévues et où il apprend à faire des choix » |
| Enseignants (secondaire inférieur) | Orienter, c'est « pour l'enseignant une façon de se rendre compte des différents parcours de ses élèves » |
| | Orienter, c'est « donner la possibilité au jeune de réfléchir sur son parcours scolaire et son projet professionnel » |
| | Orienter, c'est « donner les moyens aux jeunes de faire un choix professionnel pertinent et positif » |

En résumant les cinq définitions d'acteurs présentées dans le tableau précédent, l'orientation scolaire pourrait être décrite comme *un processus, inscrit dans la durée des parcours scolaires des élèves, engageant ces derniers et les enseignants dans une relation de partage d'activités, de moyens et de réflexions dont l'objectif final serait de rendre à même les apprenants à devenir autonomes dans leurs compétences à poser des choix et à construire des projets personnels et professionnels réfléchis, pertinents et positifs.*

Dans cette définition, qui rejoint celle proposée par exemple dans les textes de l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) (2004), l'enseignant et l'apprenant collaborent pour créer un sens aux contenus scolaires en les confrontant aux perspectives d'avenir des jeunes. Dans ce cadre, l'enseignant prend le rôle d'un *orienteur*. Celui-ci « est appelé à devenir, dans une acception moderne, un accompagnateur, rôle encore assez singulier au sein d'une école qui évalue le plus souvent davantage pour sanctionner (fonction certificative) que pour aider l'élève à se former (fonction formative) » (Demeuse & Lafontaine, 2005, p. 8).

Ce rôle pour *l'orienteur* n'a pas toujours été défini dans ces termes. En fait, l'orientation a vu sa définition évoluer au cours du temps selon les époques et leur contexte. Cette évolution est brièvement retracée dans la suite de ce texte.

Le rôle de l'orienteur est particulièrement important dans le processus d'orientation. En effet, lorsque c'est l'institution scolaire qui l'endosse, la barrière s'amenuise (Huteau, 2007d) entre (1) l'orientation scolaire qui concerne le parcours des cursus scolaires et les aides qui peuvent être apportées aux élèves dans ce cadre et (2) l'orientation professionnelle qui a trait aux attentes et aux choix d'un métier particulier par un individu ainsi qu'à la transition école/monde professionnel (OCDE, 1996). En effet, comme le souligne Huteau (2007d, p. 316) :

bien que fréquente, la distinction entre l'orientation, avec ses connotations positives lorsqu'elle n'est pas imposée, qui évoque la liberté, et la sélection, généralement connotée négativement et qui évoque la contrainte, est toute relative. Si les sujets émettent bien des choix d'orientation, l'institution qui les valide procède à une sélection qui peut être plus ou moins sévère. La population scolaire étant répartie entre des filières d'inégale valeur quant aux bénéfices que l'on peut escompter tirer de leur fréquentation, les processus d'orientation peuvent être décrits comme des processus de sélection.

Cette position paradoxale du système scolaire, en termes d'orientation, est ainsi bien une réalité : quel est le critère donnant aux élèves l'accès aux différentes filières d'enseignement ? La réponse est simple : les résultats scolaires. Si l'élève est en réussite (souvent, on parlera en termes de points obtenus, 50% de ceux-ci étant nécessaires pour

réussir), l'école, au sens large du terme, ne se posera pas beaucoup de questions et proposera au jeune d'accéder à l'année suivante, dans la même filière. Cependant, si l'élève est en échec scolaire, outre l'opportunité qui lui est laissée par la passation d'une deuxième session (pour les examens échoués), le conseil de classe le guidera souvent vers une filière connotée *moins intellectuelle* ou *d'avantage manuelle*. En fait, les élèves sont sélectionnés sur la base de leurs résultats scolaires et ce système induit que l'élaboration d'un projet personnel et professionnel est secondaire, voire inutile. En effet, à quoi bon prendre en compte le projet d'un jeune puisqu'il réussit *à l'école* et qu'il posera un choix (mais quel type de choix ?) en fin de cursus secondaire d'une formation de transition ? Pourquoi développer un projet de carrière avec un élève en échec puisqu'il sera *orienté* vers une filière qualifiante¹⁸ ?

Bien que liées à l'école, ces interrogations questionnent elles-mêmes notre société et la vision du monde qu'elle nous renvoie. L'échec scolaire est perçu comme négatif. Dès lors on suppose également que pour bon nombre d'élèves, l'accès aux filières qualifiantes sera également perçu négativement. On peut aussi ajouter que si les filières qualifiantes sont vues comme négatives alors les métiers qu'elles permettent d'exercer doivent également être vus négativement. Du fait que l'école sélectionne plutôt qu'elle n'oriente, on peut émettre l'hypothèse qu'elle renforce, par la même occasion, les clivages entre types de métiers et les ségrégations que cela peut entraîner.

La schématisation suivante vise à faire transparaître les liens qui s'établissent entre l'échec scolaire, la fréquentation des filières qualifiantes et l'exercice d'un métier manuel lorsque le choix d'orientation est entraîné par l'échec scolaire.

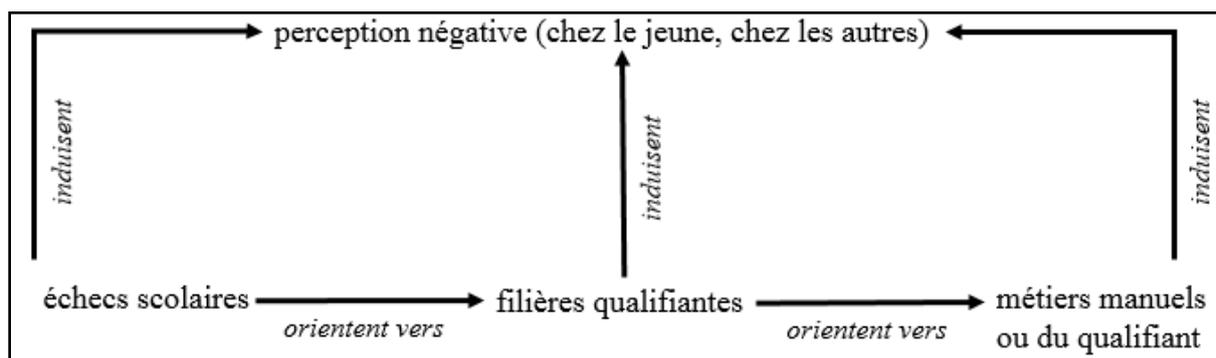


Figure 1 Schématisation des liens existants entre échec scolaire, filières qualifiantes et exercice d'un métier manuel

¹⁸ Cette situation est fréquente en Belgique francophone (Danhier, Martin, Alarcon-Henriquez, Kaelen, & Jacobs, 2017; Demeuse, Duroisin, Soetewey, & Derobertmeasure, 2015; Demeuse & Lafontaine, 2005; Lafontaine & Monseur, 2011). Toutefois, cela n'est pas le cas dans d'autres systèmes scolaires, tels que par exemple ceux des cantons suisses (Eichhorst, Rodríguez-Planas, Schmidl, & Zimmermann, 2015; Garcon, 2016; Vanhulle, 2009).

Les questions d'orientation ont beaucoup changé au cours du temps. Le développement qu'elles ont subi puise ses sources au niveau des théories psychologiques, sociologiques ou encore éducatives qui ont apporté leurs lots de nouveaux concepts, mais est également dû aux transformations subies ou engendrées par notre société.

Comme nous l'avons déjà précisé, le terme orientation est polysémique. Il peut être synonyme de sélection ou de répartition lorsqu'il dirige vers certaines études ou professions. Par contre, il peut également désigner le fait, pour l'individu, de choisir sa formation et son futur métier et prend alors le sens de choix, de prise de décision, de construction professionnelle et personnelle (Huteau, 2007d). A l'heure actuelle, c'est cette définition qui est préférée : l'orienteur n'est plus la personne (ou l'institution) qui décide, mais c'est bien l'orienté qui est actif et qui pose des choix. Ce dernier est aidé dans ses démarches, mais il reste le personnage central de son orientation.

L'évolution du terme *orientation* est tributaire de l'histoire de nos sociétés. En effet, les réalités couvertes par le champ de l'orientation sont complexes et ont évolué au cours du temps. Avant le XX^e siècle, le destin professionnel de l'homme est « déterminé par sa naissance, son origine sociale et familiale » (Baudouin, 2007, p. 13) et « la division du travail est relativement peu poussée » (Guichard & Huteau, 2005, p. 7). L'orientation n'est donc pas, à cette époque, un problème. Cependant, avec l'avènement de l'industrialisation, de l'urbanisation et de la division du travail, les jeunes vont être confrontés à de nouvelles réflexions quant à leur choix professionnel. Dès le début du XX^e siècle, et cela n'a cessé d'évoluer, un phénomène de globalisation va s'emparer d'abord de l'Europe et s'étendre ensuite aux pays de l'Est à cause, notamment, de la transformation des entreprises en multinationales, du développement des pays sous-développés et de l'accroissement de l'usage des technologies de l'information et de la communication (TIC) (Van Esbroeck, 2008, p. 23). En corollaire à ce développement, le début du XX^e siècle verra apparaître les premières techniques d'aide en orientation. À cette époque, elles visent principalement les jeunes hommes et prennent comme « modèle dominant celui d'un appariement sujet-profession qui se fondait essentiellement sur les aptitudes des jeunes » (Guichard & Huteau, 2006a, p. 3), ce que Guichard & Huteau (2005, p. 21) nomment « le système professionnel du travail ». Chaque personne est alors destinée à un seul métier qu'elle exercera toute sa vie. Il est donc nécessaire qu'elle acquière des aptitudes particulières, mais uniquement en lien avec son travail. L'orientation qui s'opère, dès que le jeune commence sa formation, consiste à mettre en relation un individu et un métier avec comme objectif que cette paire soit la plus durable possible et la plus performante. Ce sont les caractéristiques de la personne qui détermineront sa future activité.

Les origines des concepts de développement de carrière et d'orientation puisent notamment leurs sources dans divers travaux, tels que ceux de Henri Leneveu (1855) qui publia en France, l'ouvrage *Almanach-manuel d'apprentissage – Guide pour le choix d'un état industriel* ou de Lysander Salmon Richards (1881) qui proposa son ouvrage *Vocophy : The new profession. A system enabling a person to name the calling or vocation one is best suited to follow*¹⁹ (Guichard, 2011). Néanmoins, l'apport qui reste le plus connu aujourd'hui encore est celui de Parsons (1909) qui décrivit trois facteurs déterminants dans le choix d'une profession :

- (1) une compréhension claire de vous-même, vos aptitudes, capacités, intérêts, ambitions, ressources, limites et les connaissances de leurs causes ;
- (2) une connaissance des exigences, des conditions de réussite, des avantages et des inconvénients, de la rémunération, des possibilités et des perspectives de différents types de travail ;
- (3) un véritable raisonnement sur les relations de ces deux groupes de faits (p.5).

Bien que ces trois recommandations concernant le choix de carrière ne puissent être considérées comme une théorie au sens strict, elles peuvent être envisagées comme le « premier cadre conceptuel pour la prise de décisions de carrière [...] [qui devint] le premier guide pour les conseillers en orientation » (D. Brown, 2002a, p. 4).

En fait, des traces d'un effort portant sur l'orientation des personnes en vue d'identifier une carrière qui leur serait appropriée apparaissent déjà au XV^e siècle et plusieurs ouvrages traitaient du sujet au XIX^e siècle (Savickas, 1993; Schmidt, 2003; W. Zhang, Hu, & Pope, 2002; W. Zhang & Pope, 1997). Savickas (2008b, p. 98) met en évidence que le soutien vocationnel a vu le jour à partir de la seconde moitié du XIX^e siècle alors que l'économie des pays était encore basée principalement sur l'agriculture. À cette époque, le choix d'un travail pour un individu ne posait pas vraiment de problème puisque la société proposait relativement peu de choix d'occupation et que les normes sociales dirigeant l'assignement au travail étaient, entre autres, basées sur des notions telles que la primogéniture désignant l'« antériorité, [la] priorité de naissance entraînant certains droits » (« Primogéniture », 1993) à l'aîné de la famille ou encore l'artisanat, s'héritant de génération en génération.

L'industrialisation a bouleversé cet ordre : la migration des personnes des villages vers les villes leur a demandé de choisir une activité précise. Carlyle, en 1884, dans son ouvrage *Sartor Resartus* a mis en avant ce nouveau problème concernant les jeunes personnes « getting under way » (Carlyle, 1884, p. 87), c'est-à-dire démarrant dans la vie

¹⁹ Traduction, d'après Guichard (2011) : Vocophy, une nouvelle profession: un système permettant à la personne d'énoncer la voie ou la vocation professionnelle qui lui convient le mieux.

active. Pour aider ces jeunes dans leurs choix vocationnels, des personnes appelées *friendly visitors* (aux États-Unis d'Amérique) ou *voluntary visitors* (au Royaume-Uni de Grande-Bretagne) ont proposé leur mentorat qui s'est développé rapidement en organismes sociaux répondant aux problèmes de choix de carrière (Savickas, 2008b, p. 99).

Ainsi, en 1844, à Londres, fut fondée la *Young Men's Christian Association*²⁰ (YMCA) afin d'aider les jeunes hommes, jeunes travailleurs et apprentis à accroître leur spiritualité. Plusieurs YMCA ont ouvert à travers le monde (États-Unis d'Amérique, Canada, Belgique...) et des bibliothèques, puis même des universités ont été ouvertes. C'est principalement à partir de 1901 que les YMCA, influencées par les nouvelles théories du développement de l'enfant (Davidson & Benjamin, 1987), vont s'atteler à prodiguer des conseils vocationnels aux jeunes garçons, principalement. Les programmes de guidance vocationnelle des YMCA vont se systématiser à partir des travaux de Robinson (1912, 1922) et son programme intitulé *Find Yourself* (Savickas, 2008b) proposé à toutes les personnes participant à un programme d'une YMCA.

Les éducateurs et les travailleurs sociaux des YMCA utilisaient la caractérologie pour aider le cheminement vocationnel des jeunes. La caractérologie [considérée aujourd'hui comme une pseudoscience²¹ (Lardellier, 2008; Stankiewicz, 2008)] est l'étude du caractère et se base sur des théories telles que la physiognomonie (étude du caractère à partir des traits de la physionomie) (Lavater, 1781), la phrénologie (ou cranioscopie ; étude du caractère à partir des bosses du crâne) (Clauzade, 2007), la biotypologie et la morphologie (qui visent à mettre en relation le comportement humain et le caractère de la structure physique du corps) (Gex, 1950). Cependant la caractérologie est rapidement apparue comme basée sur des justifications futiles et métaphysiques (De Nguyen, 1985) et sa non-efficacité a été prouvée dans le champ de l'orientation (Savickas, 2008b).

Durant la première moitié du XX^e siècle, c'est principalement le deuxième facteur du modèle de Parsons, à savoir la connaissance du monde du travail, qui fut utilisé par les conseillers en orientation. Après la Première Guerre mondiale et encore davantage après la Seconde Guerre, ce sont principalement les tests de mesure du fonctionnement intellectuel qui prédominent : ceux-ci se voient complétés par des tests relatifs aux intérêts des personnes, à leurs aptitudes et leur personnalité et sont encore aujourd'hui utilisés (D. Brown, 2002a; Chartier, Terriot, & Vrignaud, 2018). L'identification des

²⁰ En français, l'Association des Jeunes Hommes Chrétiens.

²¹ La pseudoscience peut être définie comme toute pensée qui affirme comme vrais des phénomènes réels ou prétendus et que le monde scientifique considère comme peu probables ou complètement improbables. La pseudoscience se caractérise aussi par le fait d'étayer ces affirmations par des argumentations qui ne concordent pas avec la logique et les preuves données par le monde scientifique (Sokal, 2005).

aptitudes a posé des problèmes fondamentaux dans le travail des conseillers en orientation : en effet, pour associer une personne à un métier, il faut identifier les aptitudes de la personne en question, mais également dresser la liste de celles requises profession par profession. Cette tâche apparaît comme pratiquement impossible vu le nombre élevé de métiers existants et l'évolution, la création ou la disparition rapide de certains d'entre eux. Les tests vont donc s'articuler autour d'une analyse factorielle des traits des personnes au niveau de leur « intelligence verbale, spatiale, numérique... » (Huteau, 2007a, p. 37). L'idée centrale de ce type d'outils s'articule selon un raisonnement en trois points :

1. La concordance entre les habilités individuelles et les exigences des professions entraîne la réussite professionnelle.
2. La concordance entre les intérêts personnels et la valorisation, l'enrichissement ou la rémunération que peut apporter le métier entraîne la satisfaction personnelle.
3. La réussite professionnelle et la satisfaction personnelle favorisent la stabilité professionnelle et la sécurité de l'emploi (Savickas, 2008b).

Ce modèle d'approche du counseling d'orientation²² développé par Parsons (1909) et établissant des liens entre les aptitudes du sujet et les caractéristiques des métiers prit rapidement le nom de théorie des traits et des facteurs (*trait-and-factor theory*). Bien que majoritairement utilisés, les tests relevant de cette théorie furent rapidement critiqués. En effet, Savickas (2008b) rappelle que Kitson (1929, 1933, 1947, 1954) et Kitson & Newton (1950) de l'Université de Columbia ou encore Brewer (1916, 1922, 1924, 1937) et Brewer & Landy (1943) de l'Université d'Harvard considéraient ces tests comme peu valides et n'ayant pas nécessairement le caractère prédictif qu'on leur attribuait. Ces chercheurs considéraient plutôt que la construction vocationnelle passait par l'expérimentation concrète de tâches variées, l'exploration de l'environnement et les interactions sociales. Cette vision du développement vocationnel relève donc plutôt d'une vision éducative de l'orientation alors que les tests d'intérêts sont davantage de nature psychologique (Savickas, 2008b). Néanmoins, ce n'est véritablement qu'à partir des années 40 avec les travaux de Carl Rogers (Rogers, 1951, 1968) que les tests « traits-facteurs » furent réellement remis en question (D. Brown, 2002a). En fait, la différence majeure entre le modèle utilisé par Rogers et celui de Parsons est liée aux consultations d'orientation (ou conseil en orientation). Avant Rogers, le conseil en orientation adoptait

²² Le counseling en orientation doit être compris comme « un ensemble d'activités diverses qui ont pour but d'aider les personnes à faire des choix professionnels, à trouver un métier ou à atteindre un certain degré de satisfaction et de réussite dans leur travail actuel » (D. Brown, 2006, p. 88).

des formes directives : le conseiller est assimilé à un expert qui, en utilisant des techniques particulières (questionnaires et tests, principalement) établit « l'équivalent d'un diagnostic médical et [...] [propose] une solution d'orientation adaptée au consultant » (Guichard, 2007c, p. 97). Rogers a proposé un modèle de conseil en orientation centré sur le consultant et reposant sur l'activité mentale de celui-ci. Le caractère non directif de l'entretien se définit par le fait que les sujets abordés lors de celui-ci ne sont pas déterminés *a priori*, « ce sont les dires du consultant qui déterminent les interventions du conseiller » (Guichard, 2007f, p. 176) ; ce ne sont donc plus des questions figées qui guident l'entretien, mais bien la personne interrogée qui construit, à partir d'un questionnement plus ou moins ouvert, le contenu de ses réponses.

À partir des années 50, les questions d'orientation vont davantage se centrer sur la formation du choix professionnel et sur le développement de carrière (Guichard & Huteau, 2006a). Le développement de l'informatique et de l'automatisation du travail est fortement lié à cette évolution. L'individu doit maintenant acquérir des compétences multiples et devenir en quelque sorte, un *touche-à-tout*. La formation reçue ainsi que les diverses expériences que la personne a accumulées sont combinées et deviennent le substrat des décisions d'orientation. C'est alors le bilan des diverses compétences acquises qui va influencer le choix de profession et guider l'individu dans son chemin professionnel.

Dès le début des années 80, la mondialisation va très fortement influencer l'orientation. En effet, les emplois deviennent de plus en plus précaires et la place même de l'individu dans la société devient relativement incertaine (Bauman, 2007). L'orientation va alors s'opérer à divers moments de l'existence, lors de chaque transition apparaissant dans la vie de la personne. Comme le souligne Pelletier (2004, p. 18), « l'idée directrice (1970-1995) était celle d'une sorte d'automatisme développemental et de fonctionnement optimal ». Le développement vocationnel va se traduire à cette époque par l'ensemble et l'enchaînement des phases et des processus d'orientation que rencontrera l'individu.

La suite de ce bref historique des conceptions théoriques liées à l'orientation est développée dans le point suivant. En effet, à partir des années 80, celles-ci ont particulièrement évolué et ont donné lieu à un nombre important de concepts se référant à divers modèles théoriques. La suite du texte développe donc ces conceptions de la fin du XX^e siècle au début du XXI^e.

1.2 Théories de l'orientation²³

1.2.1 Introduction

Depuis plus de 25 ans, les théories relatives au développement de carrière, à la prise de décisions professionnelles ou à l'aide à l'orientation se sont grandement diversifiées, même si le constat général des scientifiques engagés dans le domaine tend vers une critique plutôt sévère : d'après Patton & McMahon (2014) les propositions théoriques restent souvent incomplètes et manquent d'exhaustivité (cf. D. Brown, 2002a; Savickas, 2009)²⁴, sont axées sur des tranches de populations particulières ce qui réduit leur champ d'applicabilité (cf. Blustein, 2011; Richardson, 2012a, 2012b), abordent majoritairement les questions individuelles au détriment des questions contextuelles (cf. D. Brown, 2002b; Savickas, 2013a) tendent à proposer des concepts dont les réalités se chevauchent et donc complexifient leur détermination (cf. Osipow, 1990; Patton & McMahon, 2006) et prolifèrent en de nombreux modèles (cf. Guichard & Lenz, 2005) ce qui amène une forme de segmentation en de multiples modèles théoriques particuliers (cf. Super, 1990) qui se développent au sein d'une même discipline, avec peu d'ouverture vers des champs scientifiques externes (cf. S. D. Brown & Lent, 2005).

D'après Patton & McMahon (2014), si certaines théories tendent à être délaissées aujourd'hui (comme celle de Ginzberg ou de Roe par exemple), d'autres se développent ou se précisent (par exemple, la théorie de Holland, celle de Lent, Brown, & Hackett ou encore celle de Savickas) et tendent de répondre, en ce début de XXI^e siècle à trois enjeux clés : faire converger et intégrer les différentes théories existantes, élargir le champ disciplinaire en incluant d'autres domaines dans cette intégration et répondre à l'orientation constructiviste et sociale des considérations les plus récentes afin de prendre en compte tant l'individu, son développement et le contexte.

En effet, la société actuelle est caractérisée par bon nombre de changements qui touchent à la fois les structures sociales, les politiques et l'économie des États ainsi que par un accroissement des échanges économiques et des flux migratoires (Cohen-Scali, Rossier, & Nota, 2018a). Ces contextes sociétaux de plus en plus liquides (Bauman, 2000), variés et complexes entraînent deux conséquences majeures dans l'aide à l'orientation : (1) le développement professionnel devient plus complexe et les problèmes rencontrés, plus vastes et plus profonds qu'auparavant et (2) les individus,

²³ Cette partie de notre travail de thèse se base sur le chapitre 2 de notre ouvrage *Comment rendre une école réellement orientante ?* (Canzittu & Demeuse, 2017, p. 29-38). Cette partie étoffe grandement le contenu de l'ouvrage.

²⁴ Les auteurs mentionnés dans ce paragraphe sont cités par Patton & McMahon (2014).

dans de tels contextes, sont amenés à être de plus en plus proactifs en apportant eux-mêmes un sens à leur vie, en y déterminant leurs priorités personnelles, les buts qui en découlent ainsi que le style de vie qu'ils désirent (Guichard & Pouyaud, 2015).

Dans ce cadre, l'étude du développement professionnel s'est particulièrement marquée dans, notamment, l'émergence d'influences postmodernes et la prise en compte de concepts liés tant à l'individu qu'à l'environnement, tels que la subjectivité, la propension des personnes à se projeter vers l'avenir ou encore le contexte. À mi-chemin entre le constructivisme et le constructionnisme social, les théories récentes tendent à considérer le développement de carrière comme une construction individuelle, socialement ancrée et impactée par les relations interpersonnelles et le contexte, au sens large du terme (Patton & McMahon, 2014). Du fait du caractère fragmenté des diverses théories de l'orientation, chacune investiguant des facteurs ou des paramètres particuliers du développement de carrière, on voit apparaître depuis quelques années une volonté d'organiser l'ensemble des savoirs dans une même représentation théorique, comme en témoignent les métathéories construites récemment [cf. par exemple, les travaux de Patton & McMahon (2017), Pryor & Bright (2007b), Savickas et al. (2009) ou encore Vondracek (1990)]. Au-delà de la recherche d'une théorie générale de l'orientation, c'est véritablement la mise au point d'un cadre conceptuel général qui conviendrait tant pour la théorie que pour les recherches scientifiques et les pratiques d'orientation qui est au centre des préoccupations scientifiques actuelles (Lent, 2017; M. S. Richardson, 2017).

Un autre aspect du développement scientifique de l'orientation est le fait de considérer, aujourd'hui et de plus en plus souvent, davantage de populations différentes pour vérifier ou investiguer les propositions théoriques (Patton & McMahon, 2014). Ces populations peuvent manifester des caractéristiques particulières en termes de statut socio-économique (Donnelly, 2009; Jeffrey R. Harris, Huang, Hannon, & Williams, 2011; Simosi, Rousseau, & Daskalaki, 2015), de genre ou de sexe (Betz, 2005; Cook, Heppner, & O'Brien, 2002, 2005; A.-K. Jung & Heppner, 2015), de race ou d'ethnies (D. Brown, 2002c, 2002d, 2011; Cook, 2015) ou faire partie de groupes minoritaires comme les homosexuels, les bisexuels ou les transgenres (Ragins, 2004; Ragins, Singh, & Cornwell, 2007; Sabat et al., 2017) ou encore les personnes à besoins spécifiques (handicap, vieillesse, maladie...) (Boot et al., 2013; Collins et al., 2005; Szymanski & Hershenson, 2005; Tokar & Kaut, 2018). La prise en compte des différentes cultures dans l'étude de l'orientation s'est également accrue comme en témoignent, notamment, les travaux de plusieurs scientifiques (Atitsogbe, Moumoula, Rochat, Antonietti, & Rossier, 2018; Blustein, 2006; Buyukgoze-Kavas, Duffy, & Douglass, 2015; Sultana, 2007, 2014, 2017; Watts, 2014).

Dans ce chapitre, nous proposons de définir plusieurs des théories liées à l'orientation afin de constituer un panorama étayé des considérations scientifiques dans

ce domaine et de mettre en lumière les particularités qu'elles arborent afin de les considérer, par la suite, dans cette optique d'intégration scientifique.

Pour ce faire, nous nous basons sur le découpage proposé par Patton & McMahon (2014) pour classer les différentes théories. Si les auteurs définissent cinq catégories, nous n'en retiendrons ici que quatre : les théories centrées sur le contenu, les théories centrées sur les processus, les théories centrées sur le contenu et les processus et les théories basées sur une approche constructiviste ou socioconstructiviste. Nous n'aborderons pas les théories destinées à étudier des populations particulières (par exemple, les groupes ethniques, le cas particulier des femmes, les groupes minoritaires comme les personnes homosexuelles ou les personnes à besoins spécifiques) car nous désirons nous centrer sur l'évolution des théories générales explicatives et pouvant répondre à des problématiques non réduites à des individus spécifiques (ce qui dépasse largement le cadre d'investigation de notre travail de thèse). Nous avons également choisi de ne pas mentionner, afin de ne pas être redondant, les théories écologiques et narratives comme par exemple celles de Bujold (2004) ou de Cochran (1997) car l'aspect écologique est fortement présent dans des travaux plus récents [cf. par exemple Blustein (2011) ou Patton & McMahon (2017)] et que la narration est au cœur d'autres modèles de l'orientation comme ceux de Guichard (2007d), Guichard, Bangali, Cohen-Scali, Pouyaud, & Robinet (2017), Savickas (2013a) ou encore Savickas et al. (2009).

Le tableau suivant (inspiré de Patton & McMahon, 2014, pp. 13–15) détaille le découpage en quatre catégories selon les théories envisagées dans notre travail et les auteurs s'y rapportant.

Tableau 2 Structure en quatre catégories des théories de l'orientation abordées dans ce travail

| Les théories centrées sur le contenu | |
|--|--|
| Les théories traits/facteurs | Parsons (1909) ²⁵ |
| La théorie de la personnalité | Holland (1959, 1966, 1997) |
| La théorie psychodynamique | Bordin (1984, 1990) |
| La théorie basée sur les valeurs | D. Brown (2002d) ; D. Brown & Crace (1996, 2008) |
| La théorie de l'adaptation au travail | Dawis (2005); Dawis & Lofquist (1984); Lofquist & Dawis (1969) |
| La théorie des cinq facteurs | McCrae & Costa (1996, 2008); McCrae & John (1992) |
| Les théories centrées sur le processus | |
| La théorie développementale | Ginzberg (1972, 1984) ; Ginzberg et al., (1951) |
| La théorie de la construction de la carrière professionnelle dans l'espace et le cours de la vie | Super (1963, 1980, 1990) ; (Super, Savickas, & Super, 1996) |
| La théorie de la circonscription et du compromis | Gottfredson (1981, 1996, 2005) |
| L'approche du développement de l'individu | Miller-Tiedeman (1999); Miller-Tiedeman & Tiedeman (1990); Tiedeman & Miller-Tiedeman (1984) |
| Les théories centrées sur le contenu et le processus | |

²⁵ La vision de l'orientation de Parsons est brièvement expliquée dans les paragraphes relatifs à l'historique de l'orientation et ne fait pas l'objet d'un traitement individuel dans le texte qui suit.

| | |
|---|--|
| La théorie des prises de décision de carrière | Krumboltz (1998, 2011); Krumboltz, Foley, & Cotter, (2013); Krumboltz, Mitchell, & Jones (1976); L. K. Mitchell & Krumboltz (1996) |
| Le modèle de la sélection et de la sériation des préférences professionnelles | Huteau (1979, 1982); Huteau & Vouillot (1988) |
| La théorie sociale cognitive | Lent (2008); Lent & Brown (2013); Lent, Brown, & Hackett (2000, 2002); Lent, Hackett, & Brown (1999) |
| L'approche cognitive du traitement de l'information | Peterson, Sampson, Lenz, & Reardon (2002); Peterson, Sampson, Reardon, & Lenz (1996, 2008) |
| L'approche du développement contextuel | Vondracek (1990, 2007); Vondracek & Porfeli (2008) |
| L'approche contextuelle de la carrière | Young, Domene, & Valach (2014); Young, Valach, & Collin (2002); Young & Valach (1996) |
| La théorie du développement de la personne et des choix de carrière | Roe (1957); Roe & Lunneborg (1990) |
| Les approches constructivistes et socioconstructivistes | |
| La théorie des systèmes | McMahon & Patton (1995, 2017); Patton & McMahon (1999, 2006a) |
| La théorie de la construction de la carrière | Savickas (1997, 2001, 2002, 2011b, 2013a) |
| Le modèle de la construction de soi | Guichard (2000, 2005, 2009) |
| La théorie du chaos | Pryor & Bright (2003a, 2007b, 2011) |
| Le modèle de la psychologie de l'activité de travail | Blustein (2001, 2006, 2011); Duffy, Blustein, Diemer, & Autin (2016) |

1.2.2 Les théories centrées sur le contenu

Les théories centrées sur le contenu examinent les facteurs qui influencent le développement personnel et professionnel des individus. Elles investiguent soit les facteurs personnels, soit les facteurs contextuels, même si les premiers ont été davantage étudiés dans la littérature. Les théories centrées sur le contenu figurent comme pionnières dans l'étude des choix d'orientation (les études traits/facteurs en font partie et sont les premières à être développées au début du XX^e siècle) et, dès lors, plusieurs concepts clés fondamentaux dans le domaine y ont été élaborés (Patton & McMahon, 2014).

Dans cette partie sont présentées la théorie de la personnalité de Holland (1959, 1966, 1997), la théorie de la personnalité de Bordin (1984, 1990), la théorie basée sur les valeurs de D. Brown (2002d), la théorie de l'adaptation au travail de Dawis & Lofquist Dawis & Lofquist (1984) et la théorie des cinq facteurs de McCrae & Costa (1996, 2008).

1.2.2.1 La théorie de Holland : les types de personnalité et les types d'environnements

La théorie de Holland, commencée en 1959 et modifiée ou adaptée par l'auteur en 1966, 1973 et 1997 (Guichard & Huteau, 2006a) peut être considérée comme une théorie fondamentale concernant l'étude des choix de carrière, et ce, au niveau international (Leung, 2008) et a fait l'objet d'un grand nombre d'investigations scientifiques (Bujold & Gingras, 2000; T. P. Hogan, 2012; Tokar, Fischer, & Subich,

1998). Holland (1973) rejoint les considérations de Dawis & Lofquist (1984)²⁶ en ce qui concerne la satisfaction au travail qui est, pour lui, le résultat du degré de correspondance entre ce que l'individu recherche et ce que l'environnement professionnel lui offre : chaque personne recherche un environnement de travail qui soit congruent avec son type de personnalité et plus cette congruence est élevée, plus l'individu est satisfait, efficient et stable (Guichard & Huteau, 2007).

Holland se démarque néanmoins de Dawis & Lofquist par le postulat que les intérêts professionnels sont une expression particulière de la personnalité des individus et que celle-ci peut être de six types différents²⁷ :

- réaliste (R) ;
- investigateur (I) ;
- artistique (A) ;
- social (S) ;
- entreprenant (E) ;
- conventionnel (C) (Spokane & Cruza-Guet, 2005).

Holland va ainsi utiliser ces « dimensions de la personnalité [...] pour décrire les environnements professionnels, spécifier leur mode d'organisation et préciser les liens qu'ils entretiennent avec les conduites d'orientation » (Guichard & Huteau, 2007, p. 270). De plus, l'auteur spécifie également que les environnements de travail peuvent être distingués et répartis selon les mêmes six types cités ci-avant.

Pour Holland, chaque individu se rapproche, de façon plus ou moins marquée d'un ou plusieurs types de personnalité selon ses caractéristiques personnelles (Guglielmi, Fraccaroli, & Pombeni, 2004).

À partir de questionnaires d'intérêts professionnels utilisant le modèle RIASEC²⁸, un score est calculé pour chaque type de personnalité ; le score le plus élevé attribuant le type de personnalité dominant. Il faut noter cependant que « les dimensions ne sont pas indépendantes. Ainsi, par exemple, celui qui est Réaliste a tendance à être aussi

²⁶ Cf. dans cette partie, le point La théorie de l'adaptation au travail.

²⁷ Ces six types de personnalité sont issus de l'analyse des travaux concernant « la structure des intérêts professionnels », notamment ceux de Guilford, Christensen, & Lewis (1954) et de Roe (1956) (Guichard & Huteau, 2006a, p. 60).

²⁸ L'acronyme RIASEC est composé des premières lettres de chacun des types de personnalité.

Investigateur et Conventionnel, bien plus que Social et Artiste » (Guichard & Huteau, 2007, p. 270).

Chaque type de personnalité peut être défini par les types d'activités, par les types de compétences et par les valeurs qui sont préférés par les individus. Holland (1997) part donc de l'hypothèse que la personnalité des individus s'exprime par les intérêts professionnels qu'elles manifestent. Dès lors, Holland considère que les choix d'orientation résultent de ce mode d'expression (Brehaut & Demeuse, 2016).

D'après Demangeon (1984) et Walsh & Holland (1992), les différentes personnalités se caractérisent comme suit. Le style :

- réaliste est lié aux activités techniques ou à l'extérieur ; préférence pour la manipulation d'objets, d'outils ; présente des compétences techniques et physiques ; met en avant les valeurs matérielles.
- investigateur est lié aux activités d'observation et de recherche ; préférence pour la réflexion ; présente des compétences analytiques et scientifiques.
- artistique est lié aux activités de création, libres et non systématiques ; présente des compétences de création ; valeurs non conventionnelles et d'indépendance.
- social est lié aux activités sociales, d'information, d'éducation, d'aide ; présente des compétences sociales et morales ; valeurs sociales, d'entraide et de responsabilité.
- entreprenant est lié aux activités utilisant ou gérant d'autres personnes ; présente des compétences de management, de gestion ; valeurs liées au pouvoir, à l'argent et au statut social.
- conventionnel est lié aux activités systématiques et conventionnelles ; présente des compétences liées à l'ordre, au rangement, au classement ; valeurs liées à la conformité, au calme et à la réussite matérielle et sociale.

Pour représenter les personnalités des individus, Holland (1985) propose une schématisation sous forme d'hexagone (figure ci-après) : les six types de personnalité sont répartis à chaque sommet de la figure selon l'ordre RIASEC et plus un type de personnalité est proche (géométriquement) d'un autre, plus ceux-ci présentent des similarités entre eux (Leung, 2008).

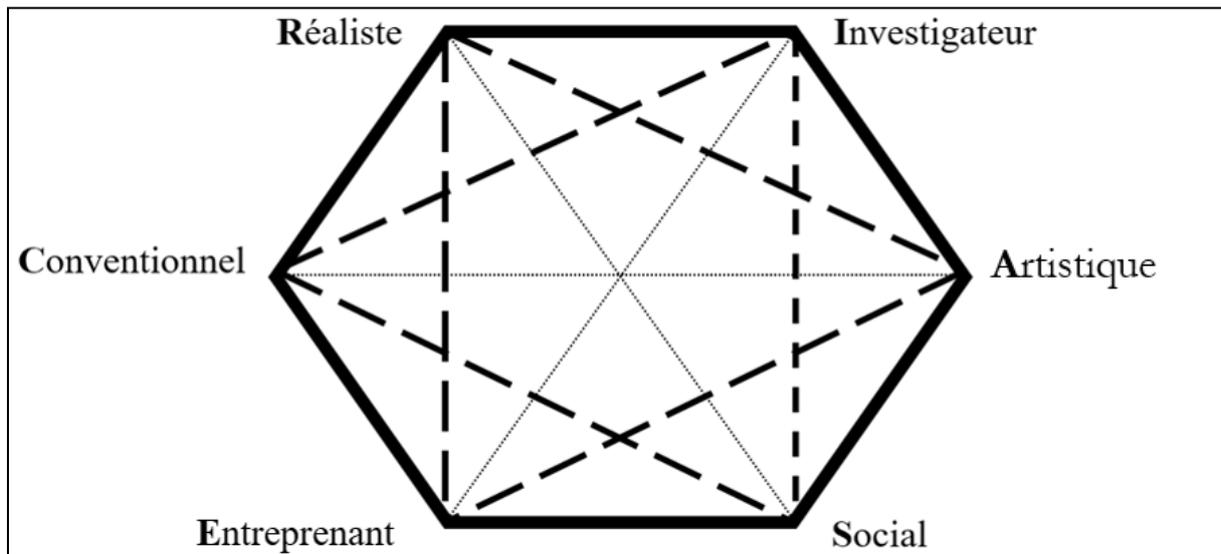


Figure 2 Représentation hexagonale des types de personnalité selon la théorie de Holland

Pour Holland (1985), les distances entre les types de personnalité sont « inversement proportionnelles aux relations théoriques entre elles » (p.5). Ceci signifie que plus la distance est grande entre les types, plus la relation qu'ils entretiennent entre eux est faible, et inversement (Holland, 1992). Il faut tenir compte que la représentation ci-avant est schématique et présente donc une approximation des corrélations entre les dimensions de la personnalité, mais permet néanmoins de contraster visuellement les dimensions de la personnalité et est représentative du travail de Holland. Le tableau suivant propose les coefficients de corrélation (classés du plus grand au plus petit) entre les différentes dimensions de la personnalité identifiées par Holland (1985). On constate par exemple que le coefficient de corrélation entre la dimension *entreprenant* et la dimension *artistique* est plus grand que celui entre la dimension *investigateur* et la dimension *artistique* bien que schématiquement, ces dernières soient plus proches.

Tableau 3 Coefficients de corrélation entre les dimensions de la personnalité (d'après Holland, 1985)

| Association des dimensions de la personnalité 2 par 2 | Coefficient de corrélation |
|---|----------------------------|
| CE/EC | 0,68 |
| ES/SE | 0,54 |
| RI/IR | 0,46 |
| SA/AS | 0,42 |
| CR/RC | 0,36 |
| EA/AE | 0,35 |
| IA/AI | 0,34 |
| IS/SI | 0,3 |

| Association des dimensions de la personnalité 2 par 2 | Coefficient de corrélation |
|---|----------------------------|
| RE/ER | 0,3 |
| RS/SR | 0,21 |
| EI/IE | 0,16 |
| RA/AR | 0,16 |
| CI/IC | 0,16 |
| CA/AC | 0,11 |

Holland ajoute la notion de consistance aux types de personnalité : pour lui un individu qui présente un profil de personnalité consistant a plus de chance, par rapport à une personne dont le profil est moins consistant, de trouver un emploi qui le satisfera. Dans la figure ci-avant, le degré de consistance entre les différents types de personnalité est figuré par le type de trait et son épaisseur. Le tableau suivant définit les relations entre les types de personnalité selon leur degré de consistance.

Tableau 4 Degrés de consistance entre les types de personnalité dans le modèle hexagonal de Holland (d'après Holland, 1973)

| Degrés de consistance | Type de trait | Types de personnalité |
|-----------------------|---|---|
| Elevé |  | RI ²⁹ , RC, IR, IA, AI, AS, SA, SE, ES, EC, CE, CR |
| Modéré |  | RA, RE, IS, IC, AR, AE, SI, SC, EA, ER, CS, CI |
| Peu élevé |  | RS, IE, AC, SR, EI, CA |

En outre, un individu ou un environnement de travail peut être qualifié selon la différenciation qui « rend compte du degré de précision » (Bujold & Gingras, 2000, p. 32) par lequel il est défini. La différenciation se traduit par le degré d'intensité des scores qu'il obtient aux différentes dimensions. Holland traduit cette différenciation par la hiérarchie développementale : un individu aura d'autant plus facile à choisir une profession qu'il manifera une intensité forte pour une seule dimension. Dans le cas où plusieurs dimensions³⁰ présentent des scores d'intensité élevée, la personne aura plus de difficulté à trouver un emploi où elle pourra réaliser les besoins liés à ces dimensions (Holland, 1985). Le profil est dit plat lorsque la personne se différencie peu (Bujold & Gingras, 2000).

²⁹ Le tableau se lit comme suit : par exemple un individu qui a comme personnalités dominantes réaliste et investigateur aura un type de personnalité plus consistant qu'un individu ayant les personnalités dominantes réaliste et sociale.

³⁰ Dans ce type de cas, Holland parle de sous-types qui peuvent se composer de deux à six types différents (Holland, 1973)

Enfin, Holland met également en avant, dans sa théorie, le concept d'identité vocationnelle qui se définit par le degré de perception ou de conscience qu'un individu a de sa propre personnalité ou de lui-même (Huteau, 2007c), c'est-à-dire de ses caractéristiques personnelles, de ses intérêts, de ses forces et faiblesses ou encore de ses objectifs et buts (Holland, 1985). Plus ce degré est élevé, et surtout si le degré de perception de l'environnement est également élevé, plus la personne a des chances de trouver une activité professionnelle qui lui correspond (Gladding, 2018).

La théorie de Holland est encore, aujourd'hui, très souvent investiguée scientifiquement et sert de base à l'élaboration de multiples outils orientants (Canzittu & Demeuse, 2017; Guglielmi et al., 2004; Nauta, 2010; Sharf, 2016). Elle fait l'objet, par exemple, de nombreuses adaptations dans différents pays : le rapport de Bullock, Andrews, Braud, & Reardon (2009) nous renseigne que les travaux de Holland ont été adaptés dans plus de 45 États différents. Elle est d'ailleurs toujours mise à l'épreuve selon des axes de recherche particuliers et entre 1953 et 2007, Ruff, Reardon, & Bertoch (2007) ont trouvé plus de 1 600 citations de cette théorie et de ses applications à travers 197 revues différentes. Néanmoins, elle est également critiquée (Hesketh, 2000; Hough & Ones, 2005; H. E. A. Tinsley, 2000, 2006; Wiernik & Wille, 2018) du fait de son inadéquation avec les conceptions récentes en termes de travail et de construction personnelle et professionnelle (Blustein, 2008; Collin & Young, 2000).

1.2.2.2 Le modèle psychodynamique des choix de carrière de Bordin

Le modèle psychodynamique³¹ de Bordin (1984, 1990; Bordin, Nachmann, & Segal, 1963) prend en compte essentiellement le développement de la personnalité de l'individu dès la petite enfance comme moteur de la motivation au travail. Il met l'accent sur le développement de la personnalité par l'impact du travail et du jeu ou du plaisir (Patton & McMahon, 2014). Pour Bordin, lors de l'enfance, le travail et le jeu ne forment qu'une seule et même entité et ce n'est qu'à partir du développement de la socialisation qu'ils se scindent en deux réalités différentes (Patton & McMahon, 2006a).

L'envie de jouer peut être inconsciente, mais elle constitue un mécanisme d'orientation qui influence le développement de la personnalité et sa relation avec le choix de carrière, tant en ce qui concerne l'entrée en formation ou dans un emploi (première ou nouvelle profession) (Schreuder & Coetzee, 2006).

Bordin (1994) stipule que le jeu produit un des trois éléments primaires du comportement humain, la spontanéité. Il l'oppose à la compulsion qui est un comportement issu de la motivation extrinsèque de l'individu. Bordin définit également

³¹ Le terme psychodynamique fait référence à tout système psychologique qui s'efforce d'expliquer le comportement des individus en termes de motivations ou de pulsions ou qui décrit un processus psychologique qui modifie ou provoque un changement (English & English, 1958).

un troisième élément, l'effort qui met en jeu les compétences de l'individu, ses connaissances et sa maîtrise des tâches. Bordin marque ainsi la différence entre le jeu spontané et le travail guidé par la motivation extrinsèque et contraint par l'effort (Bordin, 1979). Ces trois éléments primaires du comportement humain (spontanéité, compulsion et effort) sont constitutifs des décisions de carrière des individus qui tendent à trouver un équilibre entre leur soi et leur emploi (Bordin, 1990).

Selon Bordin, l'identité se construit, de façon majoritairement inconsciente, dans les premières années de l'enfance, à travers notamment, l'influence des rôles sexuels (biologiques et culturels), du niveau de soutien et d'éducation des parents et du besoin d'être à la fois une personne unique et connectée aux autres. Aux facteurs développementaux, Bordin ajoute d'autres types de facteurs comme influençant la constitution des choix professionnels de l'individu : les facteurs économiques, culturels, géographiques, biologiques et accidentels/ponctuels/fortuits (Patton & McMahon, 2014).

Ainsi, pour Bordin, le choix de carrière est guidé par le développement de la personnalité qui lui-même est influencé tant par des facteurs internes qu'externes : les facteurs internes sont constitués par la volonté d'augmenter le plaisir au travail et les facteurs externes relèvent des particularités des systèmes éducatifs. Le choix de l'individu est alors basé sur une auto-évaluation de la situation et de la probabilité de succès en regard de la satisfaction intrinsèque perçue (Patton & McMahon, 2014).

Bordin (1990) propose sept propositions qui synthétisent les aspects de sa théorie :

1. Le « sentiment de complétude [engendré par le jeu] [...] est recherché par toutes les personnes, de préférence dans tous les aspects de la vie, y compris le travail » (p. 105).
2. « Le degré de fusion du travail et du jeu est fonction des antécédents de développement d'un individu en matière de compulsion/contrainte et d'effort » (p. 108).
3. « La vie d'une personne peut être considérée comme une série de décisions de carrière reflétant la recherche d'un équilibre idéal entre soi-même et le travail » (p. 109).
4. « Le système le plus pratique de représentation des professions en ce qui concerne les motivations intrinsèques sera celui qui saisit le style de vie ou les styles de caractère et stimule ou est réceptif aux conceptions développementales » (p. 115).

5. « Les racines des aspects personnels du développement de carrière se trouvent dans le développement infantile de l'individu, parfois dès les premières années » (p. 116).
6. « Chaque individu cherche à construire une identité personnelle qui incorpore des aspects du père et de la mère, tout en conservant des éléments uniques à soi-même » (p. 116).
7. « Une source de perplexité et de paralysie lors des points de décision de carrière se trouve dans les doutes et les insatisfactions par rapport aux définitions actuelles de soi-même » (p. 117).

La théorie de Bordin insiste sur le sens que donne l'individu à ses choix de carrière. Ainsi, dans l'aide à l'orientation, Bordin propose de mettre en avant ce sens par l'utilisation de techniques et méthodes permettant d'y accéder, via, par exemple l'investigation des rêves, l'examen des histoires de vie, des sentiments de la personne. En cela, les considérations de Bordin s'éloignent des conceptions classiques des conseils en orientation et rejoignent les théories de D. Brown (1996, 2002c, 2002d) qui considère le contexte large de l'aide à l'orientation (Patton & McMahon, 2014) ou encore les concepts relevant des approches narratives comme celles de Savickas (2015) ou de Guichard (2004), par exemple.

1.2.2.3 La théorie de D. Brown basée sur les valeurs

D. Brown (1995, 1996, 2002c, 2002b, 2011, 2016; D. Brown & Crace, 2008) propose une théorie du développement de carrière analysant l'impact des variables contextuelles telles que le genre, la famille, le statut socio-économique et la discrimination sociale ou encore les valeurs de la personne sur la satisfaction de l'individu, ses choix professionnels et sa réussite. Ces dernières sont considérées par D. Brown comme le facteur clé dans l'explication des choix professionnels (Schellenberg, 2018). D. Brown se base sur les recherches de Rokeach (1973) et celles de Super (1990) pour déterminer à la fois les processus de décisions professionnelles et la satisfaction que l'individu retire de ceux-ci (D. Brown & Crace, 2002).

Les valeurs sont des structures cognitives permettant l'évaluation de soi et des autres. Elles amorcent et orientent les comportements de l'individu vers l'atteinte d'un but particulier, en adéquation avec elles. Pour D. Brown, les valeurs relèvent de traits davantage fondamentaux que les intérêts et devraient être la base sur laquelle les aides à l'orientation devraient être menées : en cela, « l'orientation professionnelle devrait dans la plupart des cas être une orientation sur le rôle de vie en raison de l'interaction entre les rôles de la vie [que l'individu arbore tout le long de sa vie] et le fait qu'il est peu

probable qu'une profession puisse satisfaire toutes les valeurs d'une personne » (D. Brown & Crace, 2008, p. 1415).

Selon D. Brown & Crace (2008), il existe trois types de valeur:

1. les valeurs culturelles qui se subdivisent en cinq catégories, telles que les relations sociales, le temps, la relation à la nature, l'activité et la maîtrise de soi ;
2. les valeurs professionnelles qui permettent de définir un objectif de carrière et de choisir un métier ;
3. les valeurs de vie qui demandent à être satisfaites par les différents rôles (travailleur, citoyen...) pris par l'individu au cours de son existence et par ses relations à autrui.

Pour D. Brown, ces valeurs, qui sont en nombre limité, jouent un rôle primordial dans les décisions d'orientation. Cependant, celles-ci ne sont pas considérées comme ayant un poids égal par l'individu et sont donc hiérarchisées. Les valeurs considérées comme les plus importantes seront celles qui dicteront principalement les choix d'orientation. Il faut noter que tous les individus ne partagent pas nécessairement les mêmes valeurs, celles-ci étant définies tant par les caractéristiques de la personne (sexe, niveau socio-économique...) que par son environnement (possibilités offertes, groupes culturels d'appartenance...) (Bujold & Gingras, 2000).

D'après D. Brown (1995), cité par Patton & McMahon (2014), avant de hiérarchiser leurs valeurs, les individus doivent d'abord les cristalliser, c'est-à-dire être capables de les utiliser pour juger leur comportement et ceux d'autrui. C'est alors les individus qui ont procédé à une cristallisation et une hiérarchisation optimales de leurs valeurs qui sont les plus à même de poser des choix pertinents (D. Brown & Crace, 1996).

D. Brown considère que l'individu doit choisir une activité professionnelle qui lui permette d'accéder à un rôle (de vie) correspondant au mieux à ses valeurs prioritaires et qu'elle soit d'une difficulté acceptable pour celui-ci. C'est la mauvaise correspondance entre le rôle et les valeurs qui entraîne certaines formes d'inconfort, d'anxiété ou de dépression chez la personne. Lorsque la personne choisit de changer de rôle, c'est pour correspondre davantage à ses valeurs. Si elle peut aussi changer ses propres valeurs sous la pression extérieure (ou du moins du fait des caractéristiques de l'environnement), le succès dans son rôle n'est pas nécessairement assuré puisqu'il dépend aussi d'autres facteurs affectifs ou cognitifs comme déjà mentionné (Guichard & Huteau, 2007).

D. Brown & Crace (2002, pp. 2–3) synthétisent ce modèle théorique selon dix points :

1. « Chaque personne développe un nombre relativement restreint de valeurs qui sont organisées selon un système dynamique » (p.2).
2. « Les valeurs cristallisées et hautement priorisées sont le déterminant le plus important des choix de rôle de vie, tant que l'information basée sur les valeurs concernant les choix est disponible » (p.2).
3. « Les valeurs sont le facteur dominant dans le processus de prise de décision, mais d'autres facteurs l'influencent également » (p.2), tels que l'efficacité personnelle ou les intérêts.
4. « En raison de la diversité des sources d'information et des expériences qui influencent le développement des valeurs, il est probable que chaque personne soit confrontée à des conflits de valeurs » (p.2).
5. « En raison des différences dans leur processus de socialisation et des informations chargées de valeurs particulières qu'ils reçoivent, les personnes [de sexe différent et/ou] d'origines culturelles diverses sont susceptibles de développer des systèmes de valeurs différents » (p.2).
6. « La satisfaction de vie sera supérieure à la somme de ce que les différents rôles de vie ont produit, considérés séparément³² » (p.2).
7. « Les rôles de vie interagissent de façon caractéristique » (p.2) : de façon synergique (complémentaire), entropique (conflictuelle) ou en maintenant l'homéostasie (complémentaire).
8. « L'importance d'un rôle particulier peut être déterminée par la mesure dans laquelle ce rôle satisfait des valeurs cristallisées et hautement prioritaires » (p.3).
9. « Le succès dans un rôle de vie dépendra (1) de la congruence entre les valeurs de l'individu et celles mises en place dans ce rôle ; (2) des compétences liées au rôle que la personne a développées avant d'entrer dans le rôle ; (3) des aptitudes d'adaptation que possède la personne selon les changements exigés par le rôle ; et (4) de la nature de l'interaction du rôle avec d'autres rôles occupés par l'individu. » (p.3).
10. « Plusieurs types de problèmes fondés sur les valeurs se développent et nécessitent des interventions thérapeutiques » (p.3), tels qu'une

³² D. Brown & Crace (2002) précisent néanmoins que cette hypothèse n'a pas été testée empiriquement bien que d'autres auteurs, comme Hesketh (1993), par exemple, l'ont également proposée.

mauvaise cristallisation ou hiérarchisation des valeurs, des conflits entre les valeurs personnelles ou intrinsèques ou encore l'impossibilité de satisfaire ces valeurs.

Nous complétons ces propositions par trois autres énoncées par D. Brown (2003), cité par Patton & McMahon, (2014, p. 54) :

1. « Le processus de choix d'une profession implique une série d'« estimations » des capacités et des valeurs de l'individu, des compétences et des capacités requises pour réussir dans un domaine professionnel particulier et des valeurs professionnelles que les alternatives professionnelles satisferont.
2. La réussite professionnelle est liée aux compétences liées à l'emploi, acquises dans le cadre de l'éducation formelle et informelle, aux aptitudes et compétences liées à l'emploi, au statut socio-économique, à la participation au travail et à la mesure dans laquelle la discrimination est vécue, quelle que soit la valeur de la relation sociale qui existe.
3. L'ancienneté professionnelle est en partie le résultat de l'adéquation entre les valeurs culturelles et professionnelles du travailleur, des superviseurs et des collègues. »

Le modèle proposé par D. Brown a comme intérêt principal de mettre en avant le concept de valeur qui est souvent peu considéré dans les théories liées à la carrière, au contraire des intérêts, par exemple (D. Brown, 2002d). D. Brown a également insisté sur le caractère interactionnel des différents facteurs influençant les choix professionnels (Guichard & Huteau, 2006a). Il est donc nécessaire de les considérer comme un système dynamique, changeant, induit par l'individu et son environnement, notamment dans les aides à l'orientation (Patton & McMahon, 2014).

Le travail entrepris par D. Brown a mené, notamment, à l'élaboration de l'inventaire des valeurs de vie (*The Life Values Inventory* ; LVI) qui permet de mesurer le degré de certaines valeurs chez l'individu, telles que la réalisation, l'appartenance, la préoccupation pour l'environnement, la préoccupation pour les autres, la créativité, la prospérité financière, la santé et l'activité, l'humilité, l'indépendance, la loyauté envers la famille ou le groupe, le respect de la vie privée, la responsabilité, la compréhension scientifique et la spiritualité (Crace & Brown, 1996). L'intérêt de cet inventaire est que la personne découvre les valeurs qu'elle préconise selon ses rôles de vie, comment elle évalue les autres personnes et comment ces valeurs influencent sa motivation, ses objectifs, son auto-évaluation et sa satisfaction (D. Brown & Crace, 2008).

1.2.2.4 La théorie de l'adaptation au travail de Dawis et Lofquist

La théorie de l'adaptation au travail a été développée au cours des années 60 (Guichard & Huteau, 2007) par des chercheurs de l'Université du Minnesota (Borgen, Weiss, Tinsley, Dawis, & Lofquist, 1968; Dawis, England, & Lofquist, 1964; Dawis & Lofquist, 1984; Lofquist & Dawis, 1969) dans le cadre du *Work Adjustment Project*³³ (Dawis, 2005). Les chercheurs considèrent dans leur théorie l'adaptation au travail comme le résultat de l'interaction personne-environnement (M.-J. Durand, Berthelette, Loisel, & Imbeau, 2012), c'est-à-dire comme la correspondance entre la personnalité de l'individu et les caractéristiques du travail, ceux-ci étant décrits « au moyen des mêmes attributs » (Huteau, 2007a, p. 39).

Dans cette perspective, les auteurs considèrent que plus les capacités d'un individu sont en lien avec les exigences du travail, plus la probabilité de réussite au travail sera grande (tant en termes d'exécution du travail, qu'en termes de satisfaction de l'employeur) (Dawis, 1994). Ainsi, dans la TWA³⁴, les besoins et les capacités professionnelles définissent le travailleur tandis que l'environnement de travail s'articule selon des exigences particulières en termes de capacités désirées (Haslberger, Brewster, & Hippler, 2014). En d'autres termes, les individus et les environnements de travail s'imposent des exigences particulières les uns aux autres et une adéquation réussie est le résultat d'ajustements destinés à créer un état de correspondance entre les caractéristiques individuelles et les caractéristiques environnementales (Bretz & Judge, 1994).

La satisfaction au travail est la mesure de l'adaptation au travail³⁵ : elle se définit par le degré de correspondance entre les besoins et les valeurs d'une personne et les conditions³⁶ de l'environnement de travail pour y répondre (R. J. Anderson, Keller, & Karp, 1998). Une bonne adaptation au travail peut, pour les chercheurs, se résumer en

³³ Le *Work Adjustment Project*, débuté en 1957, est un programme de recherche financé pendant 20 ans par le gouvernement fédéral des États-Unis d'Amérique concernant l'étude de la réadaptation professionnelle des individus dans un nouvel emploi (Dawis, 2005).

³⁴ Le sigle TWA correspond à la *Theory of Work Adjustment* (théorie de l'adaptation au travail). Nous utiliserons dans la suite de ce texte ce sigle pour faire référence à cette théorie.

³⁵ Pour mesurer l'adaptation au travail, plusieurs instruments ont été élaborés, tels le *Minnesota Job Description Questionnaire* (MJDQ) (Borgen et al., 1968) qui mesure le degré de satisfaction des employés par rapport à leur travail, le *General Aptitude Test Battery* (GATB) (United States Department of Labor, 1970) qui mesure les capacités liées au travail, ou le *Minnesota Importance Questionnaire* (MIQ) (Rounds, Henly, Dawis, Lofquist, & Weiss, 1981) qui mesure les besoins et les valeurs des travailleurs (McCloy et al., 1999).

³⁶ Les conditions peuvent être par exemple un lieu de travail stable et sécurisant ou des formations pour améliorer ou entretenir les capacités des individus ou des récompenses sous quelque forme que ce soit (Dawis & Lofquist, 1984).

un travailleur satisfait et qui se maintient dans son emploi (Huteau, 2007a) grâce à un environnement qui répond à ses besoins (Kristof-Brown et al., 2005).

Dawis & Lofquist déterminent neuf facteurs qui permettent d'appréhender les capacités des individus (Guichard & Huteau, 2007) : capacité à apprendre, capacité verbale, capacité numérique, capacité spatiale, capacité de perception des formes, capacité pour le travail de bureau, capacité de coordination œil-main, capacité de dextérité digitale et capacité de dextérité manuelle (Guichard & Huteau, 2006a). Selon la TWA (Dawis & Lofquist, 1984), les individus recherchent l'accomplissement de six valeurs afin de répondre à leurs besoins : (1) la réalisation ou l'accomplissement de soi qui favorise le progrès individuel, (2) le confort qui réduit le stress, (3) le statut qui engendre la reconnaissance et le prestige, (4) l'altruisme qui favorise l'harmonie et le service à autrui, (5) la sécurité qui engendre la stabilité et (6) l'autonomie. Ces six valeurs conditionnent le degré de la maîtrise de soi et l'initiative des personnes (Dawis, 1994; Winter, 2009). De plus, quatre styles de personnalité peuvent distinguer les individus : la promptitude ou la rapidité à réagir, l'effort plus ou moins intense ou l'allure plus ou moins soutenue, le rythme et l'endurance. Les activités professionnelles peuvent être définies selon ces capacités, besoins et types de personnalité (Guichard & Huteau, 2006a, 2007).

Comme le mentionne Leung (2008), le choix et le développement de carrière sont conceptualisés dans la TWA comme un processus continu d'ajustement du travail induit par la satisfaction de l'environnement de travail par rapport à l'individu et par le sentiment de l'individu à l'égard de son environnement de travail (satisfaction réciproque).

L'ensemble des conceptions de la TWA peuvent être schématisées comme un ensemble d'éléments entretenant des rapports (d'appariements ; de cause à effet ; directs ou indirects) entre eux (cf. schéma suivant).

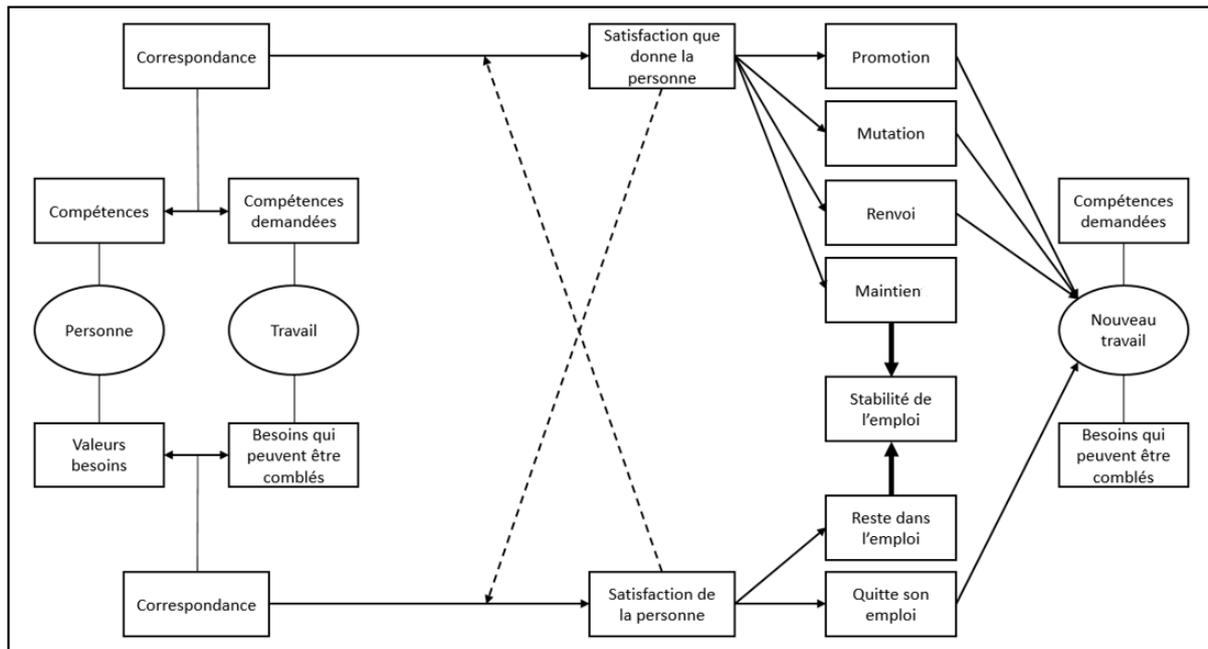


Figure 3 Schématisation de l'adaptation au travail (d'après Dawis & Lofquist, 1984 et Dawis, Lofquist, & Weiss, 1968, p. 12)

La personne présente un ensemble de compétences, de valeurs et de besoins. Le travail demande des compétences spécifiques et des caractéristiques qui peuvent répondre aux besoins de l'individu. Si les compétences et les besoins de l'un et de l'autre se répondent, cela entraîne à la fois la satisfaction de la personne et la satisfaction de l'environnement de travail par rapport à cette personne et ses compétences. Si le degré de satisfaction de la personne est élevé, elle se maintient dans son emploi, ce qui engendre une certaine stabilité et une *bonne* adaptation au travail. En revanche, si la satisfaction de l'individu est peu élevée, il tendra à quitter son emploi et un nouveau cycle recommence, basé sur les compétences et besoins de la personne et ceux attendus dans ce nouvel emploi. En fonction du niveau de satisfaction de l'environnement de travail par rapport à l'individu, celui-ci peut être promu, maintenu ou renvoyé. S'il est maintenu, cela participe à la stabilité de l'emploi. Dans tous les autres cas, l'individu se dirige vers un nouvel emploi et le cycle recommence également.

Selon Guichard (2013), la TWA est l'aboutissement théorique et pratique des considérations de la première moitié du XX^e siècle en ce qui concerne l'aide à l'orientation, c'est-à-dire dans une perspective d'appariement individu-profession.

La TWA a été appliquée à de nombreuses reprises dans les conseils en orientation : l'individu remplit un test portant sur son « efficacité pour les neuf capacités considérées, et un questionnaire qui permet d'évaluer son attachement aux six valeurs retenues » (Huteau, 2007a). Ensuite, les résultats sont discutés : le conseiller fournit de la documentation sur des métiers en termes de « compétences requises et de besoins

susceptibles d'être satisfaits, et il l'[le client] assiste dans son processus d'exploration » (Huteau, 2007a).

Cette méthode, reposant sur un modèle prédictif, est moins utilisée aujourd'hui (Bright & Pryor, 2005b; S. D. Brown & Ryan Krane, 2000) car elle se base sur un postulat de stabilité de la personne et du travail (Guichard, 2005; Savickas & Baker, 2005) qui est fortement remis en question avec l'avènement d'une société moins structurante et davantage liquide (Bauman, 2007; Davis, 2013; Dawson, 2013; Eco, 2017; Eriksen, 2014; Guichard & Pouyaud, 2015; Heaphy, 2007; Hooley, Sultana, & Thomsen, 2017). De plus, le rapport entre individu et profession est approximatif et la théorie a un pouvoir prédictif peu élevé (Arnold, 2004; Huteau, 2007a; Osipow & Fitzgerald, 1996). Comme le mentionnent Jacquin & Juhel (2013), les outils conçus sur la base des modèles prédictifs ont été développés pour des contextes stables et n'ont pas été pensés pour traiter les réorientations ou les transitions professionnelles.

Toutefois, on note que dans les trente dernières années, plusieurs chercheurs se sont basés sur la TWA pour la développer et l'intégrer dans un environnement moins stable et plus complexe. On peut mentionner, entre autres, les travaux de :

- Tinsley (1993) qui propose une réflexion sur l'intégration des processus cognitifs dans la TWA, notamment en ce qui concerne l'analyse de l'affect et de la volonté des individus comme prédicteurs des comportements vocationnels.
- Bizot (1993) et S. D. Brown (1993) qui analysent la TWA à travers les études portant sur les types de personnalité et les sciences cognitives afin d'en améliorer le caractère prédictif.
- Hesketh (1993) qui propose des suggestions pour développer la TWA à partir de l'évaluation des renforcements fournis par les environnements de travail et de non-travail ou encore de l'application des idées de la théorie des facettes³⁷ pour développer la mesure des types d'ajustement au travail (actifs et réactifs).
- Melchiori & Church (1997) qui ont adapté et testé des outils relevant de la TWA auprès de travailleurs présentant un retard mental.
- Lu, Wang, Lu, Du, & Bakker (2014) qui étudient l'engagement au travail et les changements professionnels sur la base d'un modèle personne-

³⁷ D'après Hackett (2016), la théorie des facettes a été définie comme une stratégie de recherche pour les sciences qui étudient des systèmes complexes et qui se concentrent sur la formalisation des contenus de la recherche et sur l'analyse des données intrinsèques dans le but de découvrir des lois stables et d'effectuer des mesures théoriques dans ces sciences.

environnement élargi par les théories du *job crafting*³⁸, c'est-à-dire les capacités des individus à créer eux-mêmes le sens de leur travail et le modeler selon celui-ci (Bakker, Tims, & Derks, 2012; Tims, Bakker, & Derks, 2013).

- Chen, Yen, & Tsai (2014) qui ont étudié le rôle de l'adéquation personne-emploi dans le *job crafting* et l'engagement professionnel.
- Bayl-Smith & Griffin (2015) qui examinent le concept de styles ou modes de travail à travers la construction d'une échelle permettant de les mesurer.
- Tims, Derks, & Bakker (2016) qui ont analysé les relations entre le *job crafting*, l'adéquation personne-emploi et l'adaptation au travail.
- Bayl-Smith & Griffin (2018) qui étudient l'influence de l'adaptation au travail sur les styles et les modes de travail au sein d'environnements professionnels complexes.

1.2.2.5 La théorie des cinq facteurs de McCrae et ses collègues

La théorie des cinq facteurs, aussi nommée *Big-Five theory* (Goldberg, 1990), fait partie du paradigme traits/facteurs (McCrae & Costa, 2008) qui tente d'apparier les individus, sur la base de leurs traits de personnalité, à des emplois, définis par un ensemble de caractéristiques particulières ; les traits étant mesurés par des tests et les facteurs déterminant ces caractéristiques (McCrae & John, 1992; H. Rosenthal, 2008; Sharf, 2016; Zunker, 2016).

En fait, le *Big-Five* n'est pas, à proprement parlé, une théorie du développement de carrière, mais plutôt un modèle qui se fonde sur les facteurs impactant ce développement (Patton & McMahan, 2014). Ceux-ci ont été déterminés empiriquement par une analyse factorielle des termes utilisés dans le langage pour décrire une personne ou pour se décrire (Plaisant et al., 2010) et la réplication de ces analyses auprès d'individus de cultures différentes tend à reproduire une structure à cinq facteurs similaires : ces résultats couplés au fait que le modèle à cinq facteurs reflète les dimensions de covariation des autres inventaires de personnalité donnent un caractère universel et exhaustif à ce modèle (D. A. McKay & Tokar, 2012). D'après McCrae &

³⁸ Le *job crafting* se définit comme la personnalisation de façon proactive par l'employé de son environnement de travail, que ce soit au niveau des ressources ou des exigences physiques, sociales ou cognitives attendues : l'employé adapte cet environnement à ses propres attentes et préférences (Cheng, Chen, Teng, & Yen, 2016; H. Kim, Im, & Qu, 2018; Slemp & Vella-Brodrick, 2013; Tims, Bakker, & Derks, 2012).

Costa (2008), ces cinq facteurs ont donc été déterminés à travers des échelles métriques, mais également à travers les adjectifs utilisés par les individus dans leurs descriptions de personnes (eux-mêmes et les autres), dans les questionnaires mesurant les besoins et les motivations, dans d'autres évaluations scientifiques portant sur le *California Q-Test*³⁹ ou encore dans les classifications des symptômes des troubles de la personnalité.

Les cinq facteurs⁴⁰ déterminant la personnalité des individus sont l'ouverture à l'expérience, la conscienciosité (ou l'esprit consciencieux), l'extraversion, l'agréabilité et le neuroticisme (ou névrosisme) (Goldberg, 1993) :

- « L'ouverture doit être considérée à la fois en termes structurels et motivationnels. L'ouverture se voit dans l'ampleur, la profondeur et la perméabilité de la conscience, et dans le besoin récurrent d'élargir et d'examiner l'expérience » (McCrae & Costa, 1997, p. 826). Les individus ouverts sont de nature curieuse et imaginative. Les personnes fermées sont plutôt conventionnelles (au niveau de leurs croyances et de leurs attitudes) conservatrices, dogmatiques et rigides (Widiger & Costa, 2013).
- La conscienciosité correspond au degré d'organisation, de persistance, de contrôle et de motivation de l'individu dans les comportements qu'il met en place pour arriver à un but particulier. Les personnes qui ont un niveau élevé de conscienciosité ont tendance à être organisées, fiables, travailleuses, autogérées, scrupuleuses, ambitieuses et persévérantes, alors que celles qui ont un niveau peu élevé ont tendance à ne pas avoir de but précis, sont peu fiables, paresseuses, négligentes, laxistes, et hédonistes (Widiger & Costa, 2013).
- L'extraversion se définit par les comportements d'interaction, d'activité et de stimulation des personnes. Les individus qui ont un niveau élevé d'extraversion sont plutôt sociables, actifs, optimistes, affectueux et portés vers autrui alors que ceux qui ont un niveau peu élevé sont réservés, distants, indépendants et calmes (Widiger & Costa, 2013).
- L'agréabilité est la tendance à maintenir sa motivation et des relations positives avec les autres (Graziano & Tobin, 2017). Les personnes qui ont une agréabilité élevée sont douces, confiantes, serviables, indulgentes,

³⁹ Le California Q-Test est un instrument de mesure de la personnalité des adultes (dans sa forme pour adulte) et des enfants (dans sa forme pour jeune) (Caspi et al., 1992), mis au point et testé dans les années 60 à l'Université de Californie, qui permet, par une analyse quantitative, de décrire la personnalité des individus, en termes psychodynamiques (Block, 1961).

⁴⁰ Pour une description plus complète de la théorie des cinq facteurs, on peut consulter, notamment, l'ouvrage de Widiger (2017) qui propose une revue récente de la question.

altruistes et empathiques. Par contre, les individus qui ont une agréabilité peu élevée sont plutôt cyniques, grossiers, peu coopératifs et irritables (Widiger & Costa, 2013).

- Le neuroticisme est relatif à la tendance névrotique et caractérise les personnes qui peuvent éprouver facilement des émotions négatives ou peu agréables, telles que la colère, l'inquiétude, la dépression (Perbal, 2011). Les personnes qui ont un niveau élevé de neuroticisme ont donc peu de stabilité émotionnelle et sont sujettes à des réactions émotionnelles fortes, telles que le stress, l'anxiété, la dépression, la colère, l'irritabilité ou la panique (Allen & DeYoung, 2017). Les personnes qui ont par contre un niveau peu élevé de neuroticisme sont plutôt calmes et posées (Eysenck, 2004).

Les cinq facteurs des traits de personnalité ont été empiriquement testés et Nauta (2007) stipule qu'ils constituent un cadre valide pour déterminer les prédicteurs de l'exploration de carrière (Mount, Barrick, & Stewart, 1998). Ils permettent de décrire de façon globale la personnalité des personnes (McCrae & John, 1992) en tenant compte du concept de soi, des caractéristiques et des adaptations culturelles et sociales, des influences externes, des réactions émotionnelles et de la biographie de la personne (McCrae & Costa, 1996).

Selon Pryor (1993), cité par Patton & McMahon (2014), le modèle des *Big-Five* peut amener à une compréhension pertinente de la construction de la personnalité dans la théorie du développement de carrière, notamment parce qu'elle fournit des instruments facilement utilisables (McCrae & John, 1992). Néanmoins,

en raison de ses origines en psychologie de la personnalité, le modèle à cinq facteurs n'a pas encore eu une large application dans le domaine de la théorie des carrières, malgré les prédictions de Pryor. Cependant, l'influence du modèle à cinq facteurs continue d'imprégner le développement de carrière par son application (par exemple, Gardner, Reithel, Cogliser, Walumbwa, & Foley, 2012; Wille, Beyers, & De Fruyt, 2012) » (Patton & McMahon, 2014, p. 36).

1.2.3 Les théories centrées sur le processus

Les théories centrées sur les processus, qui se sont principalement développées à partir des années 50, étudient les étapes, les changements intervenant dans le développement de l'individu. Souvent, elles considèrent des stades par lesquels les personnes passent et qui jalonnent, comme autant de balises, leurs constructions

personnelles et professionnelles. La dimension temporelle et le caractère dynamique de ces processus sont au cœur de ces théories (Patton & McMahon, 2014).

Dans cette partie sont développées la théorie développementale Ginzberg et ses collègues (Ginzberg et al., 1951), la théorie de la construction de la carrière professionnelle dans l'espace et le cours de la vie de Super (1963, 1980, 1990), la théorie de la circonscription et du compromis de Gottfredson (1981, 1996, 2005) et l'approche du développement de l'individu de Tiedeman et ses collègues [Miller-Tiedeman (1999); Miller-Tiedeman & Tiedeman (1990)]

1.2.3.1 La théorie développementale de Ginzberg et ses collègues

Au début de la deuxième moitié du vingtième siècle, la première grande évolution concernant les théories de l'orientation provient des travaux d'un économiste appelé Ginzberg. Celui-ci critiquait les aides à l'orientation, car elles ne reposaient sur aucune théorie scientifique et utilisaient simplement les tests traits/facteurs sans prendre en compte l'évolution des individus (Savickas, 2008b). Ginzberg et ses collègues (Ginzberg et al., 1951) ont mis au point une théorie développementale, considérée souvent comme la première de ce type (Zunker, 2012), du choix professionnel. Ces auteurs ont proposé de définir le développement professionnel comme un processus linéaire subdivisé en périodes et en stades (Austin, 2013; Canzittu & Demeuse, 2017; Guichard & Huteau, 2006a; Hughes, 2014; Huteau, 2007a; Patton & McMahon, 2014) :

- La première période est intitulée *période des choix fantaisistes* (avant 11 ans) où le choix vocationnel n'est pas vraiment réfléchi et correspond plutôt à des activités jugées positivement par les parents et l'enfant.
- La deuxième période est celle des *choix provisoires* (de 11 à 17 ans). Cette période est divisée en quatre stades : le stade des intérêts, le stade des capacités, le stade des valeurs et le stade de la transition. Ainsi, la personne décidera d'un choix à partir de ses intérêts puis de ses capacités, puis selon ses valeurs et enfin selon des facteurs liés à la réalité.
- La dernière période, celle des *choix réalistes* (après 17 ans) comporte trois stades que sont le stade de l'exploration (recherche d'informations sur les possibilités de formations et de carrières envisageables), le stade de la cristallisation (évaluation générale selon divers facteurs d'un ou plusieurs choix) et le stade de la spécification (délimitation et précision d'objectifs professionnels spécifiques).

Outre ces périodes et ces stades, les auteurs ont délimité des types de personnalité (personnalités orientées vers le travail ou vers le plaisir) et deux attitudes vis-à-vis des

choix d'orientation (individu actif ou passif). De plus, ces auteurs ont mis en avant cinq facteurs influençant très fortement le choix professionnel de l'individu : « le rôle de la famille, la préparation en vue du travail, le mariage, la résistance à admettre des erreurs de planification et des échecs, les inconvénients d'un changement de plan » (Bujold & Gingras, 2000, p. 9).

La théorie de Ginzberg et ses collègues repose sur trois éléments clés : le processus, le compromis et l'irréversibilité (Ginzberg, 1972, cité par Patton & McMahon, 2014). Le processus concerne la prise de décision de carrière et l'engagement professionnel (Patton & McMahon, 2014). Selon Ginzberg et al. (1951), les choix de carrière peuvent être caractérisés par des compromis, c'est-à-dire par la recherche d'une adéquation efficiente entre différents facteurs, tels que les intérêts des individus, leurs capacités et la réalité du monde du travail (Ginzberg, 1972, cité par Patton & McMahon, 2014). Ces compromis revêtent un caractère irréversible, une fois ceux-ci opérés, l'individu ne peut pas les outrepasser, les choix professionnels étant alors (à l'époque des auteurs) considérés comme presque immuables et les apprentissages scolaires les conduisant vers un type de métier particulier.

La théorie de Ginzberg, Ginsburg, Axelrad et Herma peut être considérée comme un précurseur des théories modernes de l'orientation (Canzittu & Demeuse, 2017), car elle stipule que :

- le choix d'une formation ou d'une profession est un processus complexe et tributaire du développement à la fois psychologique et physique de la personne ;
- les choix vocationnels sont influencés à la fois par la sphère familiale, le contexte dans lequel vit la personne ainsi que les intérêts, les capacités et les valeurs de l'individu ;
- l'évolution et la construction des choix professionnels s'articulent selon trois étapes passant par la recherche d'informations, l'évaluation du choix posé et la précision d'objectifs spécifiques.

Ginzberg (1984) a proposé une révision de cette théorie où les périodes de choix ne s'étendent plus à une période d'environ dix ans, mais constituent un processus se développant tout au long de la vie.

La théorie de Ginzberg a également ceci d'intéressant qu'elle a servi de base au développement de deux théories de l'orientation, à savoir la théorie de Holland et la théorie de Super. Néanmoins, bien que la théorie de Ginzberg et ses collègues ait engendré une vague de recherches dans les années qui suivirent sa publication, elle n'a

eu que peu d'impact sur la pratique des aides en orientation, qui est restée très proche des modèles traits/facteurs (D. Brown, 2002a).

1.2.3.2 La théorie de la construction de la carrière professionnelle dans l'espace et le cours de la vie

La théorie de Super fait partie de celles ayant eu le plus d'impact dans le monde de l'orientation scolaire et a évolué des années 50 jusqu'en 1994 (Šverko, 2006). Les travaux de Super ont pour but premier de « définir les principes pour des interventions d'orientation et de conseil efficaces » (Guichard & Huteau, 2006a, p. 169). Il se détachera rapidement des théories « traits-facteurs » qu'il juge trop figées.

Selon Guichard (2013), Super a introduit trois changements principaux par rapport au modèle de l'appariement :

1. La subjectivité des individus (traduite, notamment, par le concept de soi professionnel) est aussi importante que les considérations objectives dont les résultats aux tests constituent l'actualisation.
2. Le concept de soi professionnel trouve sens par ses liens avec les autres concepts de soi de la personne.
3. Les métiers ou les professions doivent être envisagés à travers la notion de carrière qui prend en compte une dimension plus large du parcours professionnel au cours de la vie et qui ne réduit donc pas l'individu à un ensemble de capacités uniquement professionnelles.

En fait, ses travaux s'articulent dans une conception du développement de la carrière basée sur l'espace et le cours de la vie⁴¹ (Gingras, 2005), c'est-à-dire comme un processus développemental continu (Betz, 2008) de mise en œuvre du concept de soi, démarrant à l'enfance et se terminant à la vieillesse (Leung, 2008). D'ailleurs, pour Super, choisir une profession c'est une manière de réaliser un concept de soi (Super, 1951). Ce concept de soi est influencé, notamment, par la croissance de l'individu, son développement cognitif, ses expériences, son environnement... (Leung, 2008).

Le processus d'exploration vocationnelle, c'est-à-dire le « processus psychologique qui permet l'émergence de préférences pour des voies d'études et des professions » (Huteau, 2007b, p. 191), repose sur la clarification et la transposition du concept de soi en termes professionnels (Jordaan, 1963, cité par Dupont, 2001). Le concept de soi vocationnel se définit alors comme « la constellation des attributs de soi

⁴¹ Super emploie les termes *life-span* et *life-space* pour désigner ces concepts (Super, 1990).

que l'individu considère comme pertinents sur le plan vocationnel et qui peuvent se traduire ou non dans une préférence professionnelle » (Super, 1963, cité par Dupont, 2001, p. 88). Pour Super (1990, p. 249), les « concepts de soi, y compris des qualités aussi diverses que l'estime de soi, l'auto-efficacité et la traduction professionnelle des traits de caractère auto-perçus, sont également des aspects importants de la personne que l'on peut évaluer dans le counseling », ce dernier faisant partie du développement global de la personne.

Super (1990; Super et al., 1996) définit ce développement de l'individu comme un enchaînement de cinq phases principales :

1. La croissance (environ de 4 à 13 ans) : stade du développement des compétences utiles à l'activité professionnelle, aux habitudes de travail et au sentiment d'efficacité personnelle (Guichard, 2007a).
2. L'exploration (environ de 14 à 24 ans) : stade où le jeune tente de se connaître lui-même et d'appréhender le monde du travail pour s'y insérer (Šverko, 2006). Cette étape est constituée de trois phases de développement de carrière :
 - la cristallisation qui consiste à développer et planifier des objectifs de carrière ;
 - la spécification qui consiste à affirmer un choix précis ;
 - l'implémentation (ou la mise en œuvre) d'un choix de carrière qui consiste à se former pour ce choix et à l'affirmer.
3. L'établissement (environ de 24 à 44 ans) : stade où la personne se stabilise dans la profession (remplit les exigences de l'organisation et réalise les tâches de manière satisfaisante), consolide sa position (attitudes positives au travail et assimilation des habitudes de l'organisation, bonnes relations avec ses confrères) et progresse dans son travail (nouvelles responsabilités, promotions) (Guichard & Huteau, 2006a; Šverko, 2006).
4. Le maintien (environ de 44 à 65 ans) : stade où l'individu continue le même métier ou décide de changer. La personne mettra à jour ses compétences.
5. Le désengagement (après 65 ans) : stade où le métier n'est plus le centre de l'existence (préparation à la retraite).

Ces cinq stades constituent le développement complet d'une personne, mais apparaissent également lorsque des événements particuliers surviennent ; « on parle

alors de « mini-cycles » qui comprennent des phases de désengagement, de croissance, d'exploration et d'établissement » (Guichard & Huteau, 2006a, p. 173).

Super a présenté ce développement sous la forme d'un arc-en-ciel repris dans la figure ci-après.

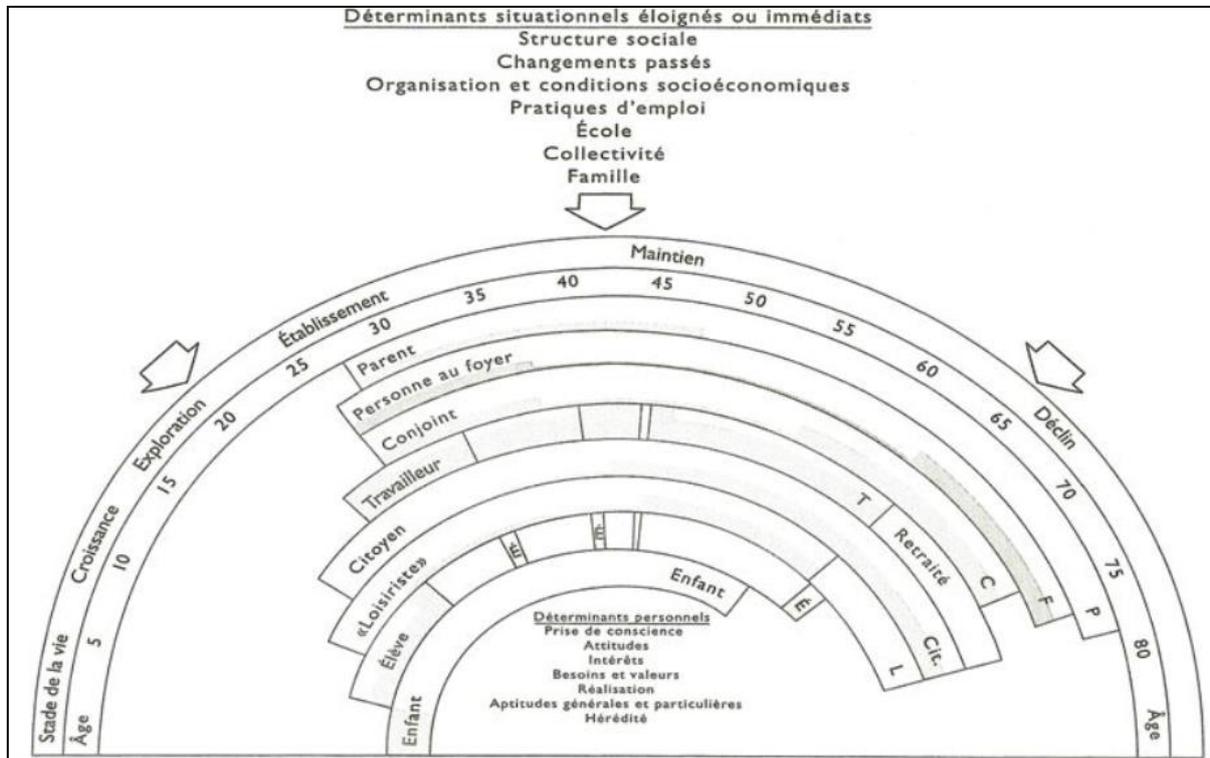


Figure 4 L'arc-en-ciel du cours de la vie (d'après Super, 1985, p. 281, cité et traduit par Bujold & Gingras, 2000, p. 117)

Super propose de différencier les étapes décrites ci-avant selon les âges des individus. Ainsi, chaque personne, en fonction de son développement, peut prendre des rôles différents. Super (1980) en définit neuf qu'il présente dans un ordre « approximativement chronologique » (p.283) : (1) enfant (y compris fils et fille), (2) étudiant, (3) *leisurite*⁴², (4) citoyen, (5) travailleur (y compris le travailleur sans emploi et le non-travailleur), (6) conjoint, (7) personne au foyer, (8) parent et (9) retraité. Ces rôles peuvent être plus ou moins importants en fonction de l'âge ou du développement de la personne : par exemple,

⁴² Terme proposé par Super qui définit la position et le rôle d'une personne engagée dans la poursuite d'activités de loisirs ou d'inactivité. Guichard & Huteau (2006) traduisent ce terme par *homme ou femme de loisir*. D'autres auteurs (par exemple, Bujold & Gingras, 2000 ou Gingras, Spain, & Cocandeu-Bellanger, 2006) utilisent le terme *loisiriste*. Dans notre texte, nous garderons le terme anglais, car il recouvre également, selon Super la notion d'inactivité qui est difficilement traduisible.

dans l'enfance, les rôles du *leisureite*, de l'étudiant et de l'enfant sont particulièrement importants, alors que les rôles du travailleur, du citoyen et de la personne au foyer (dans le sens de la responsabilité de ces rôles) sont minimales. À l'adolescence, les rôles des citoyens et des travailleurs peuvent devenir plus importants, mais ils sont généralement limités. À l'adolescence, le travail n'est pas souvent directement lié à une éventuelle carrière. C'est à l'âge adulte que l'on a le plus de choix dans les rôles de la vie. » (Sharf, 2016, p. 233).

Le développement de l'individu est ainsi tributaire, à la fois, de déterminants personnels (biologique, psychologique...) et de déterminants situationnels (contexte, historique...).

Selon Super (1957), les décisions professionnelles sont influencées par des facteurs⁴³ personnels tels que les besoins et les valeurs, les attitudes, le rendement, les aptitudes et l'hérédité de la personne et la carrière est constituée par « la situation préprofessionnelle d'écolier ou de collégien qui se prépare à travailler, et la situation post-professionnelle d'homme à la retraite et cherchant des occupations qui remplaceront le travail » (Super, 1963a, p. 39).

Dans la suite de son travail, Super a proposé, en complément du modèle de l'arc-en-ciel, celui de l'arche des déterminants de carrière (cf. figure suivante) afin de rendre « plus explicites les principaux facteurs d'influence de la carrière et [...] [de considérer] l'interaction des diverses variables relatives à l'environnement [...] avec les caractéristiques personnelles » (Bujold & Gingras, 2000, p. 121).

Dans cette représentation, deux types de variables composent les bases de l'arche : (1) les variables biographiques qui traduisent l'individu et qui comprennent ses besoins, ses valeurs et ses intérêts ainsi que son intelligence, ses aptitudes et ses *aptitudes spéciales/particulières* (ses dons, ses capacités ou ses caractéristiques héréditaires, etc.). (2) les variables géographiques qui composent l'environnement et où l'on retrouve la communauté, la famille, l'école, les groupes de pairs, mais aussi l'économie, la société et le marché du travail. Le premier groupe de variables se traduit par la personnalité qui se manifeste par les réalisations de la personne. Le deuxième groupe de variables a trait à la politique sociale mise en place dans l'environnement qui guide les pratiques professionnelles. La voûte se compose des divers stades de développement qui sont

⁴³ En fait, ces facteurs se définissent à partir d'un ensemble d'éléments sociaux qui constituent la vie de la personne et qui sont organisés selon un modèle de rôles centraux et de rôles périphériques, établissant d'une certaine configuration de base de la vie d'une personne (Super et al., 1996).

influencés par les deux types de variables cités précédemment et les concepts de soi que la personne définit selon les différents rôles qu'elle prend pendant sa vie. La pierre angulaire de l'arche est le soi, c'est-à-dire l'individu, qui va élaborer ses prises de décisions sous les pressions engendrées par les forces appliquées par les diverses variables décrites (Andersen & Vandehy, 2011; Bujold & Gingras, 2000; Dupont, 2001; Patton & McMahon, 2014; Super, 1990, 1992, 1994; Zunker, 2012).

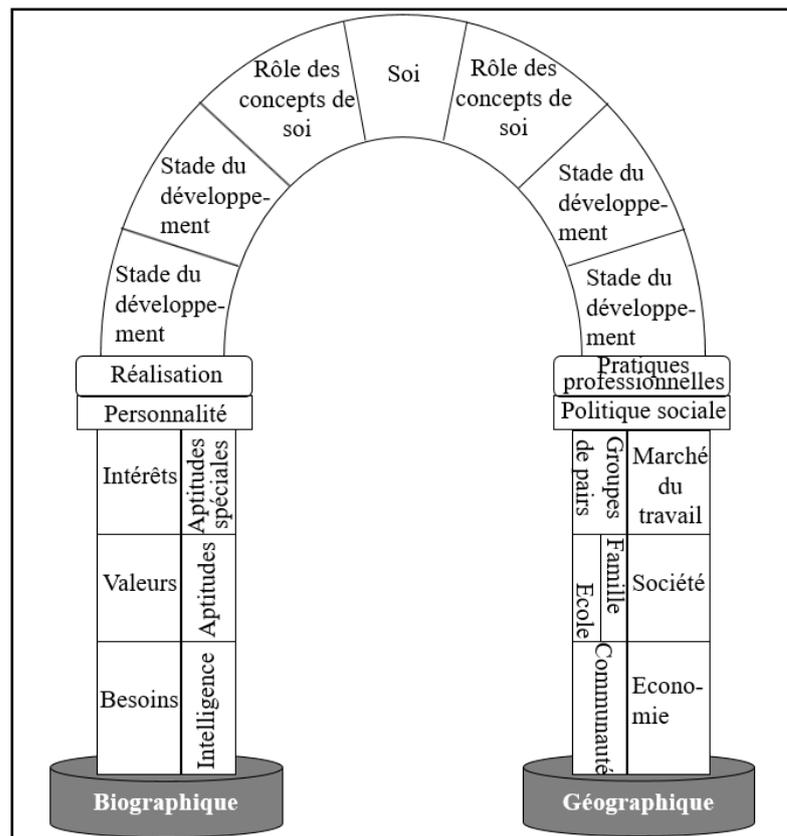


Figure 5 Arche des déterminants de carrière (d'après D. Brown & Brooks, 1990)

Super (1990) ajoute que ce qui unit les différents composants de l'arche, c'est « la théorie de l'apprentissage. Essentiellement, il considère que la formation du concept de soi et du concept des professions se réalise à travers les apprentissages que fait l'individu en interaction avec son environnement » (Bujold & Gingras, 2000, p. 121-122).

La structure des décisions selon les rôles et les âges des individus est synthétisée à travers les 14 points résumant la théorie de Super (1990) :

1. « Les gens diffèrent dans leurs capacités, leur personnalité, leurs besoins, leurs valeurs, leurs intérêts, leurs traits de caractère et leurs conceptions de soi.

2. Chaque personne est qualifiée, en vertu de ses caractéristiques, pour un certain nombre de professions.
3. Chaque profession exige un ensemble spécifique de capacités et de traits de personnalité, avec des tolérances suffisamment larges pour permettre une certaine variété de professions pour chaque individu et une certaine variété d'individus dans chaque profession.
4. Les préférences et les compétences professionnelles, les situations dans lesquelles les gens vivent et travaillent et, par conséquent, leurs conceptions de soi changent avec le temps et l'expérience, bien que les conceptions de soi, en tant que produit de l'apprentissage social, soient de plus en plus stables de la fin de l'adolescence jusqu'à la fin de la maturité, offrant une certaine continuité dans le choix et l'ajustement/adaptation.
5. Ce processus de changement peut se résumer en une série d'étapes de la vie (un *maxi-cycle*) caractérisée comme une séquence de croissance, d'exploration, d'établissement, de maintien et de déclin, et ces étapes peuvent à leur tour être divisées en (a) les phases fantaisiste, provisoire et réaliste de l'étape exploratoire, et (b) les phases d'essai et de stabilisation de l'étape d'établissement. Un *mini-cycle* a lieu lors des transitions d'une étape à l'autre ou à chaque fois qu'un individu est déstabilisé par une réduction d'effectifs, des changements dans les types de besoins en main-d'œuvre, une maladie ou une blessure, ou tout autre événement socio-économique ou personnel. De telles carrières instables ou multiples impliquent un nouveau développement, une réexploration et un ré-établissement (recyclage).
6. La nature de la carrière - c'est-à-dire le niveau professionnel atteint et la séquence, la fréquence et la durée des essais et des emplois stables - est déterminée par le niveau socio-économique des parents, les capacités mentales, l'éducation, les compétences, les caractéristiques de la personnalité (besoins, valeurs, intérêts, traits et conceptions de soi), la maturité professionnelle et les possibilités auxquelles ils ou elles sont exposé(e)s.
7. Le succès de l'adaptation aux exigences de l'environnement, à n'importe quel stade de la carrière, dépend de la capacité de l'individu à faire face à ces exigences (c'est-à-dire de sa maturité professionnelle). La maturité professionnelle est une constellation de caractéristiques physiques, psychologiques et sociales ; psychologiquement, elle est à la fois cognitive et affective. Elle comprend le degré de réussite à faire

face aux exigences des étapes et sous-étapes antérieures du développement de carrière, et en particulier aux étapes et sous-étapes les plus récentes.

8. La maturité professionnelle est une construction hypothétique. Sa définition opérationnelle est peut-être aussi difficile à formuler que celle de l'intelligence, mais son histoire est beaucoup plus brève et sa réalisation encore moins définitive. [...] elle n'augmente pas de façon monotone, et ce n'est pas un trait unitaire.
9. Le développement à travers les étapes de la vie peut être guidé, en partie, en facilitant la maturation des capacités et des intérêts et en partie, en aidant à tester la réalité et à développer des concepts de soi.
10. Le processus de développement de carrière est essentiellement celui de l'élaboration et de la mise en œuvre du concept de soi professionnel. Il s'agit d'un processus de synthèse et de compromis dans lequel le concept de soi est le produit de l'interaction des aptitudes héréditaires, de la constitution physique, de la possibilité d'observer et de jouer divers rôles et de l'évaluation de la mesure dans laquelle les résultats de ce rôle rencontrent l'approbation des supérieurs et des collègues (apprentissage interactif).
11. Le processus de synthèse ou de compromis entre les facteurs individuels et sociaux, entre les conceptions de soi et la réalité, est un processus de jeu de rôle et d'apprentissage à partir de feedbacks, que ce rôle soit joué de façon fantaisiste, lors d'entretiens de conseil, ou dans des activités de la vie réelle comme les cours, les clubs, le travail à temps partiel et les premiers emplois.
12. Les satisfactions au travail et dans la vie dépendent de la mesure dans laquelle l'individu trouve des débouchés adéquats pour ses capacités, ses besoins, ses valeurs, ses intérêts, ses traits de personnalité et ses conceptions de soi. Ils dépendent de l'établissement d'un type de travail, d'une situation de travail et d'un mode de vie dans lequel on peut jouer le genre de rôle que la croissance et les expériences exploratoires ont conduit à considérer comme agréable et approprié.
13. Le degré de satisfaction que les gens tirent de leur travail est proportionnel au degré auquel ils ont été capables de mettre en œuvre les concepts de soi.
14. Pour la plupart des hommes et des femmes, le travail et la profession sont au centre de l'organisation de la personnalité bien que pour

certaines personnes, ce centre d'intérêt soit périphérique, accessoire ou même inexistant. D'autres centres d'intérêt, tels que les activités de loisirs et l'entretien ménager, peuvent alors être au centre (les traditions sociales, comme les stéréotypes et le modelage des rôles sexuels, les préjugés raciaux et ethniques, la structure des opportunités, ainsi que les différences individuelles, sont d'importants déterminants des préférences pour les rôles tels que travailleur, étudiant, *leisureite*, femme au foyer et citoyen.) » (pp. 206-208).

L'aboutissement du travail de Super résumé dans ces 14 propositions montre l'évolution que sa théorie a prise : basée d'abord sur la psychologie différentielle (en témoignent, les propositions 1, 2, 3, 9, 12 et 13), sa théorie a ensuite investigué d'autres domaines comme la psychologie du développement (proposition 4, 5, 8 et 10), l'apprentissage social (propositions 4, 6, 11 et 14) ou encore la phénoménologie (propositions 1, 7 et 10) (Patton & McMahon, 1999). Cette évolution se retrouve aussi dans les termes utilisés pour qualifier la théorie de Super : d'abord intitulée *Career Development Theory* (théorie du développement de la carrière ; Super, 1957), elle s'est transformée en *Developmental Self-Concept Theory* (théorie développementale du concept de soi ; Super & Knasel, 1981) et enfin en *Life-Span, Life-Space Theory* (théorie de l'espace et du cours de la vie ; Super, 1990) (Savickas, 1997).

La théorie de Super a permis de sortir l'orientation du cadre des concepts « traits-facteurs ». Néanmoins, comme le précisent Guichard & Huteau (2006), cette théorie arbore un « caractère « daté » [...] [qui] n'explique pas l'émergence » (p.179) de l'état des choses, mais considèrent celles-ci comme fixées et effectives. Super lui-même, en 1990, déclarait que sa théorie était en fait un ensemble d'éléments disparates qui n'étaient pas correctement assemblés entre eux et qu'elle ne constituait donc pas une théorie complète du choix de carrière (D. Brown, 2002d).

1.2.3.3 La théorie de la circonscription et du compromis de Gottfredson

La théorie de la circonscription et du compromis de Gottfredson (1981, 1986, 1996, 2002, 2005) est une théorie développementale qui envisage les choix de carrière comme des processus et non des décisions ponctuelles (Swanson & Fouad, 2014). Développée au début des années 80, elle est semblable à la théorie de Holland sur le fait qu'elle a comme postulat que les individus opèrent des choix de carrière selon leurs intérêts, leurs buts, leurs compétences et leurs capacités (Gottfredson, 2005) et met en avant, comme la théorie de Super, le rôle prépondérant du soi et de son développement dans les processus décisionnels (Curry & Milsom, 2017). Gottfredson se concentre davantage que Holland et Super sur l'analyse des premières années du développement de l'enfant pour expliquer les choix vocationnels (Pryor & Bright, 2006) et elle définit

également deux notions qui influencent ces choix : le genre et le prestige sont considérés comme des éléments importants du développement de carrière durant l'enfance et l'adolescence (Gregoire & Jungers, 2007).

Pour Gottfredson, la décision vocationnelle est déterminée par la circonscription et le compromis entre le concept de soi et les choix possibles pour un individu (Chamorro-Premuzic, 2016) : plus précisément, c'est le soi social qui prédomine dans les choix de carrière par rapport au soi psychologique, car les individus utilisent davantage des critères sociaux tels que les stéréotypes de genre ou le statut social des professions plutôt que leurs caractéristiques personnelles, telles que leurs intérêts ou leur personnalité (C. A. Blanchard & Lichtenberg, 2003).

La théorie de la circonscription et du compromis

suggère que quatre processus de développement sont particulièrement importants dans le processus d'appariement : la capacité cognitive liée à la croissance et à l'âge (croissance cognitive), le développement de plus en plus autonome de la perception du soi (autocréation du soi), l'élimination progressive des alternatives professionnelles les moins appréciées (circonscription) et la reconnaissance des contraintes externes sur le choix professionnel et l'adaptation à ces contraintes externes (compromis) (Gottfredson, 2005, p. 72-73).

La croissance cognitive est l'évolution des capacités d'apprentissage et de raisonnement de l'individu, de la naissance à l'adolescence (Gottfredson, 2005). Les compétences cognitives que les individus acquièrent les amènent à construire une carte cognitive des professions et à développer leur concept du soi, ceux-ci constituant leur compréhension du monde professionnel (Patton & McMahon, 2014). Pour Gottfredson, tous les enfants développent une carte cognitive semblable (Gottfredson, 2005) et unique (Stevanovic, 2008) au fur et à mesure que leur conception du soi s'individualise.

L'autocréation du soi correspond au développement d'un concept de soi propre à l'individu, basé sur l'influence relative de l'inné⁴⁴ (les facteurs génétiques) et de l'acquis (les influences l'environnement) (Swanson & Fouad, 2014). Ceci signifie que les individus se gèrent et se créent eux-mêmes à travers leurs expériences (Gottfredson, 1996) : d'après Swanson (2013), « les expériences répétées consolident les caractéristiques génétiques d'un individu, les transformant en *traits* qui gagnent en

⁴⁴ Le fait de considérer les facteurs génétiques comme prédicateurs du développement du soi de l'individu a suscité des critiques à cause du caractère déterministe de cette conception (Swanson & Fouad, 2014).

stabilité à travers une variété de situations » (p.54). Les influences de l'hérédité et de l'environnement entraînent ainsi la création de traits de personnalité différents d'un individu à l'autre et ceux-ci affectent leurs capacités de compromis (la persévérance est un trait de caractère qui influence directement les compromis, par exemple) (Cavallaro, 2009) : « la richesse ou le manque d'exposition à une variété d'expériences influence l'expression de la constitution génétique d'un individu. De plus, les adolescents ont rarement suffisamment d'expériences sur lesquelles s'appuyer lorsqu'ils font des choix en matière d'éducation et de carrière » (Swanson & Fouad, 2014, p. 160). Ils peuvent être également encore influencés par la construction de leur soi social (Betz, 2008), au contraire des adultes qui ont pu solidifier leur trajectoire de vie, et, par la réalisation d'eux-mêmes, une fois susceptibles de poursuivre leur véritable vocation (Cavallaro, 2009; Gottfredson, 2002).

Le processus de circonscription [ou la restriction ou la délimitation (Bujold & Gingras, 2000)] consiste à réduire le champ des aspirations professionnelles sur la base des critères de sexe, de classe sociale, de prestige et des intérêts (Swanson, 2013). Elle aboutit à la constitution d'une zone d'alternatives acceptables pour l'individu (Jackson, 2015). C'est l'âge qui va influencer principalement le processus de circonscription, les critères de réduction variant selon la maturité de l'individu (Hesketh, Durant, & Pryor, 1990). Quatre étapes sont décrites par Gottfredson (1981) et sont organisées selon le développement cognitif et l'évolution du concept de soi. À chaque étape du développement, un nouvel élément est incorporé dans le concept de soi professionnel, circonscrivant successivement l'éventail des alternatives professionnelles acceptables (Henderson, Hesketh, & Tuffin, 1988). La figure ci-après schématise les quatre étapes du développement. Celles-ci sont explicitées dans les points suivants.

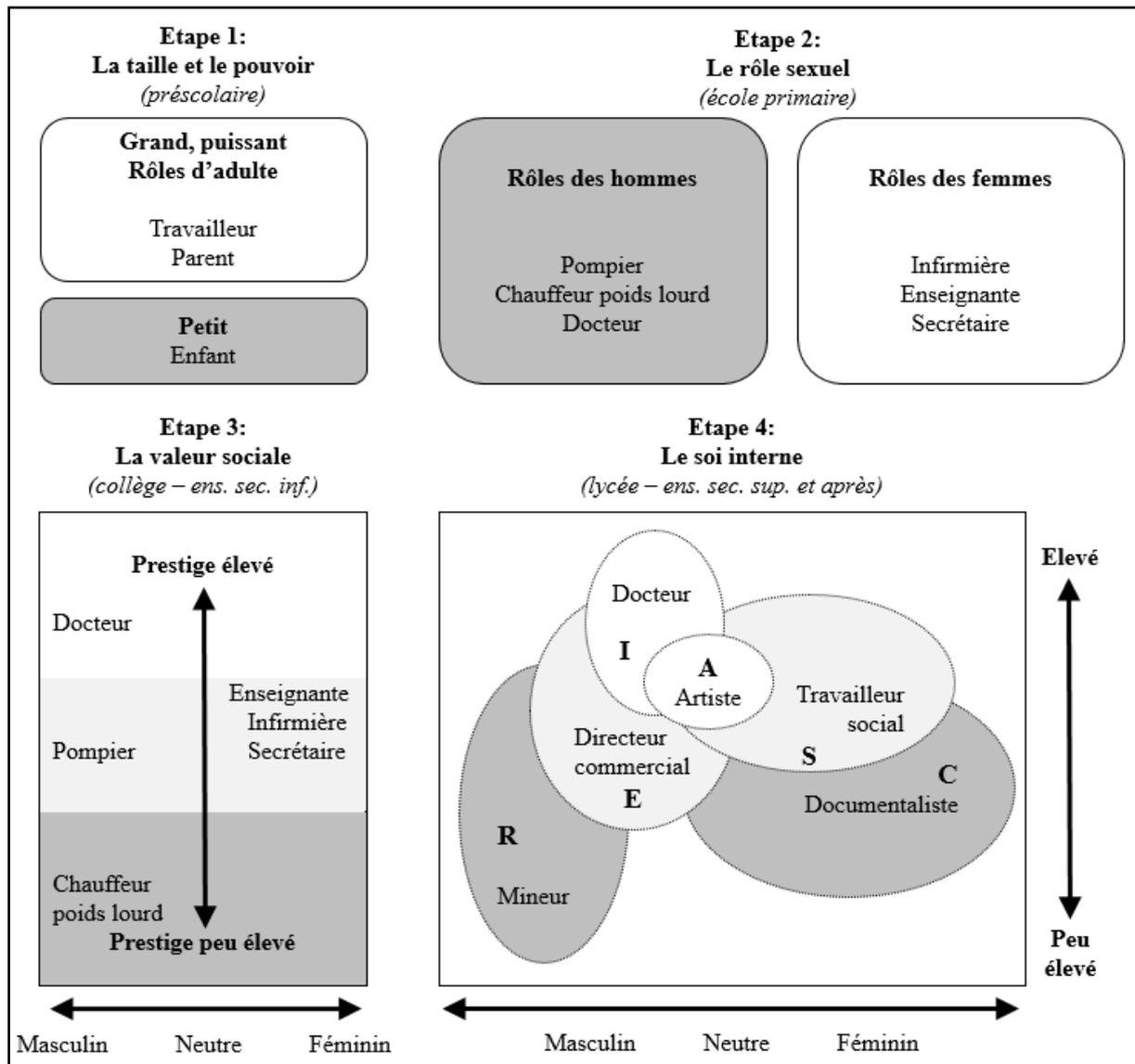


Figure 6 Les quatre étapes de la circonscription des aspirations vocationnelles (d'après Gottfredson, 2005, p. 78) [Note : R= réaliste ; I : investigateur ; A= artiste ; S= social ; E= entreprenant ; C= conventionnel ; ens. sec. inf.= enseignement secondaire inférieur ; ens. sec. sup.= enseignement secondaire supérieur]

Les quatre étapes de la circonspection des aspirations vocationnelles de Gottfredson sont :

1. L'orientation vers la taille et le pouvoir (de 3 à 5 ans). À cet âge, les enfants apprennent à différencier les personnes de façon simple, en opposant les grands aux petits ou les forts aux faibles, par exemple (Guichard & Huteau, 2006a). Ils constatent à cet âge la différence de leur monde avec celui des adultes (Sharf, 2006) et « perçoivent les professions comme des rôles adultes » (Guichard & Huteau, 2001, p. 142), passant d'une conception magique de la puissance à une conception liée à l'adulte comme disposant de cette force (Andersen

& Vandehy, 2011). Ils réalisent par exemple que le travail ou l'emploi d'outils particuliers demandent des aptitudes physiques qu'ils n'ont pas (Curry & Milsom, 2017). La puissance perçue peut ainsi être physique, mais elle peut aussi être associée à un caractère social ou prestigieux (comme être une vedette de cinéma, par exemple) (Shoffner Creager & Deacon, 2012). Les enfants commencent ainsi à développer un certain sens de la notion de sexe et des rôles ou différences attribuées à ceux-ci (Zunker, 2012) : « ils préfèrent jouer avec des pairs du même sexe et [...] [ont] des préférences sexuelles marquées » (Guichard & Huteau, 2001, p. 143) dans les activités qu'ils préfèrent.

2. L'orientation vers le rôle sexuel (de 6 à 8 ans). À cet âge, les enfants connaissent les différences de rôle sexuel entre homme et femme et celles-ci guident leurs comportements (Andersen & Vandehy, 2011). Les enfants commencent à reconnaître de plus en plus de professions, mais ils se basent sur les distinctions visibles pour déterminer les métiers (comme les uniformes, par exemple) (Luke & Redekop, 2014) ; le sexe étant un facteur principal dans la distinction dichotomique des professions homme/femme, les unes étant perçues comme bien séparées des autres (Gottfredson, 1981). L'adéquation personne-profession est déterminée en termes de sexe : cette distinction rigide « confère un statut moral aux dichotomies qu'elle crée, et les enfants des deux sexes ont tendance à percevoir leur propre sexe comme supérieur et à considérer le comportement sexué [perçu comme approprié] comme un impératif » (Gottfredson, 2002, p. 77). La distinction de genre est ainsi également à la base de la construction du soi de l'individu (Sciarra, 2004). C'est à cet âge qu'ils éliminent les professions qui ne correspondent pas à la représentation qu'ils ont de leur sexe (Aiken, 1997). Ils déterminent également de plus en plus la direction que prend leur développement par l'élaboration de leurs propres expériences, comme le choix des amis ou les activités de jeu. Ce développement s'accompagne d'une différenciation des sexes soutenue par la société ou la culture même si cette dernière n'entretient pas seule et peut même s'opposer aux « différences entre les sexes dans les aspirations professionnelles (travailler avec les gens plutôt qu'avec les choses) » (Gottfredson, 2002, p. 78) comme lorsque les parents essaient d'intéresser les garçons aux poupées et les filles aux camions, par exemple (Gottfredson, 2002). Toutefois, la différenciation sexuée présente à cet âge n'est pas nécessairement immuable dans le temps, même si les « préférences ne changent guère des premières classes

élémentaires à la fin du lycée » (Gottfredson, 1981, p. 560 traduit par Guichard & Huteau, 2001, p. 143) et les enfants peuvent revoir leur choix de carrière par de nouvelles expériences orientantes, notamment par le travail des conseillers en orientation (Curry & Milsom, 2017). Gottfredson (2002) met également en avant que si les différences entre les sexes existent, la différenciation intra-sexe est également importante et dès lors, les prescriptions d'orientation qui tendent à être universelles peuvent engendrer de mauvais appariements personne-emploi.

3. L'orientation vers la valeur sociale (de 9 à 13 ans). À cette période, les jeunes identifient les concepts abstraits comme la classe sociale, par exemple (ils vont donc délimiter les individus et les professions selon cette classe et le statut reconnu des emplois constitue une nouvelle ligne de restriction dans le champ des possibles professionnels) et sont davantage influencés par les opinions des autres personnes (Patton & McMahon, 2014). Ils peuvent également conceptualiser des activités qu'ils ne percevaient pas avant : une personne qui rédige du texte sur un bureau peut maintenant être un secrétaire ou un journaliste (Gottfredson, 2005). Ils appréhendent ainsi les liens existant entre le salaire, l'éducation et la profession : les résultats scolaires influencent les types de métiers envisageables et donc la hiérarchie professionnelle qui y est liée (Gottfredson, 2005). En même temps, c'est aussi à cet âge que les jeunes déterminent les professions jugées trop difficiles à obtenir (notamment, en ce qui concerne les efforts scolaires nécessaires) selon les capacités qu'ils supposent avoir ou celles ne présentant pas un prestige ou un niveau social assez élevé pour eux (Watson & McMahon, 2017).
4. L'orientation vers le soi interne (à partir de 14 ans). À cet âge, les jeunes, devenus adolescents, deviennent de plus en plus conscients d'eux-mêmes et peuvent déterminer les professions qui leur correspondent (Hutchison & Niles, 2016), tout en réfléchissant aux carrières qui seraient les plus compatibles avec leur personnalité. Leur croissance cognitive leur permet d'intégrer de plus en plus finement les caractéristiques abstraites des métiers, des domaines professionnels et des individus et de développer leurs intérêts, leurs capacités et leurs valeurs⁴⁵ (Gottfredson, 2005). Cette étape représente le passage de la

⁴⁵ Selon Gottfredson (2005) les facteurs de la typologie de Holland deviennent, à cet âge, saillants dans l'appariement personne-travail, même s'ils peuvent ne pas être encore totalement définis par l'individu en

circonscription des professions potentielles à l'identification de celles qui sont les plus acceptables dans la zone d'aspirations professionnelles des individus. C'est à partir de cette zone que le compromis est utilisé pour réduire l'éventail des professions envisageables en fonction des obstacles externes perçus (Hutchison & Niles, 2016). Gottfredson (2005) met en avant que « l'un des risques à ce stade de développement est que les jeunes n'ont pas acquis, ou n'obtiendront pas, une expérience suffisante pour tester leurs intérêts et leurs capacités professionnelles, en particulier pour les professions qu'ils ont éjectées plus tôt de leur espace social. Un autre risque est qu'en raison de la pression extérieure ou de l'ignorance, de l'anxiété ou de l'inaction de leur part, ils peuvent s'engager dans un choix avant de connaître réellement les options qui s'offrent à eux. » (p.82).

Le compromis consiste, quant à lui, pour l'individu, à abandonner les choix préférés pour des choix moins appréciés, mais qui sont perçus comme étant plus accessibles (Gottfredson, 2005). Le compromis est donc l'adaptation des aspirations personnelles aux caractéristiques de la réalité, comme par exemple, la disponibilité de programmes de formation, l'accessibilité à l'emploi, ou encore les obligations familiales (Zunker, 2016). Le compromis relève donc d'une appréciation entre la probabilité et le coût d'une réalisation particulière ; coût qui est caractérisé dans le cas de l'orientation des individus en termes de perte d'identité psychologique, d'identité sociale et/ou d'identité de genre (N. B. Taylor & Pryor, 1985). Selon (Gottfredson, 1981), « le modèle typique du compromis sera que les intérêts professionnels sont sacrifiés en premier, le niveau d'emploi en second, et la représentation sexuée du métier en dernier, parce que ces derniers sont un aspect plus central du concept de soi et sont des indices plus évidents de l'identité sociale d'une personne » (p.549). Gottfredson (2005) différencie ainsi le compromis qui consiste à choisir parmi des cursus scolaires ou des professions jugés comme acceptables et le choix vocationnel qui est l'évaluation de la valeur des alternatives les plus attrayantes dans l'espace social de l'individu.

Gottfredson (2005) définit trois facteurs dans le processus de compromis qui peuvent engendrer des difficultés pour les jeunes :

1. *Une recherche tronquée, des connaissances limitées (truncated search, limited knowledge)*. D'après Sharf (2016), ce facteur détermine comment les individus minimisent leurs efforts en ne cherchant de l'information que

regard de son soi interne. Outre ces facteurs internes, les adolescents envisagent également d'autres facteurs qui influencent leur processus vocationnel comme la part attribuée au développement d'une famille pour les filles ou la balance entre sécurité financière et intérêt professionnel pour les garçons. C'est ce que Gottfredson nommela balance entre le choix idéal et le choix réaliste.

pour leurs occupations préférées et uniquement lorsqu'ils ont besoin de prendre une décision. De plus, ils tendent à investiguer des sources qu'ils connaissent déjà. Cette stratégie réduit l'éventail d'informations professionnelles recueilli par les jeunes et donc également les possibilités qu'ils pourraient envisager. D'ailleurs, pour Gottfredson (2005), les jeunes ont tendance à connaître de ce fait peu d'informations sur l'accessibilité aux études postsecondaires et sur le monde professionnel, ce qui limite leurs options de choix qui dépendent alors d'opportunités ponctuelles ou de leur cercle social (ils tendent alors à moins s'éloigner de leur milieu de naissance).

2. *Des investissements plus importants, une meilleure accessibilité (bigger investment, better accessibility)*. Ce facteur fait référence au rôle proactif de l'individu dans sa recherche d'un large éventail d'informations professionnelles : plus la personne est active dans la création de ses alternatives possibles, plus le nombre de choix accessibles est élevé (Swanson & Fouad, 2014). Selon Gottfredson (2005), « les gens apprennent davantage et élargissent leurs alternatives possibles lorsqu'ils sont à la recherche active d'informations, et non des consommateurs passifs de celles-ci » (p.83). Être actif signifie chercher des informations, mais également mettre en place des processus permettant d'être compétitif dans un domaine recherché. Ainsi, « plus les individus sont capables de découvrir des possibilités et d'améliorer leur compétitivité, plus les différences en matière de compétences personnelles, d'initiative et de persévérance auront de l'importance pour ouvrir des options, surmonter les obstacles et réduire le besoin de compromis » (Gottfredson, 2005, p. 83).
3. *Le suffisant ou le pas trop mauvais (the good enough or not too bad)*. Gottfredson stipule que les enfants, du fait d'un faible investissement ou d'un effort restreint, en arrivent à un éventail d'alternatives professionnelles qui sont considérées comme assez bonnes, suffisantes ou pas trop mauvaises, mais qui peuvent ne pas être leurs choix premiers (Peterson & Lenz, 2012) car ceux-ci sont moins facilement identifiables ou réalisables (Gottfredson, 2005). Gottfredson soutient que les dimensions les plus proches du concept du soi semblent être abandonnées en dernier. De plus, le compromis tient d'abord compte du facteur sexe, puis du facteur prestige et enfin du facteur domaine de travail pour poser un choix. Il sera plus facile pour un individu de faire un compromis quant à ce dernier facteur que par rapport à la perception genrée du métier. Gottfredson ajoute que ce n'est que

lorsque la dimension sexuée et le niveau de prestige du travail sont tous les deux minimalement acceptables que les individus choisissent de maximiser l'adéquation avec leurs intérêts professionnels plutôt que de choisir un emploi avec un niveau de prestige plus élevé ou plus en adéquation avec leur type de sexe. Il apparaît donc l'existence d'un seuil qui ne peut être franchi, mais qui apparaît comme suffisant pour chercher des emplois plus en adéquation avec le soi de l'individu (Gottfredson, 2005).

Synthétiquement, Gottfredson (1981) représente le développement de l'aspiration professionnelle comme schématisé dans la figure suivante.

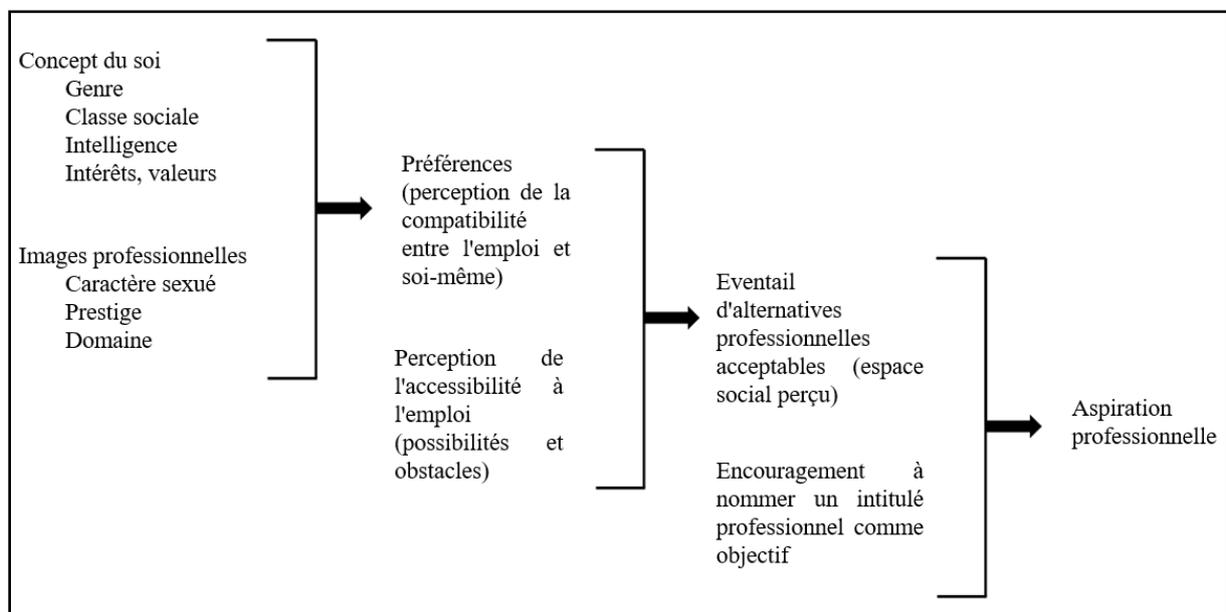


Figure 7 Relations entre les construits théoriques de Gottfredson (d'après Gottfredson, 1981, p. 547)

Gottfredson conçoit que les variables liées au concept du soi (genre, classe sociale, intelligence, intérêts et valeurs) associées aux variables relevant des images professionnelles (caractère sexué, prestige et domaine) déterminent les préférences et les perceptions de l'accessibilité à l'emploi. Ces perceptions et ces préférences entraînent la reconnaissance d'un certain nombre de métiers comme acceptables et déterminent une profession particulière ou un domaine d'activités précis. Une fois ces métiers ou ces domaines reconnus et acceptés, l'individu aboutit à la définition de son aspiration professionnelle.

Outre l'impact et les liens établis entre les construits théoriques, Gottfredson propose la représentation schématique de l'influence de ces processus par le biais d'une carte cognitive des professions (cf. figure suivante).

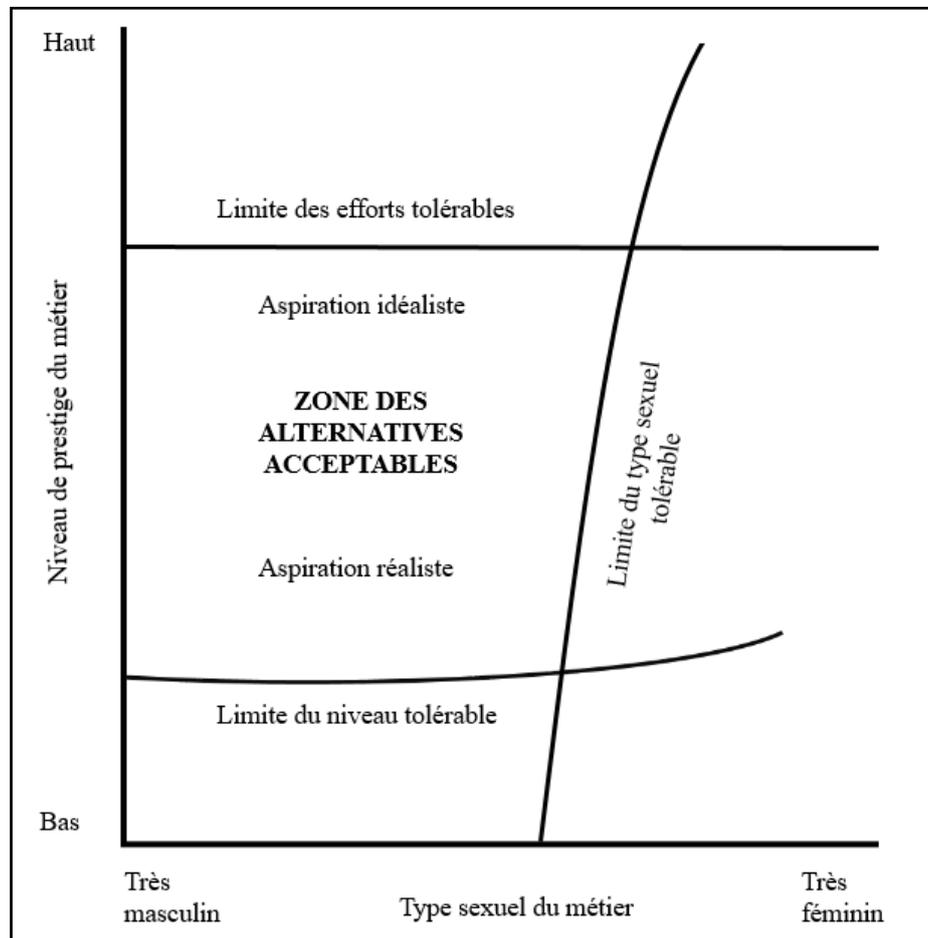


Figure 8 Circonscription du choix professionnel : l'exemple hypothétique d'un garçon de classe sociale et d'intelligence moyennes (d'après Gottfredson, 1996, p. 188)

Dans l'exemple figurant dans la figure ci-avant, la zone des alternatives acceptables pour un garçon de classe sociale et d'intelligence moyennes se limite par les efforts qu'il est prêt à fournir (avec une limite haute et une limite basse⁴⁶) et par la limite du type sexuel tolérable. Si l'on était dans le cas d'une jeune fille de même intelligence et de même niveau social, la zone des alternatives tolérables se trouverait davantage dans la partie droite de la figure et au même niveau de l'axe des ordonnées (vers la droite sur l'axe des X et au même niveau pour l'axe Y).

⁴⁶ Gottfredson (2005) met en avant que des activités trop faciles tendent à ne pas rencontrer les exigences cognitives de l'individu.

Gottfredson (1981) propose également de déterminer un ensemble de métiers selon leur caractère prestigieux et leur caractère genré. La figure suivante reprend plusieurs professions disposées selon cette représentation.

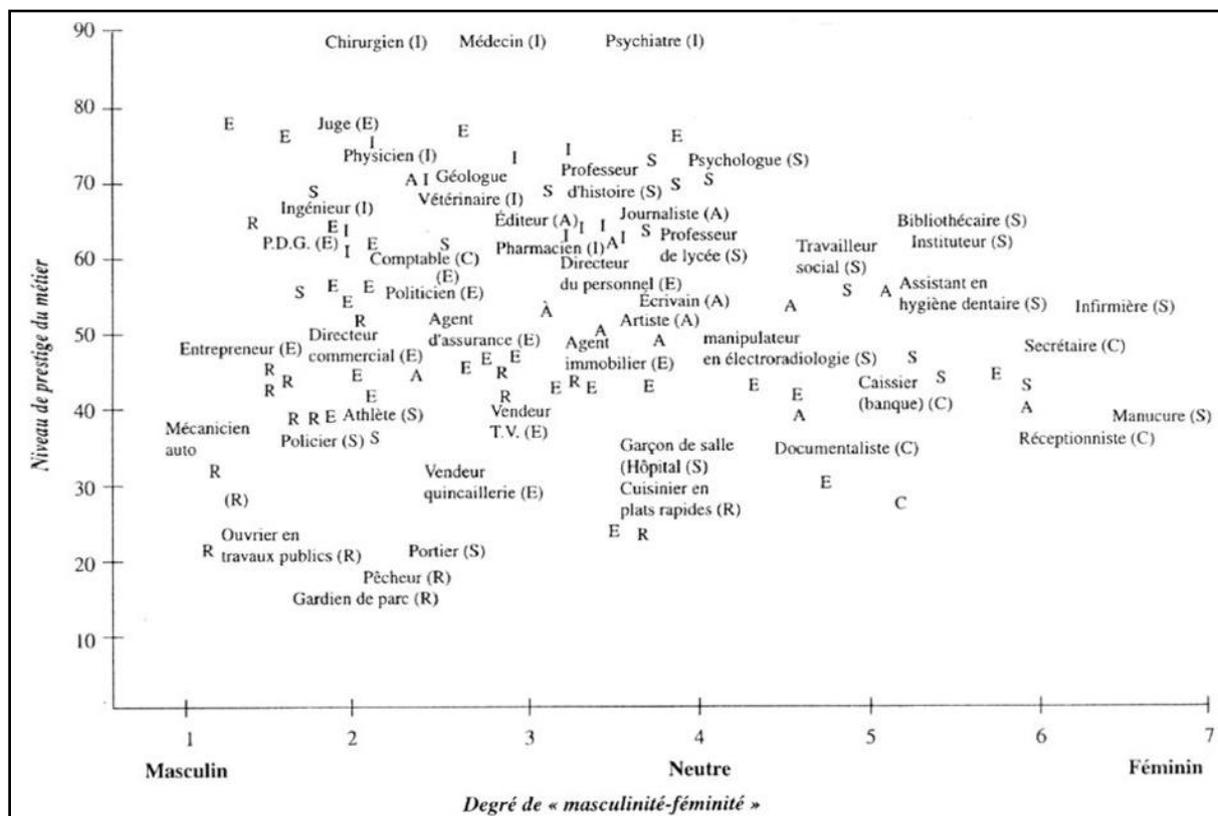


Figure 9 La carte cognitive des professions d'après Gottfredson (1981), traduite par Guichard & Huteau, 2001, p. 144 [Note : R= réaliste ; I : investigateur ; A= artiste ; S= social ; E= entrepreneur ; C= conventionnel]

Le repère cartésien ci-avant propose en axe des abscisses la dimension du caractère genré du métier, allant du plus masculin (1) vers le plus féminin (7). L'axe des ordonnées est celui du niveau de prestige du métier, allant de 0 à plus de 90. Chaque métier est également noté avec sa correspondance à la classification de Holland.

En interprétant cette figure, on pourrait dire que le métier de psychiatre est plutôt neutre et très prestigieux, le métier de gardien de parc est peu prestigieux et très masculin et le métier d'artiste est neutre et d'un prestige moyen. Pour Gottfredson, cette carte est commune pour tous les individus de la société (Guichard & Huteau, 2006a) : « les corrélations entre les jugements des personnes appartenant à différents groupes sociaux sont généralement de l'ordre de .90, tant pour le degré de prestige que pour la masculinité-féminité (Gottfredson, 1981, p. 550, cité et traduit par Guichard & Huteau, 2001, p. 144).

La figure suivante propose de superposer la circonspection schématisée plus avant à cette carte cognitive des professions.

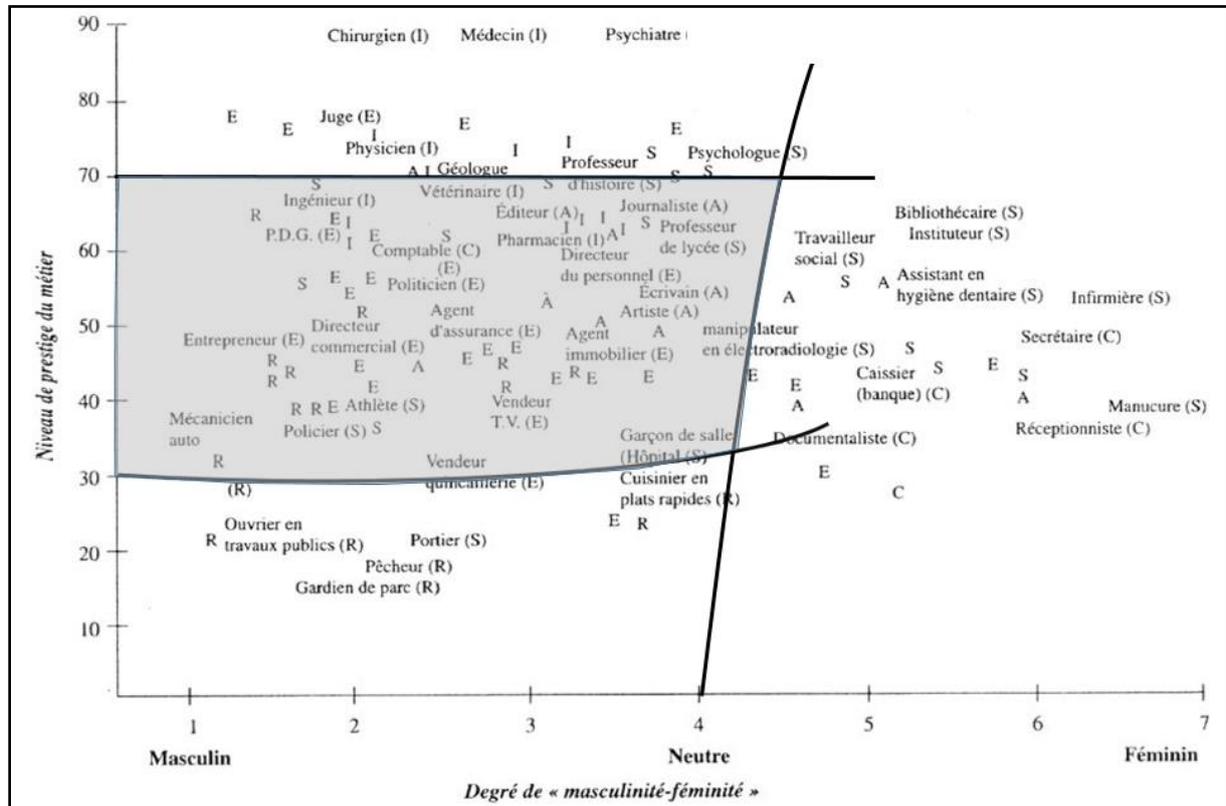


Figure 10 Circonscription de la carte cognitive pour un garçon de classe sociale et d'intelligence moyennes

Si l'on reprend l'exemple du garçon de classe sociale et d'intelligence moyennes, il circonscrira son choix professionnel au sein de la zone des alternatives acceptables grisée sur la figure ci-avant. Les métiers de manucure (trop féminin) ou de pêcheur (trop peu prestigieux) ne feront par exemple pas partie de ses choix. Les métiers d'ingénieur, de vétérinaire ou de journaliste font eux partie des aspirations idéalistes de l'individu, ses aspirations réalistes étant plutôt, par exemple les métiers de policier, d'agent d'assurance ou encore de directeur commercial. Néanmoins, les choix de métiers sont également influencés, comme nous l'avons déjà mentionné, par l'influence des pairs et des parents (et des groupes sociaux d'appartenance) et dès lors, la carte cognitive des professions « est surtout une carte des relations sociales et des styles de vie » (Gottfredson, 1981, p. 551, cité et traduit par Guichard & Huteau, 2001, p. 144). Ceci enjoint Gottfredson à recentrer encore davantage la circonscription au sein de la carte cognitive de l'individu par l'espace social comme schématisé dans la figure ci-après.

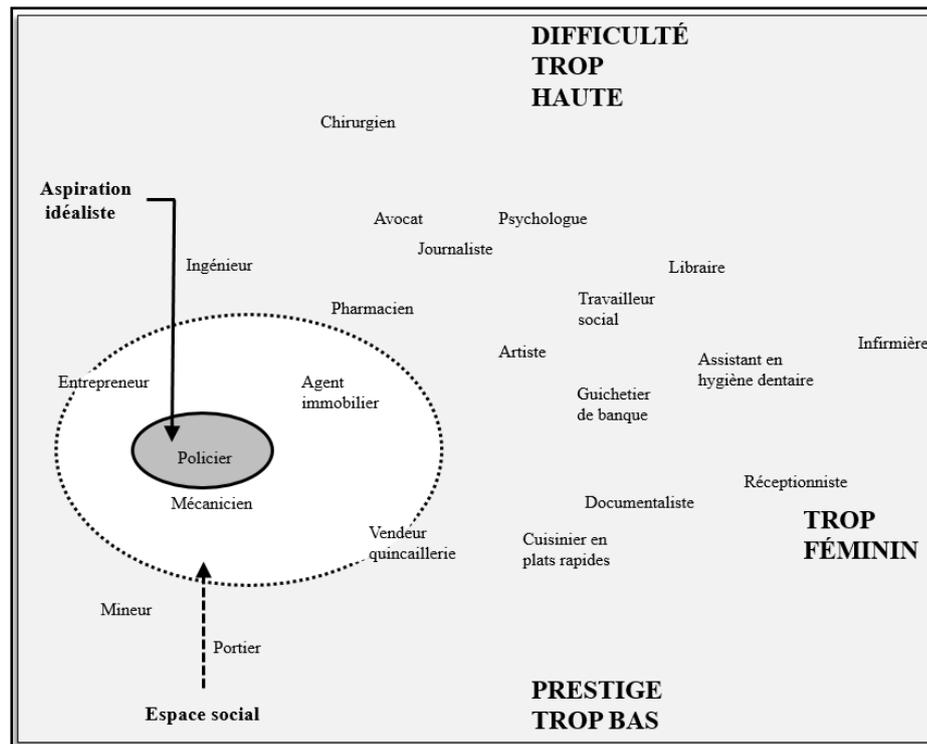


Figure 11 Circonscription de la carte cognitive d'un garçon de classe sociale et d'intelligence moyennes selon ses aspirations idéalistes et son espace social (d'après Gottfredson, 2005, p. 80)

L'espace social de l'individu tend à réduire la taille de la zone des alternatives acceptables, celle-ci étant toujours circonscrite par le niveau de prestige perçu, la difficulté à accéder à l'emploi et au caractère sexué de celui-ci.

La théorie de Gottfredson propose une manière d'appréhender la façon dont les jeunes circonscrivent un choix professionnel par des processus, évoluant au cours du temps, d'élimination et de compromis (Mulhall & Campbell, 2017). Elle a été investiguée à de nombreuses reprises, tant dans le monde anglophone que francophone (C. A. Blanchard & Lichtenberg, 2003; Henderson et al., 1988; Munoz-Sastre, 1994, 1996; Walsh, Hildebrand, Ward, & Matthews, 1983). Néanmoins, si les dimensions liées au genre et au prestige ont été déterminées scientifiquement dans leur impact quant à la représentation des professions, Guichard (2007b) met en avant plusieurs hypothèses de Gottfredson qui ne se trouvent pas confirmées :

- « l'absence de corrélation entre les degrés de prestige et de masculinité-féminité » (p.71) : les métiers masculins sont perçus comme plus prestigieux que les métiers féminins sauf dans les cas extrêmement masculins qui eux sont vus comme moins prestigieux ;
- « l'existence d'une carte cognitive des professions consensuelle » (p.72). Les cartes cognitives construites sur la base des axes de prestige et de genre

par les individus diffèrent selon leur position scolaire et leur origine sociale ;

- « la formation des préférences professionnelles fondée sur un processus de circonscription et de compromis » (p.72).

Malgré ces trois confirmations manquantes, la théorie de Gottfredson a mis en avant la pertinence d'investiguer les choix vocationnels des individus dès leur enfance, ceux-ci se construisant sur les premières expériences et le développement du soi, et notamment au niveau des restrictions ou des éliminations de professions effectuées par la personne et des élargissements envisageables. Gottfredson a recommandé que les conseillers en orientation aident les personnes à développer un large éventail d'expériences afin d'être en mesure de découvrir leurs intérêts, leurs valeurs et leurs capacités personnelles. Les conseillers en orientation peuvent dès lors aider les individus à apprendre non seulement à se construire, mais également à modifier leur environnement pour faire ressortir leurs qualités et leurs traits de caractère (Cavallaro, 2009).

1.2.3.4 L'approche du développement de l'individu de Tiedeman et ses collègues

La théorie de Tiedeman & O'Hara (1963) s'ancre dans le paradigme développemental des choix de carrière et considère que le processus de décision implique le développement d'une identité professionnelle, prenant appui sur la théorie d'Erikson (1968)⁴⁷ : la construction du soi et de l'identité est le moteur principal des motivations de choix (Miller-Tiedeman, 1999; Miller-Tiedeman & Tiedeman, 1979, 1990; Oliver, 1977). D'ailleurs, selon Savickas (2008), cité par Patton & McMahon (2014), le travail réalisé par Tiedeman a eu une influence particulière par sa conceptualisation de la construction de carrière, suggérant que ce dernier « devrait être honoré en tant qu'ingénieur principal de la construction de carrière » (Savickas, 2008a, p. 223).

Pour Tiedeman & O'Hara le développement de la carrière s'articule tout le long de la vie par le développement de l'identité qui se forme par la différenciation [« mécanisme permettant de percevoir des différences entre certains éléments, de séparer une partie du tout » (Bujold & Gingras, 2000, p. 10)] et par l'intégration

⁴⁷ Erikson considère le développement de l'individu comme « l'interaction entre le moi du sujet (*l'ego*) et son environnement social (ses offres d'identification et de réalisation ainsi que ses exigences) à chaque stade psychogénétique » (Cohen-Scali & Guichard, 2008).

[« mécanisme permettant de réorganiser dans un tout les éléments différenciés » (Bujold & Gingras, 2000, p. 10)].

Tiedeman & O'Hara (1963) identifient sept phases dans le développement de carrière que l'on peut scinder en deux périodes principales (Bujold & Gingras, 2000), comme représentées dans la figure suivante.

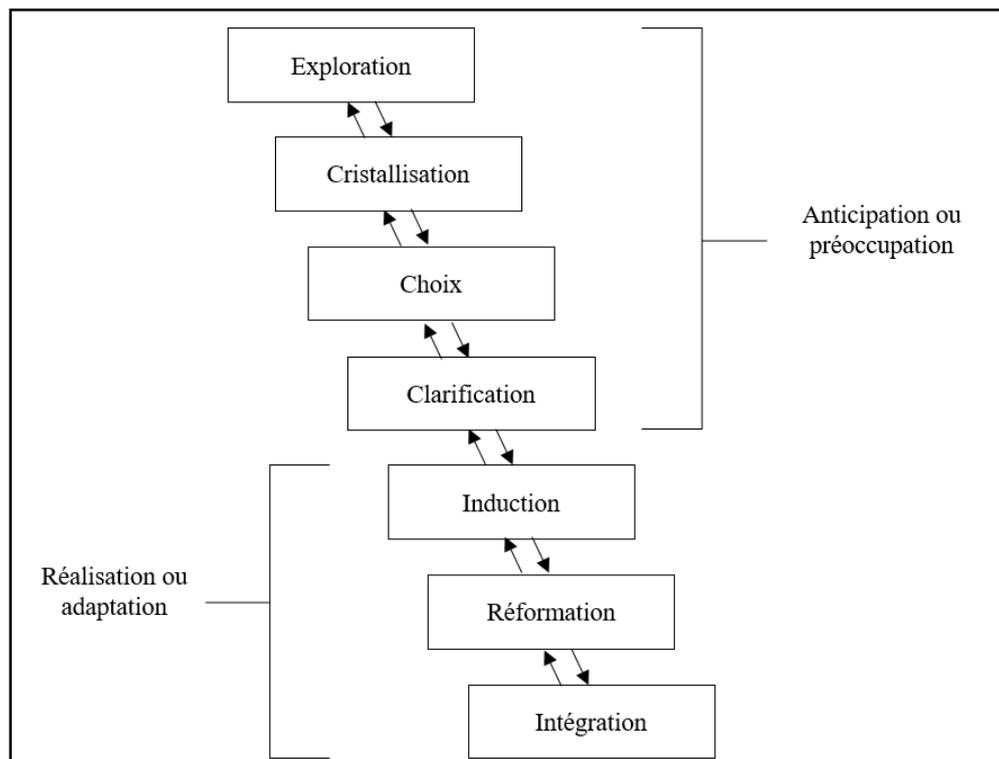


Figure 12 Les sept phases du développement de carrière selon Tiedeman & O'Hara (1963) (d'après Newman & Newman, 2017) [Note : la traduction française utilisée est celle proposée par Bujold & Gingras, 2000, p. 10]

La première étape d'anticipation est celle de l'exploration des possibilités, de la cristallisation des alternatives, du choix et de la clarification des actions à mettre en place pour réaliser la décision prise. Ensuite, intervient l'étape de réalisation ou de mise en œuvre où l'individu se réalise ou s'ajuste selon l'adoption d'une solution de rechange choisie (Phillips, 2008).

L'étape d'exploration (entre 14 et 18 ans)⁴⁸ consiste donc, pour l'individu, à réfléchir à un plan d'action sur la base de ses aspirations, ses capacités et ses intérêts et du contexte sociétal (Seligman, 2004) en considérant un ensemble varié de possibilités (Bujold & Gingras, 2000). L'étape de cristallisation (entre 18 et 21 ans) consiste à

⁴⁸ Les tranches d'âges ne sont pas nécessairement fixes pour tous les individus et sont données à titre d'exemple par Nayak & Rao (2002).

déterminer dans cette réflexion une tendance de choix et un ensemble de possibilités (Schreuder & Coetzee, 2006) sur la base de ses valeurs (Bujold & Gingras, 2000). L'individu est davantage au clair avec ses objectifs et les alternatives envisageables. Il développe des stratégies de décision et peut, sur la base des coûts et bénéfices perçus, s'engager dans des emplois volontaires et/ou temporaires afin de déterminer l'adéquation de ceux-ci avec son identité, ses talents et ses valeurs (Newman & Newman, 2017). L'étape du choix (entre 18 et 25 ans) est relative à la prise de décision (Bujold & Gingras, 2000), par l'intégration des raisons du choix par l'individu (Newman & Newman, 2017). La clarification (entre 18 et 25 ans) est la réalisation du choix de carrière et annonce la phase de mise en œuvre véritable dans le cas de la confirmation de ce choix (Cybal-Michalska, 2016). C'est aussi lors de cette étape que la décision peut ne pas être tenue et l'individu revient dans une nouvelle étape d'exploration des alternatives envisageables (Tiedeman & Field, 1964). L'étape d'induction (entre 21 et 30 ans) consiste pour la personne à commencer un emploi ou un cursus scolaire particulier. Elle s'intègre dans l'environnement en adaptant ses comportements selon ce qui est attendu (Harris-Bowlsbey, 1984). Lors de l'étape de réformation (entre 21 et 30 ans), l'individu tente d'adapter son environnement à lui-même (Bujold & Gingras, 2000). Enfin, l'étape d'intégration (entre 30 et 40 ans) consiste à mettre en place un ensemble de compromis entre les attentes de l'environnement et les volontés de l'individu (Harris-Bowlsbey, 1984).

Le processus du choix professionnel n'est pas nécessairement linéaire et irréversible et chaque étape peut être réinvestie à n'importe quel moment (Phillips, 2008). Lors de chacune de ces phases, l'individu organise donc (il agit, ajuste, change, développe) par différenciation et intégration son processus de choix professionnel à partir de son concept de soi (C. P. Chen, 2006). Ainsi, pour Tiedeman & O'Hara, l'individu est pleinement responsable (Bujold & Gingras, 2000) de son comportement puisqu'il agit et choisit par un ensemble d'actions ciblées et reconnues : chaque étape est considérée comme une situation problématique et la personne doit mettre en place une stratégie de résolution efficace par l'expression de son identité (Harren, 1976). Selon Tiedeman, O'Hara et Miller-Tiedeman (Miller-Tiedeman & Tiedeman, 1990; Tiedeman & Miller-Tiedeman, 1984),

le processus de développement de carrière se situe dans le contexte du développement de toute la personne, et la prise de décision en est une composante permanente. [...] l'avancement dans la carrière est en relation avec le degré de conscience qu'une personne peut avoir du processus décisionnel à la base de son cheminement [...] [et] plus la personne parvient à comprendre ce qui se passe en elle lorsqu'elle réfléchit tout en travaillant avec les données de la réalité commune, plus elle a de chances de devenir proactive (Bujold & Gingras, 2000, p. 10).

Un intérêt tout particulier de la théorie de Tiedeman, O'Hara et Miller-Tiedeman est la considération selon laquelle c'est la personne qui construit elle-même son processus de choix professionnel et que dès lors, l'individu est le « narrateur de sa propre histoire en évolution. ... La théorie n'est pas séparée de l'expérience. La théorie ne fait que refléter l'histoire de l'expérience de quelqu'un » [Miller-Tiedeman (1999, p. 52) cité par Patton & McMahon (2014, p. 86)]. Sur la base des travaux de Tiedeman & O'Hara, Miller-Tiedeman a en effet élaboré une théorie dite de la *nouvelle carrière* ou de la *lifecareer*, c'est-à-dire de la carrière ne se rapportant pas uniquement à l'emploi, mais à la vie entière de l'individu (Patton & McMahon, 2014) : Miller-Tiedeman (1999) se base sur diverses disciplines, telles que la mécanique quantique, la théorie des systèmes auto-organiseurs, la théorie des processus universels et la théorie de la prise de décision pour étayer sa théorie (Patton & McMahon, 2014) et aboutit à la conclusion que l'individu est « un système vivant et interactif qui fournit des informations autocorrectives. Cela offre à l'individu l'occasion de grandir et de développer sa propre théorie de carrière, et non pas de chercher à l'extérieur [...] des modèles plus érudits de la part des théoriciens » [Miller-Tiedeman (1999, p. 55) cité par Patton & McMahon (2014, p. 86)].

Selon Osipow (1983) et Osipow & Fitzgerald (1996), cités par Bujold & Gingras (2000), la conception des choix de carrière proposée par les auteurs est relativement complexe et difficile à appréhender, car peu utilisable dans les faits et relevant plutôt d'une philosophie du développement des individus. Toutefois, la théorie de Tiedeman, O'Hara et Miller-Tiedeman trouve aujourd'hui écho dans les théories du Life Design (Savickas et al., 2009) et notamment dans les méthodes de conseil en orientation basées sur la narration des sujets, telles que celles de Savickas et de Guichard (Guichard, 2004; Guichard et al., 2017; Savickas, 2011a, 2015; Savickas & Guichard, 2016).

1.2.4 Les théories centrées sur le contenu et le processus

Les théories centrées sur le contenu et le processus tentent de rapprocher les deux investigations principales que sont les facteurs d'influence et le développement de l'individu dans un même cadre scientifique. Elles étudient donc à la fois les caractéristiques de la personne et de l'environnement et les processus qui se manifestent chez eux et entre eux (Patton & McMahon, 2014).

Dans cette partie sont présentées la théorie des prises de décision de carrière de Krumboltz et ses collègues [Krumboltz (1998, 2011); Krumboltz, Foley, & Cotter, (2013); Krumboltz, Mitchell, & Jones (1976); L. K. Mitchell & Krumboltz (1996)], le modèle de la sélection et de la sériation des préférences professionnelles de Huteau [Huteau (1979, 1982)], la théorie sociale cognitive de Lent et ses collègues [Lent (2008); Lent & Brown (2013); Lent, Brown, & Hackett (2000, 2002); Lent, Hackett, & Brown (1999)], l'approche cognitive du traitement de l'information de Peterson et ses collègues

[Peterson, Sampson, Lenz, & Reardon (2002); Peterson, Sampson, Reardon, & Lenz (1996, 2008)], l'approche du développement contextuel de Vondracek et ses collègues [Vondracek (1990, 2007); Vondracek & Porfeli (2008)], l'approche contextuelle de la carrière de Young et ses collègues [Young, Domene, & Valach (2014); Young, Valach, & Collin (2002); Young & Valach (1996)] et la théorie du développement de la personne et des choix de carrière de Roe [Roe (1957); Roe & Lunneborg (1990)].

1.2.4.1 La théorie des prises de décision de carrière de Krumboltz et ses collègues

Le modèle de Krumboltz (Krumboltz, 1975, 1979) peut être décrit comme une tentative d'explication des prises de décision d'orientation par l'apprentissage social (Guichard & Huteau, 2006a). Selon Krumboltz (1975) et Krumboltz, Mitchell, & Jones (1976) les prises de décision d'orientation puisent leurs sources dans, d'une part, des facteurs qui peuvent être externes ou génétiques (facteurs biologiques, historiques, sociétaux ou encore contextuels) et sur lesquels l'individu a peu d'emprise, mais qu'il doit néanmoins prendre en compte (Guichard & Huteau, 2006a) et, d'autre part, des facteurs liés à l'apprentissage. Lors des activités produites (qui relèveront de l'apprentissage instrumental), envisagées ou observées (entraînant l'apprentissage associatif) par l'individu, des apprentissages peuvent se faire et la personne constituera, d'une part, certaines représentations de soi selon, par exemple, le sentiment d'être compétent ou non pour ces activités et d'autre part, certaines habiletés à approcher les tâches [« par exemple, en matière de choix professionnel : comment procéder pour trouver une information utile ? » (Guichard, 2007e, p. 135)]. L'ensemble des apprentissages se renforcent mutuellement et ces habiletés d'approche des tâches vont tendre à ce que l'individu reproduise une manière de procéder ayant apporté satisfaction si une nouvelle circonstance similaire apparaît et doit être traitée. Outre la recherche d'informations, ces habiletés d'approches des tâches, dans le champ de l'orientation scolaire et professionnelle, consistent « à réinterpréter les événements passés, à prévoir des événements futurs, à imaginer et à sélectionner des solutions alternatives, à clarifier ses valeurs, à définir des objectifs, et à planifier » (Guichard & Huteau, 2006a, p. 127). Ces habiletés (les intérêts ou les valeurs personnels peuvent également l'être) sont ainsi jugées par l'individu qui effectuera une généralisation d'observation de soi, c'est-à-dire une évaluation de ces performances relatives à une activité donnée ou un domaine particulier (Guichard & Huteau, 2006a). Une généralisation semblable peut également être opérée par l'individu au niveau de l'environnement. Il va alors juger, sur la base des différents facteurs énoncés (génétique, environnementaux, d'apprentissage ou d'habileté d'approches de tâche) et de son expérience au sein de son environnement, d'autres réalités et fabriquer des généralisations qui peuvent être exactes ou non (puisque dépendantes des représentations et perceptions de la personne) (Bujold & Gingras, 2000).

Selon Mitchell & Krumboltz (1996), cités par Larson (2012), les décisions de carrière s'articulent pour l'individu via la préférence ou l'évitement d'une profession selon (1) ses réussites et ses échecs dans les tâches demandées par celle-ci ou qui lui sont similaires, (2) que les modèles de référence pour cette profession aient été renforcés positivement ou non (des modèles sont-ils considérés et sont-ils perçus positivement ?) et (3) que les discours entendus sur cette profession aient été positifs ou pas.

Krumboltz (Krumboltz, 1979; L. K. Mitchell & Krumboltz, 1996) a proposé, sur cette base, un processus de définition des décisions professionnelles défini par le modèle DECIDES qui est l'acronyme de :

- *Define the problem* (définir le problème, ses caractéristiques et l'impact du contexte).
- *Establish the action plan* (établir un plan d'action en définissant les objectifs poursuivis).
- *Clarify the values* (clarifier les valeurs de soi et celles qui seront plébiscitées dans les objectifs poursuivis et/ou propres au contexte).
- *Identify alternatives* (identifier des alternatives ou des solutions connexes).
- *Discover probable outcomes* (découvrir les conséquences et les résultats qui pourraient être engendrés par les actions et objectifs prévus).
- *Eliminate alternatives* (éliminer par l'évaluation les alternatives ou les possibilités au préalable définies afin de raffiner les actions à envisager).
- *Start action* (mettre en œuvre le plan d'action prévu suivant les étapes de ce modèle).

Selon Krumboltz, ces sept propositions sont à considérer comme des activités relevant de la prise de décision et nécessaires au processus de choix vocationnel (Inkson, Dries, & Arnold, 2015).

Krumboltz (2009) détermine donc que les décisions professionnelles peuvent être travaillées, élaborées sur la base d'activités d'orientation particulières et il propose ainsi quatre propositions quant aux pratiques de counseling et d'orientation :

- « L'objectif de l'orientation professionnelle est d'aider les personnes à apprendre à prendre des mesures pour atteindre une carrière et une vie personnelle plus satisfaisantes - et non à prendre une seule décision de carrière » (p.141).

- « Les évaluations de carrière sont utilisées pour stimuler l'apprentissage et non pour faire correspondre les caractéristiques personnelles aux caractéristiques professionnelles » (p.143).
- « Les clients apprennent à s'engager dans des actions exploratoires afin de générer des événements bénéfiques non planifiés » (p.144).
- « Le succès du counseling est évalué en fonction de ce que le client accomplit dans le monde réel en dehors de la séance de counseling » (p.145).

Sur la base de ces quatre propositions, Krumboltz (2009, pp. 146–148) définit cinq objectifs ou actions à mettre en place dans l'aide à l'orientation :

1. « Orienter les attentes des clients. [...] »
2. Identifier la préoccupation du client comme point de départ. [...]
3. Utiliser les expériences passées réussies du client avec des événements imprévus comme base pour les actions en cours. [...]
4. Sensibiliser les clients à reconnaître les opportunités potentielles. [...]
5. Surmonter les obstacles à l'action. »

Les propositions d'aide à l'orientation envisagées par Krumboltz et ses collègues (Krumboltz, 2003; K. E. Mitchell, Levin, & Krumboltz, 1999) sont synthétisées dans ce qu'il nomme l'*Happenstance Learning Theory* (HLT) (ou la théorie de l'apprentissage basé sur le hasard). Selon Krumboltz, Foley, & Cotter (2013) le hasard peut influencer, peu ou prou, le destin professionnel des individus. Néanmoins, même si le hasard peut difficilement être prédit et qu'il entraîne parfois des résultats inattendus, ces auteurs ne considèrent pas que l'individu n'a aucun pouvoir sur celui-ci, ou du moins, sur ce qu'il peut entraîner et que la personne peut donc l'exploiter et en tirer avantage.

Krumboltz et ses collègues (Krumboltz, 2011; Krumboltz & Levin, 2004) proposent, en guise d'aide pour mettre à profit le hasard, la *Planned happenstance theory*, c'est-à-dire la théorie du hasard planifié. Cette théorie veut permettre aux individus de développer des compétences, des capacités ou des habiletés (par exemple, le développement de la flexibilité, de l'optimisme ou encore de la curiosité) à définir et utiliser le hasard pour transformer ce qu'il a engendré en opportunité de carrière. Les résultats du hasard sont alors considérés comme un type d'apprentissage à part entière et non comme des obstacles ou des freins au processus de décision professionnelle.

Krumboltz (Krumboltz, 1998) met donc en avant le concept de sérendipité (*serendipity*) au centre de sa théorie du hasard planifié.

Par rapport aux considérations et aux propositions relatives aux aspects théoriques mis en avant par Krumboltz et ses collègues, Bujold & Gingras (2000) énumèrent plusieurs constatations ou conclusions qui les soutiennent :

- « Les préférences scolaires et professionnelles s'acquièrent par le biais des expériences d'apprentissage de type instrumental et associatif que la personne réalise » (p.348).
- Des applications de programmes d'orientation, basés sur le mentorat et la simulation d'expérience tendent à accroître les possibilités de choix vocationnels (notamment chez les femmes).
- « Les croyances d'une personne tirent leur origine des observations effectuées à propos d'elle-même lors des apprentissages antérieurs » (p.348).
- Les « attentes d'efficacité personnelle peuvent prédire le niveau de scolarité, la persévérance scolaire et l'étendue des possibilités professionnelles perçues dans les domaines scientifiques et techniques et que, en plus, elles peuvent être modifiées par le counseling ou d'autres techniques semblables » (p.348).
- Les compétences de décision vocationnelle, telles que « la clarification de valeurs, l'établissement de buts, la prédiction d'événements futurs, l'expression de solutions de rechange, la recherche d'information, la planification et la généralisation [...] [sont plus susceptibles d'être acquises par les personnes] si 1) elles sont renforcées positivement lorsqu'elles en font la démonstration ou essaient de les acquérir ; 2) elles ont eu l'occasion d'observer des modèles qui ont été renforcés positivement lors de la démonstration de ces compétences » (p.349).
- « Les préférences exprimées par une personne constituent un bon indice prédicteur de son entrée dans une profession » (p.349).
- « Les expériences de travail ou de formation semblent influencer de façon marquante sur les choix professionnels » (p.349).
- Il existe « une influence considérable des facteurs de l'environnement sur les décisions et les actions entreprises par rapport à la carrière » (p.349).

Si la théorie de Krumboltz et ses collègues a amené des résultats intéressants quant à la genèse des décisions d'orientation, elle apparaît floue quant à l'explication des processus permettant de mettre en place un choix vocationnel. De plus, même si les auteurs considèrent les décisions professionnelles comme s'élaborant à travers le temps, ils se cantonnent à définir un enchaînement linéaire d'expériences, les plus anciennes impactant les plus récentes. Ils ne développent pas, par exemple, des moments particuliers pouvant rompre ce fil linéaire, comme l'adolescence ou des faits de vie entraînant des changements rapides et prégnants. Enfin, ils considèrent le contexte dans lequel l'individu vit comme un ensemble de facteurs qui l'influencent, mais où, une fois encore, les processus sous-jacents, comme les liens existant entre ces facteurs, ne sont pas explorés (Guichard & Huteau, 2006a).

1.2.4.2 Le modèle de la sélection et de la sériation des préférences professionnelles de Huteau

Le modèle de Huteau (1982), inspiré par la théorie de la dissonance cognitive de Festinger (1957)⁴⁹ (Danvers, 2009), propose de déterminer l'apparition de préférences professionnelles (en termes d'orientation scolaire ou de choix de métier) (Guichard & Huteau, 2006a). Selon lui, les préférences de l'individu se forment à partir d'un processus de comparaison des représentations de soi et du métier envisagé. Ce modèle est schématisé dans la figure suivante.

⁴⁹ On peut définir la dissonance cognitive comme l'état d'un individu lorsqu'il est confronté à un stress ou un inconfort mental issu de la confrontation de deux ou plusieurs croyances, idées ou valeurs contradictoires, présentes au même moment et relatives à une même information (Festinger, 1962; Gosnell, 2018; Harmon-Jones, Harmon-Jones, & Levy, 2015). Cette dissonance peut aussi se manifester lorsque l'individu est confronté à de nouvelles informations entrant en conflit avec des croyances, idées ou valeurs préexistantes (Joseph & Rangaiah, 2017). Selon Festinger (1957), l'individu cherche à éviter ou réduire cette dissonance afin d'aboutir à une cohérence interne satisfaisante.

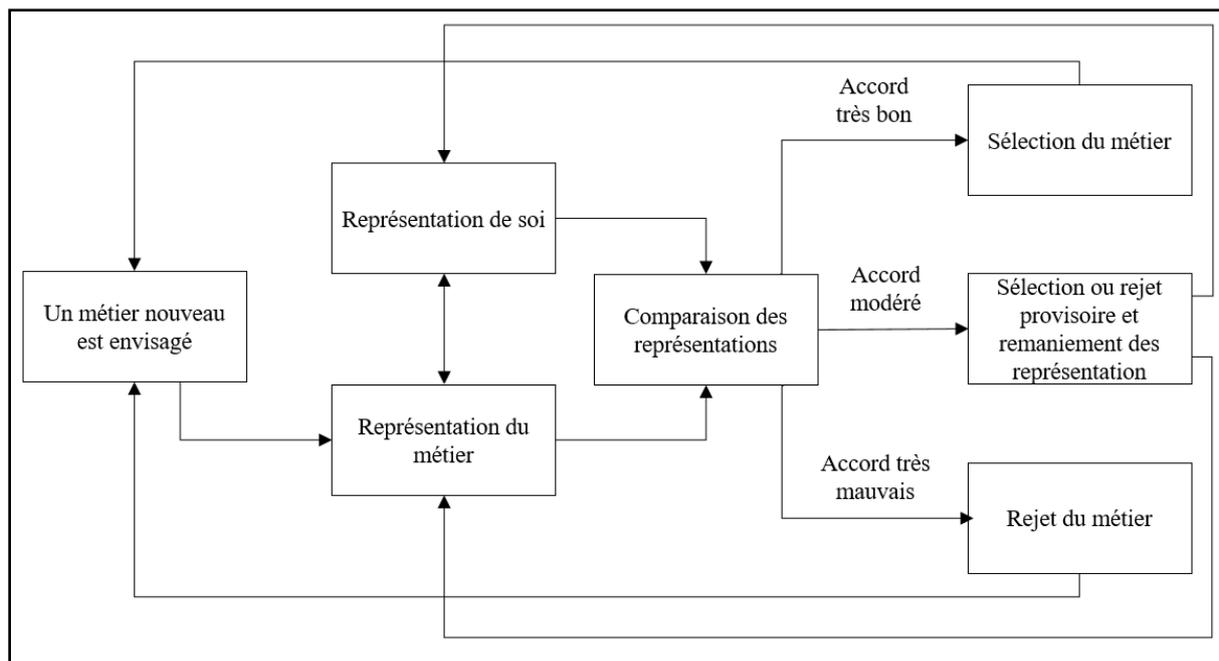


Figure 13 Schématisation du modèle de sélection des préférences professionnelles de Huteau (1982) (d'après Guichard & Huteau, 2006, p. 95).

Envisager un nouveau métier peut venir soit de l'individu, soit d'une sollicitation extérieure. La personne va soit, à partir de son schéma de soi (dont les variables visibles sont définies par quelques traits de personnalité reconnus) activer un prototype (c'est-à-dire un ensemble de représentations liées à un métier, une profession, un cursus scolaire, une activité particulière...) qui lui correspond ou soit, à partir d'un prototype spécifique, activer un schéma de soi qui en partage des éléments communs. C'est donc la phase de comparaison des représentations de soi et des métiers (Guichard & Huteau, 2006a; Huteau, 1982). Guichard & Huteau (2006, p. 96) précisent que cette correspondance « suppose que l'information sur le monde soit personnalisée, c'est-à-dire que les métiers et formations soient décrits sur les mêmes attributs que les personnes ».

À partir de cette comparaison, l'individu évaluera l'adéquation des caractéristiques du schéma de soi et du prototype. Si la correspondance est bonne, le métier ou la formation est provisoirement retenu et dans le cas contraire, elle est rejetée. Si la congruence est modérée, le schéma de soi et le prototype peuvent être réexaminés plus finement afin d'établir ou pas d'accord entre eux (Guichard & Huteau, 2006a).

Huteau (1982) précise que l'individu est davantage influencé, sur la base de son expérience et de sa représentation de lui-même, par la représentation qu'il a de l'environnement plutôt que par le contexte lui-même. Ainsi, si l'image de soi est mauvaise ou peu positive, la décision (de métier, de formation) peut en être inhibée, car le choix est considéré comme un dépassement de soi, un progrès (Danvers, 2009).

Le modèle de Huteau est relativement proche des théories de Young et ses collègues (2002), mais est davantage général (Guichard & Huteau, 2006a) car il propose une vision d'ensemble des processus de choix au niveau de la personne, déterminés par ses représentations. L'intérêt de ce modèle est qu'il positionne l'individu au centre de la réflexion et, si ses représentations jouent un rôle prépondérant dans les prises de décision, on peut envisager qu'un travail (d'aide à l'orientation) particulier sur celles-ci induise des choix plus construits et, *in fine*, davantage pertinents.

1.2.4.3 La théorie sociale cognitive de Lent, Brown et Hackett

À la fin des années 90, Lent, Brown, & Hackett (1994, 1996) ont élaboré la théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle (TSCO)⁵⁰. Cette théorie a engendré de nombreuses études sur le développement de carrière et les processus de formation des intérêts et des décisions et choix professionnels (S. Y. Kim, Fouad, & Lee, 2018) et a été testée et confirmée de manière empirique dans différentes cultures depuis plus de vingt ans (Lee & Shin, 2017a). Elle se base sur (1) les travaux de Bandura (1976, 1977a, 1977b, 1980, 1986a, 1986b, 1992, 1993, 2003) en ce qui concerne la théorie de l'apprentissage social (Guichard, 2007e), (2) les travaux de Krumboltz (1975, 1979, 1994) et ses collègues (Krumboltz et al., 1976; Krumboltz, Mitchell, & Jones, 1979; L. K. Mitchell & Krumboltz, 1984, 1990, 1996) quant à « la théorie de l'apprentissage social appliquée au processus de prise de décision » (Bujold & Gingras, 2000, p. 370) et (3) les travaux de Betz & Hackett (1981, 1983; G. Hackett & Betz, 1981) quant à « l'application du concept d'efficacité personnelle au développement de carrière des femmes » (Bujold & Gingras, 2000, p. 370).

Les auteurs ont ainsi voulu étendre le modèle sociocognitif du développement de la personne de Bandura (Andersen & Vandehy, 2011; Byars & Hackett, 1998; Canzittu & Demeuse, 2017; G. Hackett & Byars, 1996) en se centrant sur le rôle de l'auto-efficacité dans les choix professionnels et en incluant, par exemple, les intérêts de l'individu dans le modèle explicatif des causes du développement professionnel (G. Hackett & Kohlhart, 2012). Selon Bandura, les individus se construisent par l'interaction de leurs comportements et de leur environnement (Bandura, 2003). Le schéma suivant illustre la construction des comportements de l'enfant.

⁵⁰ En anglais, social cognitive career theory (SCCT).

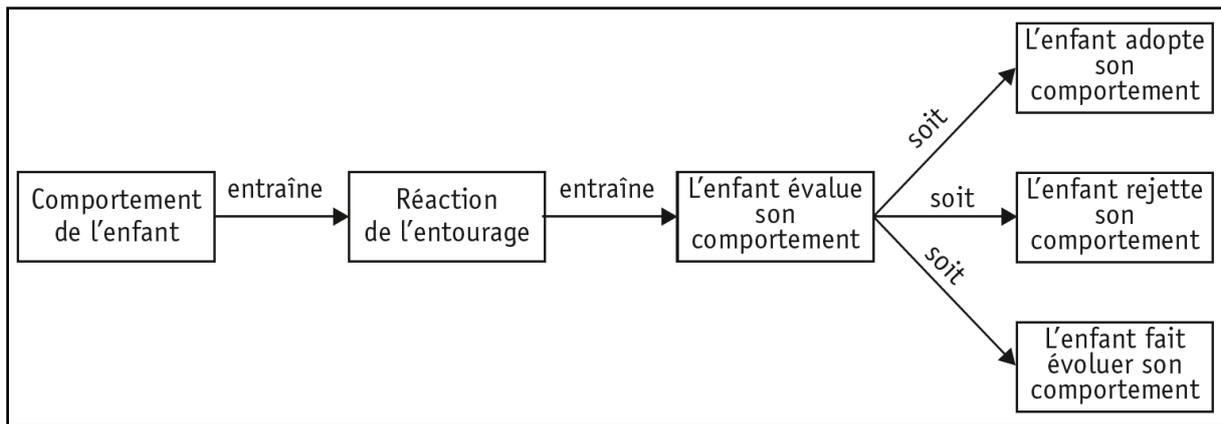


Figure 14 Schématisation du développement des comportements chez l'enfant selon la théorie de Bandura (1979), d'après Canzittu & Demeuse, 2017, p. 35

L'enfant va donc évaluer et adapter son comportement (en l'adoptant, le rejetant ou le faisant évoluer) selon la réaction de ses parents, de ses amis ou des personnes qui se trouvent dans son environnement. Ceci signifie que la construction du soi de la personne est induite par la personne elle-même, mais aussi par l'impact de ses comportements et de son environnement. C'est donc par son vécu, ses expériences antérieures et les processus cognitifs qu'il a développés que l'individu va adopter un type de comportement particulier (Carosin, Canzittu, & Loisy, 2019). Parmi les processus cognitifs, Bandura met en exergue le sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1980) qui

désigne les croyances des individus quant à leurs capacités à réaliser des performances particulières. Il contribue à déterminer les choix d'activité et d'environnement, l'investissement du sujet dans la poursuite des buts qu'il s'est fixés, la persistance de son effort et les réactions émotionnelles qu'il éprouve lorsqu'il rencontre des obstacles (Rondier, 2004, p. 475).

Le concept de sentiment d'efficacité personnelle est un point essentiel de la théorie de Lent et al. (2002) dans le développement d'un projet professionnel. Les auteurs (Lent et al., 1994, 2002) associent le sentiment d'efficacité personnelle à deux autres concepts, les attentes de résultats et les buts personnels (cf. figure suivante). Les attentes de résultats sont « des croyances personnelles relatives au résultat ou aux conséquences de certaines conduites » (Guichard, 2007e, p. 135) et les buts personnels sont « la combinaison des attentes de résultats et du sentiment d'efficacité personnelle de l'individu » (Canzittu & Demeuse, 2017, p. 36).

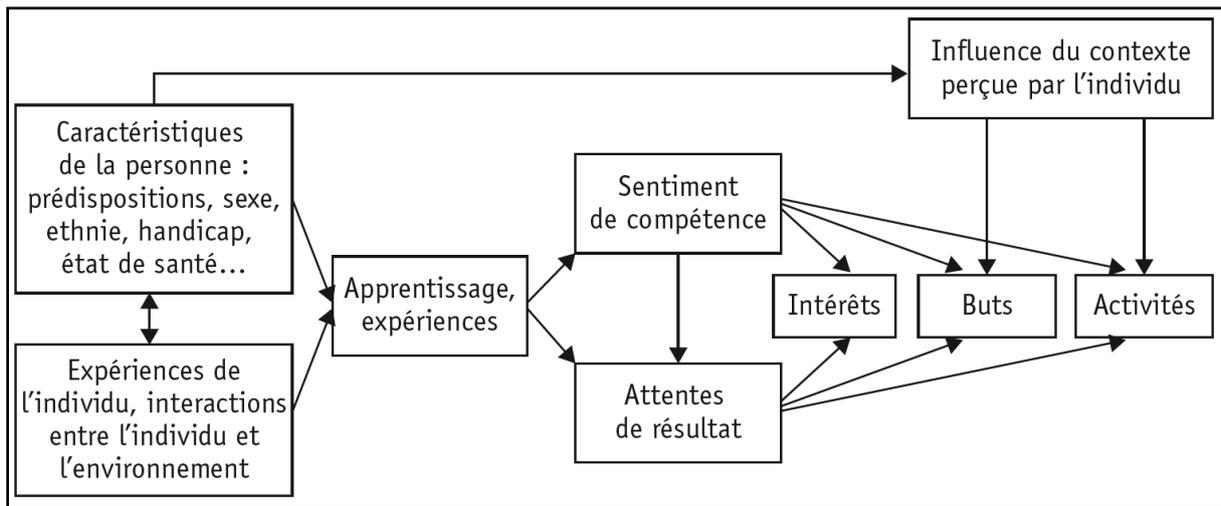


Figure 15 Schématisation de la théorie sociale cognitive de l'orientation de Lent et al. (1994, 2000, 2002), d'après Canzittu & Demeuse, 2017, p. 36

Selon la théorie sociale cognitive de l'orientation, l'individu opérationnalisera ses choix à partir de ses intérêts. Ceux-ci se développent via le sentiment de compétence et les attentes de résultats de la personne qui proviennent des caractéristiques de l'individu et de ses expériences avec son environnement. Ainsi, les intérêts deviennent des buts ou des objectifs particuliers pour la personne et, selon qu'ils soient maintenus ou adaptés, s'actualisent en activités particulières (Canzittu & Demeuse, 2017). Selon (Guichard & Huteau, 2006a), les activités vont entraîner des résultats « qui vont conduire, par rétroaction, à une modification du sentiment de compétence et des attentes » (p.91) de l'individu. Cette théorie est donc basée sur un processus cyclique, les performances influençant les choix de la personne et inversement. D'après Williams & Subich (2006), plusieurs recherches ont démontré « l'impact des expériences d'apprentissage sur l'auto-efficacité et les attentes en matière de résultats dans le domaine professionnel (p. ex., Betz & Schifano, 2000; Diegelman & Subich, 2001; Hackett, Betz, O'Halloran, & Romac, 1990; Hackett & Campbell, 1987; Lent, Lopez, & Bieschke, 1991) » (p.262-263).

La théorie sociale cognitive met donc en avant le rôle prépondérant de l'environnement scolaire (ou d'apprentissage) dans le développement des processus vocationnels des individus et Thompson & Dahling (2012) et Williams & Subich (2006) préconisent par exemple que l'exploration personnelle et professionnelle (à l'école) peut jouer le rôle de réduction de différences entre individus (ceux-ci recevant des aides personnalisées) et notamment en ce qui concerne les différences de genre : « comme le suggèrent Betz & Hackett (1981, 1983) et comme l'illustrent les travaux [...] de Betz & Schifano (2000), la correction des disparités entre les sexes peut commencer par encourager l'exploration et l'apprentissage dans des domaines de carrière en dehors des normes traditionnelles de genre. » (Williams & Subich, 2006, p. 273).

La TSCO est toujours investiguée aujourd'hui et Lent & Brown (2013) ont élargi leur modèle pour étudier spécifiquement l'autogestion de carrière (S. Y. Kim et al., 2018) : si leurs études antérieures se concentraient sur des questions de contenu, telles que la prédiction d'un certain type de carrière, leur dernier modèle traite davantage des processus mis en œuvre par les individus dans leurs choix de carrière et lors de leurs premières années professionnelles (notamment en ce qui concerne la gestion du triptyque travail/famille/vie personnelle ou encore l'adaptation au travail) (Ireland & Lent, 2018). La TSCO est également confrontée à des environnements et des publics divers afin d'en déterminer son applicabilité (Sheu & Lent, 2008, cités par Ezeofor & Lent, 2014), comme en témoignent les travaux suivants, cités par Ezeofor & Lent (2014) : plusieurs recherches ont investigué le domaine de la prévision de la satisfaction professionnelle des enseignants aux États-Unis (Duffy & Lent, 2009), en Italie (Lent et al., 2011) et dans les Émirats arabes unis (Badri, Mohaidat, Ferrandino, & El Mourad, 2013). D'autres recherches ont étudié la prédiction de la satisfaction et du bien-être chez les étudiants, aux États-Unis (Lent et al., 2005; Lent, Singley, Sheu, Schmidt, & Schmidt, 2007), au Portugal (Lent, Taveira, Sheu, & Singley, 2009), à Taiwan et à Singapour (Sheu, Chong, Chen, & Lin, 2014), ainsi qu'en Angola et au Mozambique (Lent et al., 2014).

Cette théorie a également évolué en intégrant d'autres concepts, comme celui du bien-être (Lent, 2004). Pour Lent, celui-ci se détermine par la satisfaction de l'individu en ce qui concerne son expérience émotionnelle dans les domaines familiaux, scolaires ou professionnels, par exemple : l'individu atteint une satisfaction globale dans sa vie s'il est satisfait dans ces domaines (Işık, Ulubey, & Kozan, 2018).

D'après Lent et al. (2005, 2009) et Lent & Brown (2008), cités par Işık et al. (2018), les composantes cognitives, comportementales, sociales, environnementales, personnelles et affectives de l'individu vont déterminer à la fois son ajustement à un domaine spécifique et sa satisfaction globale de vie (cf. figure suivante).

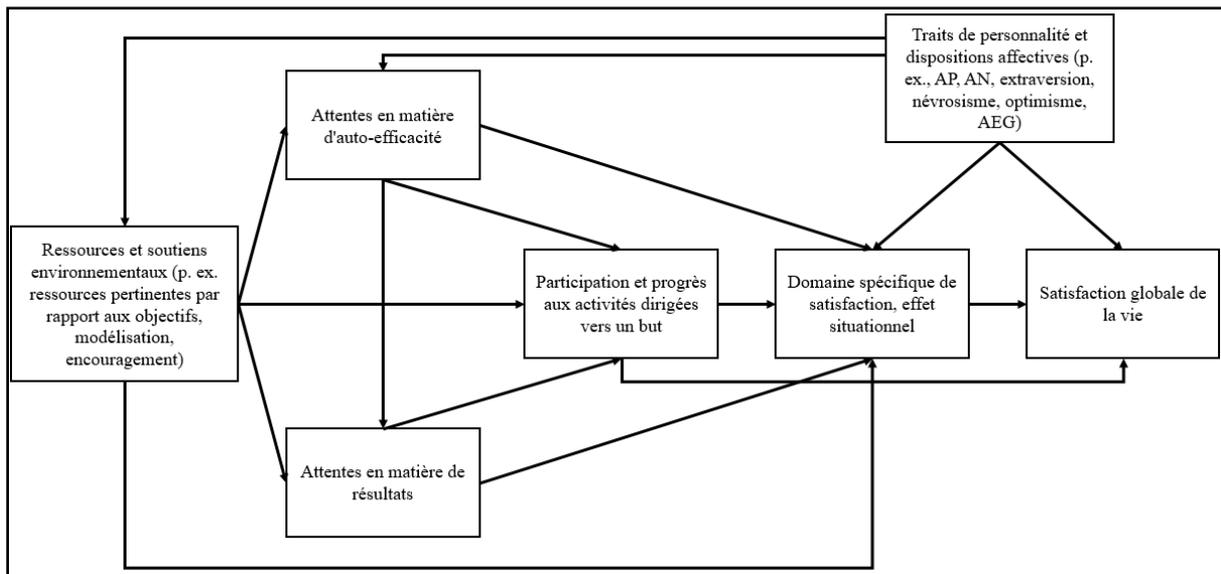


Figure 16 Contributions de la personnalité, des variables affectives, sociales et cognitives au bien-être dans des conditions de vie normales (d'après Lent, 2004, p. 500) [Notes : PA : affectivité positive, NA : affectivité négative, EGE : auto-efficacité généralisée ; névrosisme⁵¹]

D'après Lent et al. (2015) et Lent & Brown (2006) :

- Les traits de personnalité et les dispositions affectives se définissent comme des caractéristiques qui contribuent à l'expérience de satisfaction d'un domaine particulier.
- Les soutiens et les ressources font référence aux caractéristiques de l'environnement qui peuvent faciliter la poursuite d'un objectif.
- L'auto-efficacité fait référence aux croyances en la capacité d'un individu à adopter des comportements ou des plans d'action particuliers.
- Les attentes en matière de résultats sont les conséquences anticipées de l'exécution des actions.
- Les objectifs ou les buts entraînent l'intention d'une personne à exécuter des actions.
- Les intérêts se caractérisent par le degré d'appréciation d'une activité particulière par une personne.

⁵¹ Le névrosisme « oppose une stabilité émotionnelle et une humeur égale avec des émotions négatives » (Rolland, Parker, & Stumpf, 1998, p. 121). Il est également nommé neuroticisme (Jeronimus, Riese, Sanderman, & Ormel, 2014).

La satisfaction est définie par le plaisir ressenti par un individu par rapport à l'environnement dans lequel l'activité se déroule.

Cet élargissement de la TSCO permet de relier la satisfaction de l'individu et son impact quant aux processus d'adaptation de ses comportements et de ses décisions. Les traits de personnalité et les dispositions affectives de l'individu impactent les ressources et les soutiens environnementaux : ils peuvent « influencer l'adaptation professionnelle en facilitant (ou en décourageant) les performances comportementales ou en engageant des tendances émotionnelles d'adaptation » (Lent & Brown, 2013, p. 563). Ils induisent ainsi des attentes spécifiques en termes d'auto-efficacité et de résultats. Ces attentes et ces ressources entraînent un certain degré de participation et de progrès quant aux objectifs poursuivis. La satisfaction globale de la personne est induite par l'ensemble de ces variables qui se traduisent chacune pour un domaine particulier : les différentes satisfactions ressenties par l'individu, sur la base des variables citées, dans les multiples domaines possibles engendrent chacune une part de la satisfaction globale. Ainsi, la satisfaction au travail ou à l'école (pour les étudiants) peut être une indication du bien-être d'un individu et peut influencer sa satisfaction globale de vie : les variables cognitives et personnelles, comme l'auto-efficacité, la perception de contrôle, les attentes en matière de résultats, les conditions et les objectifs du travail et les caractéristiques de l'environnement contribuent de façon majeure à la satisfaction et au bien-être dans le domaine professionnel ou scolaire fréquenté (Lee & Shin, 2017b).

1.2.4.4 L'approche cognitive du traitement de l'information de Sampson et ses collègues

La théorie de Sampson et ses collègues (Peterson, Sampson, & Reardon, 1991; Peterson et al., 1996, 2008; Sampson, Peterson, & Reardon, 1989; Sampson, Peterson, Reardon, & Lenz, 2003) s'ancre dans l'approche cognitive des conduites d'orientation [qui se réfère au concept de traitement cognitif de l'information issu des travaux de Hunt (1971), Lachman, Lachman, & Butterfield (1979) et Newell & Simon (1972), cités par Peterson, Sampson, Lenz, & Reardon (2002)] qui stipule que devant des problèmes particuliers, les individus doivent traiter certaines informations afin de « réduire l'écart entre la représentation d'un état actuel (je suis indécis) et celle d'un état jugé souhaitable (je dois avoir pris une décision. [...] on considèrera que l'élaboration d'une préférence suppose la confrontation d'informations relatives à soi et [...] au monde des formations et des métiers. Les préférences [...] élaborées, il faudra ensuite les réaliser » (Guichard & Huteau, 2006a, p. 93) ce qui engendre un nouvel ensemble de problèmes. Ces problèmes d'orientation sont spécifiques, car ils sont souvent mal définis et plusieurs hypothèses de résolution peuvent être posées, sans savoir, *a priori*, l'impact qu'elles pourront avoir (Guichard & Huteau, 2006a).

Les auteurs ont élaboré une approche cognitive du traitement de l'information⁵² lors des prises de décision et des résolutions de problèmes qui se base sur quatre hypothèses majeures :

1. « La résolution de problème d'orientation et la prise de décision comportent à la fois un processus affectif et cognitif [...] »
2. La capacité de résolution de problèmes dépend aussi bien de la présence des fonctions cognitives que des connaissances acquises [...]
3. Le développement de carrière implique une évolution continue et un changement constant de la structure cognitive [...]
4. Le développement des habiletés de prise de décision et de résolution de problèmes se réalise à travers l'accroissement des capacités de traiter l'information. » (Bujold & Gingras, 2000, p. 366).

Peterson et al. (2008) ont affiné, nuancé et complété ces quatre propositions par les quatre acceptions suivantes :

1. Ce qui relève de la cognition et des affects ne peut être séparé lors des décisions de carrière et la résolution de problèmes. Les émotions motivent, soit positivement, soit négativement, les individus.
2. Les problèmes liés à la carrière sont appréhendés à la fois par le contenu ou la connaissance relative à la prise de décision et la réflexion sur cette connaissance (réflexivité).
3. Les individus peuvent faire appel à des ressources d'information sur le monde professionnel et sur eux-mêmes afin d'étayer, de façon la plus pertinente possible, leurs choix.
4. Les individus peuvent également être aidés dans leurs prises de décisions par le travail, l'amélioration et l'acquisition de compétences liées au traitement de l'information.

L'approche de Peterson et ses collègues s'articule donc à travers l'élaboration d'une théorie du comportement professionnel et d'une théorie de l'intervention professionnelle. La première est dérivée de la théorie du traitement cognitif de l'information et comprend la pyramide du domaine du traitement de l'information (en ce qui concerne le contenu du choix de carrière) et le cycle CASVE. La seconde vient

⁵² En anglais, cognitive information processing approach (CIP).

également de la théorie du traitement cognitif de l'information et comprend la préparation à la prise de décisions de carrière, la préparation à l'intervention professionnelle, la prestation de services différenciés, l'évaluation des pensées négatives sur la carrière et l'évaluation de l'espace de décision de carrière (Sampson, 2017).

La figure suivante présente la pyramide des domaines du traitement de l'information.

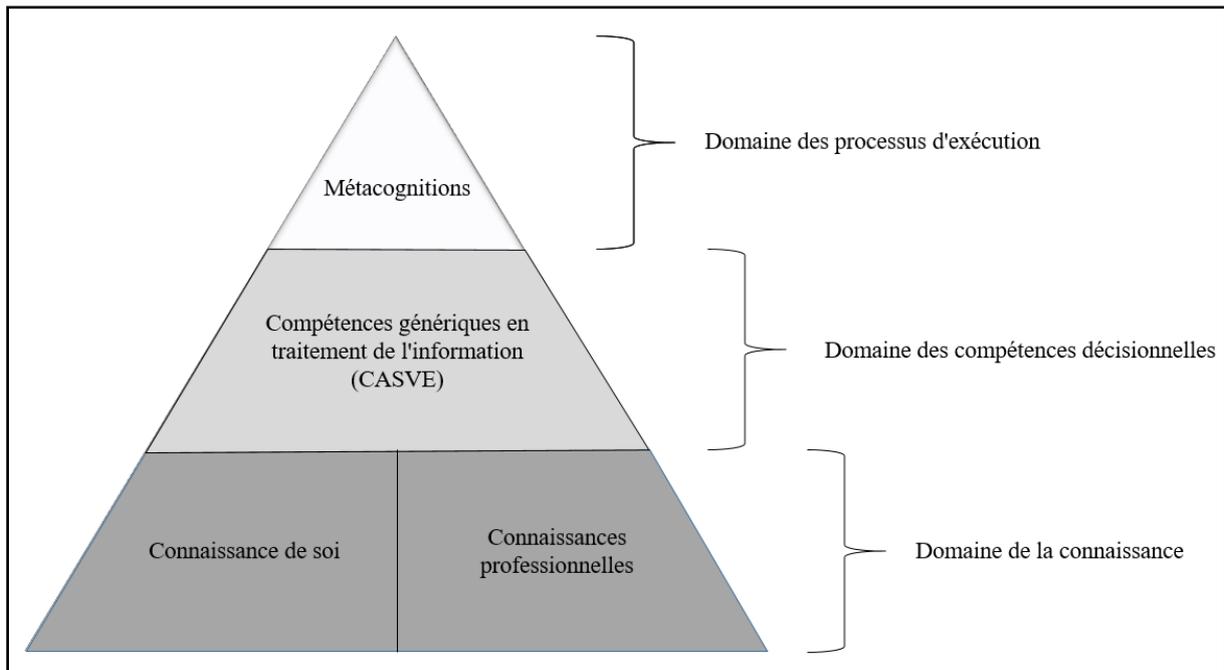


Figure 17 Pyramide des domaines du traitement de l'information d'après Peterson et al., (1991)

La pyramide est constituée, à sa base, par les deux types de connaissance que l'individu peut développer dans ces processus décisionnels, tels que la connaissance de soi et la connaissance du monde professionnel. L'étage supérieur de la pyramide concerne les compétences que la personne peut mettre en place afin de déterminer comment décider (via des informations, notamment, sur la façon dont elle construit ses décisions). Enfin, le dernier étage est relatif aux métacognitions, c'est-à-dire sur les réflexions à propos de la décision prise. Ainsi, sur la base de ces connaissances, l'individu réfléchit son choix et détermine des caractéristiques particulières de décision et ensuite, il réexamine celle-ci en regard des processus exécutés (Gordon, 2006; Patton & McMahon, 2014).

D'après Guichard (2014), Peterson et ses collègues ont opérationnalisé les habiletés de prise de décision par le cycle CASVE chaque lettre représentant une phase du processus de choix :

- La communication (C) est la phase d'identification du problème (lié à la carrière) par la définition de l'état actuel de l'individu, de ses caractéristiques et de ses projections futures (Peterson et al., 1991). C'est la phase d'identification du problème et des besoins de solution par la personne (Bujold & Gingras, 2000).
- L'analyse (A) est la phase de définition des causes problématiques. L'individu détermine le problème selon ses connaissances (de soi et du monde professionnel), ses habiletés de prise de décision et les processus exécutifs qui seront sollicités (Guichard, 2014).
- La synthèse (S) est la phase où l'individu détermine des options envisageables et en cristallise quelques-unes (Bujold & Gingras, 2000).
- L'évaluation (V⁵³) permet d'analyser les options cristallisées et de les hiérarchiser selon leur priorité attribuée par la personne (en regard, notamment, de ses valeurs, mais aussi des facteurs externes tels que l'avis des proches ou des parents) (Peterson et al., 2002).
- L'exécution est l'étape de l'actualisation des choix par l'établissement d'un plan d'action en confrontant ces choix *a priori* avec les réalités externes (Bujold & Gingras, 2000; Guichard, 2014; Sampson et al., 1989).

Le cycle CASVE est donc un modèle de prise de décision basé sur le traitement cognitif des processus de traitement des informations. Se déroulant selon cinq phases, il doit se comprendre comme fonctionnant en boucle, la fin d'un cycle donnant naissance à un nouveau cycle qui recommence par la phase de communication. De plus, bien que linéaire, le cycle CASVE permet un retour vers une phase précédente si besoin (notamment lorsqu'un nouveau problème apparaît et qu'il demande un traitement de résolution). Le cycle CASVE est destiné à résoudre les décisions de carrière des individus, mais il peut aussi convenir pour élaborer ou évaluer des programmes de carrière (Osborn, & Lenz, 2017).

La théorie de Peterson et ses collègues veut donner de l'aide aux individus dans leurs décisions professionnelles en s'axant sur les processus cognitifs qui s'y opèrent. Les liens entre théorie, recherche et pratique sont très étroits, chaque entité nourrissant

⁵³ En anglais, *valuing*.

les deux autres. La figure suivante synthétise les interactions existant dans la combinaison de ces trois entités.

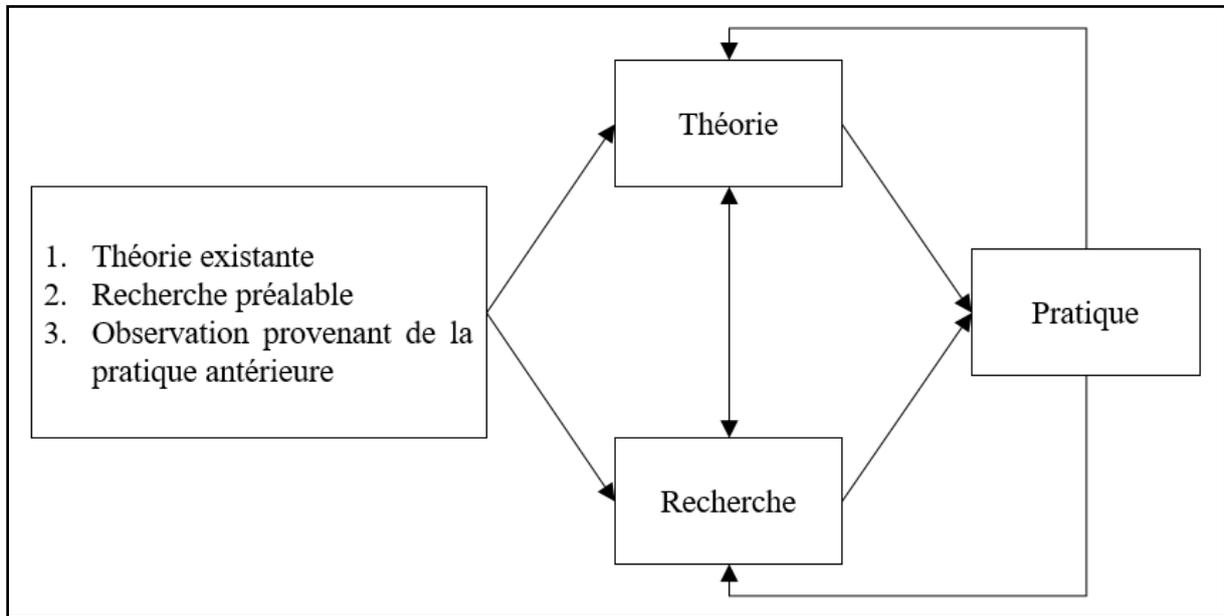


Figure 18 Intégration de la théorie, de la recherche et de la pratique, d'après Sampson (2017, p. 63)

Dans ce cadre, l'approche cognitive du traitement de l'information « fournit un exemple pratique d'une perspective théorique et convient aux citoyens qui évoluent dans un marché dynamique et mondial présentant de nombreux défis en matière de résolution de problèmes de carrière et de prise de décision tout au long de leur vie » (Reardon, Lenz, Sampson, & Peterson, 2011, p. 241).

1.2.4.5 L'approche du développement contextuel de Vondracek et ses collègues

L'approche de Vondracek, Lerner, & Schulenberg (1986) tente de poser une explication quant au développement de carrière des individus, du point de vue personnel et professionnel (Guichard & Huteau, 2006a). Ils ont souligné la complexité et la variété des influences contextuelles, en s'inspirant des concepts de l'écologie du développement humain de Bronfenbrenner (1979)⁵⁴ et en considérant ce développement comme s'étalant sur toute la durée de la vie, afin de parvenir à un modèle de développement de carrière qui considère l'individu et les multiples niveaux de contexte comme interdépendants et évolutifs dans le temps (Araújo & Taveira, 2009). Le modèle de Vondracek et ses collègues repose donc

⁵⁴ Explicités ci-après.

sur deux concepts fondamentaux : 'l'intrication structurale' [...] des contextes et l'interaction dynamique. L'intrication structurale considère l'environnement social de l'individu comme constitué d'une structure de contextes structurés et interconnectés. 'L'interaction dynamique' fait référence aux faits que l'individu se développant exerce une influence sur les différents niveaux de contexte en interaction et que ceux-ci exercent une influence sur cet individu et son développement (Guichard & Huteau, 2006a, p. 186).

En ce qui concerne les contextes, selon Bronfenbrenner (1979), l'environnement a un certain impact sur le développement de l'enfant. D'ailleurs, il stipule que

l'écologie du développement humain implique l'étude scientifique de l'accommodation progressive et mutuelle entre un être humain qui grandit et les changements des propriétés des milieux dans lesquels la personne vit ; étant donné que ce processus est influencé par les relations entre ces milieux et les contextes qui les englobent (Bronfenbrenner, 1979, cité par Absil, Vandoorne, & Demarteau, 2012, p.4-5).

Bronfenbrenner développe l'idée que l'environnement peut se représenter comme un ensemble de milieux qui s'emboîtent les uns dans les autres et qui peuvent relever de quatre niveaux : le microsystème, le mésosystème, l'exosystème et le macrosystème (Guichard & Huteau, 2006a). C'est le changement d'un niveau à l'autre et son implication sur l'individu qui intéresse Bronfenbrenner : il a étudié les interrelations entre la personne en développement et les contextes évoluant. La figure suivante est une schématisation des propos de Bronfenbrenner.

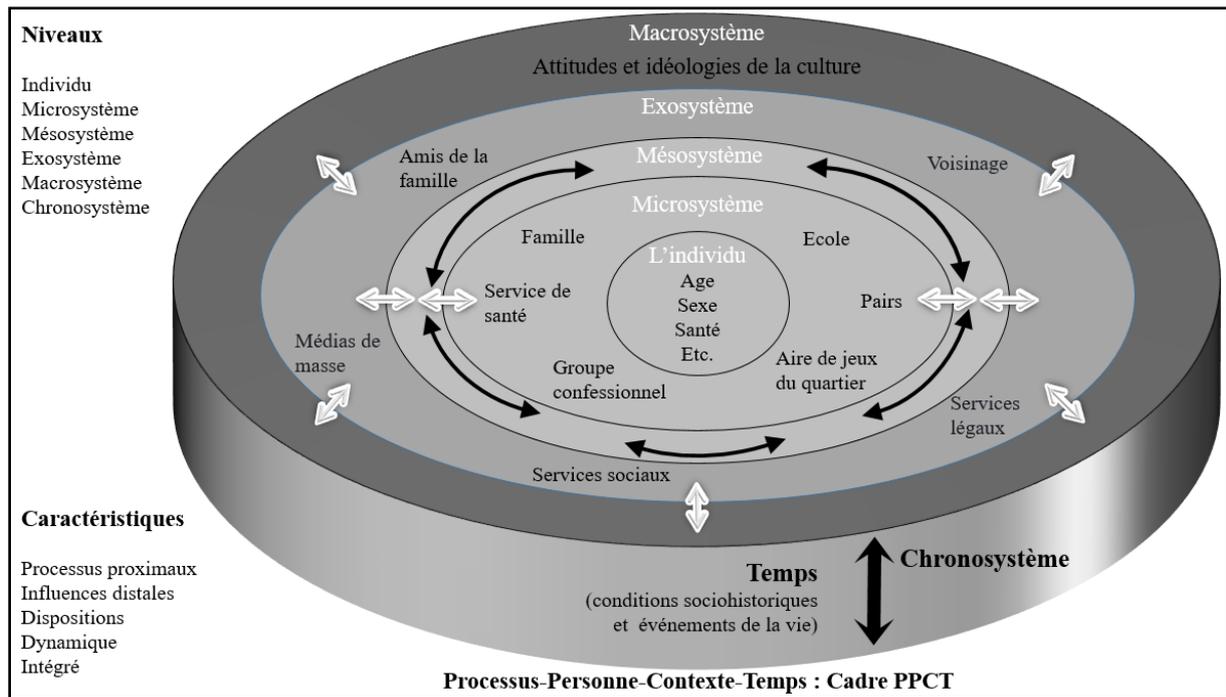


Figure 19 Modèle bioécologique du développement (d'après Hayes, O'Toole, & Halpenny (2017, p. 14)

Bronfenbrenner a fait évoluer sa théorie en insistant d'abord sur le rôle du contexte dans le développement de l'individu, ensuite sur le rôle actif de la personne dans ce développement et enfin sur la nature dynamique du développement dans ce qu'il a nommé le cadre Processus-Personne-Contexte-Temps (PPCT) où il prend en compte les processus proximaux et l'influence du contexte dans leur développement (Hayes et al., 2017).

Sans entrer dans les détails⁵⁵, dans le cadre PPCT, le premier niveau est celui de l'individu, avec ses caractéristiques propres (Santrock, 2007). Il peut être aussi nommé ontosystème et comprend les caractéristiques, les capacités, l'hérédité, la personnalité... de la personne. C'est le système relatif à l'individu dans sa globalité, tant physique ou intellectuel qu'émotionnel ou comportemental (Hage & Reynaud, 2014). Le deuxième niveau est celui des microsystèmes où la personne interagit via des relations interpersonnelles et qui se traduisent par le cercle familial, l'école, les groupes d'amis, etc. (Taveira, Oliveira, & Araújo, 2016). Le troisième niveau est composé par les mésosystèmes qui décrivent les relations établies entre les microsystèmes. Les mésosystèmes sont formés des mêmes éléments principaux que les microsystèmes, mais

⁵⁵ Pour davantage d'informations, on peut, par exemple, consulter les textes suivants: Absil et al., 2012; Bronfenbrenner, 1979; Guichard & Huteau, 2006, pp. 187-193; Hayes et al., 2017.

les processus qui s'y développent font intervenir plusieurs milieux, contrairement aux microsystèmes qui correspondent chacun à un cadre spécifique (Guichard & Huteau, 2006a). Le quatrième niveau est composé des exosystèmes qui sont des milieux où l'individu n'agit pas, mais qui ont une certaine forme d'influence sur lui (Hayes et al., 2017). Guichard & Huteau (2006) donnent comme exemple le licenciement d'un parent qui va obliger un déménagement et donc un changement d'école pour l'enfant. Le monde professionnel du parent est donc un exosystème pour le jeune qui, même s'il n'y intervient pas, en subit, ici, les décisions. Le cinquième niveau est le macrosystème qui englobe les quatre autres systèmes et qui est relatif aux normes idéologiques (religion, langue, culture, tradition...) et au contexte sociétal, aux caractéristiques sociales, économiques, techniques, etc. qui régissent les autres systèmes et donc, dans le cas qui nous occupe, les transitions professionnelles (Absil et al., 2012; Guichard & Huteau, 2006a). Le dernier niveau est celui des chronosystèmes qui composent la temporalité de la personne, tout au long de sa vie. Le temps considéré est multiple : biologique, familial, perçu ou construit. D'après Hage & Reynaud (2014), les différents systèmes possèdent chacun leur temporalité propre qui est en interaction avec celles des autres systèmes.

Les relations existantes entre les différents systèmes entraînent une forme de dynamique entre eux, les changements intervenant dans un système pouvant impacter les autres selon le cadre qui les délimite. En effet, même si tous les systèmes possèdent un

éventail des changements possibles [...], aucun [...] n'est jamais complètement contraint. Même dans un état avancé de son développement il existe des possibilités de le réorganiser [même si] [sa] plasticité est [...] plus grande en début de vie [et qu'] il existe alors un potentiel plus important pour des interventions (Guichard & Huteau, 2006a, p. 193) d'aide à l'orientation.

Une dynamique semblable existe aussi chez l'individu qui agit sur son environnement et sur son propre développement. L'impact des caractéristiques de la personne sur elle-même et sur l'environnement trouve sens dans le concept du *bon ajustement* (*goodness of fit*) (Hayes et al., 2017) qui comme le concept de congruence tend à chercher un contexte adéquat dans lequel l'individu peut s'insérer, mais en stipulant que ce contexte est changeant (et donc, un contexte peut convenir à un moment donné et ne plus convenir par la suite) et que la personne tend aussi à le modifier, à le construire (Guichard & Huteau, 2006a).

Même si le modèle de Vondracek et ses collègues est à considérer comme un cadre conceptuel général ou un cadre métathéorique, plutôt que comme une théorie du développement de carrière (Patton & McMahon, 2014) et que les fondements

empiriques sont tenus (Guichard & Huteau, 2006a), un de ces intérêts est de prendre en compte l'analyse du développement de carrière à travers le développement de l'individu et des relations que lui et les différents contextes entretiennent : étudier ces entités sans tenir compte des liens qui se tissent (inévitavelmente) entre eux peut conduire à une compréhension exhaustive du développement de l'individu et de ses choix professionnels (Guichard & Huteau, 2006a). De plus, comme le mentionnent les auteurs, ce modèle ouvre la voie, tant vers des considérations théoriques que vers des constructions pratiques : les concepts clés, tels que les intrications structurales, les interactions dynamiques (des systèmes et des individus), la recherche du bon ajustement, associés à la notion d'orientation tout au long de la vie, « suggèrent d'importantes possibilités d'intervention et reflètent donc le potentiel d'intégration entre la théorie et la pratique » (Patton & McMahon, 2014, p. 111).

1.2.4.6 L'approche contextuelle de la carrière de Young et ses collègues

L'approche de Young et ses collègues, introduite en 1996 (R. A. Young, Valach, & Collin, 1996) veut apporter un regard contextualisé de la carrière basé sur la théorie de l'action (R. A. Young et al., 2002) : le contexte est considéré comme un cadre interprétatif qui permet d'appréhender le sens d'une action particulière (Guichard & Huteau, 2006a). Cette action est à comprendre comme une intention, orientée par des préoccupations personnelles et dirigée vers un but (R. A. Young & Valach, 2004), et peut dès lors se traduire, notamment, par un projet personnel et professionnel (Guichard & Huteau, 2006a; R. A. Young et al., 2002).

Ces deux notions (action et contexte) constituent le cœur de leur théorie de l'action en contexte⁵⁶ (R. A. Young & Valach, 2016). Cette théorie se définit ainsi par trois propositions principales : (1) la plupart des comportements humains sont dirigés vers un but et sont intentionnels. Ces comportements dirigés sont désignés sous le terme actions. (2) La plupart des actions sont construites conjointement avec d'autres individus. (3) Les actions se déroulent dans le temps⁵⁷. Généralement, les actions individuelles se déroulent pendant un laps de temps réduit. Quand plusieurs actions individuelles sont mises en place pour arriver à un même objectif, on parle alors de projet. Lorsque plusieurs projets se rencontrent pendant une période de temps plus longue, on utilise alors le terme de carrière. Plusieurs types de carrières peuvent exister, telles que la carrière parentale, la carrière relationnelle ou encore la carrière

⁵⁶ En anglais, *Contextual Action Theory* (CAT). Nous utiliserons le sigle anglais dans la suite de ce texte pour nous référer à cette théorie.

⁵⁷ Les actions revêtent donc une triple dimension : hiérarchique, car elles sont dépendantes des objectifs fixés, séquentielle, car elles s'articulent dans le temps et parallèle, car plusieurs actions, liées à plusieurs objectifs, peuvent coexister (Broonen, 2010; Bujold & Gingras, 2000).

professionnelle (R. A. Young & Popadiuk, 2012). Cette carrière doit être comprise comme

un concept *surordonné* permettant aux individus de construire des liens entre les actions, de rendre compte des efforts, projets, buts et conséquences [...] au niveau social, la carrière est prise dans un réseau de significations [...] [elle] constitue un construit que les individus utilisent pour organiser leur conduite dans le long terme (Young & Valach, 2000, p. 188, cités et traduits par Guichard & Huteau, 2006, p. 220).

La carrière, comme entendue par ces auteurs, revêt un caractère interprétatif, car la compréhension et la définition des actions diffèrent selon les cultures. Celles-ci sont en effet définies comme « un processus réflexif, partagé, interactif et intergénérationnel portant sur les actions, les projets et les carrières » (Guichard & Huteau, 2006a, p. 220).

Young et al. (1996) représentent les caractéristiques contextuelles de l'action sous la forme d'un cube (cf. figure suivante) dont les trois axes sont (1) les perspectives sur l'action, c'est-à-dire les comportements mis en place, leur signification sociale (*a priori* ou induite) et les aspects cognitifs conscients par lesquels ils sont construits, qu'ils entraînent ou qui lui sont liés, (2) les systèmes d'action (qui se traduisent selon l'action individuelle ou ponctuelle, l'action conjointe, le projet et la carrière) et (3), les niveaux d'organisation de l'action qui sont constitués par les éléments qui composent les actions, les étapes fonctionnelles qui contextualisent les différents éléments de l'action et les objectifs qui eux-mêmes contextualisent les étapes.

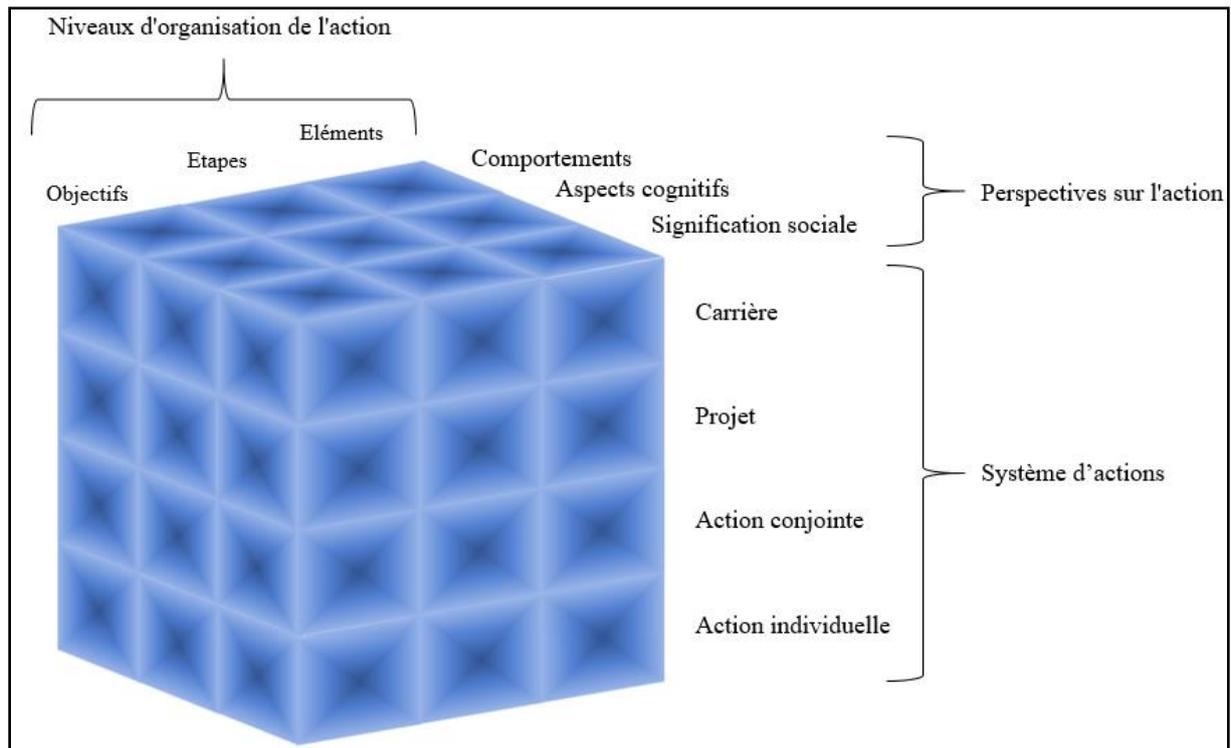


Figure 20 Représentation sous forme de cube des caractéristiques contextuelles de l'action (d'après Young et al., 1996)

L'approche contextuelle liée à la théorie de l'action s'est fortement développée depuis le début du XXI^e siècle. Si elle était d'abord pensée pour être actualisée dans les pratiques de conseil en orientation, elle constitue aujourd'hui un cadre de réflexion pour le champ de l'orientation en proposant, notamment une vue plus large de la notion d'action dans les théories de Krumboltz ou de Lent et leurs collègues. Néanmoins, elle ne questionne pas le processus de développement des choix en ne proposant qu'un cadre de causalités explicatives, même si Young et ses collègues mettent en avant que le soi se construit par l'individu en interaction avec les facteurs culturels ou de genre (ceux-ci faisant partie du contexte), par exemple. Cette approche permet une application des concepts qu'elle identifie à travers la pratique des conseils en orientation et se base, notamment, sur les actions qui sont mises en place quotidiennement par les individus : au-delà de la narration, l'attention est donnée aux faits, aux gestes, aux pensées, aux actions pour investiguer la construction des connaissances de la personne, c'est-à-dire que la focale est centrée sur les objectifs plutôt que sur les causes (Patton & McMahon, 2014).

La théorie de l'action contextuelle est également en lien étroit avec le concept de Life Design puisque le conseil en orientation y est vu comme une activité conjointe orientée vers un objectif particulier et que l'action (en tant qu'intentionnalité) de l'individu et le langage prennent une part prépondérante dans l'autoconstruction de la personne (R. A. Young & Valach, 2004). La réflexion de l'individu et sa traduction par

le langage ne sont donc pas isolées de l'action, ce dernier étant d'ailleurs une action conjointe, partagée avec d'autres (R. A. Young & Valach, 2016).

La théorie de l'action en contexte a étudié, notamment, lors de ces dernières années, les relations que les adolescents entretiennent avec leurs parents et particulièrement le lien existant entre le projet de carrière des parents et des jeunes et leur projet relationnel. Ces recherches ont mis en avant le rôle central de la relation et de la communication entre les parents et les adolescents dans la construction de projet et particulièrement les projets de vie. Les tâches de développement de carrière, telles que mises en place dans les conseils d'orientation, trouvent davantage de sens lorsqu'elles s'ancrent dans des projets communs (R. A. Young et al., 2006). En étudiant le cas de familles sino-canadiennes, Young, Ball, Valach, Turkel, & Shuen Wong (2003) ont constaté que les projets de carrière font partie de projets familiaux qui sont influencés par des facteurs à la fois culturels et de communication (projets culturels, migratoires au sein de communautés communicatives).

L'approche contextuelle de l'action a également servi de cadre pour l'étude des projets personnels et professionnels des personnes présentant des déficiences particulières ou des problèmes de santé (Aeyelts, Marshall, Grant, & Young, 2016; Valach & Young, 2017; R. A. Young, Marshall, et al., 2016; R. A. Young, Stainton, et al., 2016) et notamment à travers le prisme de la construction de ces projets par les jeunes et leurs parents (R. A. Young et al., 2018). Elle a également investigué les relations parents-enfants dans la construction de ces projets dans les pays en développement (Khalifa, Alnuaim, Young, Marshall, & Popadiuk, 2018) ou encore les discours prospectifs chez les jeunes adultes (R. A. Young, Marshall, & Murray, 2017) et dans leur entrée dans le monde professionnel (J. M. Wall et al., 2016; R. A. Young et al., 2015). Cette approche sert également dans l'étude de phénomènes ne relevant pas de l'orientation, comme le suicide, par exemple (Valach, Michel, & Young, 2016).

1.2.4.7 La théorie du développement de la personne et des choix de carrière de Roe

D'après H. E. A. Tinsley (1997), la théorie de Roe s'inscrit dans un paradigme semblable aux théories de Ginzberg et al. (1951) et de Super (1963b), car elle tente de mettre en lumière un modèle développemental des choix de carrière et des comportements professionnels en se détachant des théories traits/facteurs comme modèle explicatif.

Roe a ainsi publié en 1956 (Emmons & McCullough, 2012) un ouvrage intitulé *The Psychology of Occupations* où elle décrit une théorie du développement de carrière : pour elle, les environnements côtoyés par le jeune enfant le prédisposent à intégrer, plus tard, certains groupes professionnels (D. Brown, 2002a). Roe a également développé, en

parallèle, une *théorie structurale des intérêts* (Guichard & Huteau, 2006a) qui préfigure la théorie de Holland et qui permet de classer les professions.

En ce qui concerne la théorie du choix professionnel, Roe a proposé plusieurs hypothèses d'explication concernant les décisions vocationnelles des individus, tels que « le rôle des facteurs génétiques, des aptitudes spéciales et des besoins individuels » (Bujold & Gingras, 2000, p. 7), le genre, les attributs physiques, les déficiences, les pairs, les amis, le mariage ou encore le hasard et l'impact économique (Lunneborg, 1997). Selon Roe & Lunneborg (1990), cités par Patton & McMahon (2014), ces variables ont été examinées (1) selon le degré de contrôle que l'individu a sur elles, (2) les unes par rapport aux autres afin de définir la nature de leurs interactions et (3) selon l'âge pendant lequel elles se manifestent à des degrés divers, en se basant sur la théorie de Super (1980).

En fait, Roe utilise la hiérarchie des besoins de Maslow pour déterminer les variables qui peuvent affecter les choix de carrière (H. Rosenthal, 2008; Simpson, 1980) : les premiers besoins sont d'ordre physiologique (nourriture, abri...) et les deuxièmes sont liés à la sécurité. Une fois ces besoins rencontrés, viennent les besoins psychologiques comme l'appartenance ou l'estime et enfin le besoin d'accomplissement, de réalisation de soi (Maslow, 1954), « ces derniers ne pouvant se manifester que si les besoins inférieurs sont satisfaits » (Guichard & Huteau, 2006a, p. 59). Les besoins qui ne peuvent être pleinement rencontrés deviennent alors des facteurs de motivation importants dans les choix professionnels : par exemple, une personne consciente d'un besoin de sécurité est susceptible de chercher du travail dans un environnement sans danger ou rassurant (Lock, 2005).

Bien que ces dispositions aient un impact sur les choix professionnels, Roe insiste particulièrement sur « l'influence des pratiques familiales » (Guichard & Huteau, 2006a) et notamment sur les premières interactions de l'enfant avec ses parents (Roe, 1957) et sur la façon dont les besoins de l'enfant sont satisfaits (Patton & McMahon, 2014). Les types et les degrés de satisfaction de ces besoins déterminent lesquels parmi ceux-ci vont devenir les plus prégnants (Patton & McMahon, 2014). Pour Roe, c'est donc le type d'*atmosphère familiale* (traduite par les interactions enfants/parents) qui est un prédicteur de l'orientation prise par un individu vers une carrière spécifique (Hagen, 1960).

Roe différencie trois types d'atmosphères familiales (Kottler & Shepard, 2015) : la concentration émotive qui peut entraîner la surprotection ou l'exigence excessive, l'évitement qui peut se traduire par le rejet ou la négligence et l'acceptation. Selon Roe, les individus choisiront ainsi une situation professionnelle qui reflète le climat psychologique de leur environnement familial (Lock, 2005).

Ainsi, pour Roe, une quantité satisfaisante d'attention et d'encadrement reçue par l'enfant va engendrer chez lui une certaine tendance à se diriger vers des professions en lien avec les personnes alors qu'un degré élevé d'exigence ou au contraire de

désinvolture de la part des parents le conduira vers des professions plutôt liées aux choses (ou aux non-personnes) (Di Vesta & Thompson, 1970).

Afin d'actualiser sa théorie avec le monde professionnel et peu satisfaite des classifications existantes (Emmons & McCullough, 2012; Watson & McMahan, 2017), elle a regroupé les activités professionnelles selon « leur parenté psychologique » (Guichard & Huteau, 2006a, p. 58) en définissant huit groupes de professions et six niveaux de qualification (cf. tableau suivant).

Tableau 5 Groupes d'activité professionnelle et niveaux de qualification (Roe, 1957) [Note : traduction française des groupes d'activité professionnelle par Guichard & Huteau, 2006]

| Groupes d'activité professionnelle | | Niveaux de qualification | |
|------------------------------------|------------------------|--------------------------|------------------------------------|
| I. | Service | 1. | Professionnel et managérial 1 |
| II. | Affaires | 2. | Professionnel et managérial 2 |
| III. | Organisation | 3. | Semi-professionnel, petite affaire |
| IV. | Technologie | 4. | Expérimenté |
| V. | De plein air | 5. | Semi-expérimenté |
| VI. | Science | 6. | Inexpérimenté |
| VII. | Culture générale | | |
| VIII. | Arts et divertissement | | |

Nous utilisons, dans la figure suivante, la représentation de Lock (2005) qui s'inspire de Roe (1957) pour représenter les liens entre les différents groupes d'activités professionnelles et les attitudes parentales.

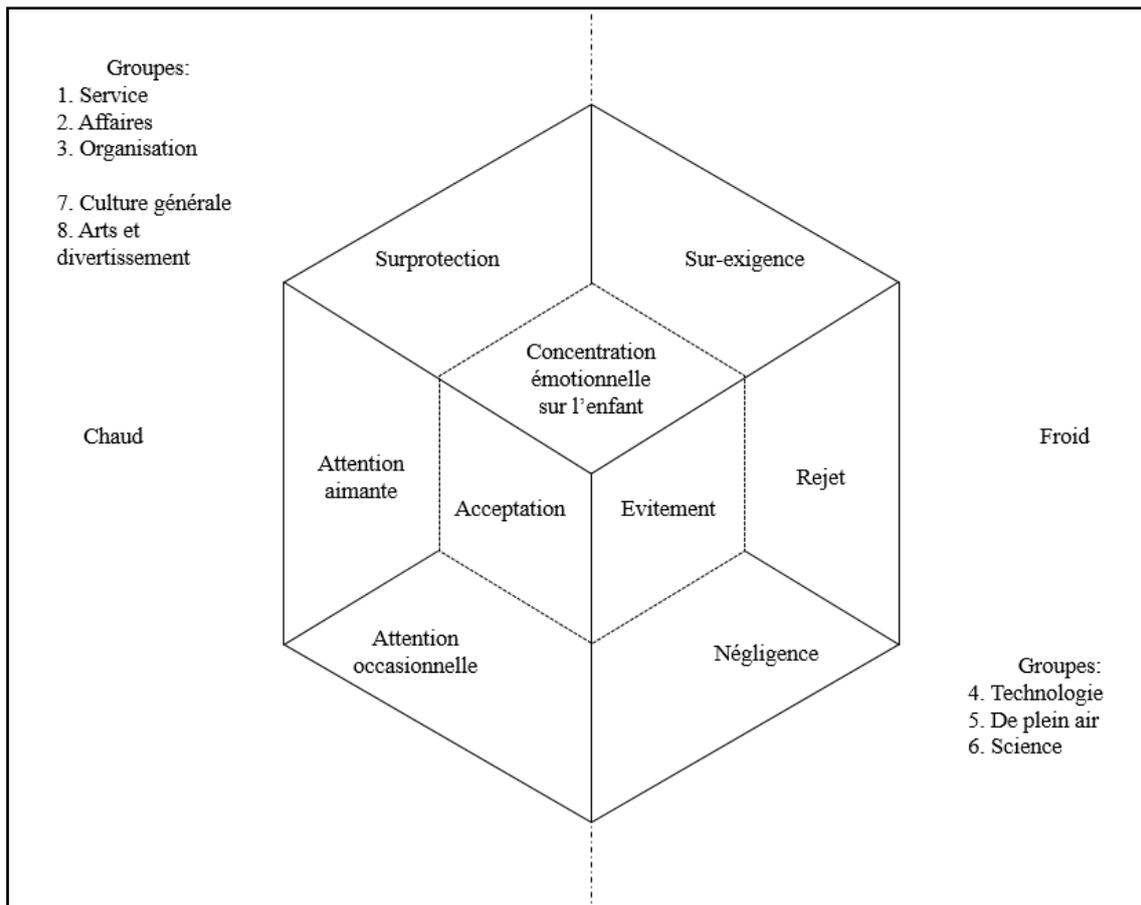


Figure 21 Représentation de la théorie de la carrière de Roe (1957) (d'après Lock, 2005)

Les attitudes *chaudes* comprennent la surprotection, l'attention aimante et l'attention occasionnelle. Celles-ci favoriseront plutôt le développement d'une carrière liée au service, aux affaires, à l'organisation, à la culture générale et aux arts et divertissement. Les attitudes *froides* représentées par la surexigence, le rejet et la négligence enjoindront l'individu vers des professions liées aux technologies, au plein air et aux sciences (Emmons & McCullough, 2012).

Guichard & Huteau (2006) se basent quant à eux sur le travail de Gati (1985) pour représenter sur un cercle les huit groupes professionnels selon leurs relations de proximité, « les distances spatiales qui les séparent [...] [correspondant] approximativement aux distances psychologiques » (Guichard & Huteau, 2006a, p. 58).

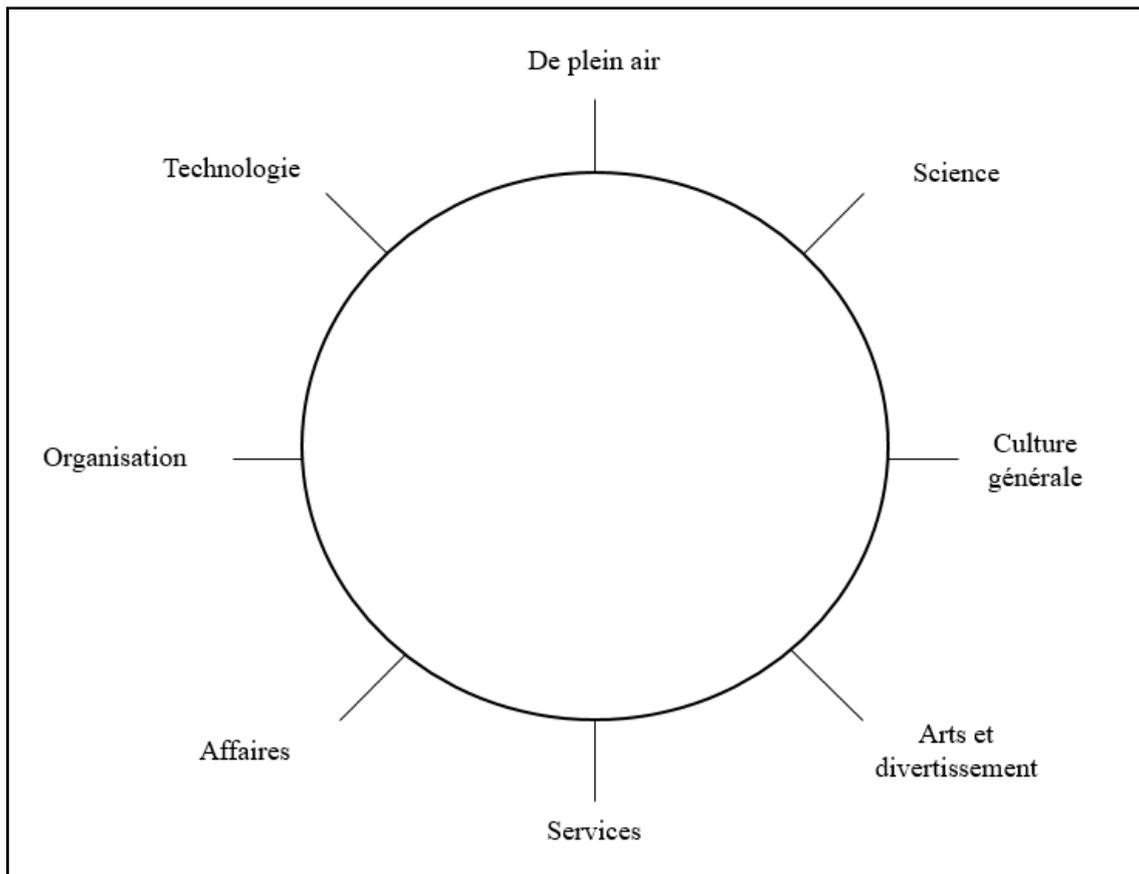


Figure 22 Représentation en cercle des relations de proximité entre les groupes professionnels définis par Roe (Guichard & Huteau, 2006a)

Bien que la théorie de Roe ait été investiguée à travers plusieurs recherches scientifiques [Roe & Lunneborg (1990), cités par D. Brown (2002)], elle n'a jamais eu d'influence majeure sur les pratiques en orientation, car trop peu exploitée [M. T. Brown, Lum, & Voyle (1997), cités par Guichard & Huteau (2006)]. Néanmoins, comme le rappellent Patton & McMahon (2014), le travail réalisé par Roe et réexaminé par M. T. Brown et al. (1997) a contribué de manière significative au développement des théories liées à la carrière, car (1) elle a annoncé le modèle RIASEC de Holland (1997), (2) elle a mis en évidence les différences existant entre ce qui est de l'ordre des données et de l'ordre des idées concernant les intérêts et la personnalité et (3) elle a lié les structures des besoins des individus avec leurs comportements de choix professionnels, annonçant la théorie de l'ajustement au travail de Dawis & Lofquist (1984) (Dawis, 1997).

1.2.5 Les approches constructivistes et socioconstructivistes

Les théories relevant des approches constructivistes et socioconstructivistes sont apparues récemment pour placer l'individu au centre de leur élaboration. Celui-ci est vu comme le constructeur de sa propre existence et donc de sa carrière et les explications sociales du développement professionnel sont prépondérantes. Le constructivisme et le

constructionnisme y sont vus comme des termes relativement synonymes qui considèrent l'individu comme un système ouvert, en interaction avec l'extérieur (l'individu impactant ce qui est externe à lui-même, c'est-à-dire le contexte, l'environnement, les autres et ceux-ci influençant à leur tour l'individu) et cherchant une forme de stabilité au sein des changements et des mouvements de systèmes. Contrairement aux théories citées précédemment, le résultat n'est pas l'objectif recherché dans l'aide à l'orientation, car il est d'une part difficile de l'identifier et que d'autre part, sa réalisation est incertaine et est extrêmement tributaire d'un ensemble de paramètres qu'il est peu aisé de déterminer *a priori* [cf. par exemple la théorie du chaos et la maxime bien connue que Lorenz énonça en 1972, *Le battement d'ailes d'un papillon au Brésil peut-il provoquer une tornade au Texas ?* (Lorenz, 1995)]. C'est donc principalement les processus en jeu qui sont examinés, ceux qui définissent le développement de l'individu dans son ensemble (Patton & McMahon, 2014).

Dans cette partie sont décrites la théorie des systèmes de Patton et McMahon [McMahon & Patton (1995, 2017); Patton & McMahon (1999, 2006a)], la théorie de la construction de la carrière de Savickas [Savickas (1997, 2001, 2002, 2011b, 2013a)], le modèle de la construction de soi de Guichard [Guichard (2000, 2005, 2009)], la théorie du chaos de Pryor et Bright [Pryor & Bright (2003a, 2007b, 2011)] et le modèle de la psychologie de l'activité de travail de Blustein [Blustein (2001, 2006, 2011)].

1.2.5.1 La théorie des systèmes de Patton et ses collègues

La théorie des systèmes⁵⁸ propose un cadre général pour traiter des problèmes de comportement humain et prend ses sources dans divers domaines, tels que les sciences physiques, les sciences biologiques, l'anthropologie ou encore la psychologie. D'après Patton & McMahon (2006b), la théorie des systèmes de développement de D. H. Ford (1987) et D. H. Ford & Lerner (1992) ainsi que la théorie des systèmes motivationnels de M. E. Ford (1992) fournissent un cadre intégré du développement humain et favorisent le développement et la compréhension de la théorie des systèmes en illustrant leur applicabilité.

Au sein des questions d'orientation, le cadre de la théorie des systèmes⁵⁹ a principalement été étudié par Patton, McMahon et Watson (M. McMahon & Patton,

⁵⁸ La théorie générale des systèmes, basée sur les travaux du biologiste von Bertalanffy, débutés dans les années 30 et 40, explique que les organismes vivants fonctionnent comme des machines constituées de multiples parties qui travaillent toutes ensemble et qui engendrent, linéairement, un produit final. Ces systèmes dépassent néanmoins la simple somme de leurs parties par les interactions qu'ils opèrent avec leur contexte (Bertalanffy, 1973, 1993; Plane, 2017).

⁵⁹ En anglais Systems Theory Framework (STF). Nous utiliserons dans notre texte le sigle anglais pour désigner ce cadre.

1995, 2018; M. McMahon, Patton, & Watson, 2004; M. McMahon, Watson, & Patton, 2015; Patton & McMahon, 1999, 2014, 2015).

Le STF est à la fois un cadre pour les théories du développement et pour les théories de l'orientation, notamment dans sa volonté d'articuler ces considérations scientifiques avec les pratiques. Initialement, le STF a été élaboré afin de constituer un modèle explicatif et contextuel des prises de décision de carrière chez les adolescents. L'individu comme créateur de sens dans un contexte particulier (social, environnemental, sociétal, temporel...) est au cœur de la STF qui tente de décrire, sur cette base, à la fois le contenu et le processus dynamique du développement de carrière (Patton & McMahon, 2017).

La STF propose ainsi un cadre regroupant tant les théories positivistes qui mettent l'accent sur les données objectives et les processus logiques et rationnels que les théories constructivistes qui sont davantage holistes. Ces dernières se centrent sur le sens donné par l'individu, la subjectivité et la récursivité entre les différentes influences qui s'opèrent sur le développement personnel et professionnel (M. McMahon & Patton, 2017). Ces différents facteurs impactant le projet professionnel des individus sont représentés dans la figure suivante.

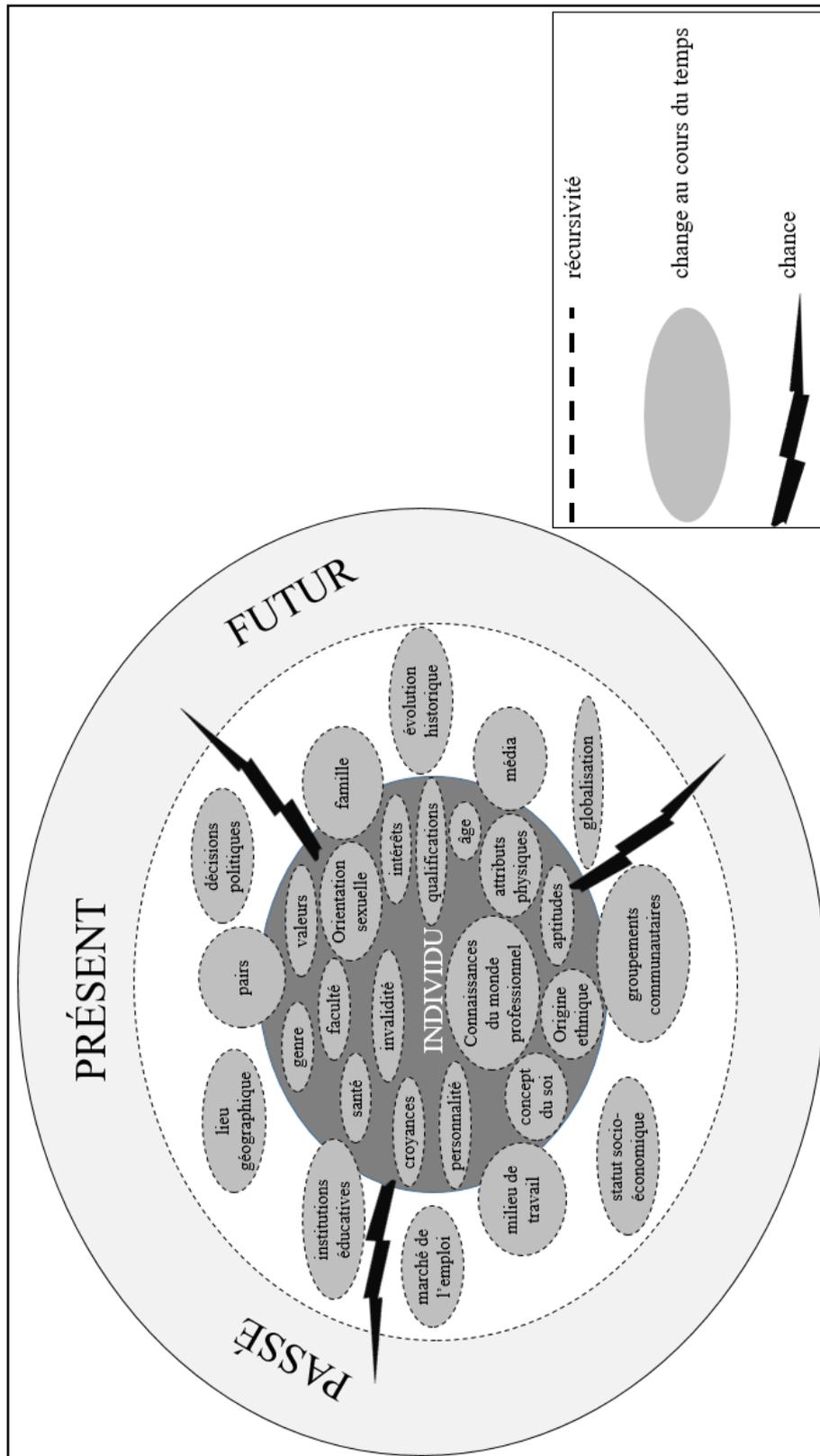


Figure 23 Le cadre de la théorie des systèmes (STF) du développement de carrière (d'après Patton & McMahon, 2017, p. 52)

Dans la figure précédente, l'individu est au centre du cadre conceptuel. Autour de lui se constitue un premier cercle, un premier système, où gravitent l'ensemble des caractéristiques individuelles qui peuvent influencer son développement professionnel : genre, valeurs, facultés, santé, invalidité, qualifications, âge, personnalité, croyances, orientation sexuelle, intérêt, aptitudes, attributs physiques, connaissances du monde professionnel, concept de soi et origine ethnique. Selon les individus, celles-ci influencent plus ou moins fortement ce développement. Le deuxième système est le système social qui comprend les pairs, la famille, les médias, les communautés, le milieu du travail et les institutions d'enseignement. Ce système est lui-même porteur de valeurs ou de croyances qui peuvent influencer l'individu, sa composition va évoluer dans le temps du fait de l'entrée ou de la sortie de l'individu des différents groupes qui le composent (par exemple, le passage de l'école au monde professionnel). Le troisième système est celui de l'environnement sociétal. Il comprend l'endroit géographique, les décisions politiques, l'évolution historique, le statut socio-économique et la tendance à la globalisation. Même si l'influence de ce système est moins directe que les autres, elle peut être néanmoins profonde. Les auteurs ajoutent que les systèmes décrits sont considérés comme ouverts, c'est-à-dire soumis à l'influence de l'extérieur et influençant ce qui dépasse leurs limites, ceci représentant le concept de récursivité ou de perméabilité. Si ces systèmes constituent des facteurs d'influence des projets de l'individu, la chance ou le hasard peut également intervenir à des moments particuliers. Enfin, le temps participe aussi à l'influence de la construction des projets, le passé impactant le présent et le futur et ceux-ci redéfinissant le passé (M. McMahon & Patton, 2017; Patton & McMahon, 1999, 2014, 2017).

Selon Patton & McMahon (2014, pp. 260–263), le STF présente plusieurs avantages :

- « L'importante contribution de toutes les théories de carrière peut être reconnue. [...] »
- Le STF peut placer les théories existantes dans le contexte d'autres théories, et leurs interconnexions peuvent être démontrées. [...]
- Une perspective de la théorie des systèmes reconnaît la contribution d'autres disciplines à la théorie et à la pratique du développement de carrière. [...]
- La théorie des systèmes apporte au développement de carrière une convergence entre la théorie et la pratique, et de nouvelles approches à utiliser dans la pratique professionnelle. [...]
- Dans le développement de carrière, l'accent est mis sur l'individu et non sur la théorie. Par conséquent, la théorie des systèmes peut être applicable

à un macro-niveau d'analyse théorique, ainsi qu'à un micro-niveau d'analyse individuelle. [...]

- La perspective de la théorie des systèmes permet aux praticiens de choisir parmi la théorie la plus pertinente aux besoins et à la situation de l'individu. [...]
- La théorie des systèmes offre une perspective qui sous-tend la philosophie reflétée dans le passage des approches positivistes aux approches constructivistes. »

La STF a servi de cadre à de nombreux travaux, tant théoriques que pratiques, notamment en diversifiant les publics cibles [en investiguant des populations non occidentales, de race blanche, à besoins spécifiques, de niveaux socio-économiques différents⁶⁰, etc. (cf. par exemple, Abkhezr & McMahon, 2017; Abkhezr, McMahon, Glasheen, & Campbell, 2018; Abkhezr, McMahon, & Rossouw, 2015; McMahon, Limerick, Cranston, & Andersen, 2006; McMahon, Watson, & Bimrose, 2012; McMahon, Watson, Foxcroft, & Dullabh, 2008; Sgaramella, Ferrari, & Ginevra, 2015; Watson, 2017; Yim, Wong, & Yuen, 2015)], en intégrant les théories en orientation les plus récentes dans son cadre, en privilégiant le développement de pratiques ancrées dans la STF, par l'élaboration d'outils d'orientation ou d'instruments d'évaluation de carrière (cf. par exemple, McMahon, 2017; McMahon & Patton, 2015; McMahon et al., 2004; McMahon, Patton, & Watson, 2017a, 2017b, McMahon, Watson, & Patton, 2013a, 2013b, McMahon & Watson, 2012a, 2013; Schindler & Schreiber, 2015). Ainsi, le STF rassemble un grand nombre de chercheurs et de praticiens de pays différents qui travaillent à la fois à la constitution d'un cadre général de description et de compréhension du développement de l'orientation chez les individus et à l'élaboration de pratiques destinées à aider les personnes dans leurs choix personnels et professionnels (Patton & McMahon, 2017).

1.2.5.2 La théorie de la construction de la carrière de Savickas

Savickas a élargi la théorie de Super en intégrant une approche constructiviste pour définir le développement de carrière à travers l'identification des processus de choix et des expériences professionnelles en prenant en compte le contexte et le sens que l'individu attribue à ses expériences d'adaptation à l'environnement (Lamas, 2017; Savickas, 2005).

⁶⁰ Le fait que les premières théories de l'orientation concernaient spécifiquement des populations le plus souvent composées d'un public occidental, blanc et masculin a été un reproche énoncé et un manque constaté par plusieurs scientifiques (Flores, Spanierman, & Obasi, 2003 ; Leong & Hartung, 2000).

La théorie de la construction de carrière propose un modèle de compréhension du comportement professionnel tout au long du cycle de vie ainsi que les méthodes et le matériel que les conseillers d'orientation professionnelle utilisent pour aider les personnes à faire des choix professionnels et à maintenir une vie professionnelle réussie et satisfaisante (Savickas, 2005, 2011a, 2011b). Cette théorie veut aider les individus à trouver un sens et une direction à leurs aspirations vocationnelles au sein d'une société multiculturelle et une économie mondiale (Savickas, 2008b).

Selon Savickas (2002), la théorie de la construction de carrière s'ancre dans le constructivisme épistémologique que l'auteur définit par le fait que l'on construit des représentations de la réalité alors qu'elle s'éloigne du constructivisme ontologique qui stipule que l'on construit la réalité elle-même. De plus, cette théorie arbore une vision du monde contextualisée et non plus organisationnelle puisqu'elle repose sur le postulat que les carrières professionnelles se construisent plutôt qu'elles ne se déroulent : pour Savickas, l'association de ces visions constructiviste et contextuelle a amené comme innovation la plus notable « le remplacement de l'étape de maintien de la théorie du développement professionnel par l'étape de gestion dans la théorie de la construction de carrière » (Savickas, 2002, p. 154).

Savickas (2002) définit la théorie de la construction de carrière à travers 16 propositions :

1. « Une société et ses institutions structurent le parcours de vie d'un individu à travers les rôles sociaux. La structure de vie d'un individu, façonnée par des processus sociaux tels que le genre, se compose de rôles centraux et périphériques. L'équilibre entre les rôles essentiels, comme le travail et la famille, favorise la stabilité, tandis que les déséquilibres créent des tensions.
2. Pour la plupart des hommes et des femmes, les professions fournissent un rôle central et un centre d'intérêt pour l'organisation de la personnalité, bien que pour certaines personnes, ce centre d'intérêt soit périphérique, accessoire ou même inexistant. D'autres rôles de la vie, tels que l'étudiant, le parent, la femme au foyer, le *leisure* et le citoyen, peuvent être au cœur de la vie des individus. Les préférences personnelles pour les rôles dans la vie sont profondément ancrées dans les pratiques sociales qui engagent les individus et les situent dans des positions sociales inégales.
3. Le profil de carrière d'une personne - c'est-à-dire le niveau professionnel atteint et la progression, la fréquence et la durée des emplois - est déterminé par le niveau socio-économique des parents et par l'éducation, les capacités, les traits de personnalité, les concepts de

soi et la capacité d'adaptation de la personne en fonction des possibilités offertes par la société.

4. Les gens diffèrent dans leurs caractéristiques professionnelles telles que les capacités, les traits de personnalité et les conceptions de soi.
5. Chaque profession exige un modèle différent de caractéristiques professionnelles, avec des tolérances suffisamment larges pour permettre une certaine variété d'individus dans chaque profession.
6. Les gens sont qualifiés pour une variété de professions en raison de leurs caractéristiques professionnelles et de leurs exigences professionnelles.
7. La réussite professionnelle dépend de la mesure dans laquelle les individus trouvent dans leur rôle professionnel des débouchés adéquats pour leurs caractéristiques professionnelles prédominantes.
8. Le degré de satisfaction que les gens tirent de leur travail est proportionnel au degré auquel ils sont capables de mettre en œuvre leurs propres conceptions professionnelles. La satisfaction professionnelle dépend de l'établissement dans un type de profession, d'une situation de travail et d'un mode de vie dans lequel on peut jouer les (types de) rôles que la croissance et les expériences exploratoires nous ont amenés à considérer comme agréables et appropriés.
9. Le processus de construction de carrière est essentiellement celui de l'élaboration et de la mise en œuvre du concept de soi professionnel dans les rôles professionnels. Les concepts de soi se développent par l'interaction des aptitudes héréditaires, de la constitution physique, des occasions d'observer et de jouer divers rôles et des évaluations de la mesure dans laquelle les résultats des rôles endossés rencontrent l'approbation des pairs et des superviseurs. La mise en œuvre des concepts de soi professionnel dans les rôles professionnels implique une synthèse et un compromis entre les facteurs individuels et sociaux. Le soi professionnel évolue à partir des jeux de rôle et de l'apprentissage à partir de feedbacks, si le rôle est joué de manière fantaisiste, dans l'entretien de conseil, ou dans des activités de la vie réelle telles que les passe-temps, l'école, les clubs, le travail à temps partiel et les premiers emplois.
10. Bien que les conceptions professionnelles de soi deviennent de plus en plus stables à partir de la fin de l'adolescence, offrant ainsi une certaine continuité dans le choix et l'ajustement, les conceptions de soi et les

préférences professionnelles changent avec le temps et l'expérience, à mesure que les situations dans lesquelles les gens vivent et travaillent changent.

11. Le processus de changement professionnel peut être caractérisé par un maxicycle d'étapes de carrière qui se caractérise par des périodes de croissance, d'exploration, d'établissement, de gestion et de désengagement. Les cinq étapes sont subdivisées en périodes marquées par des tâches de développement professionnel que les individus vivent comme des attentes sociales.
12. Un minicycle de croissance, d'exploration, d'établissement, de gestion et de désengagement se produit pendant les transitions d'une étape de carrière à l'autre, ainsi que chaque fois que la carrière d'une personne est déstabilisée par des événements socio-économiques et personnels comme la maladie et les blessures, les fermetures d'usines et les mises à pied d'entreprises ou la restructuration et l'automatisation des emplois.
13. La maturité professionnelle est une construction psychosociale qui désigne le degré de développement professionnel d'un individu tout au long du continuum des étapes de sa carrière, de la croissance jusqu'au désengagement. D'un point de vue sociétal, la maturité professionnelle d'un individu peut être définie de manière opérationnelle en comparant les tâches de développement rencontrées à celles attendues, en fonction de l'âge chronologique.
14. L'adaptabilité à la carrière est une construction psychologique qui désigne la préparation et les ressources d'un individu pour faire face aux tâches actuelles et anticipées du développement professionnel. La capacité d'adaptation des attitudes, des croyances et des compétences - l'ABC de la construction de carrière - augmente le long des axes de développement de l'intérêt, du contrôle, de la curiosité et de la confiance.
15. La construction d'une carrière est motivée par des tâches de développement professionnel et produite par les réponses à ces tâches.
16. La construction d'une carrière, à n'importe quelle étape donnée, peut être favorisée par des conversations qui expliquent les tâches de développement professionnel, des exercices qui renforcent la capacité d'adaptation et des activités qui clarifient et valident les concepts de soi professionnel. » (pp.154-157).

Les trois premières propositions de la théorie de Savickas concernent principalement l'axe du contexte de développement de l'individu, les propositions 4 à 10, l'axe du développement du concept de soi professionnel/vocationnel et les propositions 11 à 16, les tâches de développement comme les nœuds de la construction de carrière.

Savickas s'est basé sur les travaux de McAdams (1995) concernant les théories de la personnalité pour établir le fondement de son modèle et y incorporer les notions de traits de personnalité, de tâche développementale et stratégies d'adaptation et de motivation psychodynamique : ces notions représentant le quoi, le comment et le pourquoi des comportements professionnels (Savickas, 2008b). La théorie de la construction de la carrière intègre ces trois composantes à travers les types de personnalité professionnelle, l'adaptabilité de carrière⁶¹ et les thèmes de vie (Savickas, 2006, 2019b). En 2013, Savickas, se reposant sur l'évolution des théories de McAdams (McAdams & Olson, 2010) a exprimé ces trois composantes en soi acteur, soi-agent et soi-auteur : « les individus, à travers leurs actions au sein de la famille, composent un rôle social en tant qu'acteur, puis adaptent ce rôle pour l'utiliser comme agent dans le cadre de l'école et de la communauté, et deviennent éventuellement auteur à travers le récit autobiographique qui explique la continuité et la cohérence des expériences professionnelles » (Savickas, 2013a, p. 151). La théorie de la construction de la carrière définit donc l'individu comme un acteur qui joue un rôle, un agent qui poursuit des objectifs spécifiques dans un contexte particulier et un auteur qui scénarise ses actions (Savickas, 2002, 2015). C'est dès l'enfance que le soi comme acteur, agent et auteur se construit, se développe et engage l'individu vers sa carrière professionnelle future (Hartung, 2015). D'ailleurs, pour Hartung, « l'exploration professionnelle, la sensibilisation et l'information sur les carrières, les aspirations professionnelles et les attentes, les intérêts professionnels et la capacité d'adaptation à la carrière commencent au cours de l'enfance » (2015, p.90).

La première composante, le soi comme acteur, se définit par les capacités, les besoins, les valeurs et les intérêts liés à la carrière d'un individu (Savickas, 2005), c'est-à-dire sur ce qui fonde et construit l'individu au sein des contextes sociaux (Savickas, 2013a) et des contextes professionnels (le soi acteur se traduisant alors à travers la personnalité professionnelle) sur la base de ses différences individuelles objectives (Savickas, 2011b, 2011a). D'après Patton & McMahan (2014), « essentiellement, cette

⁶¹ L'adaptabilité à la carrière est une notion développée par Super pour remplacer ou du moins affiner celle de maturité vocationnelle : « alors que Super avait originellement développé sa théorie principalement pour les adolescents, il en est venu à constater que chez les adultes, le processus développemental serait davantage de l'ordre de l'adaptation que de la maturation (Super & Knasel, 1981, cité par Corff & Gingras, 2011, p.2).

composante examine le contenu de la construction de carrière en utilisant le travail de Holland sur les intérêts en relation avec l'auto-organisation des individus et l'organisation sociale des professions » (p.81). Néanmoins, les auteurs mentionnent que Savickas va adopter une vision plus dynamique des types de personnalité que dans la théorie de Holland, voyant ceux-ci comme s'autoconstruisant et non stables. En fait, Savickas considère que les intérêts professionnels s'organisent selon un processus dynamique et se combinent avec d'autres types d'intérêts qui peuvent également mener à une congruence et une réussite professionnelle : en cela, les inventaires d'intérêt ne sont pas des prédicteurs, mais plutôt des générateurs de possibilités (Patton & McMahon, 2014; Savickas, 2005; Savickas & Pouyaud, 2016). Dès la prime enfance, le jeune se définit ainsi comme acteur par les jeux qu'il élabore (jouer à être policier, par exemple) ou par l'influence de sa famille (jouer à être comme papa ou comme maman) en jouant des rôles sociaux (Savickas, 2013a).

La deuxième composante, le soi comme agent, définit la personne comme autorégulatrice de ses objectifs et de ses choix par leur adaptation aux tâches, aux transitions et aux traumatismes vécus (Patton & McMahon, 2014; Savickas, 2013a). Le développement du soi comme agent commence vers la fin de l'enfance : c'est à ce moment que la personne commence à identifier des futurs plans de carrières professionnelles et à préparer l'intégration du travail dans sa vie par les jeux fantaisistes, la curiosité et les aspirations personnelles (Hartung, 2017). D'ailleurs, Hartung (2017), Krieshok, Black, & McKay (2009) et Savickas (2013) mettent en avant que le travail vocationnel (information, exploration, enrichissement...) à cet âge a déjà engrangé certaines dispositions quant aux réflexions d'avenir, aux représentations d'un soi futur ou encore à l'adaptabilité à la carrière.

La conception du soi comme agent entraîne une représentation subjective de la carrière (Patton & McMahon, 2014) et s'articule à travers le concept d'adaptabilité à la carrière définie comme la capacité d'autorégulation de l'individu. Elle est « une construction psychosociale qui désigne la préparation et les ressources d'un individu pour faire face aux tâches de développement professionnel, aux transitions professionnelles et aux traumatismes personnels actuels et imminents » (Savickas, 2005, p. 51). Selon Le Corff & Gingras (2011, p. 2), « l'adaptabilité à la carrière se définit comme la capacité à s'adapter aux tâches prévisibles de préparation et de participation à un rôle professionnel, ainsi qu'aux ajustements imprévisibles qui seront engendrés par des changements relatifs au travail ». En fait, comme le souligne Danvers (2009), l'adaptabilité à la carrière revêt un caractère développemental puisqu'elle est en lien avec l'évolution des facteurs historiques et culturels aussi bien que des situations actuelles et locales. Elle se traduit donc à travers une perspective temporelle diachronique, liée à l'histoire et aux cultures et synchronique, liée à l'endroit et au rôle social de l'individu.

L'adaptation à la carrière peut être évaluée par des indicateurs tels que le succès, la satisfaction et le bien-être de la personne (Savickas, 2013b).

D'après Patton & McMahon (2014), l'adaptabilité à la carrière peut également être approchée par les étapes et les tâches développementales précisées dans la théorie de Super (1990) : ces étapes sont constituées par un ensemble de comportements adaptatifs s'articulant au sein d'un maxi-cycle à travers la carrière de l'individu et selon des périodes de croissance, d'exploration, d'établissement, de gestion et de désengagement (Savickas, 2002, 2013a). Comme cela a déjà été mentionné, les comportements adaptatifs des individus peuvent aussi s'articuler au sein de mini-cycles (lors des transitions entre école et travail ou d'un emploi à un autre, par exemple) qui font aussi appel aux cinq étapes de la théorie de Super (Glavin, Haag, & Forbes, 2017; Inkson, 2007; Inkson et al., 2015; Savickas, 2005; R. A. Young et al., 2014) : « les étapes représentent un compte-rendu structurel de l'adaptabilité des carrières » (Patton & McMahon, 2014, p. 82).

L'adaptabilité de carrière apparaît comme « l'objectif principal de la théorie de la construction de carrière » (Patton & McMahon, 2014, p. 82) parce qu'elle permet aux individus de s'autoréguler dans les contextes de changement. Pour Porfeli & Savickas (2012) et Savickas & Porfeli (2012), l'adaptabilité de carrière se décrit à travers quatre dimensions⁶² : l'intérêt, le contrôle, la curiosité et la confiance. Celles-ci se traduisent par des individus qui arborent quatre types de comportements : « (1) se préoccuper de leur avenir en tant que travailleur ; (2) accroître le contrôle personnel sur leur avenir professionnel ; (3) faire preuve de curiosité en explorant des scénarios possibles et futurs ; (4) et renforcer la confiance en soi pour poursuivre leurs aspirations » (Savickas, 2005, p. 52). En d'autres termes, l'intérêt⁶³ permet aux individus de se projeter vers l'avenir et de les préparer en manifestant des attitudes positives ou optimistes par rapport à celui-ci et en étant capables d'établir les liens existant entre leurs actions et leurs plans d'avenir (Savickas, 2005). Le contrôle relève d'un processus intrapersonnel qui favorise l'autorégulation lors des tâches développementales et des transitions professionnelles (Guan et al., 2013). La curiosité fait référence au fait de s'intéresser aux métiers et aux travailleurs (Savickas, 2005). Elle induit chez les individus une recherche d'informations (connaissance de soi, connaissance du monde du travail...) et une volonté d'essayer des choses nouvelles (Curry & Milsom, 2017). La confiance renvoie chez l'individu la croyance en sa capacité à surmonter les obstacles éventuels qui peuvent

⁶² Dans certains travaux de conceptions d'échelle pour tester l'adaptabilité à la carrière auprès d'individus, une cinquième dimension, la coopération (*cooperation*) est également définie (Gedro, 2017; Maree, 2014; M. McMahon et al., 2012).

⁶³ L'intérêt est considéré comme le comportement le plus important dans l'adaptabilité de carrière, car il est indispensable aux autres comportements (Öncel, 2014).

se dresser lors de son parcours personnel et professionnel ou ceux qui apparaissent lors de son travail effectif (Ng, Lyons, & Schweitzer, 2018; Savickas, 2019b).

D'après Hirschi, Herrmann, & Keller (2015), Hirschi & Valero (2015) et Urbanaviciute, Kairys, Pociute, & Liniauskaite (2014), les ressources que mettent en place les individus dans le cadre de l'adaptabilité à la carrière sont suivies par des réponses d'adaptation particulières qui « sont en fait des constructions de second ordre théoriquement et empiriquement distinctes, les ressources d'adaptabilité fonctionnant comme des médiateurs partiels entre la capacité d'adaptation et les réponses d'adaptation, créant un lien entre les traits et les croyances réelles et les comportements exécutés » (Neureiter & Traut-Mattausch, 2017, p. 58).

La troisième composante, le soi comme auteur, décrit l'aptitude des individus à donner du sens à leurs actions et réflexions par leur intégration « dans une identité unique soutenue par une histoire de vie » (Savickas, 2013a, p. 163). La carrière est considérée comme une histoire de vie professionnelle (Walsh & Osipow, 1990) faisant partie des thèmes de vie de la personne (Savickas, 2019a). Ceux-ci sont une « composante narrative qui met l'accent sur le pourquoi du comportement professionnel à travers les thèmes qui imprègnent les histoires des individus et apportent un sens de cohérence et d'unité à travers les histoires vécues et décrites » (Patton & McMahon, 2014, p. 82). Ces histoires permettent aux individus d'exprimer leur unicité et de se contextualiser en termes de temps, de lieu et de rôle (Patton & McMahon, 2014; Savickas, 2011c, 2011b). Selon McMahon & Watson (2013), les récits de vie permettent de construire, déconstruire et reconstruire le sens donné par l'individu à sa carrière et à sa vie en reformulant son identité. Les récits de vie traitent finalement de « la question « qui suis-je ? ». L'intrigue explique comment l'individu se conduit « en tant [que] sujet agissant et avec qui il se sent en relation. Ces histoires de compétences et de relations à autrui imposent une structure narrative à l'expérience vécue, une structure qui explique le but et le sens de la vie » (Savickas, 2001, pp. 301–311, cité et traduit par Guichard, 2007d, p. 245).

D'après Patton & McMahon (2014, p. 83), « pour chaque acteur, agent et auteur, Savickas (2012) préconise un type d'intervention différent. Plus précisément, il estime que l'orientation professionnelle est appropriée pour les acteurs, l'éducation à la carrière ou le coaching est approprié pour les agents et que le conseil de carrière est approprié pour les auteurs. »

En conclusion, on peut considérer la construction de carrière comme une série de tentatives de mise en œuvre d'un concept de soi. Dans le lien entre Personne et Environnement (P-E), la théorie de la construction de carrière ne se concentre pas uniquement sur la personne ou sur l'environnement, mais aussi, et particulièrement sur le lien entre ces deux entités, « affirmant que la construction d'une carrière est une

activité psychosociale, une activité qui synthétise le soi et la société » (Savickas, 2002, p. 45). Du fait d'un soi et d'environnements changeants, c'est plutôt sur l'ensemble des liens qui se forment au cours du temps que la construction de carrière se concentre, le processus d'appariement n'étant jamais vraiment terminé : « l'objectif principal vers lequel l'adaptation de la carrière doit s'orienter est une situation dans laquelle le rôle professionnel justifie et valide le concept de soi de l'individu » (Savickas, 2002, p. 45).

1.2.5.3 Le modèle de la construction de soi de Guichard

Le modèle proposé par Guichard se centre sur la construction de soi qu'il considère comme l'objet central de l'orientation. En cela, l'aide à l'orientation se traduit par l'aide à la construction de soi et l'orientation scolaire ou professionnelle ne sont que des aspects particuliers de cette construction (Guichard & Huteau, 2006a).

En s'inspirant des travaux de Bourdieu (1984), Dubar (1992, 1998a, 1998b), Elias (1991), Foucault (1982, 1994), Giddens (1991, 1992) et Goffman (1974), Guichard (2004, p. 501) stipule que « l'individu *oriente sa vie* et se rapporte à lui-même dans une société donnée : celle-ci, parce qu'elle est organisée d'une certaine manière, lui fournit des repères – des *cadres sociaux* – dans lesquels il se construit d'une certaine manière ». Ainsi, la construction de soi s'opère dans des contextes sociaux structurés où les individus interagissent entre eux au sein d'un sociétal défini dont ils font partie et qu'ils s'approprient aussi. Cette intégration, cette saisie du monde social par l'individu s'élabore par des schémas mentaux qui sont des *cadres cognitifs identitaires* (Guichard, 2004; Guichard & Huteau, 2006a) organisant la vision que la personne a du monde qui l'entoure et de lui-même (Dumora & Boy, 2008). Ces cadres cognitifs s'organisent en *formes identitaires* selon les contextes (Guichard, 2019b) : Guichard & Huteau (2006) donnent l'exemple d'un jeune qui, selon le contexte, peut se percevoir comme lycéen et percevoir une telle personne comme un enseignant. Dans d'autres contextes, il pourrait, par exemple, se représenter comme un garçon ou un sportif ou un Belge... De plus, les formes identitaires, lorsqu'elles concernent la perception de soi, sont dites subjectives et c'est l'évolution de celles-ci qui amène l'individu à se construire et à s'anticiper (Guichard & Huteau, 2006).

Guichard (2008) propose une schématisation simplifiée de la conception de l'identité via le système des formes identitaires subjectives d'un individu déterminé à un moment précis (cf. figure suivante). Les formes identitaires subjectives sont représentées par les sphères et les relations qu'elles entretiennent entre elles sont matérialisées par les traits qui les relient. L'axe central représente l'évolution temporelle de ces formes : les sphères supérieures représentent le futur, les sphères centrales, le présent et les sphères inférieures, le passé.

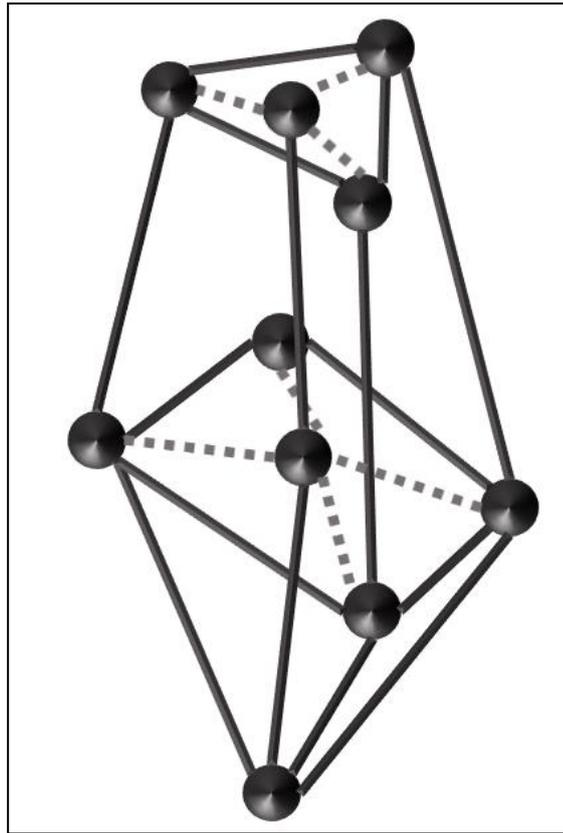


Figure 24 Le système des formes identitaires subjectives d'après Guichard (2008)

Pour expliquer ce schéma, Guichard propose l'exemple d'un jeune adolescent nommé Hasni. Pour celui-ci, la forme identitaire scolaire est la plus centrale, car, à ce moment, c'est la plus importante pour lui. Elle se traduit par un ensemble de traits particuliers, tels que par exemple « une valorisation de la réflexion devant des situations pratiques, un surinvestissement dans les savoirs décontextualisés, une volonté de s'affranchir de son statut d'élève dominé, l'anticipation d'un avenir scolaire meilleur » (Guichard, 2008a, p. 417), etc. Les quatre autres sphères qui l'entourent représentent, chacune, une forme particulière ; par exemple *joueur de football* ou *amoureux de Nathalie*. La sphère inférieure représente le *fil d'immigré* et la sphère supérieure centrale, *l'étudiant en informatique*. Les trois autres sphères supérieures représentent d'autres anticipations de soi, selon des domaines différents.

Guichard insiste sur le fait que ce schéma est fortement simplifié et qu'il ne prend, par exemple, pas en compte l'impact des formes identitaires externes ni les formes que l'individu rejette. De plus, il est à contextualiser avec l'environnement et le monde extérieur : les catégorisations sociales induites par le contexte entraînent les individus à se penser d'une certaine façon, à se représenter et construire leur vie selon certaines *formes biographiques*. Guichard met également en avant que ce schéma ne peut retranscrire la dynamique d'élaboration des formes identitaires.

En effet, la construction de soi se met en place par (1) les anticipations identitaires qui unifient l'expérience de l'individu et (2) la distanciation de son expérience par rapport au point de vue des autres personnes ou des catégories de personnes qui donne sens à son existence en construction. La construction de soi se révèle donc comme une « capacité méta-réflexive permettant de mettre à distance sa propre expérience et de s'interroger sur les facteurs qui la déterminent » (Guichard, 2008a, p. 419).

Dans ce cadre, Guichard (2019b) propose que les aides à l'orientation s'intéressent au système de formes identitaires subjectives afin que l'individu puisse les cartographier et les mettre en relation avec leurs actualisations (activités, dialogues...). L'identification des formes identitaires prioritaires ou désirées est ainsi centrale dans ce type d'aide, mais également la définition des activités, des interactions ou des dialogues qui permettent de les anticiper. Pour Guichard, du fait du caractère postmoderne de nos sociétés, ce travail ne peut se réaliser que via une réflexion éthique de la personne sur sa construction et ses choix par rapport à autrui (Guichard, 2000, 2008a, 2009, 2018a, 2019a; Guichard & Huteau, 2006a; Guichard, Pouyaud, de Calan, & Dumora, 2012; Guichard, Pouyaud, & Dumora, 2011).

1.2.5.4 La théorie du chaos de Pryor et ses collègues

Pryor & Bright (2003a, 2007b) se sont référés à la théorie du chaos pour analyser le développement de la carrière en définissant la complexité comme génératrice du changement. D'après les auteurs, l'individu fait partie d'un système complexe et dynamique où les changements qui s'y opèrent ne peuvent être prédits ou identifiés, rendant ce système sujet à une certaine forme de chaos, c'est-à-dire à la combinaison de l'ordre et de l'imprévisible. Avec le temps, les systèmes chaotiques tendent à s'autoorganiser et les individus sont considérés comme des systèmes ouverts, complexes, dynamiques, non linéaires, uniques, émergents et interagissant avec l'environnement qui est composé lui-même de systèmes présentant des caractéristiques similaires (Patton & McMahon, 2014).

La théorie du chaos des carrières⁶⁴ de Pryor et Bright, appliquée à l'orientation professionnelle, est à considérer davantage comme un cadre de réflexion et d'intégration des facteurs impactant le développement professionnel de la personne, à l'image de la théorie des systèmes de Patton et McMahon, plutôt que comme une tentative d'explication des contenus liés au développement de carrière (Pryor & Bright, 2003b; Schlesinger & Daley, 2016).

La réalité dans laquelle les individus se meuvent est donc à la fois ordonnée et imprévisible. Pour Pryor et Bright, appréhender cette réalité demande de passer par une

⁶⁴ En anglais, *Chaos Theory of Careers* (CTC). Nous utiliserons dans ce texte le sigle anglais pour désigner cette théorie.

investigation directe ou réaliste de ces composants, en opposition à l'approche phénoménologique qui se centre davantage sur les perceptions ou les représentations de la réalité. Celle-ci se traduit à la fois par les *existences* et les *relations* : les premières sont à comprendre comme des entités ayant des propriétés observables ou tout du moins appréhendables et les relations sont les liens qui existent entre les existences (Bright & Pryor, 2005a). Définir la réalité, c'est alors se centrer sur les caractéristiques des existences et non sur les relations, les premières étant intrinsèquement liées à l'objet étudié alors que les secondes sont changeantes et ne constituent qu'un aspect non définitif de l'existence. Cette conception qui se fonde sur l'analyse de la réalité par ses attributs propres dans la CTC l'oppose ici, par exemple, à la théorie de Patton et McMahon qui tente de l'appréhender par l'interprétation qu'en font les individus (Pryor & Bright, 2007a).

Dans ce cadre, la difficulté de définir le développement de carrière réside dans le fait que l'entité individu fait partie d'un système complexe qui peut s'organiser, mais qui va subir des modifications ou des perturbations qui ne peuvent être définies *a priori*. De plus, ces modifications peuvent apparaître sans engendrer de bouleversement ou au contraire entraîner des effets marqués. Les systèmes envisagés, comme les parcours professionnels, par exemple, sont donc incertains et complexes (Valléry, Bobillier-Chaumon, Brangier, & Dubois, 2016) et ne peuvent être appréhendés qu'en considérant le contexte dans sa globalité.

D'après Pryor & Bright (2014), ces systèmes ont quatre caractéristiques fondamentales :

1. Ils sont apériodiques, car ils fonctionnent selon des schémas généralement similaires, mais qui ne sont jamais exactement les mêmes et présentent donc un certain potentiel de changement.
2. Ils sont circonscrits, car ils sont cohérents et fonctionnent dans des limites ou une gamme finie de valeurs.
3. Ils sont causaux dans leur fonction parce qu'ils sont régis à travers des principes déterministes, mais leur complexité peut aboutir à des résultats non prévisibles.
4. Ils sont relativement peu dépendants des conditions initiales, car des systèmes présentant des conditions initiales semblables peuvent évoluer de façon fort différente et non linéaire du fait des différentes influences internes et externes qu'ils peuvent subir.

Outre ces quatre caractéristiques, Pryor & Bright (2007b, 2007a, 2014) définissent quatre attracteurs qui décrivent le fonctionnement d'un système en regard du

développement de carrière. Les attracteurs⁶⁵ sont les trajectoires caractéristiques d'un système, ses mécanismes de rétroaction, ses États finaux, ses limites, la vision de la réalité qu'il renvoie et sa balance entre équilibre et fluctuation :

1. Le point fixe attracteur qui attire à lui seul l'ensemble du système. Il correspond à un objectif précis qui guide le comportement physique et cognitif de l'individu.
2. L'attracteur pendulaire ou le mouvement du système est caractérisé par des oscillations périodiques entre deux points. Dans le développement de la carrière, cela correspond aux pensées ou comportements dichotomiques, tels que les comportements de rapprochement ou d'évitement, les conflits pouvant apparaître dans la définition des rôles et la priorité donnée à l'équilibre.
3. L'attracteur tore où le mouvement du système est complexe, mais prévisible du fait de sa périodicité. Dans le cadre du développement de la carrière, l'individu peut agir de façon structurée, organisée ou disciplinée à travers des routines établies, des procédures ou des habitudes ou encore par ses traits de caractère et ses dispositions particulières.
4. L'attracteur étrange où le mouvement du système est complexe, qui se répète de manière similaire, mais pas identique. Pour l'orientation, cela correspond à penser et à agir en prenant en compte le caractère prévisible ou non de la réalité : c'est penser la planification et la prise de décision de manière logique et rationnelle en prenant en compte et en mobilisant les événements imprévus afin de s'y adapter.

La figure suivante schématise ces quatre attracteurs. On peut noter que l'attracteur étrange proposé dans le schéma est l'attracteur de Lorenz qui ne représente pas tous les attracteurs étranges, ceux-ci pouvant arborer des aspects différents.

⁶⁵ Le terme attracteur doit être compris comme force d'attraction.

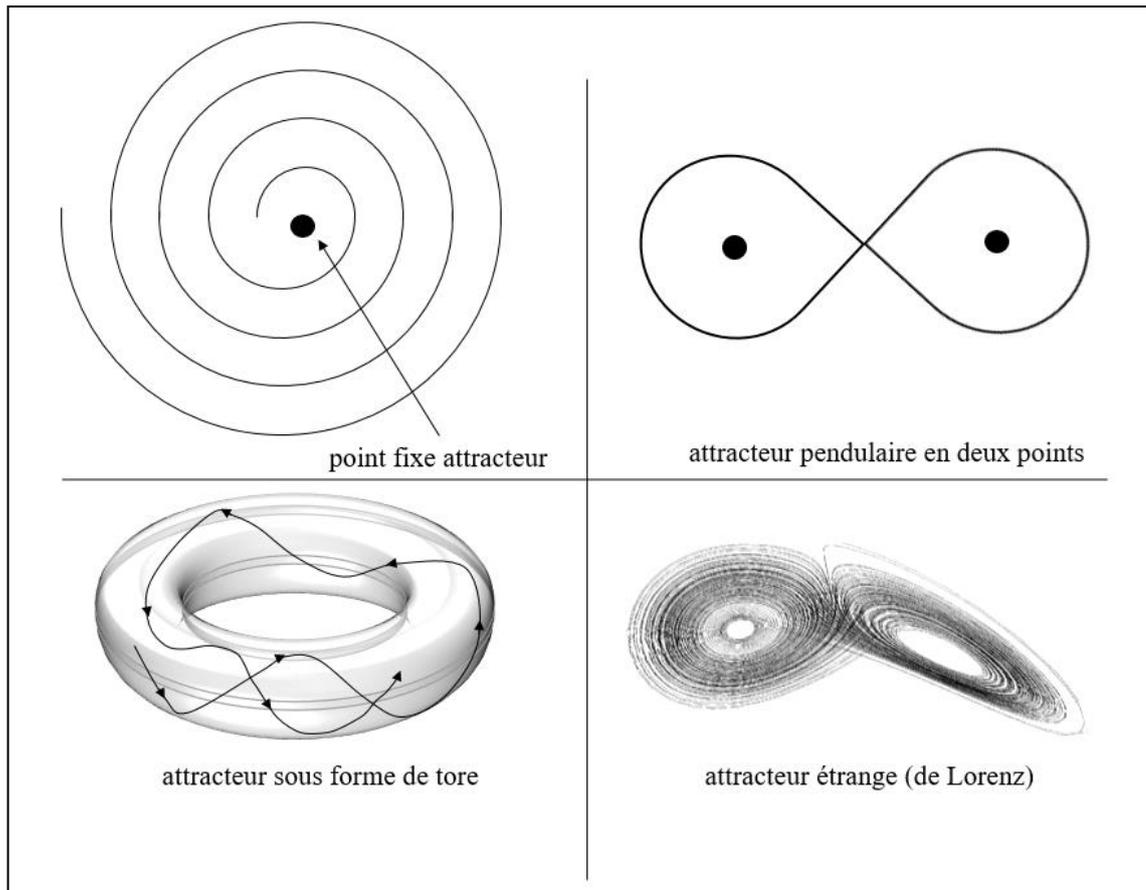


Figure 25 Quatre types d'attracteurs qui définissent le fonctionnement des systèmes

Ces attracteurs sont considérés comme des systèmes ouverts ou fermés par les individus ce qui entraînera chez eux une certaine manière de penser leur développement au sein de ceux-ci (Pryor & Bright, 2007b). En effet, d'après Pryor & Bright (2014), l'attracteur point fixe, l'attracteur pendulaire et l'attracteur sous forme de tore peuvent induire de fausses hypothèses qui concluraient à la prévisibilité des événements, à la représentation que la vie devrait être juste ou que les individus contrôlent le contexte ou encore que l'avenir est le reflet du passé et que tout ce qui apparaît de façon exceptionnelle est une erreur que le temps et l'effort résoudront afin de tendre vers un fonctionnement *normal* du système. Pour les auteurs, ces hypothèses sont fausses parce qu'elles ne peuvent pas s'appliquer à toutes les situations, en tout temps, même si, à court terme, elles peuvent sembler être une stratégie efficace pour faire face au monde et aux défis du développement de carrière. De plus, d'après Pryor et Bright (2014), l'existence même de systèmes fermés est discutable, car leurs limites sont souvent perméables, ceci engendrant des liens vers l'extérieur, vers d'autres systèmes et ce qui rend donc leur caractère fermé soit sporadique, soit incomplet.

Dans ce contexte, la CTC propose aux conseillers d'orientation ou aux personnes qui aident les individus dans leur développement de carrière de toujours penser leurs

paroles et leurs actes vers cette réalité complexe, incertaine, imprévisible et stochastique (Pryor & Bright, 2012a, cités par Pryor & Bright, 2014) qui induit nécessairement une part d'échec ou de non-atteinte des objectifs poursuivis ou du succès escompté. Cet échec, dans le développement de carrière, doit alors être considéré comme normal, attendu, non craint et non internalisé (Pryor & Bright, 2012b, cités par Pryor & Bright, 2014), mais plutôt contrôlé, évalué et l'individu doit être préparé à y répondre de façon adéquate.

Pryor & Bright (2008) définissent, sur cette base, trois types d'actions que l'aide à l'orientation peut mettre en place :

1. Aider les individus à se détacher de leurs présupposés en leur offrant de nouvelles perspectives de développement qui leur permettent de comprendre leur expérience et de générer de nouvelles stratégies de motivation et d'action pour leur carrière.
2. Permettre à l'individu de reconnaître la complexité et l'imprévisibilité du développement de carrière ce qui entraîne d'avoir intégré que les décisions sont prises sans connaissance complète de la situation et que leurs conséquences ne sont pas prévisibles.
3. Induire chez la personne des capacités d'utilisation de cette incertitude afin de développer des moyens de la reconnaître et de la gérer en créant des opportunités positives pour le développement professionnel par la *préparation à la chance* (Neault, 2002 et Pryor & Bright, 2005, cités par Pryor & Bright, 2008) et la prise en compte des possibilités de réussite et d'échec (Pryor, Amundson, & Bright, 2007, cités par Pryor & Bright, 2008).

Le CTC a engendré plusieurs techniques (activités, tests) d'aide à l'orientation, telles que, par exemple :

- L'usage de cartes mentales (*mindmaps*) explorer les possibilités de soi en tant qu'approche adaptative à l'incertitude (Brooks, 2009, cité par Pryor & Bright, 2014).
- La liste de la réalité (*reality checklist*) qui permet aux individus de réfléchir (par réponses et discussions avec le conseiller en orientation) sur les caractéristiques de leur réalité personnelle par la découverte des différents attracteurs qui y entrent en jeu (et notamment l'attracteur étrange) et la reconnaissance de la nature chaotique des carrières (Pryor & Bright, 2005).

- Les archétypes narratifs ou récits archétypiques (*archetypal narratives*) qui sont basés sur le travail de Booker (2004) et définis selon sept narrations particulières qui mettent en avant des systèmes ayant du sens pour l'individu dans l'interprétation de ses expériences. Les conseillers amènent les personnes, confrontées à certains obstacles, à élaborer et raconter, sur cette base, de nouvelles histoires afin de trouver de nouvelles perspectives de développement (Pryor & Bright, 2008, 2014). Les intrigues des récits sont des points importants dans la CTC, car elles témoignent des types d'attracteurs présents et les identifier permet de déterminer à la fois les difficultés liées au développement de carrière et la ou les façons dont les récits des personnes peuvent être reformulés (Pryor & Bright, 2008, 2011).
- Les cartes d'intérêt que les individus sont invités à trier afin d'identifier et évaluer le caractère complexe et incertain des réalités investiguées. L'usage de plusieurs types de cartes est proposé, comme les cartes magiques⁶⁶ qui peuvent engendrer des nouveaux récits de carrières ou encore les cartes relatives aux stratégies de pensée créative (*creative thinking strategies*) qui permettent d'explorer les possibilités de carrière dans leur caractère non linéaire. Celles-ci se concentrent sur le processus qui engendre l'apparition de nouvelles idées afin d'outrepasser les obstacles professionnels rencontrés. Ces cartes, où se trouve, sur chacune d'elle, une question particulière, visent donc à faire émerger des stratégies de résolution de problème en lien avec la carrière des personnes. Elles investiguent ainsi trois catégories de réflexion : les probabilités, les possibilités et les plans d'action (Pryor & Bright, 2009, 2011).
- L'indice de perception de la complexité (*complexity perception index*) qui mesure, dans le cadre de la CTC, les réactions d'une personne lors d'un changement continu dans sa carrière. Cet indice mesure 10 dimensions du changement qui incluent les types d'attitudes manifestées envers le changement continu, les objectifs, les rôles, les routines, la certitude, la complexité et l'objectif poursuivis. Cette mesure fait par exemple ressortir les limitations des réflexions de l'individu (en termes de perspectives ou d'acceptation de la complexité), les pensées dichotomiques ou les routines qui apparaissent par le degré d'acceptation par la personne de l'inévitabilité

⁶⁶ D'après Pryor & Bright (2007a), les cartes magiques sont inspirées de l'activité *Sometimes Magic : Celebrating the Magic of Everyday Learning* de Vallence & Deal (2001). Les mots *Sometimes Magic HAPPENS WHEN...* sont inscrits sur les cartes avec une action spécifique (par exemple : quelquefois, la magie apparaît quand... j'apprends). Les individus sont encouragés à réfléchir à des actions passées où quelque chose de magique a émergé d'un événement quotidien afin d'en saisir le sens et de l'utiliser pour transformer leur pensée actuelle relative à un obstacle spécifique de transition de carrière.

du changement, etc. (Bright & Pryor, 2005a; Bright, Pryor, & Harpham, 2005; Bright, Pryor, Wilkenfeld, & Earl, 2005; H. McKay, Bright, & Pryor, 2005).

- L'indice de préparation à la chance (*luck readiness index*) qui se définit par « la reconnaissance, la création, l'utilisation et l'adaptation aux occasions et aux résultats occasionnés par le hasard. L'indice de préparation à la chance évalue huit dimensions : la flexibilité, l'optimisme, le risque, la curiosité, la persistance, la stratégie, l'efficacité et la chance. Ce sont ces caractéristiques qui renforcent la capacité des individus à faire face à l'incertitude ou même à s'épanouir dans l'incertitude. Des suggestions sont offertes sur la façon dont les personnes peuvent développer chacune de ces caractéristiques pour négocier le changement et créer des opportunités » (Pryor & Bright, 2007a, p. 389).

Pryor et ses collègues ont également élaboré le modèle du papillon (*butterfly model*) qui est destiné à travailler l'orientation des élèves de l'enseignement secondaire. Ce modèle veut les aider à saisir la complexité du développement professionnel, notamment par le travail sur leur compréhension de la nature planifiée et non planifiée de la carrière. Pour ce faire, l'étrange attracteur identifié est représenté graphiquement sous la forme d'un papillon schématisé, c'est-à-dire comme deux cercles qui sont connectés et qui tournent ensemble (Borg, Bright, & Pryor, 2006; Schlesinger & Daley, 2016). Ce modèle est schématisé dans la figure ci-après.

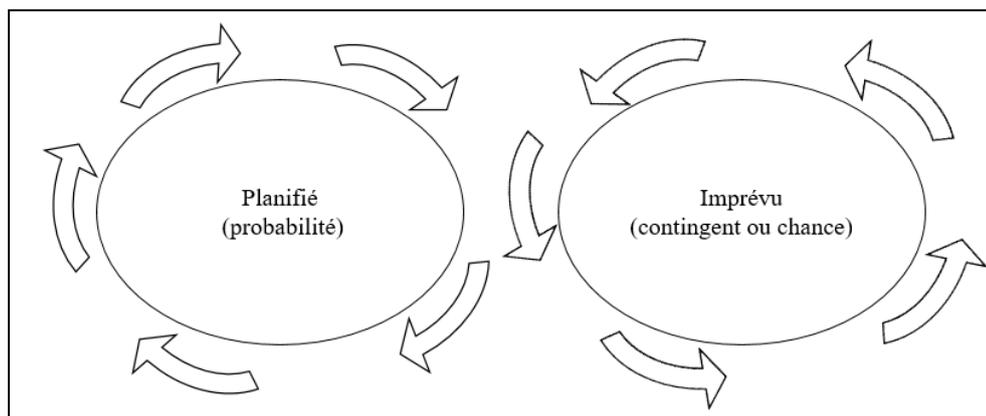


Figure 26 Le modèle du papillon dans la CTC (d'après Borg et al., 2006)

Borg et al. (2006) et Borg (2015) donnent un exemple de méthodologie permettant d'utiliser ce modèle :

1. Sur une feuille de travail, on demande aux élèves de prendre des notes sur l'endroit où ils se voient vivre et travailler dans un, deux, trois et cinq ans.
2. Les étudiants fabriquent des cartes avec ces emplois et ces plans de vie.
3. Les élèves reçoivent des cartes chance contenant un événement fortuit, tel que par exemple le fait de se blesser et de ne pas pouvoir aller travailler ou encore un déménagement obligatoire dans une autre ville.
4. Les élèves discutent de la possibilité que cela se produise.
5. Les élèves donnent des exemples de planification et de chance issus de leur propre vie, comme le cheminement de carrière d'un membre de la famille ou des histoires comme la rencontre de leurs parents ;
6. Le modèle du papillon est montré sur le tableau et est discuté.
7. Seul ou en petits groupes, les élèves dessinent le modèle et y placent leurs exemples personnels (ce qui leur est arrivé ou ce qu'ils projettent).
 - a. Ils y dessinent ce qu'ils prévoient pour leur futur (en termes de carrière ou de vie).
 - b. Ils inscrivent les résultats attendus dans 3, 6 et 9 ans.
 - c. Ils piochent une carte chance.
 - d. Ils inscrivent le contenu de la carte chance dans leur représentation.
 - e. Ils réfléchissent à l'impact du contenu de la carte sur leur planification et le notent.
 - f. Ils écrivent l'impact dans les trois ans puis les six ans et les neuf ans suivants en révisant à chaque fois le plan de départ.
 - g. Ils sont amenés à mettre en évidence les différences, les évolutions, les améliorations relatives aux plans révisés par rapport au plan initial.
 - h. Un débriefing est réalisé à la fin de l'activité et l'accent est mis sur les transformations que le plan initial a subies par l'effet de la chance ou du hasard et sur les actions d'adaptation que les élèves ont dû spécifier.

La théorie du chaos adaptée à la carrière donne un cadre de réflexion pour les actions d'orientation. Elle a l'avantage de mettre en avant le rôle prépondérant du hasard dans les choix professionnels et de l'imprévisibilité des trajectoires. De plus, elle fournit un ensemble d'activités et d'outils permettant d'investiguer avec les individus tant leur perception de leur carrière ou projet personnel et professionnel que les actions qu'ils pourraient mettre en place pour atteindre des objectifs spécifiques.

1.2.5.5 *La psychologie de l'activité de travail de Blustein*

Blustein (2006, 2011) a proposé une approche psychologique de l'activité de travail⁶⁷ qui se veut pluridisciplinaire en prenant en compte tant la sociologie que l'économie ou encore l'anthropologie et qui considère que le rôle du travail dans le développement des individus est central et qu'il constitue un facteur particulier du bien-être de la personne (Bangali, 2007).

Blustein (2013, pp. 7–8), cité par Duffy, Blustein, Diemer, & Autin (2016, p. 128) résume ce cadre théorique en sept points :

1. « Le travail est un aspect essentiel de la vie et une composante essentielle de la santé mentale.
2. Aucune épistémologie ne devrait être privilégiée par rapport à une autre dans l'explication de la nature psychologique du travail.
3. L'étude psychologique du travail devrait être inclusive, englobant tous ceux qui travaillent et qui veulent travailler dans le monde entier.
4. Dans de nombreux cas et situations, les expériences professionnelles et non professionnelles sont étroitement liées.
5. Le travail comprend les efforts déployés sur le marché du travail ainsi que le travail de soin aux personnes qui souvent n'est pas reconnu socialement et économiquement.
6. Le travail a le potentiel de répondre à trois besoins humains fondamentaux : le besoin de survie et de pouvoir, le besoin de liens sociaux et le besoin d'autodétermination.
7. Pour mieux comprendre la nature psychologique du travail, il faut examiner attentivement les forces sociales, économiques, politiques et historiques pertinentes qui façonnent, contraignent et facilitent de nombreux aspects du travail contemporain. »

⁶⁷ En anglais, *psychology of work framework* (PWF). Nous utiliserons le sigle anglais dans notre texte pour faire référence à cette approche.

Sur la base de ces sept points et sur son analyse de la situation du travail dans le monde, Blustein stipule que l'analyse de l'activité de travail est nécessaire et centrale dans le champ de la psychologie, notamment en ce qui concerne les populations pauvres ou discriminées et les répartitions des ressources inéquitables, systématiquement en défaveur de ces populations. Pour Blustein, c'est la question du sens, attribué aux situations de travail qui s'élabore à travers le temps, à tous les âges, par les individus qui est primordiale à investiguer (Blustein, 2006).

Pour appréhender la complexité des parcours humains, Blustein se base conceptuellement sur le constructionnisme social (Gergen, 2001)⁶⁸ et l'émancipation des individus (Prilleltensky, 1996)⁶⁹ en proposant une investigation qualitative, centrée sur les individus à travers, notamment, l'utilisation des récits de vie ou des méthodes d'observations directes (Bangali, 2007).

La théorie de Blustein peut se schématiser par les liens qui sont créés entre des modérateurs, des indicateurs et des résultats (cf. figure suivante).

⁶⁸ Le constructionnisme social postule que les connaissances du réel des individus sont des constructions sociales (et non uniquement individuelles) (Gergen & Gergen, 2006).

⁶⁹ Prilleltensky et ses collègues (Prilleltensky, Nelson, & Peirson, 2001; Prilleltensky & Prilleltensky, 2006) travaillent sur les besoins d'émancipation des individus au sein des diverses communautés et notamment dans le cadre des populations en difficultés. Le développement du bien-être, la réduction de l'oppression et l'accroissement des libertés sont, par exemple, trois voies investiguées par les auteurs pour accroître l'émancipation des personnes.

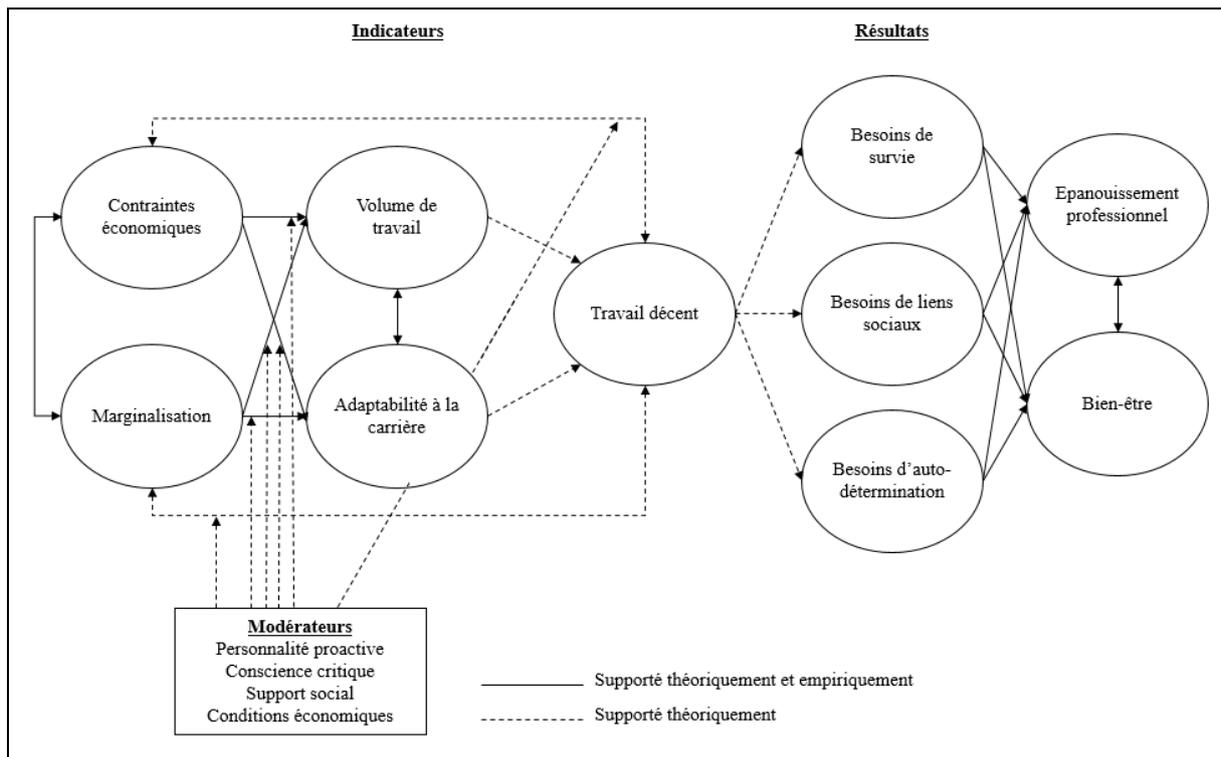


Figure 27 Représentation du modèle théorique de Blustein (d'après Duffy et al., 2016)

La personnalité proactive et la conscience critique de l'individu ainsi que le degré ou le type de support social et les conditions économiques dans lesquels il se trouve tendent à modérer les caractéristiques du travail, telles que les contraintes économiques, la marginalisation, le volume du travail et l'adaptabilité à la carrière.

L'élément central de ce modèle est le travail décent. Il est impacté par l'ensemble des indicateurs et des modérateurs cités et il entraîne un certain degré de rencontre des besoins de l'individu. Ceux-ci, selon qu'ils sont plus ou moins rencontrés, induisent le bien-être et l'épanouissement professionnel de la personne. Le travail est donc tributaire, à la fois, de facteurs psychiques, sociaux, économiques, politiques, historiques et relationnels et ces derniers sont perçus comme fondamentaux dans le développement des individus à travers le travail. Pour Blustein, les relations entre individus, liées intrinsèquement au travail et au contexte sociétal, peuvent influencer positivement et négativement les parcours professionnels et personnels (tant dans leur construction que dans leur actualisation par le travail ou la prise de décision) et ceux-ci impactent aussi ces relations (Blustein, 2011).

Duffy et al. (2016) se basent sur l'Organisation Internationale du Travail (2008, 2012) pour définir quatre aspects du travail décent :

1. Les gouvernements et les responsables politiques permettent la création d'emplois et la favorisent afin d'offrir des possibilités professionnelles raisonnables aux individus.

2. Le travail décent repose sous la garantie des droits des travailleurs, tels que, entre autres, le droit à la représentation, à la liberté d'association ou encore à l'accès à la négociation collective.
3. Le dialogue social doit exister entre les travailleurs, les employeurs et les dirigeants gouvernementaux afin de faciliter un monde du travail communautaire.
4. Toute personne, homme ou femme, a le droit à des conditions de travail sûres et à des temps de repos adéquats. Le travail doit tenir compte des valeurs familiales et sociales et prévoir une indemnisation adéquate en cas de perte ou de réduction des revenus tout en permettant l'accès à des soins de santé convenables.

Le modèle de Blustein propose une vision de l'orientation qui considère le bien-être et l'épanouissement professionnel comme les buts à atteindre. Sa particularité est qu'il se propose d'informer et de promouvoir des pratiques qui se veulent socialement justes, significatives et équitables. Le modèle vise à faire prendre conscience, tant à travers les pratiques de conseil en orientation, que dans les politiques publiques de la nécessité de réduire l'iniquité dans la distribution des ressources, tant scolaires, financières que communautaires. De ce fait, Blustein a élaboré, complété et testé son modèle auprès de populations discriminées ou fragilisées par des facteurs raciaux, ethniques, économiques ou de classe sociale (Blustein, Kenna, Gill, & DeVoy, 2008).

1.2.5.6 L'approche de la construction de la vie ou *Life Design*

La polysémie que le terme orientation arbore en langue française ajoute une difficulté de traduction, notamment en anglais. Si l'on considère l'orientation comme la répartition des élèves au sein des différentes formations d'enseignement, on utilisera les termes *students selection*, *students distribution*, *streaming* ou encore *tracking*. Si l'on considère l'orientation dans son acception de développement de processus ou de projet personnel et professionnel de la personne, on parlera davantage en anglais de *career decision making*, *choosing a vocation* ou *personal and career development*. Lorsque l'orientation est synonyme de l'aide aux individus, la langue anglaise utilise les termes de *vocational guidance*, *school and career counseling* ou encore *career education* (Guichard, 2006).

Une autre appellation que propose Guichard pour parler d'orientation dans le sens de l'engagement d'une personne dans un projet d'orientation est *Life Design*. Ce concept est assez récent dans le champ théorique de l'orientation et est issu des travaux entrepris par un groupe de chercheurs constitué sous l'impulsion de Raoul Van Esbroeck et de Mark Savickas en 2006. Ce groupe qui a travaillé aux questions d'orientation jusqu'en 2014 était composé de différents scientifiques dans le domaine de

la psychologie venant de Belgique, des États-Unis, de France, d'Italie, des Pays-Bas, du Portugal et de Suisse. En 2009, ces chercheurs publièrent le premier article traitant à part entière du concept de Life Design : *Life Design : A paradigm for career construction in the 21st century* (Savickas et al., 2009). Cet article a été traduit en français en 2010 et l'on peut y lire l'objectif principal du *Life Design* : « aider les personnes à accroître leur adaptabilité, leur narrativité et leur activité. Alors que l'adaptabilité est relative au changement, la narrativité concerne la continuité. Ensemble, adaptabilité et narrativité donnent aux individus la flexibilité et la fidélité à soi qui leur permettent d'entreprendre des activités ayant du sens pour eux et de se développer dans les sociétés du savoir. » (p.251).

D'ailleurs, les auteurs spécifient que le

Life-designing a été traduit par « construire sa vie ». To design en anglais signifie en effet « concevoir dans son esprit », « inventer », « former un plan ou un projet », « avoir un but ou une intention » (American Heritage Dictionary). Une traduction possible aurait été « projeter sa vie » ou « faire des projets de vie ». Le suffixe « ing », qui désigne l'action en train de se faire, a été rendu par l'infinitif. Nous avons opté pour « construire » afin d'évoquer, dès le titre, les épistémologies constructivistes et sociales constructionnistes qui sont au principe de la thèse développée dans l'article (p.240).

Le principe du Life Design est de concevoir les actions d'orientation non dans une perspective de faciliter l'insertion professionnelle, mais comme une aide apportée aux individus pour répondre à la question générale *Par quelle vie active donner sens et perspective à mon existence ?* (Guichard et al., 2017, p. 9).

Le Life Design prône une « approche sur toute la vie, holistique, contextuelle et préventive » (Danvers, 2017a, p. 1338) qui s'est développée « à la suite des changements apparus dans, premièrement, les sociétés modernes, deuxièmement, l'organisation du travail et la répartition des emplois et, troisièmement, les approches scientifiques étudiant les comportements humains » (Guichard, 2016, p. 24). La progression technologique, la diversité grandissante des types de main-d'œuvre et les changements dans les structures organisationnelles du travail ont amené des changements profonds dans l'organisation et la nature même des parcours professionnels (Sullivan, 1999, cité par Hirschi & Dauwalder, 2015). Le Life Design a d'ailleurs été pensé afin de combler l'écart constaté entre les théories traditionnelles liées à l'orientation professionnelle et les réalités du marché de l'emploi et du monde du travail (Duarte & Cardoso, 2015).

En effet, les contextes sociaux et économiques actuels entraînent des parcours professionnels moins fixes qu'auparavant et dont la trajectoire n'est plus linéaire et donc moins facilement appréhendable (Boutinet, 2007; Guichard, 2019a). Cet environnement

mouvant, voire imprévisible (Fromage, 2013) entraîne des sociétés liquides (Bauman, 2000) : ces sociétés « sont soumises à des évolutions extrêmement rapides dans le contexte de systèmes d'échanges économiques et culturels mondialisés. Les institutions et représentations sociales n'ont plus le temps de se solidifier. Elles ne peuvent fournir des cadres de référence aux individus pour y définir des projets de vie à long terme » (Guichard et al., 2017, p. 12). Guichard ajoute à la notion de modernité liquide le concept de *société des individus* issu des travaux de Norbert Elias. Celui-ci met en avant la « propension des individus dans la société moderne à se voir foncièrement indépendants les uns des autres, laquelle a pour effet de renforcer la fausse opposition entre individu et société » (Déchaux, 2001, p. 164). Si la nature de l'homme est sociale, l'autonomie de chacun est une « obligation qui résulte de la mobilité des individus et de la réduction de leur encadrement par la famille, les communautés préétatiques et les groupes restreints » (Le Coadic, 2006, p. 327). C'est ce que Savickas et ses collègues (Savickas et al., 2010) mettent en avant lorsqu'ils mentionnent la nécessité pour les individus de s'engager dans un « processus continué de réflexion visant à concevoir et à orienter leur vie » (Guichard, 2015b, p. 3). Ce processus de réflexion se traduit en l'élaboration de projet personnel et professionnel au sein d'un projet de vie (R. A. Young & Valach, 2006) pour les individus. Loisy & Carosin (2017) insistent sur la pertinence de l'emploi du terme *projet* pour qualifier le développement des réflexions vocationnelles chez les personnes et particulièrement chez les adolescents. Les auteurs mettent ainsi en parallèle ce processus de construction qui se verra modifié et adapté par le jeune qui, à travers son besoin de reconnaissance, poursuit à cet âge un objectif d'intégration dans la société et la volonté d'y contribuer.

La notion de projet, comme le rappelle Guichard (2007g) dépasse la simple intention d'accomplir quelque chose, elle s'actualise dans l'action, c'est-à-dire dans la réalisation de cette chose ; on ne peut donc réduire le projet à la définition des objectifs et des moyens de les atteindre. Si l'on considère le projet dans un contexte éducatif, celui-ci désigne « l'engagement de la personne dans l'orientation de son existence, qu'il s'agisse des élèves – « projet personnel », « projet de l'élève », « projet d'orientation » [...] – ou des enseignants : « projets personnels concernant l'amélioration des enseignements, « projet personnel dans le cadre de la formation tout au long de la vie » » (Guichard, 2007h, p. 346).

En se référant aux principes philosophiques de Heidegger (1927) et de Sartre (1943), Guichard (1993) insiste sur le caractère temporel du projet : celui-ci se définit « comme une mise en relation significative du passé, du présent et du futur [...] La détermination d'un projet constitue toujours une réinterprétation, une relecture, une mise en perspective du passé et du présent » (p.15). Comme l'auteur le signale, la temporalité tournée vers l'avenir du projet entraîne la coexistence à la fois d'un « déjà-là » et d'une réalité en devenir : la notion de projet met donc en exergue le caractère non

(entièrement) déterminé de l'homme. Ce dernier est « originellement projet. [...] Tous les actes de l'individu sont à rattacher à ce projet fondamental » (Guichard, 2007h, p. 347).

Si le projet est personnel et tourné vers l'avenir, il n'en est pas moins socialement situé : pour Danvers (2009), la capacité à élaborer et mettre en place un projet est même scolairement déterminée : pour l'auteur, les interventions pédagogiques et vocationnelles prennent sens justement à cause de cette détermination sociale reproduite par l'école, les élèves présentant des projets scolaires déterminés « sont ceux qui réussissent bien et se trouvent dans des filières favorisées » (p.450).

Néanmoins, si sous couvert de la volonté de palier à cette reproduction d'inégalités sociales, l'école développe des actions visant à aider les élèves les moins favorisés, Danvers (2009), en citant les travaux de Rochex (1992), rappelle qu'il peut ne pas être prudent de « ne justifier la scolarité que par sa fonction de préparation à l'avenir social et professionnel », car cela peut « enfermer les jeunes d'origine populaire dans un rapport au savoir et à l'école ne leur permettant pas de comprendre le sens du savoir » (p.450). Danvers ajoute, en reprenant les travaux de Dubet (1991) et de Charlot et ses collègues (Charlot, Bautier, & Rochex, 1992) que « projet et réussite ne sont pas dans une relation de causalité linéaire univoque » : le projet, en tant que processus ne peut être résumé au simple ajustement des compétences de l'individu aux possibilités de formation et de carrière. En effet, celui-ci doit, aussi, « optimiser ses chances de réussite par la mise en œuvre de stratégies adaptées (Ballion, 1993 cité par Danvers, 2009, p. 451) ; et ces stratégies vont porter, assurément, sur les caractéristiques personnelles de l'individu, mais également sur le développement de celui-ci, c'est-à-dire au niveau de l'enseignement qui le guidera et de l'apprentissage qu'il en fera : le sens des apprentissages « devient la question centrale concernant l'orientation » (Danvers, 2009, p. 451). La question du sens dépasse cependant le strict cadre enseignement/apprentissage lorsque l'on parle de projet personnel et professionnel : celui-ci « repose sur une interrogation de la personne au sujet de ce qui importe pour elle aujourd'hui [...] [et] ce qui importera véritablement [...] dans le futur » (Guichard, 1993, p. 18).

Les théories liées au concept de Life Design synthétisent l'ensemble de ces problématiques liées à nos sociétés modernes occidentales en trois points (Guichard, 2015a, 2016; Guichard et al., 2017) :

1. Le mode d'organisation des sociétés reposant sur l'initiative et la responsabilité individuelle. Celui-ci, déjà discuté ci-avant, repose sur les théories d'Elias et induit chez les individus une obligation d'être libre de décider de leur sort. L'obligation de liberté peut paraître comme une combinaison oxymorique de termes désignant des réalités

opposées. Il faut ici l'entendre dans le sens donné par Elias aux sociétés des individus : l'individu, dégagé de la protection de groupes d'appartenance, va être amené à développer des potentialités qui importent pour soi, à concevoir sa responsabilité individuelle « comme la capacité à se saisir de ses conditions pour déterminer ses conduites et sa propre ligne de vie » (Guichard et al., 2017, p. 11). Aujourd'hui, notre société occidentale moderne valorise davantage le « je » au « nous », « au point que les « je » s'imaginent comme s'ils n'appartenaient pas à un « nous » » (Van Campenhout & Marquis, 2014, p. 268). La liberté du « je » est donc induite par la société, l'autonomie est liée au contexte social qui la délimite et oblige son existence.

2. L'effacement des ethos familiaux d'actions et la perception de l'avenir comme étant fondamentalement incertain. Ces problématiques font échos au concept de société liquide de Bauman mentionné plus tôt dans le texte et qui définit l'effacement des repères stables sur lesquels les individus peuvent s'accrocher dans leur conception de leur projet de vie (Guichard, 2016). En citant les travaux de D. Parker (2007) et de C. Taylor (1998), Guichard et al. (2017) mettent en avant que dans de telles sociétés, « l'individu n'a d'autres alternatives que de déterminer par lui-même les valeurs fondamentales – les biens de sa vie ordinaire – lui fournissant les repères nécessaires pour donner un sens à sa vie, c'est-à-dire pour percevoir ses différentes expériences de vie comme formant une continuité orientée » (p.13).
3. La centralité de la vie active. Celle-ci devient dans nos sociétés, « l'idéal de l'accomplissement de soi » (Schlanger, 1997, citée par Guichard et al., 2017, p. 14). Néanmoins, comme le souligne l'auteur, il ne fait pas réduire la vie active à la vie professionnelle ou au métier. Le travail ne constitue pas l'unique sphère d'activité dans nos sociétés bien qu'elle en soit encore une des plus centrale. De plus, le processus du travail va transformer, comme l'a théorisé Marx, « dialectiquement, non seulement l'objet, mais également le travailleur, ainsi que ses conditions de travail. Travailler, ce n'est pas exclusivement transformer un objet en quelque chose d'autre, en un objet, c'est aussi se transformer soi-même dans et par le travail » (M. Tardif & Lessard, 1999, p. 17) et c'est du fait que le travail transforme le travailleur que « l'activité de travail est l'objet d'attentes de réalisation de soi : l'individu perçoit une certaine vie active, comme étant celle par laquelle il peut devenir « celui-ci » qu'il anticipe d'être » (Guichard et al., 2017, p. 15).

Ces trois problématiques positionnent les questionnements d'orientation dans une prise en compte large de l'individu et de la société et amènent à considérer l'aide à l'orientation comme un véritable accompagnement de la personne dans l'élaboration de ses propres projets et ses propres objectifs et donc nécessitent de dépasser la simple question de l'insertion professionnelle (Guichard et al., 2017). L'orientation, qu'elle soit scolaire ou professionnelle, doit pouvoir répondre aux besoins des (futurs) travailleurs qui s'engagent dans des sociétés qui tendent à *dénormaliser* les parcours de vie (Duarte, 2009), c'est-à-dire à complexifier les trajectoires professionnelles et à translater la responsabilité de construction de carrière des institutions vers les individus (Elias, 1991; Giddens, 1991; Habermas & Bluck, 2000). C'est sur cette base que le Life Design veut développer une aide à l'orientation biographique, narrative et dialogique (Drabik-Podgórna, 2016; Guichard, 2019b, 2019a; Savickas, 2019b).

Savickas (2001, 2011b, 2013b) différencie cet objectif d'avec ceux de l'orientation professionnelle et ceux de l'éducation à la carrière. Le tableau suivant structure ces différences selon le type de bénéficiaire, le point de vue adopté, l'objectif recherché, la temporalité et le type de comportements prévu dans les trois visions de l'orientation.

Tableau 6 Différences entre orientation professionnelle, éducation à l'orientation et *Life Design* selon (Savickas, 2011a, 2013b)

| | Type bénéficiaires ⁷⁰ | Point de vue adopté | Objectif recherché | Temporalité | Type de caractérisation de l'individu |
|------------------------------------|----------------------------------|---------------------|--------------------|------------------|---------------------------------------|
| Orientation professionnelle | Acteur | Objet | Ressemblance | Scores ponctuels | Traits |
| Éducation à la carrière | Agent | Sujet | Préparation | Étapes | Tâches |
| Life Design | Auteur | Projet | Réflexivité | Histoires | Thèmes |

Selon Savickas (2013b), dans une perspective d'orientation professionnelle, le bénéficiaire est considéré comme un acteur qui se caractérise à travers des traits de caractère (estimés sous forme de scores à des échelles particulières). L'objectif ici est d'aider ce bénéficiaire, à travers les ressemblances ou différences constatées avec d'autres individus (ce sont ces ressemblances qui constituent en fait l'objet visé dans l'orientation professionnelle), à s'adapter à des professions qui lui conviennent. L'éducation à la carrière va considérer le bénéficiaire comme une personne qui agit (un agent), caractérisée par sa préparation à s'engager dans des tâches de développement appropriées selon ses étapes de vie. L'éducation à la carrière se centre sur le bénéficiaire comme sujet d'analyse chez qui il faut développer des compétences vocationnelles. Le

⁷⁰ Les types de bénéficiaires sont issus des travaux de McAdams & Olson (2010).

Life Design s'articule autour d'un projet de construction (sociale) et considère le bénéficiaire comme le créant et comme en faisant partie. L'individu est caractérisé par son ou ses histoires *autobiographiques*. Le Life Design veut aider la personne à réfléchir sur ses propres histoires de vie (c'est-à-dire à être réflexif⁷¹) qui seront la base de sa construction professionnelle.

Comme le souligne Savickas (2013b, p. 649),

Selon les besoins personnels et le contexte social du client, les praticiens peuvent appliquer des interventions professionnelles qui reflètent différents paradigmes : l'orientation professionnelle pour identifier l'adéquation professionnelle, l'éducation professionnelle pour favoriser l'adaptation professionnelle, ou le Life Design pour construire une histoire de carrière.

D'après Van Esbroeck & Augustijnen (2015), bien que Savickas (2013a) considère que le coaching de carrière (*career coaching*) soit une alternative particulière de l'éducation à la carrière, Kets de Vries (2004) les différencie par le fait que les coaches ont, comparativement aux conseillers en orientation, une perspective plus large de la conception de carrière et tiennent compte à la fois de l'organisation et du contexte du monde professionnel. Le coaching adoptant une position de développement de l'individu plutôt large et employant diverses techniques d'aide, de thérapie, de soutien, etc. Donner une définition générale du coaching paraît relativement difficile (Adams, 2016; Anthony, Gordon, Gucciardi, & Dawson, 2018; Stephen Palmer & Whybrow, 2005), car il se définit via un domaine particulier dans lequel il est mis en place, chacun de ceux-ci entraînant des définitions différentes du coaching (Van Esbroeck & Augustijnen, 2015b).

Dans le domaine de l'aide à l'orientation, le coaching (de carrière) se structure autour d'individus considérés comme auteurs, construisant « leurs histoires de vie et de carrière au cours du processus de coaching en dialogue avec leur organisation du travail, en intégrant leurs expériences, activités et observations présentes et passées » (Van Esbroeck & Augustijnen, 2015a, p. 172).

En reprenant la structure du tableau précédent, le coaching en carrière se définirait donc avec un bénéficiaire coauteur, un projet comme point de vue adopté, un objectif de co-réflexivité, une temporalité basée sur l'histoire des personnes et un individu caractérisé par des thèmes de vie. La co-construction et la co-réflexivité mises en jeu dans le coaching de carrière tendent à le rapprocher de l'orientation scolaire : l'enseignant dans des projets d'approche orientante, par exemple, prend une place de

⁷¹ La réflexivité doit être considérée comme une forme d'autofondation de la pensée (Ricard-Fersing, 2001).

médiateur, de catalyseur ou d'accompagnateur proche du rôle d'un coach : d'ailleurs, Duarte (2017) précise que le coaching en carrière peut être vu comme un pont entre l'orientation scolaire et l'orientation professionnelle. D'ailleurs, la définition de l'enseignant *orientant* de Pelletier (2004) rencontre la perspective à la fois de construction d'identité, de prise en compte du contexte (avec donc une approche plutôt *meta*) et de projection vers la réussite vocationnelle puisque l'enseignant s'adresse à « des jeunes nécessairement en évolution des contextes révélateurs d'identité et indicateurs d'avenir quant à leur réussite scolaire et professionnelle » (p. 4).

Nous rejoignons Savickas (2013a) en ce que chaque domaine peut viser, dans des contextes différents, des objectifs particuliers. Toutefois, que l'on parle d'orientation professionnelle, d'orientation scolaire, de coaching de carrière ou de *Life Design*, on ne se situe finalement qu'à un endroit ou dans un temps particulier du développement de l'individu. C'est à travers le *lifelong guidance* (ou orientation tout au long de la vie) que les objectifs principaux en orientation doivent trouver leurs sources (European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN), 2015; Kraatz, 2015).

1.2.6 Conclusion⁷²

Depuis le début du XX^e siècle jusqu'à l'heure actuelle et compte tenu de l'évolution des sociétés et de la mondialisation, l'intérêt pour les questions d'orientation a fortement progressé. Aujourd'hui, c'est leur caractère moral et éthique qui est au cœur des préoccupations. On parle de plus en plus d'orientation tout au long de la vie, d'adaptation, de choix raisonné, de planification... Cette dimension morale tend à inclure le concept d'une « bonne » orientation, d'une orientation permettant à chaque personne de s'insérer dans une société humaine et plurielle. Pour Pelletier (2004), le caractère mouvant ou changeant de nos sociétés actuelles est une réalité en soi, une valeur même dont on doit absolument tenir compte. Bien que le changement puisse engendrer un certain état de *crise*, le développement de l'orientation doit permettre, aujourd'hui, « de vivre la crise d'une manière constante et soutenue parce que le changement est devenu l'objet à poursuivre » (p.19).

L'orientation est ainsi définie comme un processus continu, inhérent à la personne et différent d'un individu à l'autre, qui se réalisera tout au long de la vie (Biemar, Brasseur, François, & O'Flynn, 2003). L'orientation vise alors deux objectifs principaux que sont l'épanouissement personnel et l'insertion sociale, et ceci à partir d'une « analyse conjointe des caractéristiques personnelles et des opportunités de formation scolaire et professionnelle qui permettra une prise de décision » (p.68).

⁷² Cette partie de notre travail de thèse se base sur notre ouvrage *Comment rendre une école réellement orientante ?* (Canzittu & Demeuse, 2017, p. 37-38).

L'orientation, qu'elle soit scolaire ou professionnelle, a fait l'objet de nombreux travaux scientifiques, aussi bien dans le monde anglophone que francophone. Chaque théorie, chaque concept a apporté de nouvelles connaissances et a permis de développer un système d'orientation de plus en plus complexe et centré sur l'individu. Des premières propositions de Parsons à la prise en compte de l'individu, de son développement et de sa construction, les théories de l'orientation ont beaucoup évolué. Malgré l'apport de ces théories, des problèmes persistent encore, qu'ils concernent les choix d'orientation au sein d'un système scolaire ou la décision à prendre quant à l'exercice d'une profession. En fait, les difficultés rencontrées proviennent principalement de deux sources distinctes : **(1)** la société et plus particulièrement le système éducatif et **(2)** le modèle théorique choisi. En d'autres termes, il apparaît nécessaire d'adopter un modèle d'orientation prenant en compte la complexité de l'individu et celle de la société et qui s'intègre au système d'orientation ou qui le modifie pour le rendre plus efficient. L'orientation au XXI^e siècle veut donc se centrer sur l'individu et le rendre capable de choisir de façon autonome et réfléchie sa formation et sa profession. Elle veut également donner à chacun la possibilité de se réorienter, et ce, dans une vision de développement tout au long de la vie.

1.2.7 Conclusion *bis repetita, Life Design et Lifelong guidance : vers un homo biographica ?*

L'orientation tout au long de la vie est donc un processus qui permet à toute personne et à tous les âges ou moments de vie d'identifier leurs compétences, leurs intérêts, leurs capacités afin de choisir et d'utiliser ces compétences pour pouvoir gérer leurs parcours scolaires, leurs formations ou leurs professions (Concil of the European Union, 2008). Cette *orientation* « comprend des activités individuelles ou collectives d'information, de conseil, de bilan de compétences, d'accompagnement ainsi que d'enseignement des compétences nécessaires à la prise de décision et à la gestion de carrière » (p.2).

Le *Lifelong guidance* est déjà amorcé dans plusieurs pays, en témoigne par exemple, en Europe, les travaux entrepris par la Commission européenne pour réaliser un espace européen de l'éducation et de la formation tout au long de la vie (European Commission & Directorate-General for Employment Social Affairs and Inclusion, 2015). Des initiatives similaires se retrouvent dans d'autres États, comme aux États-Unis d'Amérique (United Nations, 2011) ou en Chine (Z. Zhang, 2016), par exemple.

Si la visée d'une orientation permanente couvre toutes les étapes de la vie (Arnkil, Spangar, & Vuorinen, 2017), les différentes actions visant l'aide à la construction de la personne, que l'on parle de *Life Design* pour répondre aux problèmes fondamentaux d'orientation de la personne adulte (ou jeune adulte/grand adolescent) dans une visée

d'entretien ou de dialogue ou que l'on envisage une école ou une approche orientante permettant le développement personnel et professionnel des jeunes au cours de leur scolarité, doivent être repensées pour être positionnées sur un continuum, à la fois temporel et de *construct*⁷³, constitué, comme toute histoire, par un paysage d'actions et un paysage de conscience (Bruner, 1986; Bubbenzer, West, & Boughner, 1994) le premier induit par le second ou le définissant⁷⁴. C'est, pour reprendre l'analogie de Pelletier (2001), permettre la cohabitation du *Kairos* et du *Chronos*, du temps événementiel, non prévu, et du temps programmé, linéaire et prévisible.

La conception relevant de la construction narrative des individus au sein de ces deux types de paysages comme aide à l'orientation s'est d'ailleurs développée à travers plusieurs formes depuis les vingt dernières années et est considérée par Del Corso & Rehfuß (2011), cités par Watson & McMahon (2015, p. 76)⁷⁵ comme « la clé pour aider les personnes à s'adapter dans un milieu de travail transitoire et en constante évolution ».

Par analogie avec différentes caractérisations de l'homme effectuées tant dans le monde littéraire que dans le monde scientifique, nous sommes tentés d'essayer de donner un nom à cet homme en construction et surtout qui assure sa propre construction. Néanmoins, nous ne nous retrouvons pas dans le *self-made-man* américain

⁷³ Nous entendons le terme *construct* dans le sens qu'il prend associé à la notion de validité. Le *construct* désigne « un objet mental (une construction de l'esprit) destiné à représenter quelque chose qui n'est pas explicitement concret, n'a pas en soi de grandeur et n'a de réalité que celle créée par l'opération de mesure » (N. André, Loye, & Laurencelle, 2015, p. 128). Dans notre cas, le continuum de *construct* représente les opérations de construction de l'individu émanant à la fois des caractéristiques personnelles, du contexte, des périodes d'âge, du développement, des aides reçues, etc. de l'individu. Puisque la construction de l'identité se fait par l'individu selon un ensemble de variables particulières et complexes (construction sociale et cognitive, notamment dans le cadre de l'orientation ; cf. les travaux de Lent et al., 1999, par exemple sur ce sujet) et que l'individu construit, déconstruit, reconstruit et coconstruit son identité (Savickas, 2013b), ce sont bien ces (ses) opérations qui permettent de représenter le continuum de sa construction.

⁷⁴ Basé, notamment sur les travaux de Bruner, White a développé, dans le cadre de l'aide thérapeutique, un modèle d'intervention reposant sur la narration des sujets. L'homme est engagé à réinterpréter son histoire, à la recréer : « Dans un cadre narratif, les problèmes humains sont considérés comme décollant d'histoires oppressantes qui dominent la vie de la personne. Les problèmes de l'homme surviennent lorsque le récit de leur histoire, raconté par eux-mêmes ou par d'autres personnes, ne correspond pas de façon significative à leur expérience vécue. En effet, des aspects importants de leur expérience vécue peuvent contredire le récit dominant dans leur vie. Le développement de solutions thérapeutiques à des problèmes, dans le cadre narratif, implique l'ouverture d'un espace pour l'écriture d'histoires alternatives, dont la possibilité a été marginalisée par la narration oppressive dominante qui maintient le problème. » (Carr, 1998, p. 486).

⁷⁵ Watson et McMahon citent par exemple comme théories développées dans ce champ, outre le Life Design, le narrative career counseling (Cochran, 1997), le sociodynamic counseling (Peavy, 1998), l'active engagement (Amundson, 1998), le self-construction (Guichard, 2009), l'action theory (R. A. Young et al., 2011), le chaos theory of careers (Pryor & Bright, 2011) et le story-telling (M. McMahon & Watson, 2012a, 2012b). Nous proposons une approche de ces théories plus tôt dans ce chapitre. L'émergence d'un nombre important de concepts issus de la prise en compte de la « narration » dans la construction identitaire témoigne de l'intérêt porté au domaine dans le champ de l'aide à l'orientation.

qui, parti de rien, a acquis fortune et place sociale élevée⁷⁶ (Wyllie, 1954, 1955). De Keere (2014) met d'ailleurs en avant que le *self-made-man* a laissé sa place, dans la société capitaliste qui s'est développée au cours du XX^e siècle, à l'*already-made-man*, c'est-à-dire un homme qui ne cherche pas à s'adapter à un travail, mais qui tend à choisir une profession en fonction de sa personnalité. Toutefois, il nous semble que les théories actuelles citées dans ce texte s'élaborent dans une perspective de co-construction entre l'individu et donc sa personnalité et la société. Nous nous retrouverions donc plutôt quelque part entre ces deux définitions.

En effet, l'homme se construit et se déconstruit lui-même, par lui et par la société. Il n'est pas non plus un *Homme illustré* (*illustrated Man*) pour reprendre les termes de Bradbury (1954), c'est-à-dire qu'il n'est pas couvert de tatouages apparus presque de façon magique et prédisant l'avenir : l'histoire de l'homme n'est pas écrite à l'avance et en orientation, cela se témoigne dans les actions visant à réduire les inégalités sociales par exemple.

L'homme d'aujourd'hui est-il alors l'*homo faber* proposé en 1907 par Bergson (Bergson, 2007) ou un *tool-making animal* comme le disait Benjamin Franklin (Sigaut, 2007) puisqu'il construit, mais construit-il uniquement des outils ? Se reconnaît-il exclusivement dans cette action ? Les outils lui servent-ils à se construire lui-même ?

Serait-il l'*homo oeconomicus* se développant de manière rationnelle et intéressée au sein de systèmes d'échanges économiques et sociaux (Klüber, Frazier, & Haidt, 2014), l'*homo sociologicus* qui voit ses pratiques définies par sa communauté (Mérand & Pouliot, 2008) ou leur version plus récente de l'*homo situs* (Zaoual, 1998, 2005), l'homme du site, social, transdisciplinaire et écologique, traditionnel et futuriste, pensant et agissant dans une situation donnée et surtout, communiquant avec son milieu ? Alors est-il peut-être un *homo donator* induit par ses pulsions à se satisfaire par le don (Godbout, 2005) ou un *homo duplex*, basculant sans cesse entre deux idées, deux façons de voir les choses différentes (Durkheim, 1914, cité par Klüber et al., 2014; Le Breton, 2010). Est-il aussi un *homo heuristicus* qui, par le fait qu'il ne possède pas l'entière des informations (quelle que soit leur origine) est plus à même de prendre en charge efficacement des situations incertaines⁷⁷ (Gigerenzer & Brighton, 2009).

L'homme se construit, sur des bases complètes ou non et il se construit à travers la culture aussi où il devient un *homo consultans* d'après Kargulowa (2013). Finalement,

⁷⁶ La notion de self-made-man est d'ailleurs discutée par Baker (2015) qui remet en cause son adéquation avec les caractéristiques de la société actuelle.

⁷⁷ The less is more effect (Gigerenzer & Brighton, 2009) se rapproche des propos déjà tenus par Nietzsche (1878, IX 578) : « Le demi-savoir triomphe plus facilement que le savoir complet: il voit les choses plus simples qu'elles ne sont, et par là en donne une idée plus compréhensible et plus convaincante ».

l'homme est assurément pluriel, empreint à diverses socialisations l'entraînant vers une individualisation de plus en plus marquée (Lahire, 1998).

Dans le jeu de l'adjectivation et dans le champ de l'orientation, basé sur la construction de l'individu, construction qui s'opère tout le temps, selon des méthodologies diverses, nous pensons que nous pouvons adjoindre à l'homme le terme biographique. D'ailleurs Guichard (2004) nous rappelle que Malrieu (2003) considère que l'individu va donner du sens à ses activités, en sortant cette activité de son contexte ou de son domaine et en la référant à d'autres domaines dans lesquels elle se verra une nouvelle fois retirer son sens et ensuite resignifiée. Les termes employés par Bujold & Gingras (2010) pour qualifier le caractère et les buts d'intervention des conceptions basées sur l'histoire des individus conviennent aussi à la perspective de définition de l'orientation que nous venons d'établir : basée sur un « caractère longitudinal, global, contextuel et préventif [...] [elle vise] « à favoriser l'adaptabilité, la narrabilité, l'activité et l'intentionnalité » (p.76) de la personne.

L'homo biographica, le constructeur de sa vie, non seul, mais au sein des réalités plurielles qu'il côtoie.

Chapitre 2 Les déterminants de l'orientation

*« J'ai bien peur que les
parapluies n'attirent la pluie
comme les sabres la bataille.
L'un veut du sang, l'autre de
l'eau. Et ça ne tarde guère.
Dans ces pays où les gens sortent
avec un parapluie, eh bien, il
pleut presque toujours »
(Norvège)*

2.1 Introduction

Le présent chapitre s'intéresse aux déterminants de l'orientation et particulièrement aux choix qui se posent aux élèves durant leur scolarité.

La littérature scientifique sur les facteurs de choix d'orientation, leur construction et la prise de décision est très fournie (Sauermann, 2005; Volodina & Nagy, 2016) : loin d'être exhaustif, nous pouvons citer les études portant sur l'influence du genre (Baudelot & Establet, 1991; Bosse & Guégnard, 2007; Chazal & Guimond, 2003; Duru-Bellat, 2008, 2017; Duru-Bellat, Jarousse, Labopin, & Perrier, 1993; Stevanovic & Mosconi, 2007; Vouillot, 2007b), des résultats scolaires (Betz & Hackett, 1983; Roux & Davailon, 2001), du lieu de vie (Alpe, Champollion, & Poirey, 2005), des caractéristiques familiales (G. André, 2012) et particulièrement le niveau socio-économique (Ali, McWhirter, & Chronister, 2005; Duru-Bellat, Jarousse, & Mingat, 1993; van Zanten, 2009a), de l'institution scolaire, sa structure et son fonctionnement (Charles & Deles, 2018; Demeuse & Lafontaine, 2005; Felouzis, 2003; Le Bastard-Landrier, 2004; Masson, 1997; Nakhili, 2005), des pairs ou les « autres » (van Zanten, 2009b), de la réputation de l'établissement (Ballion, 1986) ou des types d'enseignement et l'image qu'ils véhiculent (Souto Lopez et al., 2010), des enjeux professionnels (de Kerchove & Lambert, 2001),

des médias (Bigeon, 2012; Bigeon, Dosnon, & Guichard, 2010; Olry-Louis, 2010) ou plus simplement des caractéristiques du monde professionnel (Savage, 2000)... Ces facteurs sont ainsi autant de déterminants mis en avant par les chercheurs. Dans tous les cas, ces déterminants n'agissent pas indépendamment les uns des autres, mais influencent, peu ou prou, le processus de construction du choix (Stalder & Schmid, 2012). C'est d'ailleurs cette idée d'interaction entre la personne et l'environnement, au sens large du terme, qui est mise en avant par Holland (1959, 1966) et qui a été reprise dans de nombreuses recherches dans le domaine des choix d'orientation (Brehaut & Demeuse, 2016).

Si certaines théories, dont la plus connue est certainement celle de Gottfredson (1981, 1996), tentent d'expliquer le choix (professionnel) comme le traitement d'un ensemble d'informations par l'individu qui évalue les différents facteurs en regard de ses propres caractéristiques, d'autres, comme celles de Patton et ses collègues (M. McMahon et al., 2015; Patton & McMahon, 2006a) ou encore de Lent et ses collègues (Lent, 2008; Lent et al., 2002) pour ne citer qu'eux, insistent davantage sur le contexte qui peut être imposé aux individus, sélectionné ou créé par ceux-ci (Lawson, Lee, Crouter, & McHale, 2018), selon le rôle, actif ou passif, qu'il peuvent prendre par rapport aux différents choix qui se posent à eux. Nous nous trouvons en quelque sorte à la limite entre la théorie du choix rationnel de Boudon et les concepts de capital et d'habitus de Bourdieu, où se confondent les facteurs du choix et ses causes. D'ailleurs, Boudon fait remarquer que dans les sciences sociales, les théories qui se veulent générales sont confrontées à un double écueil, qu'elles ne peuvent éviter :

1. Entretenir la bizarrerie qui veut que *l'homo sociologicus* choisisse rationnellement les moyens qu'il utilise, mais qu'il adhère à telle valeur ou à telle représentation sous l'effet de forces occultes.
2. Se condamner à l'hypothèse de la « fausse conscience », puisque les motivations et les raisons qui lui semblent l'animer sont tenues par principe comme n'étant pas les véritables causes de ses actions, de ses attitudes ou de ses croyances (Boudon, 2008, p. 37).

En fait, ces théories générales tentent de déterminer le *pourquoi tel individu opère tel choix*, c'est-à-dire la raison sous-jacente, même si, comme on vient de le souligner, raison et causes peuvent parfois être difficilement différenciables. Dans ce chapitre, nous nous bornerons à questionner le *comment s'opère le choix* à partir d'un ensemble de facteurs particuliers mis en avant par les élèves eux-mêmes. D'ailleurs, nous ne considérons pas un choix unique (le choix professionnel, par exemple), mais plusieurs étapes du choix au sein du milieu scolaire : nous nous intéressons d'abord au choix de l'école par l'élève, puis au choix d'une section d'enseignement particulière et enfin au choix d'un métier.

Ensuite, nous discutons, sur la base de deux recherches que nous avons supervisées et dont les contenus font l'objet de deux articles⁷⁸ dont nous sommes co-auteur de deux aspects particuliers liés aux processus du choix dans le contexte de l'enseignement : l'indécision vocationnelle et l'influence de l'enseignant sur les stéréotypes de genre. L'indécision vocationnelle permet d'analyser le degré de certitude du jeune face à ses choix d'orientation et en cela de nuancer les analyses présentées avant. L'analyse du comportement de l'enseignant étaye également ces investigations en mettant en avant la concordance relative entre le but de l'activité d'orientation et sa mise en place effective.

2.2 Choisir une école

2.2.1 Introduction

Afin de déterminer les critères de choix des élèves quant à la fréquentation d'un établissement d'enseignement secondaire, nous nous basons sur deux études menées au sein du service de Méthodologie et Formation en ce qui concerne l'implémentation de l'approche orientante dans les écoles belges francophones. La première recherche a été menée auprès d'élèves de 5^e et 6^e années de l'enseignement primaire et la deuxième recherche auprès d'élèves de 1^e, 3^e et 5^e années de l'enseignement secondaire. Les données ont été recueillies de manière anonyme.

Deux questionnaires d'enquête ont été conçus, l'un pour les élèves de l'enseignement primaire et l'autre pour les élèves de l'enseignement secondaire. Ces questionnaires sont respectivement consultables en annexes 1 et 2. Dans ce point, nous nous focalisons uniquement sur les questions relatives au choix de l'école.

La première enquête a été réalisée durant l'année scolaire 2016-2017 auprès d'un échantillon de 1561 élèves de 5^e et 6^e années primaires issus de 38 établissements d'enseignement fondamental de la région liégeoise. L'échantillon comprend pratiquement autant d'élèves de 5^e année (n=756 ; 50,4%) que de 6^e année (n=784 ; 48,4%). Sur les 1561 questionnaires récoltés, 51,6% (n=806) des élèves sondés sont des filles et 48,1% sont des garçons (n=751). Quatre apprenants (0,2%) n'ont pas indiqué leur sexe. Vingt-et-un sondés n'ont rien indiqué concernant leur année d'études (1,4%). A titre d'information, selon les indicateurs de l'enseignement, en 2016-2017, dans l'enseignement primaire, 49,3% des élèves sont des filles et 50,7% des garçons. Les élèves féminins sont donc légèrement surreprésentés dans l'échantillon.

⁷⁸ Les articles ont été soumis.

La deuxième enquête a été réalisée durant l'année scolaire 2017-2018 auprès de 984 élèves issus de 11 établissements secondaires ordinaires de la région liégeoise, scolarisés en 1e, 3e et 5e années secondaires dont 503 filles (51,1%) et 481 garçons (48,9%). Selon les indicateurs de l'enseignement, en 2016-2017, en moyenne, dans l'enseignement secondaire (tous degrés et toutes sections confondues, hors CEFA et 4e degré), 49,3% des élèves sont des filles et 50,7% des garçons. Les filles sont donc, ici aussi, légèrement surreprésentées dans l'échantillon.

2.2.2 Quels sont les critères de choix des élèves de l'enseignement primaire ?

2.2.2.1 Les raisons du choix

Sur 1561 questionnaires, 1314 élèves (84,7%) disent avoir déjà posé un choix d'école secondaire (10 abstentions et 237 réponses négatives).

Concernant les raisons de ce choix, les élèves avaient la possibilité de cocher une ou plusieurs réponses parmi 9 choix possibles repris dans le tableau suivant. Ils avaient également la possibilité d'écrire un commentaire ou de spécifier une autre réponse que celles proposées. Les réponses ont été listées et catégorisées selon leur contenu : choix discuté avec les membres de la famille ; choix effectué par l'élève ; idée de l'élève concernant le mode de fonctionnement de l'école ; ce que l'apprenant pense de l'école secondaire ; information reçue sur l'école secondaire par le biais de connaissances ; cours proposés dans l'école secondaire choisie ; facilités organisationnelles ; localisation géographique particulière de l'établissement choisi ; spécificité de l'école choisie.

Tableau 7 Items proposés aux élèves – choix école

| |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • parce que l'école se trouve près de chez moi ; • parce que c'est facile d'aller dans cette école pour moi (facilité de transport) ; • parce que j'ai une sœur ou un frère qui fréquente déjà cette école ; • parce que cette école a une bonne réputation ; • parce que cette école est adaptée à mes caractéristiques, à moi ; • parce que mes parents ont été dans cette école ; • parce que mes parents veulent que j'aille dans cette école ; • parce que j'ai des amis qui vont ou qui se trouvent dans cette école ; • parce que cette école propose des formations en lien avec ce que je veux faire plus tard comme métier. |
|---|

En ce qui concerne les raisons mises en avant, on constate dans la figure suivante que le fait d'avoir des amis dans l'école secondaire se positionne comme la première explication et a été cochée 832 fois parmi les 1338 élèves qui ont répondu à cette deuxième question (ceci correspond à un peu plus de 6 élèves sur 10).

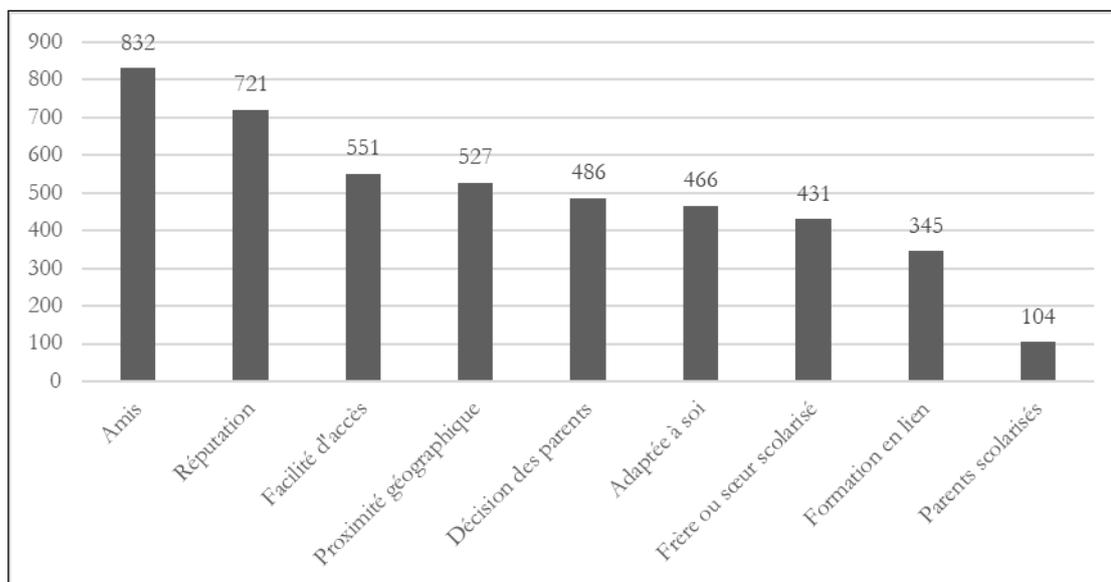


Figure 28 Nombre d'occurrences des raisons évoquées par les élèves dans leur choix d'école secondaire (plusieurs choix pouvaient être exprimés)

La réputation de l'école apparaît comme la deuxième raison principale ($n=721$; un peu plus de la moitié des élèves). La facilité d'accès ($n=551$) et la proximité géographique de l'école secondaire ($n=527$) sont respectivement les troisième et quatrième raisons mises en avant par les élèves et se retrouvent environ chez 4 répondants sur 10. On peut aussi noter que le choix de l'école secondaire est vu par environ 36% des élèves comme une décision parentale. Environ 35% des élèves disent choisir l'école secondaire parce que les formations dispensées semblent adaptées à leurs besoins et 25% parce que ces formations sont en lien avec ce qu'ils voudront exercer plus tard comme métier. Ces résultats mettent en avant que les contenus des formations dispensées dans l'enseignement secondaire ne semblent pas être des critères prépondérants dans le choix d'établissement. La raison prédominante liée à l'école semble être la réputation qu'elle véhicule.

On peut toutefois nuancer ces résultats par le traitement des réponses ouvertes donnée par les élèves à cette même question. En effet, d'autres raisons sont évoquées par les élèves (14,5% des élèves, soit 227 réponses). Il est possible d'identifier quatre types principaux de réponses :

1. Les raisons liées à la famille ou aux connaissances. 33 élèves (14,5% des répondants) expliquent avoir choisi cette école soit parce qu'un membre de la famille y va ($n=20$), soit parce qu'un membre de la famille y a été ($n=6$), soit encore parce qu'un/ des ami(s) y va/vont ($n=7$).
2. Les raisons liées à l'école. On peut inclure les raisons liées aux visites de l'école ($n=11$; 4,8%), mais on y trouve aussi celles liées à la pédagogie de

l'école (pédagogie active/Freinet). 25 élèves (11%) évoquent la pédagogie Freinet (n=14) et la pédagogie active (n=9) comme raisons. On peut noter que 3 élèves mentionnent que cette pédagogie active est choisie pour l'établissement secondaire car elle est déjà mise en place dans leur école primaire. On peut aussi inclure dans ces caractéristiques d'autres arguments de choix : 35 élèves (15,3%) citent que l'école propose des langues étrangères, des options intéressantes, une organisation et une structure des cours pertinentes, l'utilisation de technologie de l'information et de la communication (p. ex. tablettes). Un élève met également en avant le projet pédagogique de l'école qu'il considère comme « intéressant » et d'autres caractéristiques sont également mentionnées, telles que les idées et valeurs de l'école, la liberté d'apprentissage laissée aux élèves, la rigueur, les activités sportives proposées, l'adaptation des cours aux dyspraxiques... Un autre aspect aussi mis en avant est l'immersion linguistique : 11 (4,8%) élèves sondés disent avoir choisi une école soit parce qu'il y a l'immersion en anglais (5 fois), soit parce que l'école propose l'immersion (2 fois), soit pour continuer le néerlandais (3 fois), soit parce que l'école propose l'anglais (1 fois). D'autres raisons liées à l'école sont d'ordre non-pédagogiques : 24 élèves (10,6%) citent, entre autres, la taille de l'école (grande ou petite), le fait qu'un distributeur de boissons soit présent, la propreté de l'école ou des locaux, la beauté de l'école, sa luminosité, le fait que les professeurs ou les élèves soient gentils... La réputation de l'établissement scolaire est également mentionnée par 6 élèves (2,6%).

3. Les raisons liées aux préférences non expliquées de l'élève pour l'établissement secondaire. Pour cette catégorie, 22 apprenants (9,7%) déclarent faire ce choix parce que c'est le premier choix (4 fois) ; parce qu'ils aiment cette école (16 fois) et parce qu'il s'agit du choix d'école depuis longtemps/ depuis l'enfance (2 fois).
4. Les raisons liées à la proximité : 9 apprenants (4%) évoquent soit la proximité par rapport au lieu de travail d'un parent (5 fois), soit la proximité par rapport à l'école primaire (2 fois), soit la proximité par rapport à un membre de la famille ou le fait qu'il ne faut pas beaucoup de temps pour aller jusqu'à l'école choisie (1 fois chacune des raisons).

Afin de déterminer les types de raisons s mises en avant, les réponses données par les élèves aux choix multiples et à la question ouverte sont additionnées et groupées.

Aux quatre catégories précédentes, une cinquième s'ajoute, celle du choix imposé par les parents. Ces cinq types de raisons sont reprises dans la figure suivante :

1. Les connaissances (les amis et la famille déjà présente dans l'école, qui y est allé ou qui ira).
2. L'école (la réputation, le type de formation, les caractéristiques non pédagogiques, les caractéristiques pédagogiques).
3. L'accès (facilité d'accès et proximité).
4. Les parents (décision de leur part).
5. Le soi (école adaptée à soi).

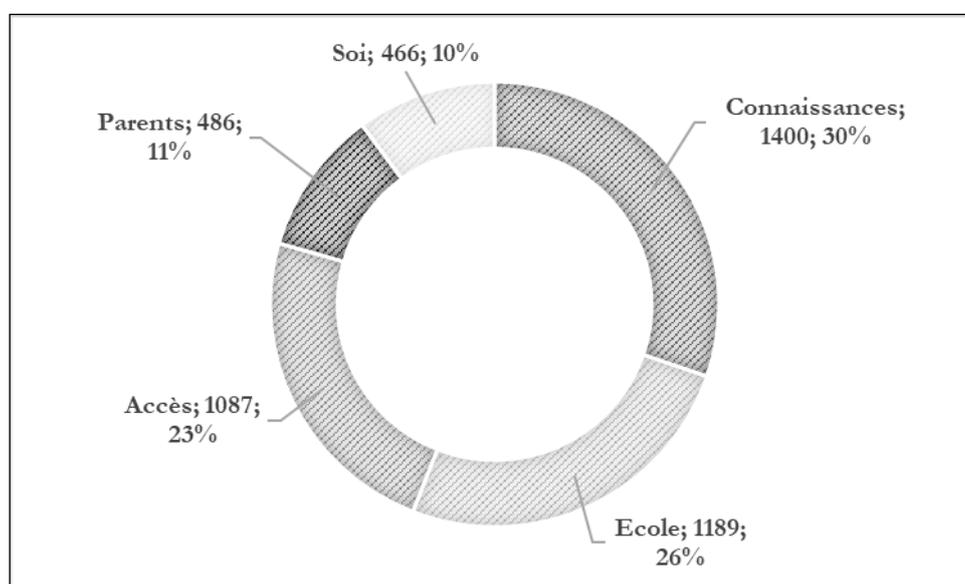


Figure 29 Types de raisons s énoncées par les élèves du primaire dans leur choix d'école secondaire (n=4628)

En additionnant l'ensemble des items codés selon ces 5 types de raisons s, on obtient 4628 réponses dont 1400 (30%) correspondent aux raisons liées à la présence de connaissances dans l'école, 1189 (26%) sont liées aux caractéristiques de l'école secondaire, 1087 (23%) sont liées aux facilités d'accès, 486 (11%) correspondent à la décision des parents et 466 (10%) sont liées au soi de l'élève. Il semble donc se dégager trois raisons principales au choix d'une école secondaire : les amis ou les parents qui la fréquentent (principalement les amis ; 839 réponses), les caractéristiques de l'école (surtout au niveau de sa réputation qui correspond à 730 réponses) et l'accès à l'établissement (proximité et facilité de transport ; respectivement 560 réponses et 527 réponses).

2.2.2.2 Les processus du choix

Pour déterminer les processus mis en place lors du choix d'école secondaire, les élèves ont été invités à répondre à la question suivante : *Comment as-tu fait pour choisir cette école ? Si tu n'as pas encore choisi, comment penses-tu procéder pour faire ton choix ? J'ai choisi cette école en... / Je vais choisir mon école en... Exemple : j'ai choisi ce film en lisant les résumés des sorties de la semaine.*

Cette question est donc relative, non pas au *pourquoi* tel ou tel choix est posé, mais au *comment* ce choix s'est déterminé.

Sur les 1561 élèves, 225 n'ont pas répondu (14,4%). Les réponses à cette question sont parfois jusqu'au nombre de trois, selon les élèves. Ceux-ci ont proposé plusieurs processus, même si parfois des réponses sont semblables à certaines des propositions de la question précédente ou sont exprimés en commençant par « *parce que...* ».

Au total, 1932 réponses ont été données par l'ensemble des répondants (n=1336), ce qui correspond à environ 1,4 réponses donnée par élève. Les occurrences de réponses sont présentées dans le tableau suivant. Les réponses ont été codées selon leur thématique. Quatre thématiques en lien avec des processus de choix sont apparues et quatre thématiques liées aux raisons du choix ont également été déterminées.

Tableau 8 Nombre d'occurrences des réponses à la question relative aux processus de choix des élèves de l'enseignement primaire

| Thématiques liées au processus | | Thématiques liées aux raisons | |
|--|-------------|-------------------------------|------------|
| Visite de l'école | 668 | Connaissances | 492 |
| Discussion avec la famille ou les amis | 286 | Ecole | 209 |
| Prise d'informations (Internet) | 54 | Accès | 101 |
| Envie non expliquée | 42 | Parents | 80 |
| <i>Total</i> | <i>1050</i> | <i>Total</i> | <i>882</i> |

On constate que parmi l'ensemble des réponses, 882 correspondent en fait à des raisons et non des processus de choix. Il semble que la différence entre la raison et le processus soit assez complexe pour des élèves de cet âge. Vu l'amalgame opéré par les élèves, nous ne considérons pas dans la suite de l'analyse les réponses liées aux raisons du choix pour nous centrer exclusivement sur les processus mis en avant dont les données sont reprises dans la figure ci-après.

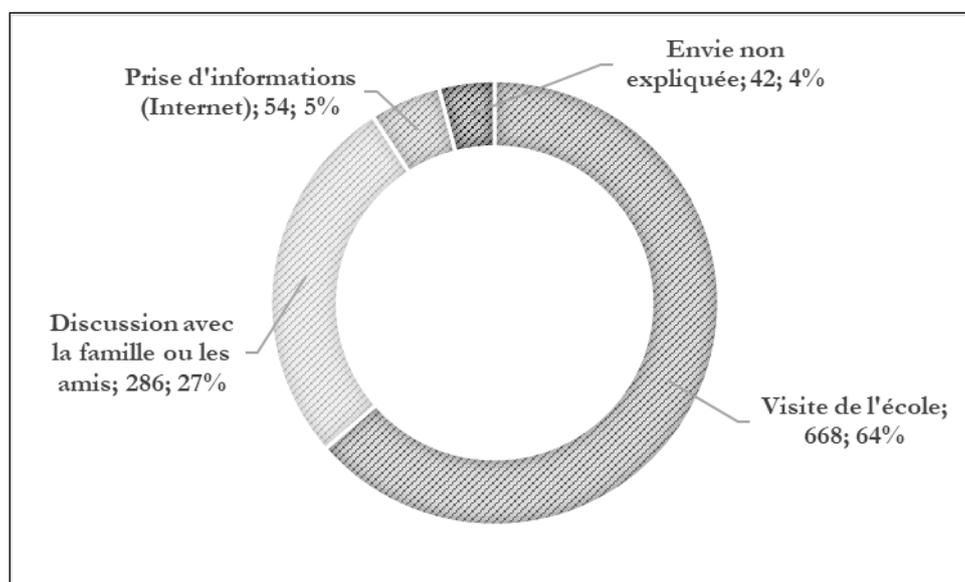


Figure 30 Occurrences et pourcentages des réponses données par les élèves du primaire quant aux processus de choix d'école mis en place

On remarque que le processus dominant est la visite de l'école qui semble être un déclencheur de choix d'établissement. Les discussions avec les amis ou la famille correspondent à un peu plus d'un quart des processus mis en avant. Les prises d'informations (sur l'Internet) sont très peu représentées (5%) et environ 4% des réponses traduisent des envies non expliquées par les élèves.

2.2.2.3 L'information et les types de conseils reçus

Il a été demandé aux élèves s'ils ont reçu des conseils dans leur choix d'école secondaire et dans l'affirmative qui les a conseillés. Le tableau suivant propose les occurrences et pourcentages d'élèves selon les réponses données.

Tableau 9 Nombre d'occurrences et pourcentages d'élèves conseillés ou non dans leur choix d'école secondaire

| Conseillés | Pas conseillés | Sans réponse |
|--------------|----------------|--------------|
| 1133 (72,6%) | 375 (24,0%) | 53 (3,4%) |

Un peu plus de sept élèves sur dix disent avoir été conseillés par quelqu'un contre un peu moins d'un quart qui n'ont pas reçu de conseil.

Afin de déterminer les personnes qui conseillent les élèves, une liste de six choix a été proposée aux élèves :

- les parents ;
- quelqu'un de ma famille (sœurs, cousins, oncle, belle-mère...)

- un (ou plusieurs) enseignant(s) de mon école primaire ;
- le centre PMS ;
- la direction de mon école ;
- des amis.

En outre, l'élève pouvait citer d'autres personnes qui ont guidé son choix d'établissement dans un espace de commentaire libre et non obligatoire. Certains élèves ne semblent pas avoir compris la deuxième partie de la question et ont répondu en réutilisant un ou plusieurs choix qu'ils pouvaient cocher dans la première partie.

Les réponses à la question à choix multiples ainsi que les réponses ouvertes des élèves ont été codées conjointement selon leur thématique. Le tableau suivant renseigne sur les réponses données.

Tableau 10 Types de personnes ayant donné des conseils relatifs au choix d'une école secondaire aux élèves du primaire

| Connaissances | | Ecole | | |
|---------------------|------|--------------------|------|-----------|
| Parents/famille | Amis | Enseignant | CPMS | Direction |
| 1340 | 646 | 98 | 21 | 19 |
| <i>Total : 1986</i> | | <i>Total : 138</i> | | |

On remarque que deux types d'acteurs apparaissent dans les conseils prodigués : les connaissances qui regroupent les parents, la famille et les amis qui est le type largement majoritaire et l'école qui comprend les enseignants, les directions et les membres des centres PMS. Sur l'ensemble des réponses données par les élèves ($n=2124^{79}$), plus de 9 réponses sur 10 (93,5%) sont liées aux connaissances de l'élève et parmi celles-ci, ce sont les parents ou la famille qui sont majoritairement les pourvoyeurs de conseils ($n=1340$). Les acteurs de l'école sont relativement peu mentionnés ($n=138$). Parmi ceux-ci, ce sont quand même les enseignants qui apportent le plus de conseils de choix d'école ($n=98$) alors que les membres des centres PMS et les directions sont nettement moins nombreux (respectivement $n=21$ et $n=19$). Encore une fois, le choix semble se construire majoritairement en dehors de l'école, auprès des parents et des amis.

Concernant le sentiment d'être assez informés quant aux parcours scolaires envisageables et aux métiers futurs possibles, deux questions ont été posées aux élèves :

⁷⁹ Les 2124 réponses ont été données par 1135 élèves (27,3% d'abstentions). Ceci correspond à environ 1,9 réponses par élèves.

(Q.10) Penses-tu être suffisamment informé quant aux options et aux filières d'enseignement qui s'offrent à toi dans l'enseignement secondaire ? (Q.11) Penses-tu être suffisamment informé quant aux métiers et aux possibilités de carrières professionnelles qui s'offrent à toi ?

Le tableau suivant reprend les occurrences et les pourcentages de réponses aux deux questions.

Tableau 11 Nombre d'occurrences et pourcentages d'élèves qui disent être informés sur les parcours scolaires et sur les métiers

| | Oui | Non | Sans réponse |
|---|--------------|-------------|--------------|
| Q11 : informés sur les parcours scolaires | 1013 ; 64,9% | 548 ; 35,1% | 70 ; 4,5% |
| Q12 : informés sur les métiers | 885 ; 56,7% | 676 ; 43,3% | 62 ; 4,0% |

Un peu moins de deux tiers des élèves disent se sentir assez informés quant au parcours scolaire envisageable dans l'enseignement secondaire. Ils sont un peu plus de la moitié à dire être suffisamment informés sur les métiers possibles. Si ces deux résultats semblent *a priori* positifs, ils ne permettent pas de conclure que dans les faits, les élèves soient véritablement bien informés sur l'école et les professions. En effet, les investigations dans le domaine tendent à montrer que les informations détenues par les élèves sont souvent peu fournies, stéréotypées, voire erronées et que dès lors, leur croyance en une information suffisante ne témoignent en fait que d'une vision appauvrie et tronquée des parcours scolaires et des professions (Canzittu & Demeuse, 2017; Canzittu, Duroisin, & Demeuse, 2011b, 2011c; Canzittu, Malaise, & Tutak, 2015).

2.2.3 Quels sont les critères de choix d'école des élèves de l'enseignement secondaire ?

2.2.3.1 Les raisons du choix

Afin de déterminer les critères de choix de l'école mis en avant par les élèves de l'enseignement secondaire, une enquête semblable à celle menée avec les élèves de l'enseignement primaire a été reproduite (questions à choix multiples et possibilités de réponses ouvertes). Le questionnaire utilisé dans ce cadre est disponible en annexe 2. Nous résumons ici les résultats de cette analyse.

984 élèves de 1^e, 3^e et 5^e années de l'enseignement secondaire ont répondu au questionnaire dont 503 filles et 481 garçons.

Le critère dominant mis en avant par les élèves dans leur choix d'école secondaire est l'option d'enseignement qui revient chez plus de 6 répondants sur 10 (60,9%). Viennent ensuite les critères de facilité de trajet (30,2%), les valeurs de l'établissement (28,3%), les activités proposées par l'école (24,9%) et la présence d'amis (24,6%).

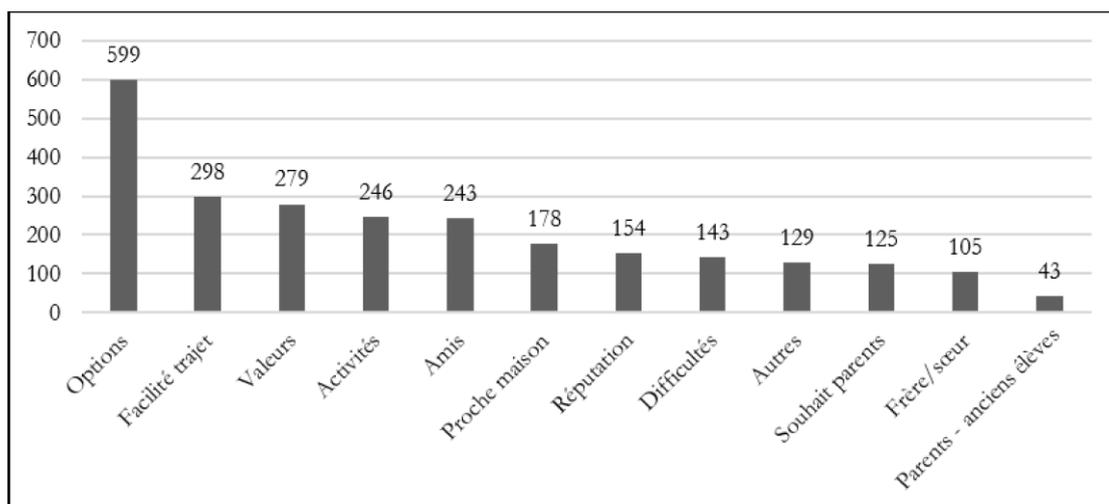


Figure 31 Nombre d'occurrences des raisons évoquées par les élèves du secondaire dans leur choix d'école secondaire

Les réponses données par les élèves sont catégorisées selon les cinq catégories (connaissances, école, accès, parents et soi) proposées dans l'analyse des réponses des élèves de l'enseignement primaire.

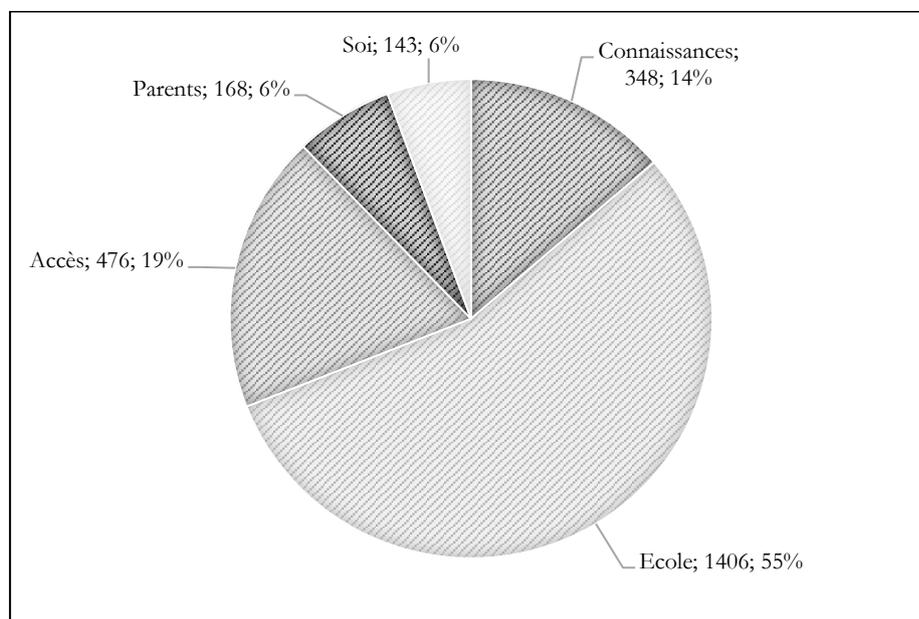


Figure 32 Types de raisons s énoncées par les élèves du secondaire dans leur choix d'école secondaire

En additionnant l'ensemble des items codés selon ces 5 types de raisons s, on obtient 2541 réponses dont 1406 correspondent aux caractéristiques de l'école

secondaire, 476 aux facilités d'accès, 348 aux connaissances dans l'école, 168 à la décision/appréciation des parents et 348 au Soi de l'élève. Les caractéristiques de l'école sont donc largement majoritaires comme choix d'établissement.

Chez les élèves de l'enseignement primaire, les connaissances, l'école et l'accès étaient les trois critères mentionnés le plus souvent par, respectivement 30%, 26% et 23% des répondants. Chez les élèves du secondaire, les caractéristiques de l'école semblent être le critère majeur du choix d'établissement puisque mentionné chez 55% des répondants. Ce résultat est intéressant car l'on peut supposer d'une forme de reconstruction de l'importance des critères de choix d'établissement dans le temps par les élèves : en effet, d'après les indicateurs de l'enseignement (Etnic, 2018), en 2016-2017, dans l'enseignement primaire et secondaire, 12,2 % des élèves ont changé d'établissement scolaire⁸⁰. Cela signifie que presque 9 élèves sur 10 n'ont pas changé d'école et donc que leurs critères de choix, basés d'abord sur des éléments externes à l'école (l'avis des amis, la réputation, les facilités d'accès), tendent à se modifier pour se reconstruire vers une prise en compte accrue des caractéristiques de l'établissement.

La figure suivante propose une comparaison des cinq types de critères énoncés par les élèves du primaire et du secondaire selon leur pourcentage de réponse.

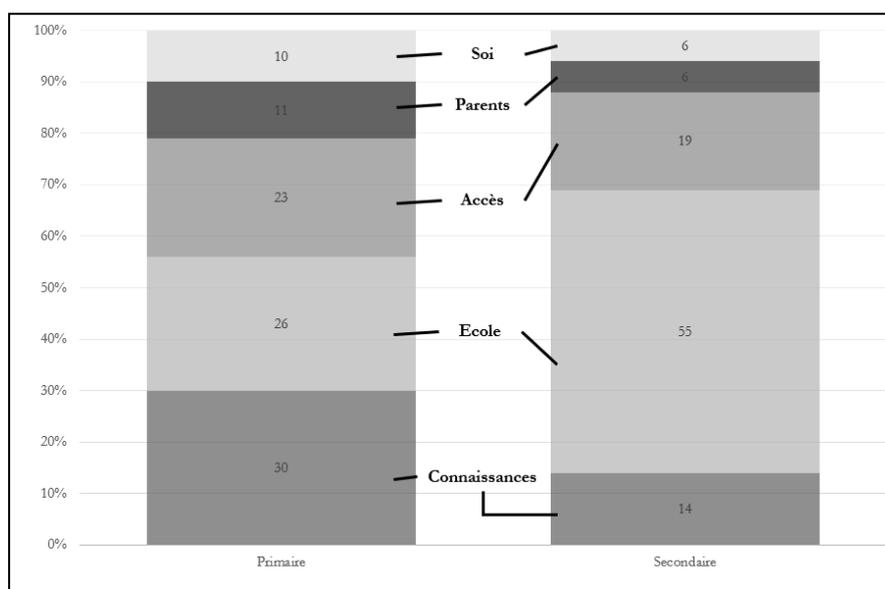


Figure 33 Comparaison entre les élèves du primaire et du secondaire selon les 5 types de critères de choix de l'école secondaire

⁸⁰ Ces chiffres ne tiennent pas compte des changements d'école se déroulant entre la sixième année primaire et la 1ère année secondaire ni entre la sixième année secondaire et les études supérieures.

Les critères relatifs au Soi et aux décisions parentales sont dans les deux cas peu mis en avant par les élèves. Ils ne semblent donc pas constituer des critères majeurs de choix d'école secondaire. La facilité d'accès à l'établissement se retrouve chez environ un élève sur cinq. Même s'il ne fait pas partie des critères les plus énoncés, il semble avoir un certain impact dans le choix de l'établissement selon les élèves. Le critère relatif à la présence de connaissances dans l'école passe de 30% au primaire à 14% au secondaire. Son impact semble donc décroître entre ces deux périodes. Si d'autres investigations (par exemple de type qualitative, sous forme d'interviews) pourraient apporter des explications sur ce phénomène, on peut poser l'hypothèse que les élèves scolarisés en fin de l'enseignement primaire entrent dans la période de l'adolescence fortement marquée par l'influence des pairs (Carosin et al., 2019) ce qui renforcerait la prégnance de ce critère lors du passage primaire-secondaire ; le poids de ce critère diminuant lors des années suivantes, avec le développement de l'individu. De plus, la transition primaire-secondaire peut être source de difficultés particulières (anxiété, conflits familiaux, dépression...) chez l'élève et l'attachement aux amis (et aux parents) se voit alors renforcée car estimée comme une source d'aide contre ces difficultés (Duval, 2017; Lanson & Marcotte, 2012; Marcotte, Cournoyer, Gagné, & Bélanger, 2005). Les élèves de 1^e, 3^e et 5^e années secondaires se trouvent encore ou terminent cette période, leurs groupes d'amis et de connaissances peuvent déjà être circonscrits et diversifiés et le passage primaire-secondaire a été effectué. Son influence tendrait alors à être moins prégnante sur les décisions scolaires.

2.2.3.2 Les critères de choix selon le sexe au secondaire

Les données relatives aux réponses des filles et des garçons sont présentées dans le graphique suivant. On constate que les facteurs mis en avant par les filles et les garçons des écoles secondaires sont similaires : 60% des filles et des garçons indiquent avoir choisi leur école secondaire en fonction des options qu'elle propose. En effet, une analyse de variance simple ne montre pas de différence significative selon le genre ($F=,508$; $p=,483$).

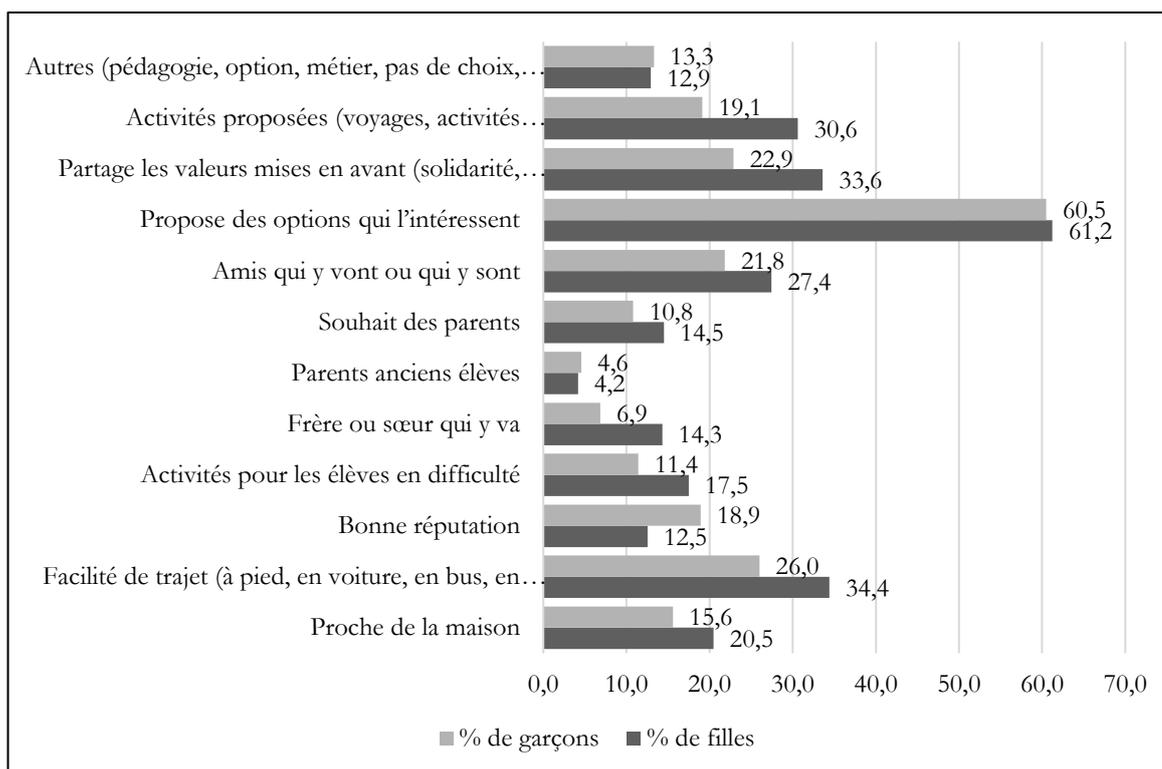


Figure 34 Facteurs mis en avant par les filles et les garçons dans le choix d'école (filles, n=503, garçons, n=481)

Cependant, plus de filles que de garçons semblent accorder de l'importance à la facilité de trajet (34,4% contre 26,0%), aux valeurs mises en avant par l'école (33,6% contre 22,9%) et aux activités extrascolaires qu'elle propose (30,6% contre 19,1%). Plus d'un élève sur dix indique avoir choisi l'école selon le souhait de ses parents (14,5% des filles et 10,8% des garçons). Peu d'élèves indiquent être dans l'école parce que leurs parents y sont allés (4,2% des filles et 4,6% des garçons) ou parce que leurs frères ou sœurs y sont (14,3% des filles et 6,9% des garçons).

2.2.3.3 L'information et les types de conseils reçus

Il a été demandé aux élèves s'ils ont reçu des conseils dans leur choix d'école secondaire et dans l'affirmative qui les a conseillés. Le tableau suivant propose les occurrences et pourcentages d'élèves selon les réponses données.

Tableau 12 Nombre d'occurrences et pourcentages d'élèves du secondaire conseillés ou non dans leur choix d'école secondaire

| Conseillés | Pas conseillés | Sans réponse |
|-------------|----------------|--------------|
| 701 (71,2%) | 230 (23,4%) | 53 (5,4%) |

Un peu plus de sept élèves sur dix disent avoir été conseillés par quelqu'un contre un peu moins d'un quart qui n'ont pas reçu de conseil. Ces résultats sont très semblables à ceux obtenus auprès des élèves de l'enseignement primaire (72,6% disent être conseillés).

Afin de déterminer la provenance de ces conseils, les types de personnes ayant prodigué des conseils de choix d'école sont renseignés dans le tableau suivant.

Tableau 13 Types de personnes ayant donné des conseils relatifs au choix d'une école secondaire aux élèves du secondaire

| Connaissances | | Ecole | | | Autre |
|--------------------|------|--------------------|------|-----------|-------------------|
| Parents/famille | Amis | Enseignant | CPMS | Direction | |
| 683 | 229 | 75 | 38 | 14 | 57 |
| <i>Total : 912</i> | | <i>Total : 127</i> | | | <i>Total : 57</i> |

Pour les élèves du secondaire, les parents, la famille et les amis est, comme pour les élèves du primaire, le type de conseiller majoritaire et l'école qui comprend les enseignants, les directions et les membres des centres PMS est relativement peu représentée. Sur l'ensemble des réponses données par les élèves (n=1096), plus de 8 réponses sur 10 (83,2%) sont liées aux connaissances de l'élève et parmi celles-ci, ce sont les parents ou la famille qui sont majoritairement les pourvoyeurs de conseils (n=683). Les acteurs de l'école sont moins mentionnés (n=127). Parmi ceux-ci, ce sont quand même les enseignants qui apportent le plus de conseils de choix d'école (n=75) alors que les membres des centres PMS et les directions sont nettement moins nombreux (respectivement n=38 et n=14). A l'instar des résultats relatifs aux analyses pour les élèves de l'enseignement primaire, le choix d'établissement pour les élèves du secondaire semble se construire majoritairement en dehors de l'école, auprès des parents et des amis, même si cette influence est plutôt moins forte qu'au primaire.

On peut également nuancer cela par le fait que, même si le choix de l'établissement secondaire est relativement peu cité comme imposé par les parents (12,7%), ils sont néanmoins les premiers conseillers : 45,9% des garçons et 54,3% des filles interrogés indiquent que les parents sont les premiers à les conseiller dans le choix d'école (cf. figure suivante).

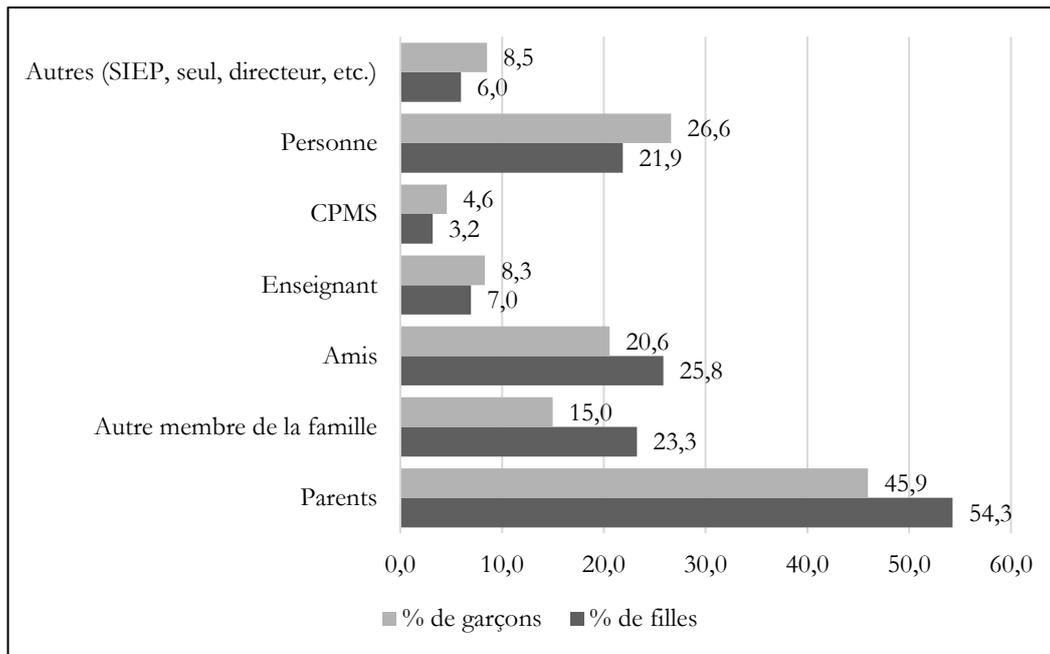


Figure 35 Personnes qui conseillent les filles et les garçons dans le choix d'école (filles, n=503, garçons, n=481)

Plus de 20% des filles disent avoir aussi demandé conseil à leurs amis ou à un autre membre de la famille (25,8% et 23,3% respectivement). Ce taux est moins élevé chez les garçons (20,6% et 15,0% respectivement). Au moins un élève sur quatre indique n'avoir demandé conseil à personne pour choisir son école (26,6% des garçons et 21,9% des filles). Et finalement les enseignants, le personnel d'autres institutions et des CPMS semblent très peu sollicités : moins de 10% des élèves en font mention.

2.2.4 Différences dans les critères de choix d'école entre les élèves de la fin de l'enseignement primaire et les élèves de 1^e, 3^e et 5^e années secondaires

Les analyses que nous avons menées ne sont pas longitudinales dans le sens où ce ne sont pas les mêmes élèves qui ont été interrogés au cours de leur scolarité. Il est donc difficile de statuer quant à une évolution des critères d'orientation pendant le cheminement scolaire. Toutefois, nous proposons de comparer les fréquences d'apparition des différents critères mentionnés par les élèves questionnés dans les deux enquêtes. Cette comparaison permet de déterminer les critères prépondérants à une étape scolaire particulière et d'analyser si ces critères se retrouvent à chaque étape ou si

certaines sont davantage sollicités que d'autres. Le tableau suivant propose les pourcentages de réponses pour chaque critère⁸¹ selon l'année d'étude⁸².

Tableau 14 Comparaison des critères de choix d'école selon l'année d'étude

| | 5e/6e | 1e | 3e | 5e |
|----------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Options | 7,7 | 18,8 | 29,9 | 38,3 |
| Facilité | 12,3 | 16,8 | 14,9 | 13,7 |
| Activités | 10,4 | 12,7 | 11,3 | 13,0 |
| Amis | 18,6 | 16,1 | 10,7 | 10,7 |
| Proche | 11,8 | 8,9 | 9,5 | 8,5 |
| Réputation | 16,2 | 8,5 | 9,2 | 5,9 |
| Parents | 10,9 | 8,7 | 6,3 | 4,6 |
| Frère/sœur | 9,7 | 6,0 | 6,4 | 3,8 |
| Parents scol. | 2,3 | 3,4 | 1,8 | 1,6 |

Le critère lié à l'intérêt pour les options de l'école est de plus en plus souvent cité par les élèves selon qu'ils sont avancés dans leur cursus scolaire. Alors qu'il représentait moins de 8% des réponses des élèves de l'enseignement primaire, il constitue un peu moins de 40% des réponses des élèves de 5^e année secondaire. On constate donc que l'intérêt pour le contenu optionnel proposé par l'école est peu marqué chez les élèves jeunes et particulièrement prégnants chez les élèves plus âgés.

A l'inverse, le critère lié à la réputation de l'école secondaire apparaît comme important chez les élèves de l'enseignement primaire, mais il est nettement moins cité dès que l'élève fréquente l'enseignement secondaire pour finalement ne plus représenter qu'environ 6% des réponses des élèves de 5^e année secondaire.

Le critère lié à la présence d'amis à l'école apparaît le plus souvent chez les élèves du primaire et il est également prégnant chez les élèves de 1^e année secondaire. Il est par contre moins souvent cité par les élèves de 3^e et 5^e années. Les critères liés au choix des parents et à la présence d'un membre de la famille dans l'école tendent également à être de moins en moins cités par les élèves au fur et à mesure qu'ils progressent dans leur cursus scolaire. Les autres critères, tels que la proximité géographique, la facilité d'accès ou l'intérêt pour les activités proposées par l'école tendent à peu évoluer d'une année à l'autre et représentent, en moyenne, entre 10% et 15% des réponses énoncées par les élèves, selon leur année d'étude. Enfin, le critère relatif au choix des parents

⁸¹ Il faut noter que les critères liés aux valeurs, aux remédiations (difficultés) et le critère Autres ne sont pas retenus dans cette comparaison car ils apparaissent uniquement chez les élèves de l'enseignement secondaire. Ils n'ont donc pas été comptabilisés.

⁸² Le tableau se lit comme ceci : le critère lié à la facilité d'accès à l'école représente 12,3% des réponses des élèves de 5^e et 6^e primaire. Plus le pourcentage est élevé, plus le critère est mis en avant par les élèves.

diminue au cours du temps : il représente presque 11% des réponses des élèves du primaire alors qu'ils constituent moins de 5% des réponses des élèves de 5^e année.

De façon générale, on constate donc une évolution des critères de choix de l'établissement secondaire selon l'avancée dans le cursus scolaire des élèves. Afin de schématiser cette évolution, nous avons constitué trois groupes de variables : la variable liée aux intérêts pour les cours (qui comprend les critères Options et Activités), la variable liée aux intérêts extérieurs (qui comprend les critères Amis, Parents, Frère/sœur, Réputation et Parents scolarisés) et la variable liée aux intérêts de facilité d'accès (qui comprend les critères Proche géographiquement et Facilité d'accès). Chaque variable est constituée par l'addition des pourcentages relatifs à chacun des critères la composant, selon les années d'études⁸³. Le schéma suivant reprend les pourcentages relatifs à chacune des variables par rapport à l'année d'étude.

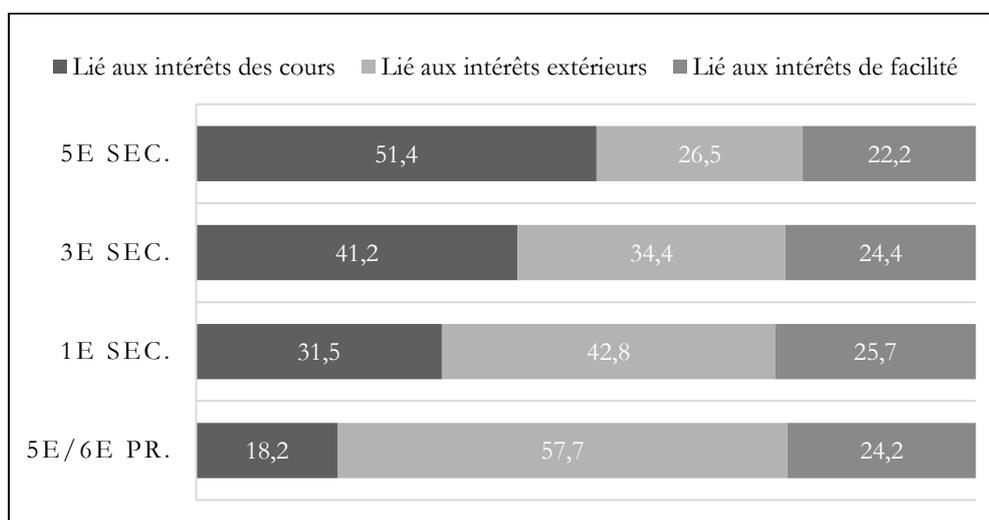


Figure 36 Comparaison des pourcentages relatifs aux types de variables d'intérêts dans le choix d'école

On constate d'abord, comme nous l'avons déjà mentionné, que la variable liée aux intérêts de facilité d'accès fluctue peu d'une année scolaire à l'autre. Cependant, on constate une évolution inverse entre la variable liée aux intérêts des cours et la variable liée aux intérêts extérieurs. La première prend de plus en plus d'importance au cours des années alors que la seconde tend à être moins prégnante avec le temps. Il serait intéressant d'analyser si la motivation scolaire des élèves tend également à basculer d'un niveau externe vers un niveau interne comme le laisse présupposer ces résultats : en effet, le choix de l'établissement tend à être de plus en plus lié à un intérêt pour les cours

⁸³ Par exemple, la variable liée aux intérêts des cours représente 18,2% (7,7% + 10,4%) des réponses des élèves de 5e et 6e années primaires.

et les activités. En d'autres termes, ce choix tend à se réaliser davantage *pour* les contenus, plutôt que *par* les autres et l'extérieur.

2.3 Choisir une option

Afin d'appréhender les mécanismes de choix opérés par les élèves quant aux options d'enseignement, nous nous basons sur deux recherches :

4. La première recherche est la prise de données expliquée dans le point précédent auprès des élèves de l'enseignement secondaire. Puisque les élèves de 1^e année secondaire n'ont pas encore posé de choix d'option ou de formes d'enseignement, nous ne considérons que les données relevées auprès des élèves de 3^e et 5^e années. L'échantillon est ainsi constitué de 796 élèves dont 418 filles (52,5%) et 378 garçons (47,5%).
5. La deuxième recherche consiste à analyser les représentations sociales des équipes pédagogiques et des élèves quant à la mise en place d'une 3^e année secondaire orientante au sein de l'enseignement secondaire professionnel. La méthodologie de la recherche est davantage explicitée dans les points suivants.

2.3.1 Choix de formes et d'options

Les recherches conduites ces dernières années mettent en exergue le paradoxe de la situation des filles qui, malgré une meilleure réussite scolaire que les garçons et des parcours plus longs, s'insèrent plus difficilement sur le marché du travail (Duru-Bellat, 2017). Cela serait la conséquence de choix d'orientation plus stéréotypés (selon le genre) et plus conventionnels que ceux des garçons (Vouillot, 2007b). Pour contrer ces tendances, il semble essentiel d'analyser les différences de genres dans les choix d'orientation afin d'identifier des interventions ciblées qui puissent offrir plus de liberté aux élèves, notamment aux filles. Compte-tenu de cette différence attendue entre les filles et les garçons, nous avons choisi de présenter les données selon cette variable.

Conformément à ce qu'indiquent les travaux sur le genre, l'analyse de la répartition des filles et des garçons par forme d'enseignement montre une relation significative entre le choix de forme d'enseignement et le genre ($p < 0.000$). Les filles sont plus représentées en enseignement général et technique de qualification alors que les garçons sont plus présents en enseignement professionnel et technique de transition (cf. figure suivante).

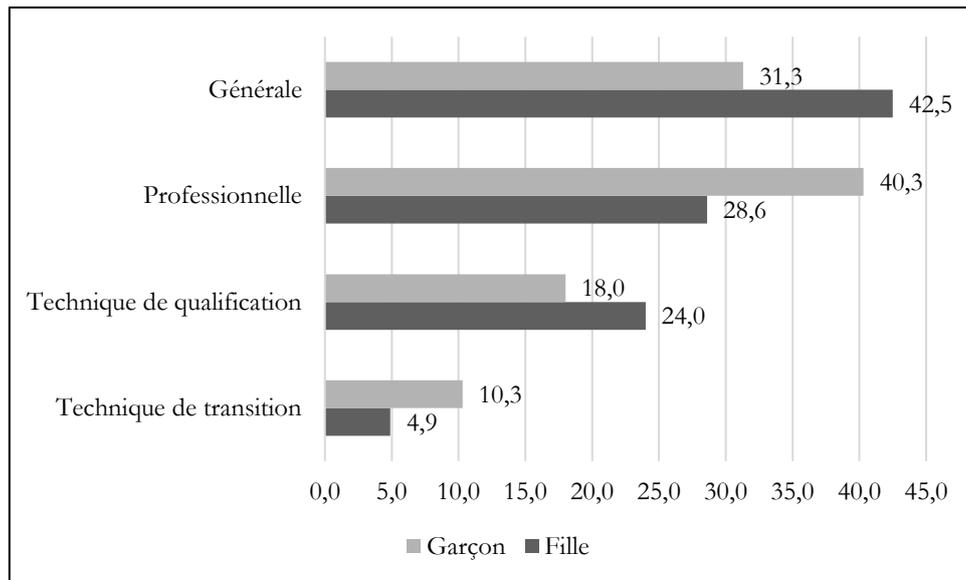


Figure 37 Pourcentage de filles et de garçons dans chaque forme d'enseignement tous niveaux confondus (n=786)

Les questions relatives au choix d'options ont été administrées aux élèves de 3^e et 5^e années de l'enseignement secondaire (n=796). La figure suivante présente à l'extrémité gauche, les options les plus populaires choisies les filles et les garçons et à l'extrémité droite, les options les moins populaires (choisies par 1 élève seulement).

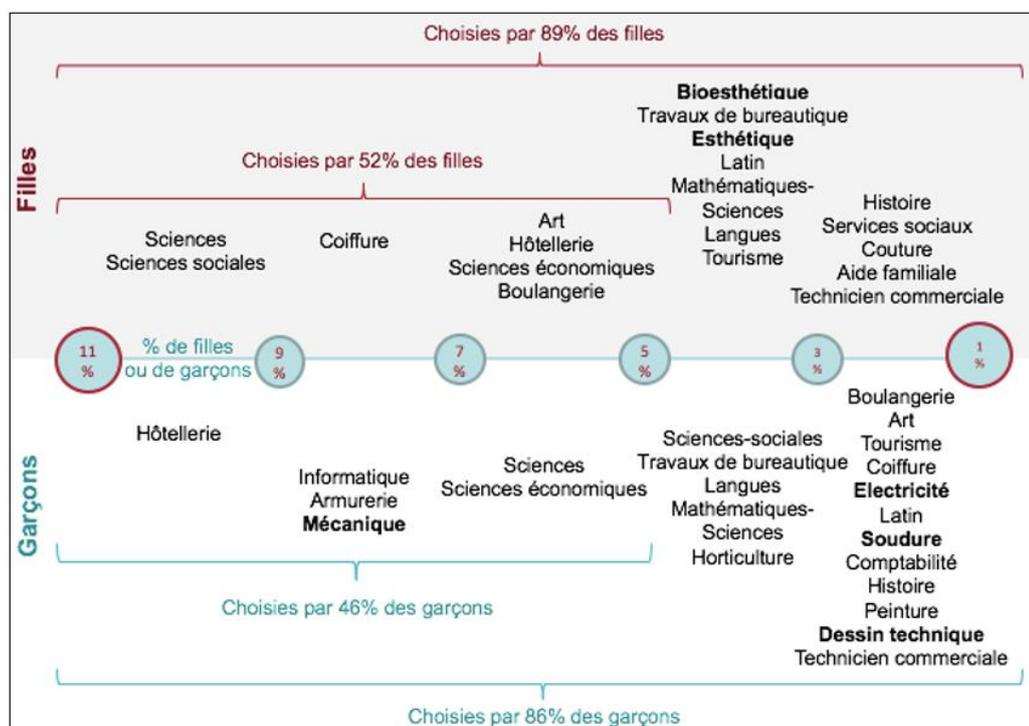


Figure 38 Options les plus populaires en fonctions du genre (filles, n=413, garçons, n=391)

Parmi les options les plus populaires choisies par les filles et les garçons, on remarque que les sciences, sciences sociales sont plus choisies par les filles (20%) que par les garçons (12%), peut-être parce que les filles sont plus nombreuses au sein de l'enseignement général. L'hôtellerie est un choix plus populaire chez les garçons (10%) que chez les filles (6%). Les options coiffure, art et boulangerie sont aussi davantage choisies par les filles, alors que chez les garçons choisissent les options informatique, armurerie et mécanique. Il est intéressant de noter que l'option mécanique ainsi que les options électricité, soudure et dessin technique restent encore exclusivement masculines alors que deux options bioesthétique et esthétique restent exclusivement féminines (en gras dans le graphique). Les seules options choisies à la fois par les garçons et les filles sont les sciences économiques, les mathématiques-sciences, les travaux de bureautique et les langues.

On remarque dans la figure suivante que les motivations mises en avant par les filles et les garçons dans les choix d'options adoptent une tendance similaire, même si certains facteurs semblent plus marqués chez les filles que chez les garçons.

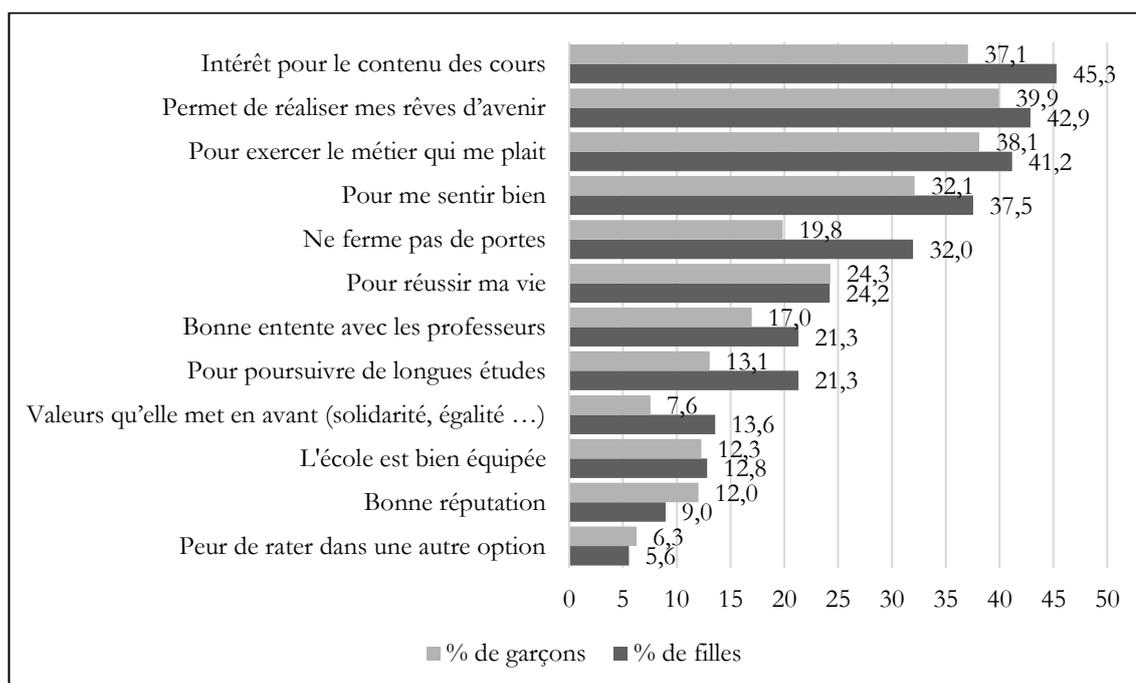


Figure 39 Tendances générales dans les motivations de choix d'options mises en avant par les garçons et les filles de 3e et 5e secondaire (pourcentage exprimé sur 413 filles et 383 garçons)

En effet, davantage de filles disent accorder de l'importance à l'intérêt qu'elles portent pour le contenu des cours, au fait que l'option leur permette de réaliser leurs rêves d'avenir, et d'exercer un métier qui leur plaît. Elles sont également sensibles au fait de se sentir bien dans l'option et à l'ouverture que celle-ci apporte (l'option ne ferme

pas de portes). Ce dernier facteur semble cohérent avec la forte présence des filles dans la forme d'enseignement général (cf. 2.2.1. Le choix de forme d'enseignement). Le seul facteur sur lequel les garçons se démarquent des filles est celui de la réputation de l'option (12% des garçons contre 9% des filles). Finalement, autant de filles que de garçons (environ 1 sur 4) indiquent avoir fait leur choix d'option pour « réussir leur vie ».

Le tableau suivant présente les motivations des filles et des garçons par rapport au choix d'option selon leur forme d'enseignement d'origine. Les cases les plus foncées correspondent aux critères les plus choisis par les élèves et les plus claires à ceux les moins relevés par les élèves en réponse à l'énoncé « J'ai choisi cette option parce que... ». De manière générale, on remarque que selon la forme d'enseignement dans laquelle se trouvent les élèves, leur intérêt pour les cours et la perception qu'ils ont par rapport à leur option (qui ne ferme pas de portes) diffèrent : dans l'enseignement général 62,6% des filles et 50,8% des garçons disent être intéressés par les cours et 44,3% des filles et 28,8% des garçons mentionnent que leur option leur ne ferme pas de portes. Ces taux baissent considérablement chez les élèves de l'enseignement professionnel : seulement 22,4% des filles et 21,4% des garçons disent être intéressés par les cours et 10,5 filles et 15,4 des garçons pensent que leur option ne ferme pas de portes. Pour les élèves de l'enseignement technique et professionnel, il semble que ce soit davantage le projet professionnel qui guide le choix d'option (soit le rêve d'avenir ou futur métier, ou les deux raisons). Les motivations des filles sont principalement de réaliser leurs rêves d'avenir (45,9%) et celles des garçons d'exercer un métier qui leur plaît (47,1%). Légèrement plus de filles que de garçons indiquent aussi un intérêt pour le contenu des cours (39,8% contre 33,8% respectivement). Dans l'enseignement technique de transition, c'est le contenu des cours qui est le plus relevé par les filles (60%), puis le fait de se sentir bien dans ce choix (55%). Quant aux garçons, ils indiquent que leur choix d'option leur permettra de réaliser leurs rêves d'avenir (56,4%) et près de la moitié s'intéresse aussi au contenu des cours (48,7%). On remarque que dans l'enseignement professionnel, c'est davantage pour exercer un métier qui leur plaît (49,6 % pour les filles et 42,1% pour les garçons) et/ou réaliser leurs rêves d'avenir (44,4% pour les filles et 36,8% pour les garçons) que les filles et les garçons choisissent leurs options. Finalement, notons que la peur de rater dans une autre option est peu présente chez les élèves : seuls un garçon sur dix de la forme d'enseignement général de transition et une fille sur dix de la forme d'enseignement technique de transition exprime que ce facteur a compté dans le choix d'option.

Globalement, on ne constate pas de différence significative entre les formes d'enseignement et les types de motivation mis en avant ($F=,485$; $p=,695$). Toutefois, on remarque que les élèves des formes d'enseignement technique anticipent davantage leur entrée sur le marché du travail par rapport à ceux des autres formes d'enseignement. On voit également que, selon les élèves, les options proposées par certaines formes

d'enseignement correspondent davantage à leurs rêves d'avenir : la forme d'enseignement technique de transition pour les garçons et la forme d'enseignement technique de qualification pour les filles. Dans la forme d'enseignement professionnel, plus de 40% des élèves se projettent dans un métier qui leur plaît. Cette projection dans un métier peut s'expliquer par la nature des enseignements dispensés dans l'enseignement technique et professionnel. Elle n'en est pas moins importante pour les élèves de l'enseignement général, notamment afin d'éviter les difficultés d'insertion sur le marché du travail qui pourraient advenir, en particulier chez les filles. Pour compenser cette tendance, il est recommandé d'inclure davantage d'activités orientantes dans le cursus des élèves (Canzittu & Demeuse, 2017).

Tableau 15 Pourcentage de filles et de garçons de chaque forme d'enseignement ayant indiqué chaque motivation dans le choix d'options.

| Motivations | Général | | Technique de transition | | Technique de qualification | | Professionnel | |
|--|------------------------|----------------------------|-------------------------|---------------------------|----------------------------|---------------------------|------------------------|----------------------------|
| | % de filles (n=174) | % de garçons (n=118) | % de filles (n=20) | % de garçons (n=39) | % de filles (n=98) | % de garçons (n=68) | % de filles (n=117) | % de garçons (n=152) |
| Valeurs qu'elle met en avant (solidarité, égalité ...) | 19,5 | 10,2 | 20,0 | 2,6 | 11,2 | 11,8 | 5,3 | 6,0 |
| Permet de réaliser mes rêves d'avenir | 39,7 | 34,7 | 45,0 | 56,4 | 45,9 | 33,8 | 36,8 | 44,4 |
| Pour poursuivre de longues études | 33,3 | 24,6 | 15,0 | 17,9 | 13,3 | 11,8 | 2,6 | 12,0 |
| Pour me sentir bien | 39,1 | 41,5 | 55,0 | 28,2 | 37,8 | 26,5 | 27,0 | 29,9 |
| Pour réussir ma vie | 23,6 | 16,9 | 10,0 | 25,6 | 21,4 | 32,4 | 24,3 | 28,2 |
| Intérêt pour le contenu des cours | 62,6 | 50,8 | 60,0 | 48,7 | 39,8 | 33,8 | 22,4 | 21,4 |
| Ne ferme pas de portes | 44,3 | 28,8 | 40,0 | 20,5 | 28,6 | 22,1 | 10,5 | 15,4 |
| Peur de rater dans une autre option | 4,0 | 9,3 | 10,0 | 7,7 | 5,1 | 2,9 | 5,3 | 6,8 |
| L'école est bien équipée | 10,9 | 7,6 | 25,0 | 15,4 | 15,3 | 14,7 | 11,2 | 12,0 |
| Bonne réputation | 10,9 | 10,2 | 10,0 | 2,6 | 11,2 | 7,4 | 17,1 | 3,4 |
| Pour exercer le métier qui me plaît | 37,9 | 27,1 | 35,0 | 30,8 | 35,7 | 47,1 | 42,1 | 49,6 |
| Bonne entente avec les professeurs | 24,1 | 11,9 | 15,0 | 7,7 | 23,5 | 27,9 | 15,8 | 16,2 |

2.3.2 Qui conseille les choix d'option ?

Au moins un élève sur quatre (26,4% des filles et 33,5% des garçons) dit n'avoir reçu de conseils de personne pour faire son choix d'option. Comme on le constate dans la figure suivante, les filles indiquent davantage être conseillées que les garçons, en premier lieu par les parents (47,0% des filles et 35,3% des garçons), puis par les amis (23% des filles et 16,4% des garçons) et/ou les frères et sœurs (16,5% et 9,7%) et finalement par une personne de l'option (14,3% et 7,9%).

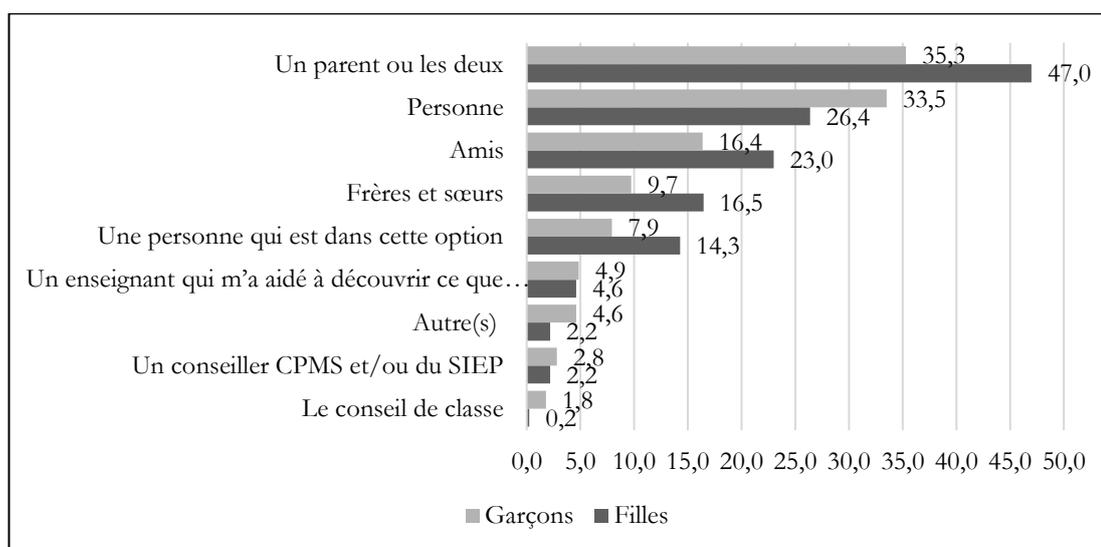


Figure 40 Pourcentage de filles (n=413) et de garçons (n=391) de 3e et 5e primaire selon les personnes les ayant conseillés

Il est étonnant de constater que, d'après les élèves, les enseignants, les agents CPMS, le SIEP et le conseil de classe les conseillent peu sur le choix d'option : 4,6%, 2,2% et 0,2% respectivement pour les filles et 4,9%, 2,8% et 1,8% respectivement pour les garçons. Ces résultats mettent en avant la nécessité pour le personnel des écoles et des CPMS ou du SIEP de travailler en collaboration avec les parents pour conseiller les élèves sur le choix d'options. Par ailleurs, il est possible que les élèves remarquent peu l'implication des instances officielles dans leur choix d'option parce que les interventions de ces derniers ont lieu dans le quotidien de l'école et remplissent plusieurs objectifs. Dans tous les cas, il semble pertinent pour les acteurs de l'éducation d'explicitier davantage les objectifs de leurs interventions en orientation afin que les élèves fassent le lien avec les choix qu'ils doivent exercer, notamment le choix d'option.

2.3.3 Postposer le choix d'orientation : analyse d'une 3P orientante⁸⁴

2.3.3.1 Introduction

Les analyses décrites ici se basent sur le travail réalisé pendant les années scolaires 2012-2013 et 2013-2014 dans le cadre du projet *Expairs* développé sous l'impulsion de la Ministre de l'enseignement obligatoire de l'époque : 45 établissements d'enseignement secondaire issus des différents réseaux d'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) et organisant l'enseignement professionnel ont mis en place des projets innovants visant à lutter contre l'échec et le décrochage scolaire au sein du deuxième degré professionnel. Considérant les pairs (enseignants) comme des experts, le projet *Expairs* a pleinement impliqué les équipes éducatives et a accordé une place prépondérante à leur parole, à leur action et à leur expérience. Les projets expérimentés ont été élaborés par les équipes éducatives elles-mêmes, sur la base de leur connaissance du terrain tout en s'inscrivant dans une des trois thématiques imposées : l'organisation, l'orientation et la motivation scolaire.

Ces deux années de travail ont permis à certaines écoles de mettre en œuvre des projets déjà bien cadrés alors que pour d'autres établissements, ces deux années ont davantage été l'occasion d'élaborer un nouveau projet. En vue de permettre aux établissements de poursuivre la mise en œuvre de leur projet après les deux années d'expérimentation, une circulaire parue en avril 2014 invitait l'ensemble des établissements d'enseignement secondaire organisant de l'enseignement professionnel en FWB à poursuivre la démarche entamée.

Si lors des deux premières années d'expérimentation, trois thématiques ont été mises en avant, dans le cadre de la troisième année, c'est l'orientation des jeunes qui a été au cœur des attentions. Bien que les écoles pouvaient poursuivre le travail déjà entamé, la circulaire invitait les écoles à mettre en place des pratiques visant à développer les compétences d'orientation des élèves de 3^e année professionnelle dont on sait que le choix de s'inscrire dans l'enseignement professionnel est rarement un choix positif et effectué sur la base d'un projet personnel et professionnel, mais bien souvent le résultat d'un « effet toboggan » (Canzittu & Demeuse, 2017; Franquet, Friant, & Demeuse, 2010; Grootaers, 2006; Vitiello, 2008) engendré par un système d'orientation proche de la sélection et amenant les élèves en échec scolaire à s'inscrire dans les filières qualifiantes.

Parmi les 26 écoles s'étant manifestées, 14 ont choisi de mettre en place un projet axé sur l'orientation scolaire et, au sein de ces dernières, 11 se sont fixé comme objectif

⁸⁴ Ce point est issu d'un rapport de recherche dont nous sommes co-auteur et portant sur l'analyse d'innovation pédagogique en Fédération Wallonie-Bruxelles (Canzittu et al., 2015).

de proposer une option « 3P orientante », visant à permettre à l'élève de s'interroger sur les métiers qu'il pourrait envisager d'effectuer plus tard et de tester différentes options en vue de mettre à l'épreuve ces choix.

Le projet *Expairs*, visait l'atteinte de trois objectifs principaux : la diminution du taux d'échec, l'amélioration du rapport à l'école et à l'apprentissage et l'augmentation du nombre d'élèves fréquentant le 3^e degré professionnel. Tous les établissements scolaires d'enseignement secondaire professionnel de la Fédération Wallonie-Bruxelles ont été invités à élaborer et à tester des dispositifs visant à améliorer le rapport à l'école et à l'apprentissage des élèves de 3^e année professionnelle.

Si le projet *Expairs* a pris fin avec l'année scolaire 2013-2014, les écoles ont eu l'opportunité de donner suite aux actions entreprises au sein du projet *Expairs*, grâce à une circulaire intitulée « Possibilité d'expérimentation pour la 3^{ème} année professionnelle durant l'année scolaire 2014-2015 » (FWB, 2014) et envoyée aux établissements scolaires organisant un 2^e degré professionnel dans l'enseignement secondaire ordinaire de plein exercice. La circulaire spécifiait d'ailleurs que « Le Conseil général de concertation de l'enseignement secondaire a remis un avis positif [...] sur certaines dispositions qui ont été expérimentées durant les deux années du dispositif "Expairs". Sur cette base, et sans préjuger d'une réforme complète du 2^e degré de l'enseignement professionnel, Madame la Ministre souhaite que le travail entamé par les équipes pédagogiques puisse se poursuivre sans interruption durant l'année scolaire 2014-2015 » (FWB, 2014, p. 2).

L'idée centrale de cette circulaire était de promouvoir la mise en place d'une 3^e année professionnelle « orientante ». Dans cette perspective, le Conseil général de concertation a développé un schéma permettant la mise en place d'une année orientante axée sur le développement de la maturation du choix de l'élève. La circulaire spécifie également que cette 3P orientante « doit rester une alternative proposée aux élèves qui n'ont pas construit de choix d'orientation clair au cours du 1^e degré » (FWB, 2014, p. 3). Ce schéma est repris dans la figure suivante.

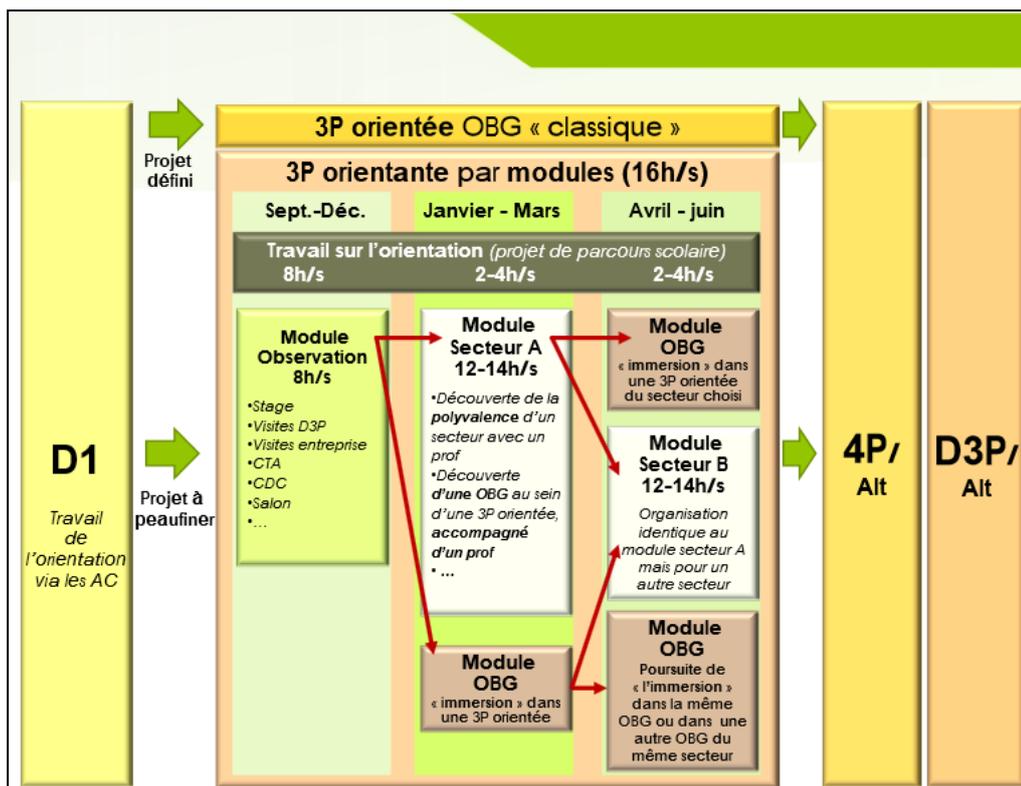


Figure 41 Schéma proposé dans la circulaire 4816 du 29/04/2014 pour la mise en place d'une 3P orientante

La 3^e année orientante proposait d'organiser les cours en modules : le premier module était destiné à de l'observation, via des stages ou des visites d'entreprises, des lieux de travail. Pendant ce module qui s'étalait de septembre à décembre, outre les contenus disciplinaires, les élèves devaient suivre des activités portant sur le travail de l'orientation (connaissance de soi, du monde scolaire et du monde professionnel). Ensuite, le deuxième module (de janvier à mars) consistait à tester des options particulières, suivant les choix opérés par les élèves. Le troisième module (avril à juin) voyait l'élève soit, rester dans le choix opéré car considéré par lui comme pertinent, soit orienté vers une ou plusieurs autres options qu'il peut appréhender en suivant les cours liés. Le troisième module se termine par le choix d'une option pour la 4^e année secondaire.

Dans ce cadre, les pratiques visant à favoriser l'orientation positive des élèves, que ce soit en intégrant des activités dans le cadre habituel des cours ou en proposant la structuration modulaire décrite avant orientante ont été analysées. Nous présentons ici une partie de ces analyses en nous centrant sur les représentations des acteurs impliqués dans les projets ainsi que des élèves quant à la mise en place d'une 3^e année professionnelle orientante. Ce travail de questionnement et d'analyse des discours des différents acteurs impliqués vise donc à identifier leurs représentations liées à l'orientation des élèves dans les filières qualifiantes.

2.3.3.2 Sélection des écoles et échantillons

Au total, 14 établissements (répartis en Fédération Wallonie-Bruxelles) ont proposé un projet qui développait une dimension d'orientation : 11 projets avaient pour objectif la mise en place d'une 3^e année professionnelle orientante et 3 projets proposaient des 3P classiques couplées à des activités d'orientation. Parmi les 11 écoles proposant la mise sur pied d'une 3^e année professionnelle orientante, 5 ont accepté de répondre à notre enquête (questionnaire des évocations libres hiérarchisées) et chez les 3 autres établissements, seuls deux ont accepté cette passation. Ces 7 établissements constituent donc notre échantillon. Le tableau suivant propose les effectifs de répondants selon le type de projet mis en place.

Tableau 16 Effectifs de répondants – projet Expairs

| Projet | Nombre d'écoles | Nombre d'enseignants | Nombre d'élèves |
|---------------------------------|-----------------|----------------------|-----------------|
| 3P classique + act. orientantes | 2 | 12 | 7 |
| 3PO | 5 | 28 | 47 |
| <i>Total</i> | 7 | 40 | 54 |

2.3.3.3 Le questionnaire des évocations libres hiérarchisées

Visant à recueillir la représentation qu'ont des individus d'un objet étudié, l'évocation libre hiérarchisée se déroule en deux phases. Dans un premier temps, à partir d'un terme inducteur correspondant à l'objet de la représentation, le sujet nomme un certain nombre de mots ou d'expressions qui lui viennent spontanément à l'esprit. La question qui lui est posée est la suivante « Qu'évoque chez vous l'expression « objet de la représentation étudiée » ? Indiquez les cinq mots ou expressions qui vous viennent spontanément à l'esprit ». Dans un second temps, il est amené à classer sa production selon « l'importance qu'il accorde à chaque terme pour définir l'objet en question » (Abric, 2003b, p. 63). Cette phase de hiérarchisation est essentielle puisque l'on sait que lors d'une énonciation libre, les mots ou idées les plus importants ne sont pas nécessairement ceux qui sont énoncés en premier (Abric, 2003b). Les productions récoltées auprès de l'échantillon correspondent au contenu de la représentation.

Outre cette première évocation, la technique de substitution (Abric, 2003b, 2003a) est également utilisée. Celle-ci a pour objectif de faire apparaître des éléments centraux qui ne seraient pas exprimés par les sujets interrogés en vue de préserver leur image. Pour ce faire, on permet aux individus d'exprimer leurs idées en les attribuant à d'autres personnes. Dans le cadre de l'évocation libre hiérarchisée, le même terme inducteur est utilisé, mais le sujet est invité à répondre comme le grand public le ferait.

Dans notre investigation, les enseignants ont répondu aux questions suivantes :

1. *Concernant l'orientation scolaire*

- a. Qu'évoque chez vous l'expression « orientation scolaire » ? Indiquez ci-dessous les cinq mots ou expressions qui vous viennent spontanément à l'esprit.
- b. Maintenant, classez les mots ou expressions que vous avez indiqués à la question 1 dans l'ordre d'importance que vous leur accordez. (Mettez, le chiffre 1 devant le plus important pour vous, puis le chiffre 2, et ainsi de suite, par ordre d'importance décroissante jusqu'à 5.)
- c. Selon vous, qu'évoque « orientation scolaire » chez *Monsieur et Madame tout le monde* ? Indiquez ci-dessous les cinq mots ou expressions qui vous viennent spontanément à l'esprit. Classez-les ensuite par ordre d'importance.

2. *Concernant la 3P orientante*

- a. Qu'évoque chez vous l'expression « 3P orientante » ? Indiquez ci-dessous les cinq mots ou expressions qui vous viennent spontanément à l'esprit.
- b. Maintenant, classez les mots ou expressions que vous avez indiqués à la question 1 dans l'ordre d'importance que vous leur accordez. (Mettez, le chiffre 1 devant le plus important pour vous, puis le chiffre 2, et ainsi de suite, par ordre d'importance décroissante jusqu'à 5.)
- c. Selon vous, qu'évoque « 3P orientante » chez *Monsieur et Madame tout le monde* ? Indiquez ci-dessous les cinq mots ou expressions qui vous viennent spontanément à l'esprit. Classez-les ensuite par ordre d'importance.

Les élèves ont répondu aux questions suivantes :

- Qu'évoque chez vous l'expression « enseignement professionnel » ? Indiquez ci-dessous les cinq mots ou expressions qui vous viennent spontanément à l'esprit.
- Maintenant, classez les mots ou expressions que vous avez indiqués à la question 1 dans l'ordre d'importance que vous leur accordez. (Mettez, le

chiffre 1 devant le plus important pour vous, puis le chiffre 2, et ainsi de suite, par ordre d'importance décroissante jusqu'à 5.)

- Selon vous, qu'évoque « enseignement professionnel » chez Monsieur et Madame tout le monde ? Indiquez ci-dessous les cinq mots ou expressions qui vous viennent spontanément à l'esprit. Classez-les ensuite par ordre d'importance.

2.3.3.4 Substrat théorique

2.3.3.4.1 La théorie du noyau central

La théorie du noyau central envisage les représentations sociales comme « des systèmes cognitifs hiérarchisés sur la base de deux dimensions, l'une centrale et l'autre périphérique » (Bonardi & Roussiau, 1999, p. 119).

Dans cette approche structurale, on considère que le système central se compose de « cognitions consensuelles et "non négociables" au sens où elles sont systématiquement associées à l'objet de représentations sociales » (Tafani, Haguel, & Ménager, 2007, p. 29). Le système périphérique, quant à lui, est composé d'éléments qui « sont plus ou moins instables et [qui] dépendent du contexte des individus constituant le groupe qui a construit la représentation sociale » (Ferrara & Friant, 2014b, p. 499).

La manière dont les cognitions sont structurées a une grande importance. En effet, selon que les éléments soient périphériques ou centraux, deux contenus identiques peuvent correspondre à deux représentations différentes (Abric, 2003a). Le noyau central est constitué d'un ensemble d'éléments stables qui relèvent de la mémoire collective des groupes (Bonardi & Roussiau, 1999) et qui sont essentiels à l'existence de la représentation. Ce système est donc collectivement partagé, stable et résistant au changement (Mamontoff, 2002; Rateau, 2002). De plus, il est indépendant du contexte immédiat dans lequel la représentation est activée (Souchet & Tafani, 2004).

Le système périphérique est beaucoup plus flexible que le système central. Il est influencé par le vécu de l'individu (Dany & Apostolidis, 2007, p. 11). Il « comprend les cognitions conditionnelles en ce qu'elles s'avèrent fréquemment, mais non nécessairement associées à l'objet de représentation » (Tafani et al., 2007, p. 29).

Le système périphérique assure ainsi trois fonctions :

- Une fonction de régulation qui consiste à adapter la représentation au contexte (Roland-Lévy, 2002). Il régule les éventuelles incohérences entre les informations situées dans le système central et l'environnement social (Bonardi & Roussiau, 1999) et permet ainsi l'application du principe d'économie cognitive.

- Une fonction de protection du système central puisqu'il constitue une « zone tampon » entre le noyau central et les informations susceptibles de le remettre en cause (Bonardi & Roussiau, 1999; Dany & Apostolidis, 2007).
- Une fonction de concrétisation qui « rend compréhensible pour les individus les éléments de la représentation qui rendent compte d'une situation donnée » (Bonardi & Roussiau, 1999, p. 88).

L'étude de la représentation sociale d'un objet par l'intermédiaire de la théorie du noyau central consiste à mettre en évidence le contenu de cette représentation au sein d'un groupe donné et d'identifier les liens entre les éléments dont elle est composée (Bonardi & Roussiau, 2001).

En effet, comme souligné précédemment, lorsque deux représentations sociales d'un même objet comprennent les mêmes cognitions réparties différemment entre le noyau central et la zone périphérique, il s'agit de deux représentations différentes. Le repérage et l'analyse du contenu d'une représentation ne sont donc pas suffisants pour la définir. Pour effectuer une analyse structurale d'une représentation sociale, il est nécessaire de rechercher « ses trois composantes essentielles : son contenu, sa structure interne, son noyau central » (Abric, 2003a, p. 376). Pour ce faire, la méthode de l'évocation libre hiérarchisée a été utilisée. Cette technique a été sélectionnée pour différentes raisons. Premièrement, elle est peu coûteuse en termes de temps pour les répondants⁸⁵. Deuxièmement, cette technique associative permet d'accéder facilement au contenu et au noyau figuratif de la représentation. Enfin, le caractère spontané rend possible l'actualisation d'éléments implicites ou latents généralement noyés ou masqués dans les productions discursives obtenues à l'aide d'entretiens (Abric, 2003a, 2003b). Cette technique est donc complémentaire aux entretiens et au Focus groups mis en place dans les différentes écoles.

Dans le cadre de l'analyse prototypique, chaque item est caractérisé par deux indicateurs quantitatifs : sa saillance - c'est-à-dire sa fréquence d'apparition - et son score moyen d'importance. L'analyse prototypique, qui consiste à croiser le rang moyen associé à chaque item et les fréquences d'apparition, permet de dégager une première structure de la représentation sociale (Jeoffrion, 2009) : chaque élément de la représentation peut alors être classé dans l'une des quatre cases d'un tableau.

⁸⁵ Le recueil de données s'effectue grâce à un questionnaire papier/crayon dont la passation est simple et n'excède pas 10 minutes.

Tableau 17 Analyse des évocations hiérarchisées

| | | RANG MOYEN D'IMPORTANCE | |
|-----------|--------|--|---|
| | | PREMIERS RANGS <i>(très importants)</i> | DERNIERS RANGS <i>(moins importants)</i> |
| Fréquence | FORTE | Case 1 ZONE DU NOYAU | Case 2 1e PERIPHERIE |
| | FAIBLE | Case 3 ZONE DES ELEMENTS CONTRASTES | Case 4 2e PERIPHERIE |

La première case du tableau comprend les éléments cités fréquemment et jugés très importants par les personnes interrogées. Tous les éléments constituant le noyau central se trouvent donc dans cette case. Toutefois, d'autres éléments comme des synonymes ou des prototypes associés à l'objet peuvent également se trouver dans cette zone. La deuxième case correspond à la zone de la première périphérie. Elle comprend les éléments périphériques les plus importants. La troisième case du tableau représente la zone des éléments contrastés, c'est-à-dire des éléments jugés très importants mais par un nombre de sujets limité. Ces éléments complètent la première périphérie ou sont la manifestation de « l'existence d'un sous-groupe minoritaire porteur d'une représentation différente, c'est-à-dire dont le noyau central serait constitué par l'élément (ou les éléments) présents dans cette case, en sus du noyau central repéré dans la case 1 » (Abric, 2003b, p. 64). Enfin, la quatrième case correspond à la deuxième périphérie, c'est-à-dire aux éléments évoqués par un nombre de sujets limité et qui ont été classés parmi les termes les moins importants.

Les analyses ont été effectuées à l'aide du logiciel IRaMuTeQ® 0.7⁸⁶ qui est libre et distribué sous les termes de la licence GNU GPL (v2)⁸⁷. Ce logiciel permet de mener des analyses statistiques à partir de corpus de texte ou sur des tableaux individus/caractères. IRaMuTeQ® se base sur le logiciel de statistique R⁸⁸ et propose donc un ensemble de traitements et d'outils pour l'aide à la description et à l'analyse de corpus textuels.

2.3.3.5 Les représentations des équipes pédagogiques

2.3.3.5.1 L'orientation scolaire

Le questionnaire a été transmis pour être passé auprès des enseignants impliqués dans les projets d'orientation. Cette passation a permis de recueillir, au total, 200 entrées

⁸⁶ Le logiciel est téléchargeable gratuitement à cette adresse : <http://www.iramuteq.org/telechargement>

⁸⁷ Les termes de cette licence sont disponibles sur cette page internet : <https://www.gnu.org/licenses/old-licenses/gpl-2.0.html>

⁸⁸ Des informations sur le projet R pour les traitements statistiques sont disponibles sur cette page internet : <https://www.r-project.org/>

relatives à la représentation sociale de l'orientation scolaire (n=40). Parmi celles-ci, 140 sont issues d'acteurs travaillant dans une école proposant une 3P orientante (n=28) et 60 proviennent d'acteurs issus d'écoles proposant uniquement des 3P classiques (n=12). En ce qui concerne la technique de substitution, visant à accéder à la zone muette, 137 entrées ont été relevées (n=40). Parmi celles-ci, 101 proviennent de personnes issues d'une école proposant une 3P orientante (n=28) et 36 proviennent de personnes étant associées à une école proposant uniquement des 3P classiques (n=12)⁸⁹ (cf. tableau suivant).

Tableau 18 Nombre d'entrées relatives aux représentations sociales et à la technique de substitution selon le type de 3P – représentation orientation scolaire

| Type de 3P | Nombre d'entrées relatives à la représentation sociale de l'orientation scolaire | Nombre d'entrées relatives à la technique de substitution |
|---------------|--|---|
| 3P orientante | 140 | 101 |
| 3P classique | 60 | 36 |
| <i>Totaux</i> | <i>200</i> | <i>137</i> |

Avant de passer aux analyses, un nettoyage des données a été opéré. Celui-ci consiste à renommer les mots ou expressions ayant la même signification sous une seule et même appellation. Par exemple, les évocations « futur » et « avenir » ont été regroupées sous le terme « avenir », afin qu'au moment de l'analyse, le logiciel les considère comme deux évocations identiques.

Après nettoyage des évocations des acteurs des projets 3PO, les 140 items récoltés ont pu être regroupés en 48 catégories et les 101 évocations issues de la technique de substitution sont passées à 39. En ce qui concerne les réponses des acteurs non impliqués dans un projet de 3P orientante, le nettoyage des données a abouti à 38 items différents pour la première technique et à 17 pour la technique de substitution.

Le tableau suivant synthétise l'ensemble des informations issues de l'analyse de la représentation de l'orientation scolaire par les acteurs.

⁸⁹ Les différences de nombres d'entrées relevées s'expliquent par le fait que plusieurs répondants n'ont pas nécessairement donné 5 entrées lors de la technique de substitution alors que cela a été le cas, systématiquement, pour la première question.

Tableau 19 Tableau synthétique – représentation de l'orientation scolaire

| | 3PO | 3P classique |
|---------------------------------|---|--|
| Noyau central | Choix <i>Avenir</i> <i>Métier/profession</i> <i>Projet</i> Découverte | Choix <i>Connaissance de soi</i> |
| 1^e périphérie | Motivation Information <i>Bien-être</i> Travail Accompagnement | <i>Métier/profession</i> Information <i>Projet</i> Motivation |
| 2^e périphérie | Trouver sa voie <i>Réflexion</i> Difficile Ecole Collaboration Modules Parcours Aimer ce que l'on fait CPMS Individuel Investissement | <i>Avenir</i> Réussite <i>Bien-être</i> |
| Eléments contrastés | Option <i>Connaissance de soi</i> | <i>Réflexion</i> Elèves |

Quel que soit le type d'école (mettant en place une 3PO ou ne mettant pas en place une 3PO), les intervenants associent principalement l'orientation scolaire au fait de devoir effectuer un choix. Il s'agit du seul élément central commun aux deux groupes.

En ce qui concerne les professionnels impliqués dans un projet de 3P orientante, quatre autres éléments font partie du noyau central :

- L'avenir de l'élève : le choix opéré conditionne l'avenir de l'élève.
- Métier / profession : l'orientation vise à choisir un métier.
- Projet : cette orientation s'inscrit dans un projet de vie.
- Découverte des métiers ou des options.

Parmi les personnes associées à une école ne mettant pas en place une 3PO, le noyau central n'est composé que de l'item « Choix » et de l'item « Connaissance de soi ». Les variables « Métier/profession » et « Projet », éléments centraux pour le premier groupe, ne se retrouvent ici que dans la zone de la première périphérie. La variable « avenir de l'élève » se trouve reléguée en seconde périphérie » et la variable « découverte des métiers » ne fait pas partie de la représentation.

On constate que les personnes travaillant avec des classes de 3P orientante ont une vision plus large de ce que recouvre l'orientation. Pour eux, l'orientation est plus qu'un choix d'une option basée sur la connaissance de soi, mais un choix qui aura un impact sur l'avenir des élèves et qui doit être effectué en fonction d'un projet de vie. Ces acteurs associent également l'orientation scolaire à la découverte des métiers ou des options, ce qui n'est pas étonnant puisque cette découverte est pleinement intégrée au projet mené au sein de l'établissement.

La zone de la première périphérie de la représentation de l'orientation scolaire qu'ont les équipes éducatives mettant en place une 3P orientante comprend les items « Motivation », « Information », « Bien-être », « Travail » et « Accompagnement ». Encore une fois, on remarque que la mise en place de la 3PO influence la représentation des intervenants puisque les notions de « Bien-être » et d'« Accompagnement » de l'élève, évoqués à plusieurs reprises lors des entretiens, ne se retrouvent qu'en seconde périphérie ou n'apparaissent pas du tout chez les autres membres d'équipes pédagogiques.

L'étude de la zone muette apporte peu d'informations complémentaires. Il est toutefois important de noter que c'est uniquement dans ce questionnaire et uniquement avec les personnes non impliquées dans une 3PO que le centre PMS est mentionné. Il se trouve d'ailleurs dans le noyau central. Ce résultat tend à confirmer un certain manque d'implication des membres du CPMS au sein des projets d'orientation, surtout dans les écoles organisant une 3P orientante.

2.3.3.5.2 La 3P orientante

La passation des questionnaires a permis de recueillir 129 entrées (après nettoyage) auprès des acteurs impliqués dans une école proposant une 3P orientante (n=28) et 57 auprès des professionnels issus d'une école proposant uniquement des 3P classiques (n=12). En ce qui concerne la technique de substitution, visant à accéder à la zone muette, les acteurs impliqués dans une école proposant une 3P orientante ont évoqué 83 variables (n=28) et les autres en ont évoqué 15 (n=12).

Tableau 20 Nombre d'entrées relatives aux représentations sociales et à la technique de substitution selon le type de 3P - représentation 3P orientante

| Type de 3P | Nombre d'entrées relatives à la représentation sociale de l'orientation scolaire | Nombre d'entrées relatives à la technique de substitution |
|---------------|--|---|
| 3P orientante | 129 | 83 |
| 3P classique | 57 | 15 |
| <i>Totaux</i> | <i>186</i> | <i>98</i> |

On constate une plus grande diversité des réponses parmi les personnes impliquées dans des projets de 3PO, ce qui est logique puisque ce groupe est plus important en termes d'effectifs que le groupe des acteurs non impliqué dans un projet de 3PO. Toutefois, ce n'est pas la seule explication à cette différence. En effet, il est arrivé plus fréquemment que les membres des écoles ne mettant pas en place une 3P orientante n'aient pas fourni 5 mots ou expressions, mais seulement 3 ou 4.

Le tableau suivant synthétise l'ensemble des informations issues de l'analyse de la représentation de la 3P orientante par les acteurs.

Tableau 21 - Tableau synthétique – représentation de la 3P orientante

| | 3PO | 3P classique |
|---------------------------------|---|--|
| Noyau central | Choix Découverte des métiers <i>Epanouissement</i> Collaboration Motivation Orientation | Choix <i>S'essayer</i> |
| 1^e périphérie | Projet Métier/profession Avenir | Projet |
| 2^e périphérie | Travailler autrement Accompagnement Interdisciplinarité Individualisation Parcours Donner du sens <i>S'essayer</i> Sans option | <i>Information</i> Passer le temps Ouverture |
| Eléments contrastés | <i>Information</i> Réflexion Module Élèves | Opportunité <i>Epanouissement</i> Réflexion |

Comme c'était le cas pour la représentation de l'orientation scolaire, la 3P orientante renvoie en priorité à la notion de choix, quel que soit le groupe interrogé. Dans le noyau central de la représentation du groupe ne mettant pas en œuvre la 3PO, le seul élément supplémentaire est le fait que la 3P orientante permette aux élèves de s'essayer à un métier. Le noyau central de l'autre groupe est plus vaste puisqu'il renvoie

à la découverte des métiers et à l'orientation ; à l'épanouissement et à la motivation et enfin, à la découverte de métiers. Ces acteurs voient donc à travers la 3P orientante plus qu'une année d'essai ou de découverte. Il s'agit d'une année visant à veiller au bien-être des élèves en vue de les motiver. En outre, il s'agit aussi d'un projet favorisant la collaboration avec les collègues et avec les professionnels.

Dans les deux groupes, la zone de la première périphérie est constituée de la variable « projet », qu'il faut ici comprendre comme un projet mené dans une école (et non un projet de vie, comme dans l'analyse précédente).

Pour de nombreux acteurs mettant en place la 3PO, on constate, en deuxième périphérie, l'apparition d'items liés à la manière de travailler avec les élèves : « Interdisciplinarité » ; « Visites » ou « Individualisation ».

Enfin, le questionnaire de substitution permet de mettre en évidence que, selon les équipes pédagogiques, la 3P orientante est une forme d'organisation de l'enseignement méconnue du grand public. Si la technique de substitution a également permis de dégager le fait que la 3PO est considérée comme une opportunité par les professionnels qui la mettent en place, elle montre également que pour ces personnes, il s'agit d'une option choisie par défaut et constitue un moyen de reléguer les élèves en échec scolaire.

2.3.3.6 Les représentations élèves

Les projets mis en place, qu'ils soient basés sur la 3PO ou non, visent à valoriser l'élève et à améliorer l'image qu'il a de lui. Aussi, il est intéressant d'interroger leur représentation de l'enseignement professionnel et d'identifier ainsi si un travail d'orientation peut avoir une incidence sur la représentation du milieu dans lequel ils évoluent puisque celui-ci a souvent une connotation péjorative pour les élèves en difficultés scolaires (Ferrara & Friant, 2014b).

La première partie du questionnaire a permis de récolter 164 évocations regroupées en 73 catégories chez les élèves inscrits en 3PO. Chez les élèves inscrits en 3P classique, 23 items ont été relevés et classés en 15 catégories. La seconde partie du questionnaire, visant à accéder à la zone muette, a fait émerger 130 évocations regroupées en 70 catégories pour les élèves de 3PO et 21 évocations regroupées en 14 catégories pour les élèves inscrits en 3P classique.

Le tableau suivant synthétise l'ensemble des informations issues de l'analyse de la représentation de l'enseignement professionnel par les élèves.

Tableau 22 - Tableau synthétique – représentation enseignement professionnel - élèves

| | 3PO | 3P classique |
|---------------------------------|---|--|
| Noyau central | Plus de pratique Métier Découverte de différents métiers Travail | Plus de pratique <i>Moins de théorie</i> |
| 1^e périphérie | <i>Etudes faciles</i> Orientation Bonne école <i>Moins de théorie</i> | |
| 2^e périphérie | Obligation Nom de l'option Plusieurs modules Comprendre Élèves Apprendre Exercices C'est chouette | <i>Métier manuel</i> |
| Eléments contrastés | Manque d'intelligence Diplôme Métier que l'on souhaite exercer Enseignant Accéder à un emploi Mauvaise image École Peu de travaux à domicile <i>Métier manuel</i> Choix Travailler sur ordinateur Bonne ambiance | <i>Etudes faciles</i> |

Pour les deux groupes d'élèves interrogés, l'enseignement professionnel est un enseignement axé sur la pratique. Chez élèves inscrits dans une 3^e année professionnelle classique, le noyau central est également composé de l'item « moins de théorie ».

Les élèves inscrits en 3PO associent très fort l'enseignement professionnel au fait d'accéder à un métier ou à un travail. Outre le fait que l'enseignement professionnel soit davantage concret, il est, pour ces élèves, associé à un emploi effectué dans le futur, ce qui n'est pas le cas dans l'autre groupe. En outre, les élèves inscrits en 3PO associent fortement l'enseignement professionnel à la découverte de différents métiers. On remarque ici un amalgame fait entre la 3P orientante et l'enseignement professionnel, ce qui n'est pas étonnant puisque pour la plupart des élèves, la 3PO correspond à leur première année dans l'enseignement professionnel.

En première périphérie de la représentation des élèves inscrits en 3PO, on retrouve la facilité des études. Néanmoins, on trouve également des items plus positifs tels que « je suis dans une bonne école ».

Si l'analyse relative à la première technique de recueils des données dévoile que le noyau central et la première périphérie ne contiennent pas (3P) ou peu (3PO) d'éléments dépréciatifs, la technique de substitution en fait apparaître un bon nombre.

Ainsi, pour les élèves de 3PO, l'enseignement professionnel est considéré comme un enseignement qui a une « mauvaise image », que les gens « n'aiment pas » et qui organisé pour « les personnes moins intelligentes », « ceux qui sont bêtes », voire même pour les « cons ». Il s'agit donc d' « études faciles ». Parmi les élèves inscrits en 3P classique, le noyau central est composé de l'unique variable « Fainéants ». L'enseignement professionnel, considéré comme « facile » (seconde périphérie) est donc un enseignement proposé aux élèves qui ne veulent pas travailler.

Chez les élèves inscrits en 3PO, la zone de la seconde périphérie comprend des items positifs tels que « c'est chouette » et des items décrivant l'organisation des cours tel que « plusieurs modules ». La zone des éléments contrastés comprend des items positifs (« bonne ambiance », « métier que l'on souhaite exercer »), des items négatifs (« moins intelligent », « mauvaise image ») et des items décrivant leur quotidien (« moins de travaux à domicile »). En zone muette, on constate également une diversité dans les évocations. Toutefois, le nombre d'items positifs est moindre.

La représentation des élèves inscrits en 3P orientante comprend un éventail de concepts plus diversifié. Si, comme les élèves inscrits en 3P classique, les élèves inscrits en 3P orientante associent l'enseignement professionnel à un enseignement plus facile, davantage axé sur la pratique et moins sur les cours généraux, ils l'associent également à la découverte d'un métier et évoquent des éléments positifs liés à la manière dont ils se sentent à l'école. Toutefois, on constate, notamment grâce à la technique de substitution, que quel que soit le type de 3P fréquentée, la représentation que les élèves ont de l'enseignement professionnel est emprunte de termes péjoratifs. L'enseignement professionnel serait un enseignement de moindre qualité, organisé pour les personnes peu intelligentes ou fainéantes ; pour des « ratés » qui n'ont pas d'avenir. La mise en place de projets axés sur la connaissance de soi, l'orientation positive et la valorisation des élèves de l'enseignement professionnel devrait donc sans doute également faire l'objet de réflexions en amont et en aval de la troisième année professionnelle.

2.3.3.7 Conclusion

L'analyse menée auprès des équipes pédagogiques engagées dans les projets investigués a permis de mettre en avant une définition majoritairement admise chez eux en ce qui concerne l'orientation scolaire : celle-ci est définie comme l'opération d'un choix de cursus scolaire. De notre étude, nous avons également pu dégager que des acteurs impliqués dans un projet visant à travailler ce choix (ici, sous la forme d'une année orientante) tendent à nuancer cette définition à travers 4 éléments principaux : (1) l'orientation scolaire comme préparation de l'avenir des élèves, (2) l'orientation scolaire comme préparation au choix de métier, (3) l'orientation scolaire comme étape de la construction d'un projet de vie et (4) l'orientation scolaire comme découverte du monde scolaire et professionnel. Chez les acteurs non impliqués dans une année orientante, ces

éléments de construction et de découverte n'apparaissent pas comme centraux dans leur représentation. Il apparaît donc que des enseignants impliqués dans un projet orientant tendent à élargir leur représentation de l'orientation scolaire en ne la considérant non simplement comme une obligation de choix, mais plutôt comme une opportunité de développement personnel. Cet élargissement de la représentation de l'orientation scolaire se constate également par l'évocation de notions telles que le développement du bien-être ou encore de l'accompagnement dans la construction de projet chez les enseignants impliqués dans une année orientante. Toutefois, si la représentation de l'orientation scolaire tend à s'élargir chez ces derniers, elle semble s'auto-centrer sur leur propre personne ou leur propre pratique : en effet, les acteurs extérieurs, et notamment, le centre PMS, n'apparaît pas dans leur réponse alors qu'il est présent chez les enseignants non impliqués dans une année orientante. Ces résultats tendent donc à conclure que si un projet orientant est soutenu et mis en place par l'équipe pédagogique de l'école, il permet d'élargir la représentation que les acteurs ont de l'orientation scolaire, en particulier les notions de développement de projet personnel et d'accompagnement, mais qu'il est néanmoins nécessaire de prêter une attention particulière à la collaboration entre partenaires et notamment avec les membres des centres PMS afin de mettre sur pied des projets davantage fédérateurs.

Concernant la représentation qu'ont les acteurs d'une 3^e année professionnelle orientante, celle-ci renvoie également à la notion de choix. Encore une fois, les représentations sociales des enseignants impliqués dans une année orientante sont plus fournies et touchent particulièrement les notions de découverte de métier, d'épanouissement et de motivation. Comme nous le mentionnions plus haut, cette année orientante tend à être définie comme une année permettant l'accroissement de la motivation des jeunes par une prise en compte plus accrue de leur bien-être à l'école.

Contrairement aux représentations liées à l'orientation scolaire, celles relatives à la 3^P orientante recouvrent, en partie, la notion de collaboration et particulièrement avec les autres collègues de l'école ou avec les professionnels, à travers, par exemples, des notions comme l'individualisation de l'apprentissage, les visites (en entreprises) ou l'interdisciplinarité.

En outre, un aspect négatif de la 3^e année orientante apparaît dans les représentations des acteurs, à savoir le choix de cette année, par les élèves, comme un choix par défaut, permettant, justement, de ne pas poser de choix d'option. On peut toutefois poser l'hypothèse, dans la lignée d'autres recherches déjà mentionnées dans cette thèse, que ce choix « de ne pas choisir » s'effectue par les élèves parce qu'ils n'ont pas pu, plus tôt dans leur scolarité, développer leurs propres projets, comme le propose par exemple l'approche orientante. L'intérêt de proposer une année d'orientation supplémentaire tient donc dans le fait d'amener les élèves à mieux ou davantage se

découvrir eux-mêmes ainsi qu'à explorer plus en profondeur le monde professionnel, tout en construisant leur projet de vie.

Concernant la représentation qu'ont les élèves de l'enseignement professionnel, celle-ci est liée, principalement, à un enseignement moins théorique que l'enseignement de transition et axé sur le développement de la pratique professionnelle. Pour les élèves, l'enseignement professionnel a pour objectif premier l'accès à un travail (manuel). Ces notions sont liées à cet enseignement par la majorité des élèves qu'ils fréquentent ou non une année orientante.

L'enseignement professionnel est vu par les élèves, majoritairement, à travers des aspects négatifs : la facilité des études (et donc non comme un vœu d'orientation, mais comme un choix basé sur la facilité des contenus scolaires), une image peu valorisante et un enseignement peu apprécié par les gens, un enseignement destiné aux moins intelligents, voire aux fainéants. Ces représentations sont partagées par tous les élèves, mais ceux inscrits en année orientante tendent à associer l'enseignement professionnel à d'autres aspects, davantage positifs, comme l'opportunité de découverte de métiers ou le bien-être à l'école.

Nos résultats rencontrent ceux de Ferrara et Friant sur leur analyse des représentations sociales des élèves du premier et du dernier degré de l'enseignement secondaire en Belgique francophone par rapport aux différentes filières qui mettaient en avant que

la représentation des élèves vis-à-vis des filières repose sur les notions de facilité / difficulté, les caractéristiques de la population d'élèves, les caractéristiques de l'enseignement et l'aboutissement de l'enseignement. Étonnamment, les éléments qui constituent le quotidien des élèves n'apparaissent qu'en zones périphériques, les éléments centraux sont plus souvent empreints de valeurs (positives ou négatives) (Ferrara & Friant, 2014b, p. 522).

Notre analyse fait, en quelque sorte, suite à celle de Ferrara et Friant sur l'aspect particulier du développement de l'orientation scolaire. En effet, les auteurs concluaient que pour transformer la représentation sociale des acteurs, il faut, comme le mentionne Abric, transformer leur noyau central et qu'

adopter une approche orientante constitue un exemple de changement intéressant [...] [pour contrer] l'orientation négative basée sur la performance scolaire et non sur les intérêts professionnels des élèves. Le système de relégation vient donc ternir l'image des filières qualifiantes puisque les élèves seraient orientés majoritairement sur la base de leurs

performances scolaires et non selon leurs aspirations professionnelles (Ferrara & Friant, 2014b, p. 523-524).

La mise en place d'un projet basé sur l'orientation semble donc transformer, en partie, le noyau central des individus, en ne supprimant pas nécessairement certaines représentations négatives qui semblent fortement ancrées, mais (peut-être en premier temps) plutôt en élargissant ces représentations vers des aspects davantage positifs, comme la construction de soi et du bien-être à l'école. Peut-être qu'un projet orientant mis en place en amont, dès l'enseignement fondamental, permettrait de transformer ces représentations négatives qui seraient alors supplantées par les représentations positives citées ici ? C'est ce que tendent à montrer la majorité des théories de l'orientation tout au long de la vie (Canzittu & Demeuse, 2017; Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (CEDEFOP), 2010; Gingras, 2005; Guichard, 2014; Jacquin & Juhel, 2013; É. Verdier, 2008).

2.4 Choisir un métier

2.4.1 Introduction

Afin d'analyser les choix de métier posés par les élèves, nous nous basons sur les deux études déjà mentionnées dans les points précédents (cf. choix d'école) et menées auprès d'élèves de 5^e et 6^e années de l'enseignement primaire et la deuxième recherche auprès d'élèves de 1^e, 3^e et 5^e années de l'enseignement secondaire. Les données sont anonymisées.

Pour rappel, la première enquête a été réalisée auprès d'un échantillon de 1561 élèves de 5^e et 6^e années primaires issus de 38 établissements d'enseignement fondamental et la deuxième enquête, auprès de 984 élèves issus de 11 établissements secondaires ordinaires.

Les analyses menées auprès du public de l'enseignement primaire se focalisent sur les types de métiers cités (le quoi ?) et, notamment, sur leur aspect genré ou non. Les analyses menées avec le public de l'enseignement secondaire se centrent uniquement sur les motivations des élèves (le pourquoi ?) dans leur choix et sur les dispositifs leur permettant de poser le choix (le comment ?).

2.4.2 Quel métier envisage-t-on quand on est dans l'enseignement primaire ?

2.4.2.1 Les métiers envisagés

Deux questions demandent aux élèves s'ils ont déjà un choix de métier futur en tête et quel est ce choix. Le tableau suivant renseigne quant aux nombres de réponses données par les élèves.

Tableau 23 Nombre d'occurrences et pourcentages d'élèves qui disent avoir une idée de métier futur

| Métiers envisagés | Pas de métiers envisagés | Sans réponse |
|-------------------|--------------------------|--------------|
| 1215 (80,1%) | 302 (19,9%) | 44 (2,8%) |

Seulement 2,8% des élèves sondés n'ont pas répondu à cette question. Une grande majorité des apprenants (80,1%) ont une idée de métier en sortie de leur cursus scolaire et presque un cinquième des sondés (19,9%) n'ont pas d'idée.

En ce qui concerne les métiers cités, les 1242 élèves (sur un total de 1561 élèves) qui ont répondu (592 garçons, 646 filles et 4 dont le sexe n'est pas spécifié), ont proposé un grand nombre de professions différentes. Pour l'ensemble des répondants, 1549 réponses ont été données par les élèves, ce qui correspond à environ 1,25 réponses par élève. En fait, comme présenté dans le graphique ci-après, la majorité des élèves (n=998 ; 80,4% des répondants) propose un seul choix de métier. Environ 15% donnent 2 choix, 4% donnent 3 choix et moins de 1%, 4 ou 5 choix.

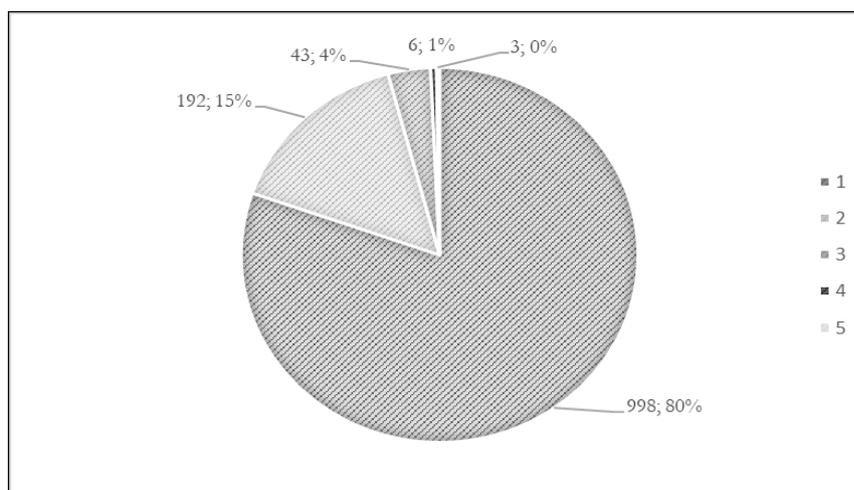


Figure 42 Nombre d'occurrences et pourcentages de métiers cités par les élèves selon leur nombre de réponses fournies

En considérant l'ensemble des données, le tableau suivant propose les 20 métiers les plus cités par les élèves (ces métiers ont tous été cités au moins 20 fois).

Tableau 24 - Classement des 20 métiers les plus cités : nombre et pourcentage d'élèves ayant cité le métier

| Métiers | Fréquence d'apparition | Pourcentages d'élève répondant ayant cité le métier |
|-----------------------------|------------------------|---|
| Docteur/ médecin | 129 | 10,4 |
| Footballeur | 90 | 7,2 |
| Vétérinaire | 74 | 6,0 |
| Architecte | 65 | 5,2 |
| Policier | 52 | 4,2 |
| Avocat | 49 | 3,9 |
| Institutrice/ maîtresse | 48 | 3,9 |
| Acteur/comédien | 33 | 2,7 |
| Ingénieur | 32 | 2,6 |
| Coiffeur | 32 | 2,6 |
| Chirurgien | 31 | 2,5 |
| Pédiatre | 29 | 2,3 |
| Informaticien | 27 | 2,2 |
| Cuisinier | 27 | 2,2 |
| Professeur de gym/ de sport | 24 | 1,9 |
| Militaire/ armée | 22 | 1,8 |
| Infirmier | 21 | 1,7 |
| Styliste de mode | 21 | 1,7 |
| Mécanicien | 20 | 1,6 |
| Puéricultrice | 20 | 1,6 |

Si l'on examine les métiers cités en regard de la Classification internationale type de professions (CITP-08) (Organisation internationale du Travail (OIT), 2018), les domaines de professions sont majoritairement les professions intellectuelles, scientifiques et artistiques ; le personnel des services directs aux particuliers, commerçants et vendeurs ; les professions intermédiaires ; les métiers qualifiés de l'industrie et l'artisanat et les professions militaires.

Le tableau suivant présente les principaux choix émis par les élèves en fonction de ces domaines professionnels.

Tableau 25 - Métiers choisis en regard de la Classification Internationale Type de Professions

| Professions intellectuelles, scientifiques et artistiques | | Personnel des services directs aux particuliers, commerçants et vendeurs | Professions intermédiaires | Métiers qualifiés de l'industrie et l'artisanat | Professions militaires |
|---|--|--|---|---|------------------------|
| Docteur/médecin Vétérinaire Architecte Avocat Instituteur Acteur/comédien Ingénieur Chirurgien Pédiatre Informaticien Professeur de gymnastique Styliste | Professeur Dentiste Pharmacien Scientifique Chanteur Archéologue Architecte/décorateur d'intérieur Danseur Dessinateur Journaliste Ecrivain/romancier Développeur de jeux vidéo | Policier Coiffeur Cuisinier Esthéticien Puéricultrice Pompier | Footballeur Infirmier Photographe | Mécanicien Maçon Pâtissier | Militaire |

2.4.2.2 Choix de métier et genre

2.4.2.2.1 Des métiers pour les filles, des métiers pour les garçons ?

Afin de déterminer si certains métiers sont davantage plébiscités par les filles ou par les garçons, le tableau suivant propose le nombre d'occurrence de réponses données par chaque sexe pour les 20 métiers les plus cités. Par exemple, le métier de docteur/médecin est cité par 46 garçons et 83 filles. On constate donc qu'en comparant les réponses selon le sexe, ce métier est davantage plébiscité par les filles que les garçons (environ 64% des élèves qui ont cité ce métier sont des filles).

Comme dans le point lié l'étude du genre dans les stéréotypes véhiculés par les enseignants préscolaires, nous nous basons sur le critère de dominance de Hakim (1993) pour déterminer le degré de féminisation des métiers cités. Ce critère consiste à considérer qu'on peut classer les métiers selon la part de femmes qui exercent dans chacun d'eux : l'auteur met en avant trois catégories de métiers : (1) les métiers à dominance féminine, (2) les métiers à dominance masculine et (3) les métiers mixtes. Hakim propose de classer dans la première catégorie les métiers qui présentent une part de femmes supérieure de plus de 15 points à la part des femmes dans l'ensemble des métiers. Dans le cas où le métier présente une part de femmes inférieure d'au moins 15 points à la part moyenne des femmes dans tous les métiers, ce métier appartient à la deuxième catégorie. Les métiers sont dits mixtes s'ils comprennent une part de femmes qui se situe entre les deux autres catégories. Toutefois, dans nos analyses, nous considérons, non pas la part de femmes qui exercent dans les métiers ciblés pour définir ce degré de féminisation, mais la part des élèves filles ayant cité le métier. On peut ainsi

mettre en avant, dans une logique semblable à celle d'Hakim, (1) les métiers à dominance féminine, (2) les métiers à dominance masculine et (3) les métiers mixtes. Ainsi, nous proposons de classer dans la première catégorie les métiers qui sont cités par une part de jeunes filles supérieure de plus de 15 points à la part des jeunes filles dans l'ensemble des métiers cités. Dans le cas où le métier présente une part de jeunes filles inférieure d'au moins 15 points à la part moyenne des jeunes filles dans tous les métiers cités, ce métier appartient à la deuxième catégorie. Les métiers sont dits mixtes s'ils sont cités par une part de des jeunes filles qui se situe entre les deux autres catégories.

Le tableau suivant propose la classification selon le critère de dominance de Hakim (1993) pour les métiers cités dans notre recherche.

Sur l'ensemble des métiers cités, la moyenne des pourcentages de filles est de 58,7%. Pour déterminer le critère de dominance par rapport aux métiers cités par les élèves, le pourcentage de filles associé à chaque métier (colonne 3) se voit soustrait de la moyenne des pourcentages (58,7%). Le nombre ainsi obtenu et nommé ici différence (colonne 4) témoigne de la part des femmes qui cite le métier par rapport à la part des hommes. Un nombre positif indique que plus de femmes que d'hommes ont cité le métier. Le critère de dominance féminin est déterminé à partir d'une différence plus grande ou égale à 15 points de pourcentage. Un critère de dominance masculin correspond à une différence inférieure à -15 points de pourcentage. Le reste des résultats étant considérés comme mixtes.

Tableau 26 - Classement général des métiers les plus cités par rapport au sexe des élèves

| Métiers | Pourcentage de garçons | Pourcentage de filles | Différence par rapport à la moyenne des choix féminins | Critère de dominance |
|-----------------------------------|------------------------|-----------------------|--|----------------------|
| Styliste | 0,0 | 100,0 | 41,3 | Féminin |
| Puériculteur | 0,0 | 100,0 | 41,3 | Féminin |
| Architecte/décorateur d'intérieur | 0,0 | 100,0 | 41,3 | Féminin |
| Danseur | 0,0 | 100,0 | 41,3 | Féminin |
| Esthéticien | 0,0 | 100,0 | 41,3 | Féminin |
| Coiffeur | 3,1 | 93,8 | 35,1 | Féminin |
| Chanteur | 6,3 | 93,8 | 35,1 | Féminin |
| Photographe | 9,1 | 90,9 | 32,2 | Féminin |
| Infirmier | 9,5 | 90,5 | 31,8 | Féminin |
| Pédiatre | 10,3 | 89,7 | 31,0 | Féminin |
| Instituteur | 10,4 | 89,6 | 30,9 | Féminin |
| Pharmacien | 14,3 | 85,7 | 27,0 | Féminin |
| Journaliste | 20,0 | 80,0 | 21,3 | Féminin |
| Professeur | 21,1 | 79,0 | 20,3 | Féminin |
| Pâtissier | 26,7 | 73,3 | 14,6 | Mixte |
| Avocat | 28,6 | 71,4 | 12,7 | Mixte |
| Dentiste | 31,6 | 68,4 | 9,7 | Mixte |
| Docteur/médecin | 35,7 | 64,3 | 5,6 | Mixte |
| Dessinateur | 36,4 | 63,6 | 4,9 | Mixte |
| Vétérinaire | 40,5 | 58,1 | -0,6 | Mixte |
| Acteur/comédien | 42,4 | 57,6 | -1,1 | Mixte |
| Ecrivain/romancier | 44,4 | 55,6 | -3,1 | Mixte |
| Chirurgien | 48,4 | 51,6 | -7,1 | Mixte |
| Archéologue | 50,0 | 50,0 | -8,7 | Mixte |
| Scientifique | 53,9 | 46,2 | -12,6 | Mixte |
| Architecte | 58,5 | 41,5 | -17,2 | Masculin |
| Professeur de gymnastique | 62,5 | 37,5 | -21,2 | Masculin |
| Cuisinier | 63,0 | 37,0 | -21,7 | Masculin |
| Policier | 65,4 | 34,6 | -24,1 | Masculin |
| Pompier | 78,6 | 21,4 | -37,3 | Masculin |
| Ingénieur | 81,3 | 18,8 | -40,0 | Masculin |
| Militaire (armée) | 81,8 | 18,2 | -40,5 | Masculin |
| Maçon | 93,8 | 6,3 | -52,5 | Masculin |
| Footballeur | 96,7 | 3,3 | -55,4 | Masculin |
| Informaticien | 100,0 | 0,0 | -58,7 | Masculin |
| Mécanicien | 100,0 | 0,0 | -58,7 | Masculin |
| Développeur de jeux vidéo | 100,0 | 0,0 | -58,7 | Masculin |

Plusieurs choix de métiers ont tendance à être opérés par un sexe particulier. D'un côté, certaines professions peuvent être considérées, sur la base du critère de dominance inspiré des travaux de Hakim, comme particulièrement féminines, telles que les métiers de styliste, puériculteur, architecte, esthéticien, etc. Les métiers de professeur ou de journaliste, bien que proches du caractère mixte sont également plutôt féminins.

De même, d'autres métiers sont plus largement cités par les garçons : mécanicien, footballeur, militaire ou ingénieur. Le métier d'architecte est proche d'un caractère mixte, mais est davantage cité par des garçons.

Cependant, d'autres choix ne révèlent pas de tendances genrées particulières : vétérinaire, acteur ou comédien, dessinateur, écrivain ou romancier, chirurgien, docteur. Si le métier de scientifique se rapproche d'un caractère masculin, les métiers de pâtissier et avocat sont plus proches du caractère féminin.

Afin de compléter les résultats, nous traitons également des métiers qui sont peu cités par rapport à l'ensemble des répondants, et où des différences entre sexes apparaissent. Parmi les métiers moins souvent cités par les répondants, certains sont uniquement cités par des filles : styliste (21⁹⁰), puéricultrice (20), architecte d'intérieur ou décoratrice (12), danseuse (11), esthéticienne (10), couturière (7), vendeuse ou secrétaire ou hôtesse de l'air (6), sage-femme (5), institutrice maternelle ou professeur de danse ou infirmière pédiatrique ou professeur d'équitation (4), aide-soignante ou gérante d'un centre équestre (3).

Le tableau suivant reprend les choix essentiellement effectués par des filles et cités à deux reprises.

Tableau 27 - Choix des métiers cités 2X par les filles

| | |
|----------------------------------|-------------------------------|
| Manucure | Détective |
| <i>Fermière</i> | <i>Traductrice</i> |
| Logopède | Kiné sportive |
| <i>Assistance sociale</i> | <i>Fleuriste</i> |
| Masseuse | Astronome |
| <i>Serveuse</i> | <i>Profileuse</i> |
| Orthodontiste | Maquilleuse |
| <i>Educatrice</i> | <i>Soigneuse pour animaux</i> |
| Vendeuse de vêtements | Agent immobilière |
| <i>Gérante d'un café licorne</i> | |

D'autres métiers sont essentiellement choisis par des garçons : informaticien (27), mécanicien (20), ingénieur (10), développeur de jeux vidéo (9), électricien (5), boxeur ou

⁹⁰ Le nombre entre parenthèses correspond à la fréquence d'occurrences de chacun des métiers.

humoriste ou technicien ou membre des forces d'intervention spéciale (4), basketteur ou chauffeur de bus ou chef d'entreprise ou membre du PAB (peloton anti-banditisme) ou hacker ou « sciences appliquées » (3).

Le tableau suivant reprend les choix essentiellement effectués par des garçons et cités à deux reprises.

Tableau 28 - Choix des métiers cités 2X par les garçons

| | |
|---|-------------------------------|
| Paléontologue | Entrepreneur |
| <i>Journaliste sportif</i> | DJ |
| Tireur d'élite/ snipeur | Electromécanicien |
| <i>Travailleur dans un zoo</i> | <i>Entraîneur de foot</i> |
| Banquier | Gardien de foot |
| <i>Membre de la police scientifique</i> | <i>Ingénieur scientifique</i> |
| Astrologue | Chef d'un zoo |
| <i>Concepteur de voitures</i> | <i>Electronicien</i> |
| Vendeur de voitures | Médiateur familial |
| Chauffeur de camions (poids lourds) | <i>Diplomate</i> |

2.4.2.2 Comparaison avec les résultats obtenus par Gottfredson

Comme nous l'avons spécifié dans la partie théorique de ce travail de thèse, Gottfredson s'est intéressée notamment à la question de l'influence des normes sociales, de classes et de genre sur le choix professionnel. Gottfredson (Gottfredson, 1981, 1996, 2005) a déterminé une carte cognitive des professions bâtie selon deux axes (le prestige et le genre) comprenant différentes professions. Cette théorie n'est pas récente, mais est toujours utilisée comme référence dans de nombreuses recherches sur le domaine (Friant, 2012; Guichard & Huteau, 2006b).

La comparaison effectuée dans cette partie de l'exposé ne s'intéresse qu'à l'axe *genre* car les données récoltées dans le cadre de l'enquête ne permettent pas de déterminer un axe de prestige des métiers cités.

Pour réaliser cette comparaison, seuls les métiers qui sont cités avec le même terme que ceux usités par Gottfredson (selon les traductions réalisées dans cette thèse) ont été utilisés. D'autres métiers apparaissaient dans la représentation de Gottfredson, mais ne correspondaient pas à des professions évoquées par les sondés.

La figure suivante propose une échelle allant de 1 à 7 sur l'axe vertical : 1 correspond à « degré de masculinité maximal » et 7 pour « degré de féminité maximal ». Sur la partie gauche de la figure, sont reprises les positions des métiers selon la théorie de Gottfredson et sur la droite de la figure, les positions des métiers selon notre échantillon.

Afin de pouvoir comparer nos résultats avec ceux de Gottfredson, nous avons transformé nos données pour les adapter à la représentation de cette auteure. Dans notre

précédente analyse, nous avons pu déterminer pour les métiers une différence témoignant du caractère plus ou moins féminin selon les choix des élèves catégorisés en fonction de leur sexe. Nous avons ainsi obtenu, par exemple, une différence (par rapport à la moyenne des choix féminins) de 41,3% pour le métier de styliste, le positionnant comme métier très féminin et une différence de -58,7% pour le métier de mécanicien le plaçant comme métier très masculin. Nous considérons ces deux valeurs comme les bornes de notre plage qui est donc de 100. Ensuite, nous délimitons au sein de notre plage 5 valeurs permettant de la découper en 6 parts égales, l'étendue de chaque part étant égale à la valeur absolue de $100/6 (=16,67)$. Nous pouvons ainsi déterminer une échelle à 7 degrés comme Gottfredson le propose. Le tableau suivant compare notre découpage à celui de l'échelle théorique de Gottfredson.

Tableau 29 Correspondance entre l'échelle de Gottfredson et la nôtre par rapport au degré de masculinité/féminité des métiers

| Echelle de Gottfredson | Correspondance avec notre échelle |
|------------------------|-----------------------------------|
| 1 | -58,7 |
| 2 | -42,1 |
| 3 | -25,4 |
| 4 | -8,7 |
| 5 | 8,0 |
| 6 | 24,6 |
| 7 | 41,3 |

A partir de cette adaptation de données, il est possible de représenter, sous la forme d'une échelle à 7 niveaux, à la fois les données de Gottfredson et les nôtres (cf. figure suivante).

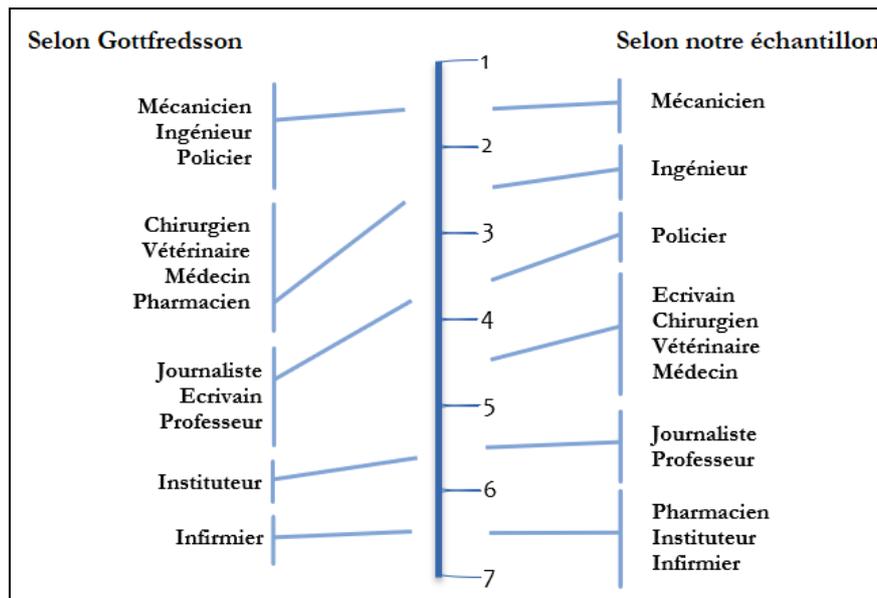


Figure 43 Evolution du caractère féminisé (7) ou masculinisé (1) des métiers entre la théorie de Gottfredsson et nos analyses

On peut noter que le critère de dominance de Hakim est relativement proche du découpage proposé par Gottfredsson. En effet, l'étendue comprise entre les niveaux 1 et 3 et l'étendue comprise entre les niveaux 5 et 7 recouvrent très majoritairement les degrés de féminisation/masculinisation de Hakim. On remarque également que seuls 2 métiers se retrouvent chez Gottfredsson et dans notre analyse aux mêmes niveaux d'échelle : l'infirmier reste dans les professions très féminines et le mécanicien dans les métiers très masculins. Il est aussi intéressant de constater que les 10 autres métiers ont tous progressé vers un niveau de féminisation plus marqué comme en témoigne le tableau suivant.

Tableau 30 Progression de la place des métiers entre les résultats de Gottfredsson et nos analyses

| Métiers | Place dans l'échelle de Gottfredsson (étendues) | Place dans notre échelle | Progression |
|-------------|---|--------------------------|-------------|
| Mécanicien | 1 | 1 | = |
| Ingénieur | 1 | 2 | +1 |
| Policier | 1 | 3 | +2 |
| Chirurgien | 2 | 4 | +2 |
| Vétérinaire | 2 | 4 | +2 |
| Médecin | 2 | 4 | +2 |
| Pharmacien | 2 | 6 | +4 |
| Journaliste | 3 | 5 | +2 |
| Ecrivain | 3 | 4 | +1 |
| Professeur | 3 | 5 | +2 |
| Instituteur | 5 | 6 | +1 |
| Infirmier | 6 | 6 | = |

Si l'on peut poser l'hypothèse d'une féminisation des métiers par rapport à nos résultats, il convient de mettre en avant que la majorité de ceux traités ici font partie, selon la classification internationale type de professions, des professions intellectuelles, scientifiques et artistiques (8 métiers sur 11) et que les deux métiers n'évoluant pas font partie des professions intermédiaires (infirmier) et des métiers qualifiés de l'industrie (mécanicien). Il serait intéressant de pousser plus loin les investigations quant à l'évolution des perceptions genrées des métiers chez les individus, qu'ils soient apprenants ou déjà dans la vie active. En effet, si pour des jeunes élèves, des stéréotypes marqués émergent des résultats, il pourrait être intéressant de mettre en place des activités particulières permettant de les diminuer. De plus, un réexamen des théories de Gottfredson pourrait amener à déterminer si, d'une part, l'établissement de carte cognitive des professions est un mécanisme toujours actif chez les individus (et particulièrement chez les élèves) et si cette carte cognitive tend à se transformer avec le temps et si elle est toujours socialement partagée. Dans notre étude, nous n'avons pas contrôlé les variables liées au statut socio-économique des répondants (variables influençant les espaces de choix possibles des individus au sein de leur carte cognitive chez Gottfredson) et nous n'avons pas investigué la notion de prestige, deuxième axe permettant de positionner les métiers chez Gottfredson.

Néanmoins, si l'on ne peut analyser ici le caractère prestigieux perçu par les élèves quant aux différents métiers cités, en examinant les choix principaux évoqués, on constate que la tendance des choix effectués va (à 19,11%) vers des professions spécialisées de la santé. Parmi celles préférées par les sondés, il y a les professions de médecin, chirurgien, vétérinaire et pharmacien. Selon la théorie de Gottfredson, ces dernières sont perçues comme à haut niveau de prestige et les choix des élèves, dans notre étude, s'orientent vers ce type de professions « prestigieuses ». Cette notion de prestige de profession n'est d'ailleurs pas sans rappeler la notion de réputation mise en avant par les élèves dans leur choix d'école secondaire.

2.4.3 Choisir un métier quand on est élèves dans l'enseignement secondaire

2.4.3.1 Quelles sont les déterminants et les raisons du choix ?

Afin de déterminer les déterminants perçus par les élèves dans leur choix de métier, il leur a été demandé de spécifier pourquoi ils avaient posé un choix particulier de métier, en cochant une ou plusieurs possibilités proposées à la question (et en ayant l'opportunité d'ajouter du texte libre). Les types de réponses et les pourcentages associés, selon le sexe, sont présentés dans la figure suivante.

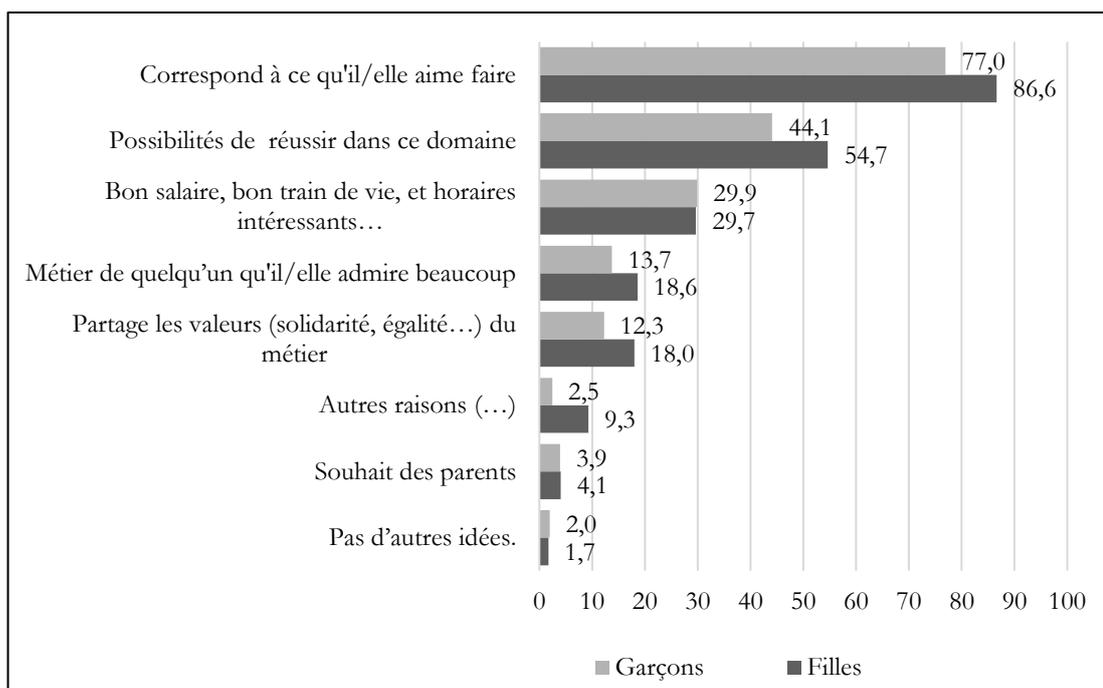


Figure 44 Pourcentage de filles (n=172) et de garçons (n=204) indiquant les raisons contribuant au choix de métier, tous niveaux confondus

Les déterminants principaux mis en avant par les filles et les garçons sont similaires, mais plus marquées chez les filles. En effet, la majorité des élèves disent que le métier qu'ils ont choisi correspond à ce qu'ils aimeraient faire. Plus d'une fille sur deux estime pouvoir réussir dans ce domaine (54,7% des filles contre 44,1% des garçons). Un élève sur trois accorde de l'importance aux conditions de travail (salaire, train de vie et horaires) du métier. Le fait que ce métier soit exercé par une personne modèle est mentionné par peu de filles (18,6%) et de garçons (13,7%). Il en est de même pour les valeurs véhiculées par le métier (18,0% des filles, 12,3% des garçons). On remarque que les parents influencent peu le choix de métier des filles et des garçons (4%) et qu'une minorité d'élèves indique ne pas avoir d'autres idées (1,7% des filles et 2% des garçons).

Pour déterminer les facteurs contribuant au choix de métier, les élèves ont dû mettre en avant ce à quoi ils accordaient de l'importance par rapport à un ensemble de propositions (plusieurs réponses possibles). Les facteurs mis en avant sont repris dans la figure suivante avec leurs pourcentages respectifs, selon le sexe.

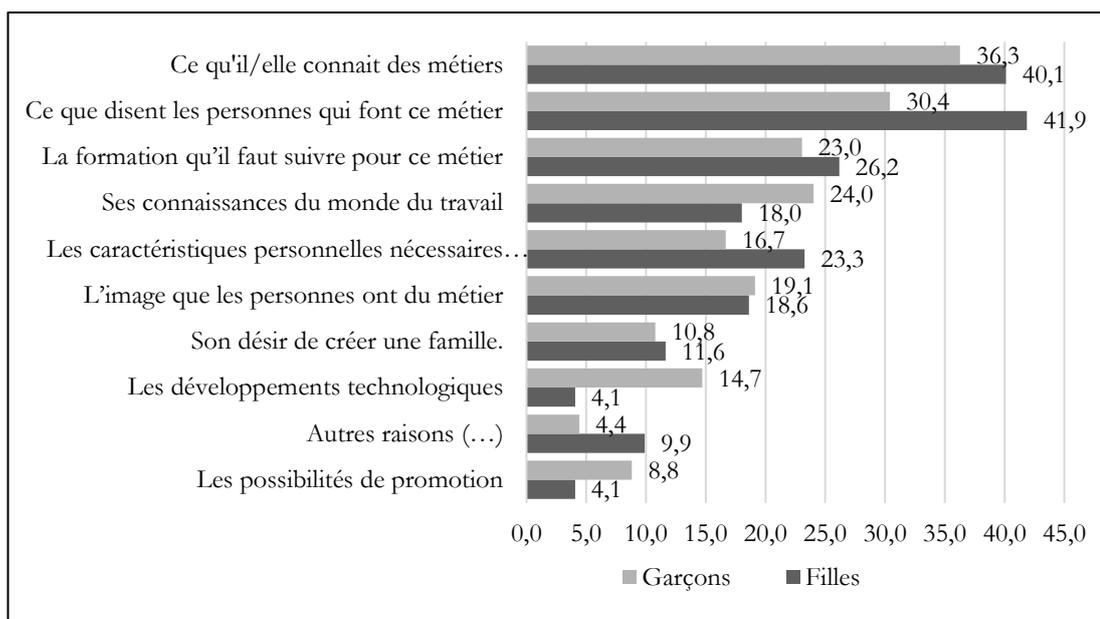


Figure 45 Pourcentage de filles (n=172) et de garçons (n=204) indiquant les facteurs contribuant au choix de métier tous niveaux confondus

Parmi les facteurs contribuant au choix de métier, les filles ont tendance à davantage prendre en compte leurs connaissances à propos du métier (40,1% des filles et 36,3% des garçons), alors que les garçons sont plus nombreux à considérer leurs connaissances à propos du monde du travail (24,0% des garçons et 18,0% des filles). Il semble donc que certaines filles soient davantage focalisées sur le métier alors que certains garçons prennent en considération l'ensemble du monde du travail. On peut estimer toutefois que le taux d'élèves prenant en considération le monde du travail dans le choix de métier est insuffisant et que ces derniers mériteraient d'être améliorés pour encourager des choix plus éclairés.

Il est intéressant de constater que les filles semblent accorder davantage d'importance à ce que disent les personnes qui exercent le métier souhaité (41,9% des filles contre 30,4% des garçons), alors que comme nous l'avons vu précédemment, elles sont moins nombreuses à rencontrer ces personnes. Cela confirme donc la nécessité d'encourager ces rencontres et surtout d'aider les élèves à expliciter et discuter l'influence qu'elles peuvent avoir sur leur choix de métier.

La formation et les caractéristiques personnelles nécessaires pour exercer le métier souhaité semblent peu considérées par les filles (26,2% et 23,3% respectivement) et les garçons (23,0% et 16,7% respectivement) dans leurs choix. Finalement, les garçons sont trois fois plus nombreux à considérer les progrès technologiques dans leurs choix (14,7% des garçons contre 4,1% des filles). Etant donné les changements actuels dans le monde du travail (World Economic Forum, 2018), la faible prise en compte de ce facteur nécessite certainement une action de sensibilisation particulière chez les filles en

les renseignant, par exemple, sur les compétences mécaniques, algorithmiques ou technologiques qui seront requises pour travailler avec les machines dans le futur (Bouchet, Bertacchini, & Bénet, 2016), d'autant plus qu'on a pu constater, dans l'analyse des choix d'options, que ces domaines professionnels sont peu choisis par les filles.

Dans le cas où l'élève n'avait pas posé de choix de métier, il lui a été demandé de choisir, parmi un ensemble d'items préétablis, la ou les raisons de ce choix non encore arrêté. Les raisons mises en avant sont reprises dans le tableau suivant avec leurs pourcentages respectifs, selon le sexe.

Tableau 31 Pourcentage de filles (n=309) et de garçons (n=255) indiquant les raisons pour lesquelles ils n'ont pas choisi de métier

| Raisons pour lesquelles les élèves n'ont pas choisi de métier | % de filles | % de garçons |
|--|-------------|--------------|
| Je n'y réfléchis pas encore | 12,3 | 16,9 |
| Parmi les métiers que je connais, aucun ne m'attire. | 9,7 | 10,6 |
| Je n'ai pas assez d'informations pour choisir | 16,5 | 16,9 |
| Je ne veux pas me sentir lié pour la vie | 8,7 | 5,5 |
| Penser à un métier me rend inquiet | 9,7 | 5,5 |
| L'école ne propose pas d'options permettant de découvrir des métiers | 7,4 | 5,5 |

En ce qui concerne les raisons pour lesquelles les élèves n'ont pas encore choisi de métiers, 16,5% des filles et 16,9% des garçons indiquent que c'est parce qu'ils ne disposent pas assez d'informations. 12,3% des filles et 16,9% des garçons précisent qu'ils n'y ont pas encore réfléchi ou qu'aucun des métiers qu'ils connaissent ne les attire (9,7% des filles et 10,6% des garçons). Les filles semblent davantage inquiètes au fait de penser à un métier (9,7% des filles contre 5,5% des garçons). Elles sont également plus nombreuses à dire qu'elles ne veulent pas se sentir liées pour la vie (8,7% des filles contre 5,5% des garçons) et que l'école ne propose pas d'options permettant de découvrir des métiers (7,4% des filles contre 5,5% des garçons).

2.4.3.2 Quels types d'activités permettent de poser un choix ?

Pour identifier les activités et les actions mises en place par les élèves pour élaborer leur choix de métier, ceux-ci ont pu cocher une ou plusieurs activités proposées dans le questionnaire et ils avaient également la possibilité d'ajouter un texte libre. Neuf types de réponses ont été mises en avant dont huit déjà pré-encodées et une qui a été proposée par les élèves (rencontrer des personnes qui exercent déjà le métier). Ces types de réponses sont présentées avec leurs pourcentages de réponses associés selon le sexe du répondant dans la figure suivante.

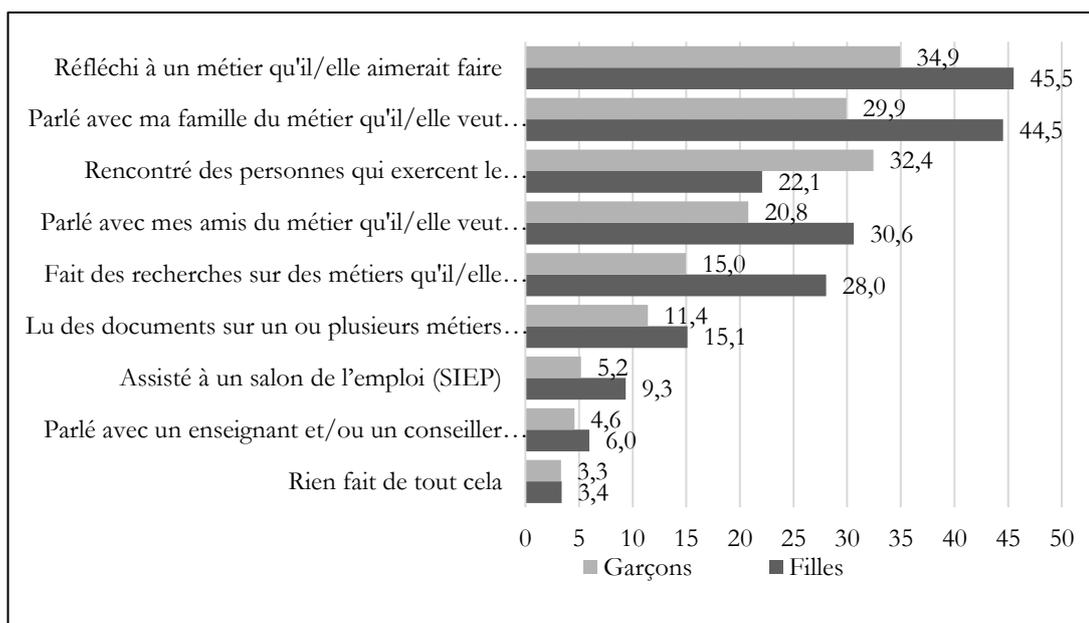


Figure 46 Pourcentage de filles (n=503) et de garçons (n=481) ayant conduit chaque activité d'exploration de métier

Les données recueillies indiquent que les filles sont généralement plus impliquées que les garçons, en particulier dans la réflexion, dans la communication avec des membres de la famille, les amis et dans les recherches conduites sur Internet. La seule activité dans laquelle plus de garçons que de filles indiquent mettre en œuvre est la rencontre avec des personnes qui exercent le métier souhaité. Cette distinction est particulièrement intéressante car elle indique que la rencontre avec le monde du travail est plus fréquente chez les garçons que chez les filles. Il est difficile de savoir pourquoi cela est le cas : si la rencontre a lieu dans le cadre scolaire, il est possible que cela soit plus souvent le cas dans l'enseignement technique et professionnel où les garçons sont plus nombreux, en particulier pour certaines options exclusivement masculines comme les options mécanique, électricité, soudure, etc. Quoiqu'il en soit, cette rencontre est essentielle pour que l'élève construise un projet réaliste et qui corresponde à ses attentes en termes de souhaits de carrières, il est donc nécessaire de l'encourager peu importe la filière et en particulier du côté des filles. Il est également intéressant de noter ici aussi que, selon les élèves, les institutions sont peu impliquées dans leur réflexion : seulement 5,2% des garçons et 9,3% des filles ont assisté à un salon SIEP et encore moins d'élèves ont parlé de leur métier souhaité à un enseignant ou conseiller PMS (4,6% des garçons et 6,0% des filles). Finalement, une minorité d'élèves ne fait aucune activité d'exploration (3,3% des garçons et 3,4% des filles). Pour approfondir la compréhension des activités mises en œuvre par les garçons et les filles et identifier les points de vigilance, nous avons analysé le pourcentage d'élèves impliqués dans ces activités d'exploration de métier par niveau scolaire (voir tableau suivant).

Tableau 32 Pourcentage de filles (n=503) et de garçons (n=481) ayant conduit chaque activité d'exploration de métier

| Activités mises en œuvre par rapport à l'exploration de métiers | 1e secondaire différenciée | | 1e secondaire commune | | 3e secondaire | | 5e secondaire | |
|--|----------------------------|---------------------|-----------------------|---------------------|-------------------|----------------------|---------------------|----------------------|
| | % de filles (n=12) | % de garçons (n=24) | % de filles (n=78) | % de garçons (n=66) | % de filles (181) | % de garçons (n=169) | % de filles (n=232) | % de garçons (n=222) |
| Réfléchi à un métier qu'il/elle aimerait faire | 50,0 | 25,0 | 41,0 | 28,8 | 42,5 | 34,9 | 49,1 | 37,8 |
| Lu des documents sur un ou plusieurs métiers qui l'intéressent | 0,0 | 8,3 | 2,6 | 3,0 | 11,0 | 8,9 | 23,3 | 16,2 |
| Fait des recherches sur des métiers qu'il/elle aimerait faire | 8,3 | 8,3 | 19,2 | 15,2 | 19,9 | 13,0 | 38,4 | 17,1 |
| Parlé avec ma famille du métier qu'il/elle veut faire | 58,3 | 37,5 | 41,0 | 31,8 | 38,1 | 24,9 | 50,0 | 32,4 |
| Parlé avec mes amis du métier qu'il/elle veut faire | 33,3 | 12,5 | 30,8 | 18,2 | 26,5 | 18,3 | 33,6 | 24,3 |
| Assisté à un salon de l'emploi (SIEP) | 0,0 | 0,0 | 3,8 | 1,5 | 4,4 | 3,0 | 15,5 | 8,6 |
| Parlé avec un enseignant et/ou un conseiller du CPMS | 0,0 | 8,3 | 1,3 | 0,0 | 7,7 | 2,4 | 6,5 | 7,2 |
| Rencontré des personnes qui exercent le métier qu'il/elle souhaite faire | 16,7 | 25,0 | 32,1 | 42,4 | 24,9 | 36,1 | 16,8 | 27,5 |
| Rien fait de tout cela | 0,0 | 4,2 | 5,1 | 3,0 | 3,3 | 1,8 | 3,0 | 4,5 |

On remarque que peu importe l'année de scolarité, entre 37,8% et 50% des filles disent réfléchir à un métier qu'elles aimeraient faire et en discuter en famille. La part de garçons qui a la même réflexion est moindre en particulier chez ceux de 1^e secondaire différenciée et commune : seulement 24,9 à 37,5 % des garçons en parlent en famille. Il semble que les garçons soient moins loquaces que les filles sur cette question en particulier au début de leur scolarité. On voit cependant que les garçons en première année secondaire, sont plus nombreux à lire des documents sur les métiers qui les intéressent (11,3 % des garçons contre 2,6% des filles). La tendance s'inverse en 3^e et 5^e année de l'enseignement secondaire (34,3 % des filles contre 25,1% des garçons).

Les élèves de première secondaire commune semblent plus actifs que les élèves de 1^e différenciée, dans les recherches conduites sur les métiers qu'ils aimeraient faire. Le faible taux d'élèves qui se renseignent en lisant des documents sur les métiers et qui font des recherches confirme la nécessité de pratiquer l'infusion, notamment durant les premières années du secondaire pour améliorer leur connaissance du monde du travail (Canzittu & Demeuse, 2017).

Le contact avec le monde du travail se concrétise dans la rencontre avec un professionnel principalement chez les élèves de 1^e secondaire commune (42,4% des filles et 32,1% des garçons), peut-être grâce aux visites d'entreprises organisées durant l'année scolaire. Le taux d'élèves rencontrant un professionnel est moins important pour les élèves de 3^e secondaire et encore moindre chez les élèves de 5^e secondaire, toutes formes d'enseignement confondues. Il semble donc intéressant d'organiser davantage de rencontres avec les professionnels durant les dernières années de scolarité des élèves. Ces rencontres pourraient être facilitées par les institutions telles que le CPMS et le SIEP qui semblent peu sollicitées par les élèves. Notons toutefois que les filles de 5^e secondaire sont plus nombreuses à se rendre à un salon SIEP (15,5% contre 8,6% pour les garçons). Peu d'élèves mentionnent avoir parlé du métier souhaité avec un enseignant ou un membre de CPMS : 8,3% les garçons de 1^e secondaire différenciée, et 7,7% des filles de 3^e secondaire et 6,5% des filles et 7,2% des garçons de 5^e secondaire. Ces faibles taux accentuent encore une fois la nécessité pour le personnel enseignant et des CPMS d'aborder ces questions avec les élèves de façon explicite, peu importe leur niveau scolaire.

2.4.4 Conclusion

Le choix d'un établissement scolaire chez les élèves scolarisés en fin d'enseignement fondamental (5^e et 6^e années du primaire) semble principalement reposer sur le fait que des amis ou de la famille fréquentent l'école visée. Cette raison est d'ailleurs plus souvent mise en avant que les caractéristiques de l'école secondaire. Si les types de formations dispensées ou les caractéristiques pédagogiques de l'établissement ne semblent pas jouer un rôle majeur dans le choix de l'élève, la

réputation de l'établissement apparaît comme un facteur décisif. Les facilités d'accès liées aux transports en commun ou la proximité de l'école secondaire par rapport au domicile de l'élève représentent la troisième raison principale dans le cadre de ce choix d'école.

Le choix imposé par les parents et décrit comme tel par l'élève est relativement anecdotique et représente environ 10% des réponses données par notre échantillon. La prise en compte du soi de l'élève se trouve dans un cas similaire et est donc peu mise en avant par les répondants.

Il apparaît ainsi que le choix d'école secondaire est davantage induit par des facteurs ne relevant ni de la construction personnelle ni des caractéristiques de l'école. L'avis des pairs et la réputation de l'école sont donc les moteurs principaux du choix.

Si ces résultats posent la question de l'existence de motivations intrinsèques dans le choix d'une école secondaire chez les élèves de 10 à 12 ans, il n'est pas étonnant de trouver comme raisons de choix, l'avis des autres ou de la communauté ou encore le fait de suivre ses amis. En effet, comme le mentionnent, les groupes de pairs sont un acteur central dans la construction socialisée de l'identité du jeune adolescent : « la construction d'espaces extra-familiaux est l'un des travaux psychiques centraux que réalisent les sujets : les liens avec les figures parentales surévaluées (ou les subrogés) de l'enfance sont remplacés par des liens avec les pairs (amis, groupes d'appartenance et couples) qui deviennent centraux dans la construction de nouvelles identifications et identités » (Aisenson et al., 2019, p. 84).

Si les raisons du choix semblent extérieures aux caractéristiques de l'école, la visite de celle-ci est un facteur relativement prégnant dans la décision de l'élève : si elle se retrouve chez environ un tiers des répondants, elle constitue le processus de choix majoritairement représenté dans notre échantillon (lorsqu'un élève décrit un processus de choix, plus de 6 fois sur 10, c'est lié à la visite de l'école secondaire). Les discussions avec la famille ou les amis représentent un peu plus d'un processus sur 4 alors que la prise d'informations est très peu mentionnée.

Ces résultats tendent à renforcer les précédents : lorsque les amis ou la famille sont les déterminants du choix, il semble que ce soit plus une raison liée à la construction identitaire de l'adolescent plutôt qu'une raison basée sur une discussion. Le choix serait donc basé sur l'image de l'ami ou la connaissance qui va dans une école particulière et non sur un échange avec celui-ci sur le choix en lui-même.

La visite de l'école semble toutefois être un processus impactant le choix. Cette dimension peut être prise en compte par les établissements dans les actions qu'ils prévoient lors de ces visites et notamment en proposant des réflexions sur les choix dépassant les raisons extérieures décrites ci-avant.

Afin de déterminer si les élèves ont eu accès à de l'information utile pour leur choix d'établissement, trois questions leur ont été posées. La première est en lien avec la source des conseils. La majorité des élèves disent avoir été conseillés (plus de 7 élèves sur 10). Ces conseils proviennent majoritairement de la famille et des amis et relativement peu des acteurs de l'école.

En ce qui concerne les deux autres questions, elles ont trait à l'information que pensent avoir reçu les élèves quant aux parcours scolaires et aux professions : si dans les deux cas, plus de la moitié des jeunes disent avoir été suffisamment informés, ils sont respectivement 35% et 43% à dire le contraire. De plus, les résultats précédents peuvent poser la question de la qualité de ces informations puisque l'Ecole n'apparaît pas comme le premier pourvoyeur de conseils en matière de choix scolaires⁹¹. En effet, la première instance d'information sur les choix d'établissement semble donc être les personnes proches de l'enfant. Si ce résultat peut paraître logique, il induit l'hypothèse d'une place peu présente et donc peu prégnante de l'environnement scolaire du jeune dans la construction de ses choix. Puisque la littérature, comme nous l'avons déjà mentionné, tend à montrer la pauvreté des informations pertinentes et non tronquées possédées par les élèves par rapport au monde scolaire et au monde professionnel, la mise en place d'une Ecole qui permet une véritable construction personnelle et professionnelle pourrait être une piste d'action pertinente dans une approche éducative de l'orientation visant à davantage d'équité entre les individus.

En ce qui concerne le choix de métier, la grande majorité des élèves disent avoir déjà une idée des professions envisageables pour leur futur. Celles-ci sont assez diversifiées même si des professions intellectuelles, scientifiques, artistiques ou encore liées aux soins et à la santé sont mises en avant.

L'analyse de ces choix par rapport au genre de l'élève nous amène à constater certains choix toujours stéréotypés (p.ex., infirmier pour les filles et mécanicien pour les garçons) même si, en comparant nos résultats à ceux de Gottfredson, on remarque une tendance à la féminisation pour l'ensemble des métiers. Notre étude ne permet cependant pas d'investiguer plus avant cette possible transition vers une réduction des stéréotypes professionnels. Les liens que cette réduction peut avoir avec le prestige qui est accordé à chaque profession mériteraient d'être analysés dans une autre étude.

Les analyses menées auprès des élèves de 1^e, 3^e et 5^e secondaires a permis d'explorer plus particulièrement les facteurs et les raisons contribuant au choix d'école, au choix d'option et au choix de métier.

⁹¹ On peut poser l'hypothèse que les connaissances, les amis, la famille ne sont pas nécessairement des professionnels de l'information scolaire ou liée aux métiers et que celle-ci peut alors ne pas être juste, pertinente ou à jour.

En ce qui concerne le choix d'école, l'analyse a permis de dégager que les élèves sont principalement guidés par leur choix d'option, même si les critères liés à la facilité de trajet ou de la proximité du domicile, ou encore des valeurs que porte l'école peuvent aussi influencer ce choix. Par ailleurs, une partie (environ 20%) des élèves estime ne pas avoir reçu de conseil pour opérer (ou non) ce choix. Il apparaît pertinent de s'intéresser à ces élèves dont la motivation scolaire et la motivation en orientation peut être affectée par le fait de ne pas se sentir soutenus dans le choix d'école. On pourrait envisager dans ces écoles des initiatives qui permettent d'impliquer davantage les parents dans l'orientation des élèves : par exemple en les tenant informés des activités d'orientation conduites, mais aussi en communiquant sur les activités que les élèves font pour explorer le monde scolaire et le monde du travail.

L'analyse s'est également intéressée aux différences entre les filles et les garçons notamment par rapport à leur inscription dans les formes d'enseignement et concernant leur choix d'option. Ainsi, les filles sont plus présentes dans les formes d'enseignement général et technique de qualification, alors que les garçons sont plus nombreux en enseignement professionnel et technique de transition. Il semble important de pouvoir informer, à la fois les filles et les garçons sur les différentes possibilités qui s'offrent à eux en termes de parcours et d'options, et ce même si certains parcours sont encore exclusivement masculins ou féminins. En effet, les acteurs l'éducation peuvent offrir le maximum d'opportunités possible à chaque élève, peu importe son genre ou son origine sociale. Pour encourager les élèves à dépasser ces stéréotypes, il serait utile d'envisager des rencontres avec des professionnels qui ont défié les stéréotypes dans leur choix d'orientation afin qu'ils partagent les réussites et les difficultés rencontrées dans leur parcours scolaire.

Par rapport au choix d'option, l'intérêt pour le contenu des cours semble plus marqué chez les filles et dans l'enseignement général que dans les autres formes d'enseignement. Chez les élèves de l'enseignement technique et professionnel, les choix d'options sont guidés par les projets professionnels des élèves. Si cette tendance est compréhensible étant donné la spécialisation des enseignements proposés, il semble toutefois important d'accompagner davantage les élèves de l'enseignement général à se projeter dans un futur métier, en particulier les filles. En effet, les études montrent que si elles choisissent des parcours plus longs, leur insertion professionnelle est plus difficile (Vouillot, 2007a).

Par rapport aux activités d'exploration de métier, les données récoltées auprès des élèves indiquent qu'ils sont moins de 40% à prendre en compte leurs connaissances à propos des métiers et les informations obtenues auprès de professionnels dans leur choix. Il semble pertinent d'encourager à tous les niveaux de la scolarité des activités de rencontres avec des professionnels, mais également de la transmission de contenu sur les différents parcours professionnels possibles et sur les réalités du futur monde du

travail afin que les élèves construisent un projet qui soit réaliste par rapport à leurs ambitions ou selon les opportunités dont ils disposent et celles qu'ils pourraient créer. Pour que chaque projet d'orientation soit durable et s'inscrive dans un parcours de vie cohérent et pertinent, il est essentiel de l'inscrire et de le mettre en lien avec les différents systèmes de chaque élève, identifiés par Patton & McMahon (2006). Cela suppose d'interroger les intérêts des élèves, leurs connaissances du monde scolaire et du monde du travail, mais également d'identifier les éléments de leur système social (famille, pairs, enseignants, etc.) qui peuvent les soutenir dans leur orientation.

Afin de vérifier les analyses menées ici, il serait intéressant de conduire une étude longitudinale sur l'évolution des activités, des facteurs et des personnes qui contribuent aux choix d'école, d'option et de métier au sein des différentes formes d'enseignement et selon le genre des élèves. Cela permettrait d'obtenir une représentation plus précise des éléments qui influencent les élèves dans leurs choix et qui s'influencent réciproquement. Pour cela, on pourrait envisager une méthodologie qui privilégie les réponses dichotomiques (oui ou non) ou évaluées sur une échelle de Likert (beaucoup d'influence, pas d'influence sur mon choix). En effet, les questions à choix multiples ne permettent pas de déterminer l'importance de chaque facteur de manière isolée pour chaque élève. Cette précision permettrait de contrôler plus finement l'influence des différents systèmes (individuel, social, environnemental et sociétal, temporel) sur le choix des élèves et ainsi de mieux cibler le type d'accompagnement (renforcement du sentiment d'efficacité personnel, conscientisation des influences contextuelles – y compris des stéréotypes, etc.) qui aiderait les élèves à se sentir acteurs de leurs choix et d'avoir une meilleure emprise sur leur orientation (Loisy & Carosin, 2017).

De façon générale, nos analyses ont permis de mettre en avant que les choix de cursus scolaires et de métiers (l'un impactant inévitablement l'autre) sont majoritairement effectués par les élèves sur la base de conseils prodigués par la famille ou les amis. L'école est peu présente dans ces discussions relatives aux choix d'orientation et nos résultats, soutenus par la littérature sur le développement vocationnel, nous font dire qu'elle ne l'est pas assez. Un autre aspect qui ressort de nos analyses est la prégnance de la réputation comme catalyseur de choix d'établissement chez les élèves plus jeunes et, même si cela n'a pu être investigué, on peut penser que son pendant relatif aux métiers, le prestige, pourrait avoir une influence similaire dans les choix de professions. D'ailleurs, la relation de notions telles que le prestige des métiers et des filières d'enseignement, la féminisation des professions ou encore la question du genre dans le monde professionnel se retrouvent dans un grand nombre de travaux comme, pour n'en citer que quelques-uns, ceux de Achin (2005), de Baudelot et Establet (1991, 2008), de Cacouault-Bitaud (2001, 2007), de Falquet et ses collègues (2010), de Ferrand (2009), de Friant et Demeuse (2011), de Hirata et Kergoat (2017), de Kergoat (2010), de Marry (2004) ou encore de Maruani (2011). Buscato et Marry ont

d'ailleurs proposé une analyse de la « féminisation remarquable des professions de prestige sur le long XXe siècle » (Buscatto & Marry, 2009, p. 174) qui montre une évolution positive du nombre de femmes dans des professions dites *réputées* au cours du siècle passé.

En comparant les résultats obtenus auprès des élèves du primaire et ceux du secondaire, on constate une évolution des facteurs d'influence des choix d'orientation, basculant d'intérêts extérieurs (les amis, la réputation...) vers des intérêts davantage internes (le contenu des cours) et liés aux disciplines scolaires. Il serait intéressant de déterminer si la motivation scolaire des individus tend également à devenir de plus en plus intrinsèque par rapport à l'école et aux choix vocationnels, mais également d'identifier si le développement du Soi suit une même trajectoire de construction similaire. Ceci permettrait de développer des activités ciblées liées tant au développement de la motivation scolaire qu'à celui de la construction de l'élève et de son projet personnel et professionnel.

2.5 La construction du choix : évaluer le degré d'indécision vocationnelle des élèves

2.5.1 Introduction

L'orientation, qu'elle soit scolaire ou professionnelle, relève depuis plusieurs années d'enjeux à la fois personnels et sociétaux (Canzittu & Demeuse, 2017). L'évolution des technologies et la massification industrielle couplées à une libéralisation accrue de l'économie a abouti à ce qu'Elias (1991) nomme une société des individus où chaque personne est responsable de la gestion de sa vie active (Guichard, 2018c). Dans ce cadre, l'orientation est à la fois constructiviste et « immergée dans des contextes d'incertitudes et de hasards » (Danvers, 2017b, p. 10).

Les théories récentes liées à l'orientation professionnelle tendent à porter leur attention sur la construction de l'individu par et pour lui-même, comme en témoignent, par exemple, les travaux sur la théorie des systèmes de McMahon et ses collègues (Patton & McMahon, 2017), la théorie de la construction de la carrière de Savickas (Savickas, 2005) ou encore les récents travaux concernant le *Life Design* (Cohen-Scali, Rossier, & Nota, 2018b; Duarte & Cardoso, 2015; Guichard, 2015a; Savickas et al., 2009). L'orientation scolaire n'est pas en reste avec notamment des volontés politiques visant à renforcer les liens entre l'école et le monde du travail en concevant des aides à l'orientation à partir de projets donnant du sens aux apprentissages et permettant aux élèves de construire leur projet personnel et professionnel : on peut citer par exemple la volonté d'allongement du tronc commun dans l'enseignement belge francophone

(Fédération Wallonie-Bruxelles, 2017) ou encore le récent projet de loi, en France, pour la liberté de choisir son avenir professionnel, préconisant, notamment, le transfert des dispositifs d'orientation vers les régions et les collectivités territoriales (Philippe & Pénicaud, 2018).

Au sein des systèmes éducatifs, les problèmes liés à l'orientation tendent à être semblables d'un pays à l'autre (même si leur degré d'impact peut largement différer selon les États), comme en témoignent les études et les analyses internationales (Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 2004, 2015, 2016) : les modalités de passage d'une année à l'autre ou encore la structure en filières d'enseignement tendent à impacter l'égalité et l'équité entre les élèves (Blaya, 2012; Demeuse & Lafontaine, 2005; Felouzis, 2009; Landrier & Nakhili, 2010; Sousa & Armor, 2010), souvent en défaveur des enseignements qualifiants (et principalement au sein des cursus professionnels) (Canzittu & Demeuse, 2017; Ferrara & Friant, 2014b; Franquet et al., 2010).

Par exemple, en Belgique francophone, le constat dressé par les autorités politiques est que « de trop nombreux élèves fréquentent des écoles, des filières ou des options qu'ils n'ont pas choisies, soit parce qu'ils n'ont pas de projet, soit parce que des difficultés précédentes les ont éloignés de leur projet » (Gouvernement de la Communauté française de Belgique, 2005, p. 3). Cette situation est alors la source de démotivation chez les jeunes ce qui entrave à la fois leurs apprentissages scolaires et leur développement personnel. Ajouté à cela, l'iniquité liée à l'origine socio-économique est présente dès l'enseignement fondamental, que ce soit au niveau des résultats au Certificat d'Études de Base (CEB), du retard scolaire ou de l'orientation vers l'enseignement spécialisé. Cette iniquité influence fortement le parcours scolaire des élèves et il est observé que les élèves de familles défavorisées, accumulant plus de retard que les autres, s'orientent davantage vers le qualifiant (Ministère de l'Éducation de la Fédération Wallonie-Bruxelles, 2015). Le constat est identique en France, où dès l'enseignement maternel « les performances scolaires commencent à varier [...] selon la profession du père » (Institut National de Recherche Scientifique, 2008, p. 9). Dans l'enseignement fondamental les caractéristiques sociales influencent ou se retranscrivent sous forme d'acquis scolaire ce qui creuse les inégalités d'années en années (Joigneaux, 2009) et dans les enseignements secondaire et supérieur, les stratégies familiales, l'influence des pairs et le capital culturel participent également à la production des inégalités sociales, notamment en ce qui concerne les aspirations et les choix professionnels (Dupriez, Monseur, & Van Campenhoudt, 2009). En fait, de façon schématique, les inégalités socio-économiques vont de pair avec les inégalités scolaires : les élèves présentant les résultats scolaires les plus élevés proviennent le plus souvent de milieux socio-économiques favorisés et fréquentent des établissements scolaires réputés ou bénéficiant d'enseignement de qualité reconnue (Dubet, 2004).

Plusieurs chercheurs (Convert, 2003; Draelants & Dumay, 2016; Institut National de Recherche Scientifique, 2008; Liechti, 2012; van Zanten, 2010) ont également mis en évidence que le choix en matière d'établissement et d'option est socialement diversifié, ce qui tend à produire ces inégalités. Des inégalités sont aussi provoquées à cause du principe de la carte scolaire, les établissements étant choisis sur base de la zone géographique. Concernant les décisions prises par le Conseil de classe, l'Institut National de Recherche Scientifique (2008) précise qu'elles sont davantage perçues comme étant subies que choisies par deux élèves sur cinq en fin de troisième et de seconde, notamment chez les filles. La hiérarchisation des filières, dans l'enseignement secondaire et dans l'enseignement supérieur est d'ailleurs toujours d'actualité (Ferrara & Friant, 2014b; Friant, 2012), même si la démocratisation de l'enseignement tend vers une gestion des effectifs d'élèves relativement plus équitable (Convert, 2003).

Une des solutions envisagées pour impliquer davantage les enfants dans leur orientation est la mise en place d'un modèle d'orientation visant l'aide à l'orientation et la construction de carrière chez les élèves. En Belgique, il s'agit de mettre en place une approche éducative de l'orientation dès l'enseignement fondamental (Canzittu & Demeuse, 2017, Demeuse, 2015; Malarne, 2015). En France, le rapport du Haut Conseil de l'Éducation, indique aussi qu'il faut renforcer l'éducation à l'orientation notamment pour pallier l'influence des stéréotypes et des préjugés sur les prises de décision des élèves et des parents afin d'éviter des effets d'autocensure qui peuvent alors apparaître chez ceux-ci (Haut Conseil de l'Éducation, 2012). Selon ce rapport, il faut également aider les équipes éducatives, conseillers et psychologues à mener à bien leur mission d'orientation, notamment en renforçant leur formation dans ce domaine.

2.5.2 Objectifs de la recherche

Comme nous l'avons déjà développé plus tôt dans ce document, en Province de Hainaut, l'approche orientante est implémentée dans plusieurs établissements de l'enseignement secondaire depuis 2009-2010, et elle fait partie des projets éducatifs et pédagogiques du pouvoir organisateur provincial. Les activités d'orientation mises en place peuvent être évaluées à l'aide d'outils mesurant, par exemple, des concepts des théories vocationnelles, comme l'indécision. À notre connaissance, en Belgique, il n'existe pas encore de travaux dans ce domaine. Le but de notre étude est donc de proposer un outil permettant d'évaluer et de diagnostiquer les causes de l'indécision vocationnelle des élèves dès l'enseignement fondamental. Parmi les outils existants pour identifier les causes de l'indécision vocationnelle, figure l'Épreuve de Décision Vocationnelle-Forme scolaire de Forner, revue en 2009. C'est cet outil qui a été choisi car il est récent, en version française, et conçu spécifiquement pour des groupes-classes. L'épreuve a été validée en France auprès d'un public de 12 à 20 ans, possédant « un niveau verbal suffisant » (Forner, 2009, p. 5). Si au départ, la recherche prévoyait

d'utiliser l'outil de Forner pour évaluer l'impact des activités d'approche orientante sur le niveau de décision vocationnelle, il s'est avéré que certains termes n'étaient pas compris par des élèves de cinquième année primaire (équivalent du CM2). Si, en France, certaines étapes essentielles à l'apprentissage de la lecture sont développées dès la maternelle, elles ne le sont pas nécessairement en Belgique (Lucchini, 2010). De plus, les élèves de ce niveau scolaire ne sont pas considérés comme des lecteurs confirmés. Leurs stratégies de compréhensions de lecture ne sont donc pas encore suffisamment affinées pour que tous les textes leur soient accessibles (Giasson, 2007). Dès lors, il s'est avéré nécessaire d'adapter le questionnaire pour qu'il soit accessible à un public belge francophone dont l'âge minimum est d'environ 11 à 12 ans. Une fois l'adaptation effectuée, nous avons vérifié que la version adaptée du questionnaire est identique à la version initiale de l'EDV-S (Forner, 2009) en comparant la structure générale des tests et en analysant les résultats des élèves soumis aux deux versions du questionnaire.

Dans notre travail de thèse, nous ne développons pas la méthodologie et l'analyse de l'adaptation du questionnaire afin de nous centrer sur les résultats obtenus par les élèves au questionnaire mesurant l'indécision et sur l'intérêt d'un tel outil dans l'évaluation des pratiques d'orientation. L'adaptation de l'outil est expliquée en détail dans un article dont nous sommes co-auteur et qui a été soumis à une revue relative à l'orientation (Sadek & Canzittu, s. d.) et dans le travail de fin d'étude de notre collègue Gihane Sadek dont nous avons assuré le suivi et l'encadrement (Sadek, 2016).

Notre objectif est de comparer les résultats des élèves de 5^e année primaire (CM2) (qui ont reçu la version adaptée du questionnaire), avec ceux des élèves de 1^e et de 3^e années secondaires. Le but est d'observer le comportement des enfants face à l'indécision au moment de la transition primaire-secondaire ainsi que de l'évolution de cette indécision avant, pendant et après le 1^{er} degré de l'enseignement secondaire. Plus précisément, nous désirons comparer les prédicteurs les plus susceptibles d'expliquer l'indécision vocationnelle auprès de ces d'élèves.

2.5.3 L'indécision vocationnelle : le questionnaire de Décision-Indécision et l'épreuve de Décision Vocationnelle de Forner

Il existe différentes approches de l'indécision : elle a d'abord été définie comme étant une absence de choix, puis comme étant un processus *normal* ancré dans le développement de l'adolescent. Une autre conception est de la déterminer comme étant un dysfonctionnement dans les processus de décision. Enfin, elle peut être observée comme étant liée à plusieurs facteurs ou sources de cet état indécis.

Crites (1969, cité par Danvers, 2009, p. 295) définit l'indécision comme :

Un fait qui peut être observé dans la situation où une personne à laquelle on demande d'exprimer son choix, se trouve dans l'incapacité de le faire, ou quand elle parvient à sélectionner une éventualité, mais éprouve un sentiment d'incertitude à propos du but visé.

Selon Dosnon (1996), l'indécision est « l'incapacité d'une personne à choisir ou à s'engager dans un cours d'action particulier quand on lui demande de le faire ou quand, l'ayant sélectionné, elle éprouve un sentiment d'incertitude, d'un manque de confiance envers ce choix » (p.130). Elle « désigne l'incapacité d'une personne à exprimer un choix pour une activité différenciée lorsqu'elle est incitée à le faire. On fait état d'indécision vocationnelle lorsque le choix porte sur la future activité professionnelle ou sa préparation » (Forner, 2010, p. 2)

La décision porte non seulement sur le moyen, que ce soit la formation scolaire, universitaire ou professionnelle, mais aussi sur le but de la démarche, à savoir l'exercice même de la profession (Forner, 2009). Dosnon (1996) explique que l'indécision vocationnelle est « opérationnalisée par un événement comportemental, par l'absence de formulation d'un choix scolaire ou professionnel en réponse à une question portant sur les intentions d'avenir et par l'expression de l'incertitude, d'un manque de confiance envers ce choix » (p.130). De plus, d'après l'auteur, « selon que la question posée vise à l'expression du projet en termes de secteur professionnel ou d'emplois ou bien encore de filières de formation, elle différencie suivant les domaines dans lesquels elles se manifestent l'indécision scolaire et l'indécision professionnelle » (p.130). Forner (2009) précise également que l'indécision vocationnelle se compose de l'indécision scolaire, portant sur la formation, et de l'indécision professionnelle, portant sur le métier. Selon Forner & Martin (1998), l'indécision est socialement déconsidérée et le terme est connoté négativement. Il fait souvent référence au doute, à l'hésitation, au flou et à la désorientation.

L'indécision est donc définie différemment selon les conceptions qu'en ont les auteurs. Les quatre conceptions principales sont (1) l'approche dichotomique, considérant l'indécision comme une absence de choix, (2) l'approche développementale, considérant l'indécision comme une période de l'adolescence, (3) l'indécision comme étant un dysfonctionnement des processus de choix et (4) l'indécision comme étant une multi-détermination potentielle. La première conception de l'indécision, visant à la considérer comme une absence de choix, a notamment été traitée dans les recherches menées par Crites (1969). Ces recherches précisaient uniquement la fréquence de ce comportement indécis à l'adolescence et tentaient de différencier les personnalités indécises des personnes décidées. Les théories sous-jacentes à la deuxième conception

supposent que les décisions d'orientation ne peuvent se prendre qu'à la fin d'un long processus (Erikson, 1950; Ginzberg et al., 1951; Super, 1957). Il y aurait ainsi, durant l'adolescence, une période d'élaboration du choix, et donc d'indécision. Comme cette approche est liée au développement de la personne et que le choix professionnel est dans ce cas une étape au cours du développement, certains individus sortent de cet état plus ou moins rapidement que d'autres, l'adolescence se terminant à des âges différents. Ainsi, certaines personnes vont paraître artificiellement décidées (développement précoce) et d'autres indécises (développement tardif) (Forner, 2007). La troisième conception complète l'approche développementale et vise, selon Forner, « à déterminer les formes et les contenus des phases successives du traitement nécessaire de l'information concernant la personne elle-même, les métiers, le monde du travail et celui des formations » (2007, p.219). On considère ici que l'individu qui doit élaborer des préférences et prendre une décision est en face d'un problème à résoudre par le traitement d'informations : « le problème consiste à réduire l'écart entre la représentation de l'état actuel (je suis indécis), et celle d'un état jugé souhaitable (je dois avoir pris une décision) » (Guichard & Huteau, 2006b, p. 93). On se centre donc sur l'activité mentale du sujet. Enfin, de nombreux systèmes de diagnostic de l'indécision tentant « de classer les problèmes d'orientation et signalent notamment les difficultés qui peuvent être à la source de l'indécision » (Dosnon, 1996, p. 135) ont été élaborés par les auteurs considérant l'indécision comme une multi-détermination potentielle. Les échelles ainsi construites permettent non seulement de mesurer les niveaux d'indécision, mais aussi d'en repérer les composantes. Par exemple, l'absence d'informations sur soi ou sur le monde du travail a été associée à d'autres États d'indécision, tout comme l'existence d'un état indécis lié à un conflit interne. Forner (2007) explique que « l'on est alors progressivement passé d'une analyse de deux ou quelques formes possibles d'indécision à l'analyse de l'importance, chez un même sujet, de ses principaux facteurs potentiels et on a fait état d'un diagnostic différentiel de l'indécision » (p.221).

Le questionnaire *Décision-Indécision*, mis au point par Forner, est la première version de l'Epreuve de Décision Vocationnelle-9S. Sa structure est identique au questionnaire actuel : deux questions portent sur l'indécision scolaire (score de 0 à 3) et deux autres portent sur l'indécision professionnelle (score de 0 à 3). Le sujet indique alors l'intensité de ses types d'indécisions, et les deux scores sont ensuite additionnés (de 0 à 6), donnant le score d'indécision vocationnelle. La seconde partie du questionnaire traite des facteurs susceptibles d'être responsables de l'indécision vocationnelle du sujet. Pour le questionnaire de *Décision-Indécision*, l'auteur avait retenu huit facteurs appréciés par 5 items chacun : (1) les obstacles externes (exemple « j'ai découvert que je ne pourrai pas exercer le métier qui m'intéresse »), (2) le manque de développement (exemple « Je me préoccupe encore assez peu de mon avenir professionnel »), (3) l'indécision généralisée (exemple « Je retarde toujours autant que je

peux la prise de toute décision », (4) l'absence de méthode (exemple « Plusieurs métiers me semblent également attirants »), (5) l'anxiété dans la décision (exemple « Devoir choisir un métier me met mal à l'aise »), (6) le manque d'informations (exemple « je manque d'informations sur les professions »), (7) les anticipations pessimistes (exemple « J'ai peur de ne pas réussir dans les études que je voudrais faire ») et (8) le désinvestissement au travail (exemple « Je trouve que faire des études ne me servirait à rien »). Cette épreuve a été testée en 1995 par Forner, auprès de 150 jeunes. L'analyse factorielle exploratoire avec rotation *varimax* a indiqué que certains facteurs pouvaient être regroupés : Indécision généralisée et Anxiété dans la décision se confondent. De plus, la mesure de deux autres facteurs (obstacles externes et anticipations pessimistes) doit être améliorée, et il s'est avéré que le facteur « désinvestissement au travail » manquait de cohérence. À la suite de ces constats, un nouvel outil appelé l'épreuve de *Décision Vocationnelle* (EDV) a été créé.

De la même façon que dans le questionnaire précédent, dans le questionnaire de *Décision Vocationnelle*, le sujet doit évaluer ses degrés d'indécision scolaire et professionnelle dont les deux scores donnent le degré d'indécision vocationnelle. Il répond ensuite à 32 items pour évaluer ses scores aux facteurs Personnalité (exemple « J'ai peur que mon choix professionnel ne soit pas le bon »), Manque de Développement (exemple « Je n'ai pas besoin de choisir dès maintenant ce que je veux faire plus tard »), Absence de Méthode (exemple « Je manque de méthode pour choisir les études qui me plairaient ») et Manque d'Informations (exemple « Je manque d'informations sur le monde du travail »), puis à 12 items évaluant les Obstacles externes (exemple « J'ai découvert que je ne pourrai pas exercer le métier qui m'attire »), les Anticipations pessimistes (exemple « Je crains de ne pas parvenir au métier qui m'intéresse ») et le Désinvestissement scolaire (exemple « Je trouve que toutes les formations sont sans intérêt pour moi »). Il s'agit d'une échelle de Likert allant de « Ça ne me correspond pas du tout » à « Ça me correspond tout à fait » codée de 1 à 4.

Il existe deux formes à cette épreuve : la forme Scolaire, prévue pour évaluer les besoins des groupes, et la version Insertion, prévue pour les bilans individuels. La forme Scolaire évalue six facteurs, et la forme Insertion en évalue huit.

La structure de l'épreuve actuelle (EDV-9, formes S et I) est identique à la précédente, mais certains items ont été modifiés. L'épreuve a été validée après sa passation auprès d'une population de 1152 élèves du secondaire inscrits en 1^{ère} lycée et 3^e collège. La tranche d'âge des sujets s'étendait de 12 à 20 ans.

Concernant les qualités psychométriques de l'épreuve de *Décision Vocationnelle*-forme Scolaire actuelle (EDV-9S), la fidélité des sous-échelles est bonne, les coefficients d'homogénéité interne alphas étant compris entre .657 et .867. L'analyse factorielle exploratoire (en composantes principales) suivie d'une rotation orthogonale

(varimax) indique une structure en six composantes, chacune correspondant à un facteur. Elle est donc similaire au modèle théorique de base. Chaque facteur est apprécié par huit items.

L'analyse des résultats indique également qu'il n'y a pas d'effet simple du niveau de formation sur l'indécision vocationnelle et les facteurs. Les garçons et les filles ont des scores moyens à l'indécision qui sont comparables mais ils sont indécis pour des raisons différentes, l'indécision des garçons étant le fait d'un manque de développement et celle des filles étant plutôt le fait d'anticipations pessimistes, de manque de connaissance de soi et de manque de méthode pour décider. Il n'y a pas non plus d'effet de l'âge sur l'indécision vocationnelle et ses facteurs.

2.5.4 Adaptation du questionnaire

Le travail d'adaptation a consisté à simplifier le vocabulaire de l'EDV-S (2009) pour qu'il soit compréhensible pour des élèves de cycle 4 et à vérifier si cette adaptation donne des résultats similaires à ceux obtenus avec la version initiale. Des élèves de 1^e et de 3^e secondaire de plusieurs établissements de la province du Hainaut ont passé l'épreuve initiale (EDVS, 2009, Forner) et l'épreuve adaptée. La passation s'est faite en demi-classes et les élèves ont été choisis aléatoirement.

Une analyse factorielle en composantes principales avec rotation varimax (afin d'isoler les items mesurant plusieurs dimensions) a été utilisée pour valider (validité conceptuelle) la version adaptée de l'EDV-S. Afin de s'assurer que les versions des tests sont identiques, cette analyse a été effectuée deux fois : une fois sur la version initiale et une fois sur la version adaptée. Les résultats des deux analyses ont ensuite été comparés entre eux. L'analyse factorielle confirmatoire en facteurs a permis notamment d'indiquer que les composantes du test adapté sont identiques à celles du test initial de Forner (six composantes au total). La consistance interne des six échelles a également été calculée par coefficients d'homogénéité interne alphas de Cronbach.

Les résultats montrent que les structures des versions sont semblables : les six dimensions qui ressortent dans chaque version correspondent aux six facteurs explicatifs de l'indécision vocationnelle définis par Forner (2009), et ces six composantes expliquent pratiquement le même pourcentage de variance du questionnaire (48.36% et 46.08%). Les résultats indiquent également que la fidélité de chacune des six échelles (alphas de Cronbach) est identique dans la version adaptée et dans la version initiale. L'hypothèse d'obtenir deux structures générales identiques est confirmée, la version adaptée du questionnaire donnant par ailleurs les mêmes résultats que ceux obtenus par l'auteur lors de la validation de l'outil (2009).

2.5.5 Procédure d'enquête

Le questionnaire adapté a été complété, au sein de l'enseignement provincial hainuyer, par 97 élèves (46 filles et 51 garçons) de 5^e année primaire dont l'âge moyen est de 11 ans, par 89 élèves (45 filles et 44 garçons) de 1^e année secondaire dont l'âge moyen est de 13,5 ans et par 142 élèves (75 filles et 67 garçons) de 3^e année secondaire dont l'âge moyen est de 16 ans. Les élèves de 5^e année primaire proviennent de 5 établissements différents, les élèves de 1^e année secondaire de 11 établissements scolaires différents et les élèves de 3^e année secondaire de 10 écoles différentes. Les élèves interrogés en 3^e secondaire suivent l'enseignement général, technique ou professionnel, ce qui explique le nombre plus élevé de classes. Il y a au total cinq classes de troisième générale, six classes de technique de qualification, deux classes de technique de transition et six classes de troisième professionnelle. Il a été décidé de considérer toutes les filières de troisième année, afin de se rapprocher le plus possible de la composition de l'échantillon de Forner (2009), lors de la validation de son outil.

L'outil utilisé est donc l'adaptation de l'Epreuve de Décision Vocationnelle de Forner (2009). Ce sont des questionnaires papiers qui ont été distribués. L'EDV-S adaptée comporte 52 items. Elle mesure le score d'indécision vocationnelle et le(s) facteur(s) susceptible(s) d'être responsable(s) de l'indécision. Le questionnaire est composé de deux questions fermées mesurant les scores d'indécision scolaire et professionnelle, de deux questions ouvertes (permettant de vérifier la cohérence de la réponse à la question précédente) et de six sous-échelles réparties sur 48 items et renvoyant aux six facteurs susceptibles d'être responsables de l'indécision. Les six facteurs sont le manque de développement vocationnel (par exemple, « Pour le moment, je vois mal l'utilité de réfléchir à un métier »), le manque de méthode pour décider (par exemple, « Je serais content(e) de faire un tri dans tout ce qui m'intéresse ») le manque d'informations (par exemple, « Je manque d'informations sur le niveau d'études nécessaire aux professions qui m'intéressent »), les anticipations pessimistes (par exemple, « J'ai peur que mon choix professionnel ne soit pas le bon »), les obstacles externes (par exemple, « Mes projets sont bloqués à cause de mes résultats scolaires ») et le manque de connaissance de soi (par exemple, « J'aimerais mieux connaître mes goûts et mes intérêts »). Des renseignements concernant l'âge, le sexe, la filière et l'origine sociale ont également été demandés par le chercheur.

Le codage des données est similaire à celui imposé par Forner (2009) : les scores d'indécision scolaire et professionnelle sont compris entre 0 à 3, leur somme étant l'indécision vocationnelle de l'élève (allant de 0 à 6). Les 48 items des sous-échelles sont ensuite codés de 1 à 4 (échelle de Likert à 4 modalités allant de « ça ne me correspond pas du tout » à « ça me correspond tout à fait »), et donnent un score moyen à chaque facteur. Les réponses recueillies ont été encodées puis traitées via le logiciel SPSS 23.

2.5.6 Comparaison du niveau d'indécision vocationnelle et de ses déterminants chez des élèves de 5^e année primaire, de 1^e année secondaire et de 3^e année secondaire

Afin de comparer les résultats obtenus par les élèves de 5^e année primaire, de 1^e année secondaire et de 3^e année secondaire au questionnaire adapté mesurant l'indécision vocationnelle, plusieurs analyses sont menées : (1) une analyse de variance afin d'observer un éventuel effet-classe sur l'indécision vocationnelle et sur chacun des facteurs, (2) un test t de Student pour comparer les moyennes des scores à l'indécision et aux différents facteurs des garçons et des filles afin d'observer un possible effet du sexe, (3) des corrélations *r* de Bravais Pearson pour observer l'éventuel lien entre l'âge et l'indice socio-économique sur l'indécision vocationnelle et ses facteurs explicatifs, (4) des régressions simples pour quantifier un éventuel effet de ces variables, et (5) une régression multiple pour déterminer quel(s) facteur(s) parmi ceux que Fornier a relevés (six) est/sont le(s) plus explicatif(s) de l'indécision vocationnelle chez les élèves.

Dans le questionnaire, l'indécision scolaire et l'indécision professionnelles sont codées de 0 à 3, selon que l'élève a coché le 1^e (codé 0) ou le 4^e item comme réponse (codé 3). Un score pour chaque type d'indécision est ainsi obtenu. L'addition de ces deux scores donne le score, allant de 0 à 6, à l'indécision vocationnelle. Chaque échelle (6 correspondantes aux six facteurs de l'indécision vocationnelle) comporte 8 items auxquels les élèves répondent selon une échelle de Likert allant de « ça ne me correspond pas du tout » à « ça me correspond tout à fait », codée de 1 à 4. Le score moyen à chaque échelle est ainsi le score moyen obtenu aux 8 items.

2.5.6.1 Scores des élèves au questionnaire

Les moyennes et les écarts-types des scores à chacune des sous-échelles sont comparés entre les élèves de 5^e primaire, 1^e secondaire et 3^e secondaire et sont présentés dans le tableau suivant.

Tableau 33 Scores moyens des élèves à l'épreuve adaptée

| | 5 ^e primaire <i>N</i> =97 | 1 ^e secondaire <i>N</i> =89 | 3 ^e secondaire <i>N</i> =142 |
|---------------------------------|---|---|--|
| Variabes | M (ET) | | |
| Indécision vocationnelle | 3.34 (1.75) | 3.34 (1.60) | 3.05 (1.87) |
| Développement | 1.93 (.62) | 1.91 (.67) | 1.82 (.69) |
| Méthode | 2.25 (.81) | 2.08 (.78) | 2.09 (.70) |
| Informations | 2.54 (.62) | 2.26 (.75) | 2.17 (.74) |
| Anticipations pessimistes | 2.19 (.60) | 2.25 (.73) | 2.30 (.73) |
| Obstacles externes | 1.40 (.41) | 1.37 (.40) | 1.38 (.48) |
| Soi | 2.13 (.61) | 2.11 (.70) | 2.03 (.75) |

Les scores moyens ont été calculés pour l'indécision vocationnelle et par sous-échelle (la somme des réponses aux items d'une sous-échelle est divisée par 8) (Forner, 2009). Les moyennes aux 6 sous-échelles pour le groupe de 5^e primaire, varient de 1.40 à 2.54, pour le groupe de 1^e secondaire de 1.37 à 2.26 et pour le groupe de 3^e secondaire de 1.38 à 2.30. On remarque que le score moyen des élèves est identique en 5^e primaire et en 1^e année secondaire (3.34), mais qu'il est moins élevé en 3^e année secondaire (3.05). Les scores aux sous-échelles sont également très proches entre les trois années. On note cependant que pour toutes les sous-échelles, excepté celle des anticipations pessimistes, les scores des élèves de 1^e année secondaire sont légèrement moins élevés que ceux des élèves de 5^e année primaire. Les élèves de 3^e année secondaire présentent quant à eux, les scores les moins élevés pour les sous-échelles relatives au développement, aux informations et au soi. Globalement, on remarque donc que les scores à toutes les sous-échelles tendent à plutôt diminuer entre les élèves de l'enseignement primaire et ceux de l'enseignement secondaire sauf en ce qui concerne les anticipations pessimistes.

2.5.6.2 Influence du groupe-classe et de la filière d'enseignement sur l'indécision vocationnelle et les facteurs

Une analyse de variance simple a été effectuée afin d'identifier un éventuel effet de la classe (en 5^e année primaire et en 1^e année secondaire) et un éventuel effet filière (en 3^e année secondaire) sur les scores moyens des élèves à l'indécision vocationnelle et à chacun des facteurs.

2.5.6.2.1 L'effet-classe en cinquième année primaire

Concernant les scores à l'indécision vocationnelle, l'analyse de données indique que les individus des 5 classes ont des moyennes différentes mais qu'aucune de ces différences n'est significative ($F = 1.300$ à $p = .276$). Concernant les scores aux différents facteurs, aucune des différences n'est significative : manque de développement ($F = 1.125$ à $p = .350$), manque de connaissance de soi ($F = .348$ à $p = .094$), manque d'informations ($F = .961$ à $p = .433$), manque de méthode ($F = 2.050$ à $p = .127$), anticipations pessimistes ($F = 1.843$ à $p = .074$), obstacles externes ($F = 2.212$ à $p = .845$).

Il peut être conclu qu'il n'y a pas d'effet-classe en cinquième année primaire qui soit susceptible d'influencer les scores à l'indécision vocationnelle ou aux différents facteurs.

2.5.6.2.2 L'effet-classe en première secondaire

Concernant les scores à l'indécision vocationnelle, l'analyse de données indique que les individus des 11 classes ont des moyennes différentes mais qu'aucune de ces différences n'est significative ($F = 1.258$ à $p = .269$). Concernant les scores aux différents

facteurs, aucune des différences n'est significative : manque de développement ($F = 1.193$ à $p = .310$), manque de connaissance de soi ($F = .567$ à $p = .835$), manque d'informations ($F = .567$ à $p = .835$), manque de méthode ($F = .980$ à $p = .468$), anticipations pessimistes ($F = 1.448$ à $p = .177$), obstacles externes ($F = 1.787$ à $p = .078$).

Il peut être conclu qu'il n'y a pas d'effet-classe en première secondaire qui soit susceptible d'influencer les scores à l'indécision vocationnelle ou aux différents facteurs.

2.5.6.2.3 L'effet-filière en troisième secondaire

Concernant le score moyen à l'indécision vocationnelle, l'analyse indique que les différences ne sont pas significatives entre les élèves inscrits dans les quatre filières ($F = 1.814$ à $p = .147$), même si le score des élèves inscrits en section générale ($N=43$) est plus élevé ($m = 3.53$, $ET = 1.62$) que celui des autres élèves (Technique de qualification : $N=40$, $m=2.75$, $ET=1.93$; Technique de transition : $N= 18$, $m = 3.28$, $ET=2.10$; Professionnel : $N=44$, $m=2.75$, $ET = 1.86$). La moyenne du score à l'indécision vocationnelle de ceux inscrits en technique de qualification ($N=40$; $m=2.75$ $ET=1.93$) est identique à celle de ceux inscrits en professionnelle ($N=44$; $m= 2.75$ $ET = 1.87$). La moyenne du score à l'indécision vocationnelle pour les élèves inscrits en technique de transition ($N=17$), est plus élevée que les deux groupes précédents ($m=3.28$ $ET=2.11$), mais plus basse que celle des élèves inscrits en section générale.

Les différences de moyennes obtenues entre les groupes aux facteurs « Anticipations pessimistes » et « Obstacles externes » sont toutes non-significatives. Par contre, l'analyse indique des différences de moyennes significatives entre les groupes pour les facteurs « Manque d'informations » (comme dans la version initiale) et « Manque de méthode ». Le test de Scheffé indique qu'une différence de moyenne significative (à $p < .01$) se situe entre la filière générale et la filière technique de qualification et qu'une autre différence significative (à $p < .05$) se situe entre les scores moyens des élèves de la filière générale et ceux de la filière professionnelle. Dans les deux cas, c'est le score moyen des élèves de l'enseignement général qui est le plus élevé (Général : $m=2.53$ $ET = .73$; Professionnel : $m= 2.03$ $ET=.71$; Technique Q. : $m= 1.83$ $ET = .64$). Une différence significative à $p < .05$ se situe également entre les élèves de la filière technique de qualification ($N=39$; $m= 1.83$ $ET=.64$) et ceux de la filière technique de transition ($N=17$; $m=2.41$ $ET=.63$), les élèves de transition ayant une moyenne plus élevée. Concernant le facteur « manque de méthode », une différence de moyenne significative à $p < .05$ est observée entre le score obtenu par les élèves inscrits en général, et ceux inscrits en professionnel. C'est à nouveau le score moyen des élèves de l'enseignement général ($N=43$; $m=2.35$, $ET= 1.88$) qui est plus élevé que ceux des élèves de l'enseignement professionnel ($N=43$; $m=1.83$, $ET = .64$).

Les scores moyens des élèves diffèrent selon la filière d'enseignement suivie, que ce soit à l'indécision vocationnelle ou aux six facteurs. Majoritairement, ces différences ne sont pas significatives. Des différences significatives entre les scores moyens des élèves de l'enseignement général et ceux issus des filières qualifiantes ont pu être observées concernant les facteurs « manque d'informations ». Ce sont les élèves du général qui ont un score plus élevé. Les élèves de l'enseignement technique de transition ont un score moyen plus élevé que ceux de l'enseignement technique de qualification, uniquement pour le manque d'informations également. Enfin, une différence est également observée au manque de méthode entre les élèves de l'enseignement général et les élèves de l'enseignement professionnel.

2.5.6.3 L'effet des variables individuelles (sexe ; âge ; origine sociale) sur l'indécision vocationnelle et les facteurs

2.5.6.3.1 Le sexe

En 5^e année primaire, comme on le constate dans le tableau suivant, le score moyen des filles à l'indécision vocationnelle est plus élevé que celui des garçons, mais cette différence n'est pas significative. Les scores des filles sont tous plus élevés que les garçons, sauf pour le facteur « obstacles externes ». Aucune des différences n'est significative.

Tableau 34 5^e année primaire - Comparaisons des scores moyens selon le sexe à l'indécision vocationnelle et aux facteurs

| | Garçons (N=51) | Filles (N=46) | | |
|---------------------------------|----------------|---------------|----------|-------------|
| Variables | M (ET) | M (ET) | <i>t</i> | Valeur de p |
| Indécision vocationnelle | 3.16 (1.75) | 3.54 (1.74) | -1.092 | .278 |
| Développement | 1.82 (.59) | 2.05 (.65) | -1.767 | .081 |
| Méthode | 2.21 (.81) | 2.29 (.80) | -.541 | .590 |
| Informations | 2.52 (.65) | 2.56 (.59) | -.289 | .773 |
| Anticipations pessimistes | 2.12 (.63) | 2.26 (.57) | -1.064 | .290 |
| Obstacles externes | 1.48 (.44) | 1.31 (.37) | 1.851 | .067 |
| Soi | 2.09 (.62) | 2.17 (.59) | -.663 | .509 |

Comme on le note dans le tableau suivant, en première année secondaire on constate que les filles sont plus indécises que les garçons, même si cette différence n'est pas significative (Filles : $m=3.53$ ET=1.33 ; Garçons : $m= 3.14$ ET=1.82). Les filles ont des scores moyens plus élevés aux manque de connaissance de soi, manque de méthode, et obstacles externes. Les garçons ont des scores moyens plus élevés aux facteurs manque de développement, manque d'informations et anticipations pessimistes, mais aucune de ces différences n'est significative.

Tableau 35 1e année secondaire - Comparaisons des scores moyens selon le sexe à l'indécision vocationnelle et aux facteurs

| | Garçons (N=44) | Filles (N=45) | | |
|---------------------------------|---------------------------|--------------------------|----------|-------------|
| Variabes | M (ET) | M (ET) | <i>t</i> | Valeur de p |
| Indécision vocationnelle | 3.14 (1.82) | 3.53 (1.33) | -.176 | .243 |
| Développement | 1.93 (.67) | 1.88 (.67) | .330 | .742 |
| Méthode | 2.04 (.80) | 2.12 (.77) | -.153 | .645 |
| Informations | 2.55 (.76) | 2.27 (.73) | 1.666 | .100 |
| Anticipations pessimistes | 2.31 (.78) | 2.20 (.67) | .713 | .478 |
| Obstacles externes | 1.38 (.41) | 2.20 (.67) | .070 | .944 |
| Soi | 2.10 (.77) | 2.12 (.63) | -.153 | .879 |

Les filles ont un score d'indécision vocationnelle plus élevé, mais cette différence n'est pas significative. Aucune différence significative entre les moyennes des scores aux facteurs n'est observée.

En troisième année, on constate dans le tableau suivant que le score à l'indécision vocationnelle est plus élevé chez les garçons que chez les filles. De plus, leurs scores moyens sont plus élevés pour le manque de méthode et le manque de connaissance de soi. A contrario, le score moyen des filles est plus élevé aux anticipations pessimistes aux obstacles externes. Les scores sont identiques au facteur manque d'informations. Aucune des différences observées n'est significative.

Tableau 36 3e année secondaire - Comparaisons des scores moyens selon le sexe à l'indécision vocationnelle et aux facteurs

| | Garçons (N=67) | Filles (N=75) | | |
|---------------------------------|---------------------------|--------------------------|----------|-------------|
| Variabes | M (ET) | M (ET) | <i>t</i> | Valeur de p |
| Indécision vocationnelle | 3.28 (1.92) | 2.84 (1.81) | 1.407 | .161 |
| Développement | 1.92 (.73) | 1.74 (.66) | 1.505 | .135 |
| Méthode | 2.09 (.70) | 2.07 (.70) | .180 | .857 |
| Informations | 2.17 (.70) | 2.17 (.78) | .009 | .993 |
| Anticipations pessimistes | 2.24 (.68) | 2.36 (.77) | -1.023 | .308 |
| Obstacles externes | 1.37 (.41) | 1.39 (.54) | -.273 | .785 |
| Soi | 2.11 (.75) | 1.97 (.74) | 1.080 | .282 |

2.5.6.3.2 L'âge et l'origine sociale

Pour les élèves de 5e année primaire, on constate dans le tableau suivant que l'âge n'est jamais corrélé significativement avec les scores à l'indécision vocationnelle ou aux facteurs. En revanche, l'indice socio-économique est ici corrélé de façon significative au score du facteur « obstacles externes ». Etant donné qu'il y a effet de l'indice socio-économique sur le facteur « obstacles externes » une régression linéaire simple peut être

effectuée entre ces deux variables. La corrélation entre l'indice socio-économique et le facteur obstacles externes est relativement faible, car $r=.24$. Le coefficient de détermination R^2 vaut .056, ce qui explique qu'à peine 6 % des variations du facteur « obstacles externes » s'explique linéairement par l'indice socio-économique sur cet échantillon. L'effet de l'indice socio-économique est donc relativement faible.

De plus, en première comme en troisième secondaire, l'âge n'est pas corrélé de façon significative ni avec l'indécision vocationnelle, ni avec les facteurs explicatifs, que ce soit dans la version adaptée ou dans la version initiale.

Tableau 37 Corrélations r de Bravais-Pearson. Age-Indécision V; âge-facteurs; indice socio-économique-indécision V; indice socio-économique -facteurs (** $p<.01$; * $p<.05$)

| Variables | Age | Indice socio-économique |
|----------------------------|-------|-------------------------|
| 5e année primaire | | |
| Indécision vocationnelle | -.060 | -.189 |
| Développement | .139 | -.035 |
| Méthode | -.127 | -.007 |
| Informations | -.096 | .103 |
| Anticipations pessimistes | .021 | -.150 |
| Obstacles externes | -.056 | -.236* |
| Soi | -.020 | -.160 |
| 1e année secondaire | | |
| Indécision vocationnelle | -.209 | .319* |
| Développement | -.133 | .177 |
| Méthode | -.138 | .002 |
| Informations | -.156 | -.091 |
| Anticipations pessimistes | .038 | -.201 |
| Obstacles externes | .039 | -.210 |
| Soi | -.068 | -.003 |
| 3e année secondaire | | |
| Indécision vocationnelle | -.076 | .204* |
| Développement | -.055 | .071 |
| Méthode | -.071 | .146 |
| Informations | -.105 | .082 |
| Anticipations pessimistes | .062 | -.074 |
| Obstacles externes | .149 | .017 |
| Soi | -.026 | .119 |

En première année comme en troisième, l'indécision vocationnelle est corrélée positivement et significativement avec l'indice socio-économique. Une régression linéaire simple a été effectuée entre l'indice socio-économique et l'indécision vocationnelle et l'effet constaté est à nouveau faible. Il explique à peine 3% des variations de l'indécision vocationnelle.

2.5.6.4 Les facteurs prédisant l'indécision vocationnelle

Comme dit précédemment, l'indécision vocationnelle peut, selon l'outil de Forner, être causée par six facteurs. Certains facteurs prédisent mieux l'indécision

vocationnelle que d'autres, en tout cas dans notre échantillon. Cela pourrait être lié au fait que ce n'est pas exactement le même échantillon que celui avec lequel Forner a validé son outil et que certains enfants sont plus sensibles à certains facteurs qu'à d'autres.

En première année secondaire, le modèle expliquant le plus de variations de l'indécision vocationnelle (environ 28%) est la combinaison des facteurs « manque de méthode » et « manque de développement » ($R = .546$). En troisième, le modèle expliquant le plus de variations de l'indécision (environ 43%) est la combinaison du « manque de développement », « manque de connaissance de soi » et « manque de méthode » ($R = .661$). Il peut être conclu que les facteurs prédisant le mieux l'indécision vocationnelle sont identiques quelle que soit l'année d'étude.

Suite aux résultats présentés, nous pouvons conclure que l'hypothèse d'obtenir deux structures générales identiques est confirmée, la version adaptée du questionnaire donnant par ailleurs les mêmes résultats que ceux obtenus par l'auteur lors de la validation de l'outil (2009).

Pour les élèves de 5^e année primaire, une régression multiple a également été effectuée afin d'identifier les prédicteurs les plus susceptibles d'expliquer l'indécision vocationnelle auprès des élèves de 5^e année primaire. Les trois modèles sortis par l'analyse indiquent tous une valeur de F significative (Modèle 1 : $F = 20.58$ à $p < .01$; Modèle 2 : $F = 13.884$ à $p < .01$; Modèle 3 : $F = 11.387$ à $p < .01$), les prédicteurs permettent donc d'obtenir une estimation fiable de l'indécision vocationnelle. Les modèles retenus par l'analyse sont les suivants :

1. **Modèle 1.** Manque de connaissance de soi. Le lien entre l'indécision vocationnelle et le manque de connaissance de soi est modéré ($R = .439$). Le R^2 vaut ici .193 et le modèle est significatif à $p < .01$. Ceci signifie que le facteur « manque de connaissance de soi » seul explique une proportion significative de la variance de l'indécision vocationnelle. Ici c'est 19% des variations de l'indécision vocationnelle qui sont expliquées par le manque de connaissance de soi.
2. **Modèle 2.** Manque de connaissance de soi et manque de développement. Le lien entre l'indécision vocationnelle et la combinaison du manque de connaissance de soi et du manque de développement augmente à $R = .496$. Le R^2 vaut ici .246. Ce modèle explique donc 25 % des variations de l'indécision vocationnelle qui sont expliquées par cette combinaison.
3. **Modèle 3.** Manque de connaissance de soi, manque de développement, manque de méthode. Le lien entre l'indécision vocationnelle et la combinaison du manque de connaissance de soi et du manque de développement augmente à $R = .538$. Le R^2 vaut ici .264. Ce modèle

explique donc 26 % des variations de l'indécision vocationnelle qui sont expliquées par cette combinaison.

En conclusion, il peut être constaté que les facteurs qui prédisent le plus l'indécision vocationnelle, parmi ceux de Forner sont, pour les élèves de 5^e primaire, la combinaison du manque de connaissance de soi, du manque de développement, et du manque de méthode. Ces résultats congruent avec la théorie d'approche orientante, qui prône la mise en place pour les enfants du primaire (qui sont encore dans un stade d'exploration) d'activités principalement axées sur la connaissance de soi.

2.5.7 Discussion

Le questionnaire adapté de l'Epreuve de Décision Vocationnelle de Forner (2009)-forme scolaire a été utilisé pour déterminer le niveau d'indécision vocationnelle des élèves de cinquième année primaire de l'enseignement fondamental et de première et troisième années de l'enseignement secondaire.

Nous constatons des analyses que les si l'indécision est égale entre les élèves de 5^e année et ceux de 1^e année, elle est moins prononcée chez les élèves de 3^e année. Toutefois, les scores des élèves à la sous-échelle relative aux anticipations pessimistes tendent à s'accroître avec les années d'études. En outre, on ne constate pas d'effet du groupe-classe sur l'indécision vocationnelle et les facteurs quelle que soit l'année d'étude. *A priori*, les élèves n'ayant pas effectué d'activité spécifique concernant l'orientation, il était prévisible de ne pas observer d'effet-classe sur l'indécision et ses facteurs. De plus, il n'y a pas d'effet de l'âge ni sur l'indécision vocationnelle ni sur les facteurs. Ces résultats convergent avec ce qui était attendu. En effet, comme la littérature le met en avant, concernant les corrélations entre l'âge et l'indécision vocationnelle/les facteurs, Forner (2009) indique ne pas avoir observé de corrélations significatives.

En ce qui concerne les facteurs prédisant le mieux l'indécision vocationnelle, on peut considérer que chacun d'entre eux peuvent expliquer l'indécision vocationnelle des élèves. En effet, comme vu dans la théorie, les auteurs relèvent plus ou moins de facteurs expliquant l'indécision vocationnelle. Forner (2009) indique d'ailleurs que « les relations entre les facteurs d'indécision et le sentiment d'indécision sont variables et faibles : variables en fonction de la manière dont on évalue ce sentiment, faibles car chaque facteur joue un rôle différent selon les personnes » (p.13). L'indécision vocationnelle des élèves de première année s'explique principalement par la combinaison d'un manque de développement vocationnel et d'un manque de méthode pour décider. Le modèle explique environ 28% des variations de l'indécision vocationnelle et ce dans les deux versions. En troisième année, les facteurs prédisant le mieux l'indécision vocationnelle sont la combinaison du manque de développement vocationnel, du manque de

connaissance de soi et du manque de méthode pour se décider. Le modèle explique 43% des variations de l'indécision, dans les deux versions également.

On relève toutefois des différences de moyennes observées entre les filles et les garçons. En 1^e année, les filles sont plutôt plus indécises que les garçons, mais cette différence n'est pas significative. Cette observation rejoint les conclusions de Forner (2009) qui indique que « les garçons et les filles présentent en moyenne des États d'indécision comparables » (p.36) avec des résultats non significatifs. Les scores aux facteurs ne diffèrent pas de façon significative entre les garçons et les filles.

En troisième année, contrairement au résultat attendu Forner (2009) qui a observé un score plus élevé aux facteurs « anticipations pessimistes », « manque de connaissance de soi » et « manque de méthode », on ne constate pas de différence dans nos analyses, même si le score des filles est plus élevé au manque de méthode. En outre, les garçons n'ont pas de score plus élevé significativement au facteur manque de développement.

Concernant l'origine sociale, un très faible lien positif et significatif entre l'indice socio-économique et l'indécision vocationnelle est observé, en première et en troisième année. Forner indique à ce sujet que « les effets entre l'indice socio-économique et l'indécision devraient être relativement faibles, s'ils existent » (Forner, 2016).

Concernant l'effet de la filière en troisième année, aucun effet significatif n'a été observé sur le score à l'indécision vocationnelle, même si les élèves de l'enseignement général sont plus indécis que les autres. Un faible effet significatif a cependant été observé sur le facteur « manque d'informations », entre les élèves du général et ceux issus des filières qualifiantes. A cela s'ajoute un faible effet de la filière sur le facteur manque de méthode visible. Dans tous les cas, ce sont les élèves de l'enseignement général qui ont le score le plus élevé. Comme expliqué dans la littérature, donner beaucoup d'informations sur les filières et les professions aux élèves peut contribuer à faire diminuer leur indécision vocationnelle mais pas systématiquement (Forner, 2009). Le manque de méthode est lui associé au fait que l'individu hésite entre plusieurs formations. Ces résultats sont explicables, car dans l'enseignement général les élèves ne sont pas nécessairement poussés à la décision. On peut également ajouter que les résultats obtenus sur les liens des variables externes avec l'indécision vocationnelle et les facteurs restent relativement similaires en 1^{ère} et en 3^e année.

A propos des résultats permettant de comparer les prédicteurs d'indécision en 5^e primaire et en 1^e secondaire, nous observons qu'ils ne sont pas identiques aux deux années. Les facteurs qui prédisent le plus l'indécision vocationnelle sont, pour les élèves de 5^e primaire, la combinaison du manque de connaissance de soi, du manque de développement et du manque de méthode. Les facteurs relevés en 1^e secondaire sont la combinaison du manque de développement et du manque de méthode. Ces

observations appuient la théorie d'approche orientante, prônant la mise en place pour les enfants du primaire (qui sont encore dans un stade d'exploration) d'activités principalement axées sur la connaissance de soi. En revanche, le manque de développement vocationnel, qui est « une implication insuffisante dans le processus d'orientation (souvent associée à l'idée que ces questions d'orientation pourront être traitées ultérieurement), un processus qu'il convient d'activer, selon les tenants de l'ADVP » (Forner, 2009, p.7) est un prédicteur en 5^e année primaire, en 1^e année secondaire, mais aussi en 3^e année. En d'autres termes, on peut estimer que l'élève semble ne pas être amené à s'impliquer dans son processus d'orientation ou qu'il s'implique plus tardivement, lors des années suivantes. Les résultats obtenus appuient à nouveau l'utilité de mettre en place la pédagogie de l'approche orientante issue du courant de l'Activation du Développement Vocationnel et Personnel afin d'accompagner l'élève dans le développement de son identité et dans son cheminement vocationnel (Ministère de l'Éducation du Québec, 2002) et ce, le plus tôt possible.

2.5.8 Conclusion

Plusieurs études (Baye, 2015b, 2015a; CNESEO, 2016; Demeuse et al., 2007; Demeuse, Lafontaine, & Straeten, 2005; Franquet et al., 2010) réalisées sur les inégalités scolaires dans le système éducatif belge relèvent que celui-ci sélectionne plus les élèves qu'il ne les aide à s'orienter. Pourtant le décret « Missions » (Gouvernement de la Communauté française de Belgique, 1997) indique que l'orientation doit être intégrée « au sein même du processus éducatif, notamment en favorisant l'éveil aux professions et en informant les élèves à propos des filières de formation » (article 8, 6^o). L'objectif est d'impliquer l'élève et de le rendre actif dans son choix. Comme développé dans cette thèse, un des moyens existant pour préparer l'élève à sa décision est d'implémenter, le plus tôt possible, une approche éducative de l'orientation. Ce type d'approche permet de préparer l'élève à sa prise de décision.

Le but de l'étude présentée ici est de proposer un outil diagnostiquant les causes de l'indécision vocationnelle et utilisable dès la fin de l'enseignement fondamental.

Comme nous venons de le rappeler, l'indécision vocationnelle semble plutôt décroître avec les années d'études, alors que les anticipations pessimistes tendent à se renforcer. De plus, on ne voit pas d'effets extérieurs marqués, tels que l'âge, le sexe ou l'effet-classe, sur l'indécision et les facteurs (seul le niveau socio-économique les influence légèrement ; l'élève dont l'indice socio-économique est plus élevé est plus indécis. Ce lien n'était pas forcément attendu étant donné que Forner n'avait pas confirmé son existence en 2009).

En troisième année, il était attendu que les élèves suivant l'enseignement général soient significativement plus indécis que ceux des filières qualifiantes. Ce ne fut pas le

cas, même si leurs scores étaient plus élevés. Par contre, les élèves inscrits en troisième général ont obtenu un score significativement plus élevé au facteur manque d'informations. Un score plus élevé au manque de méthode a aussi été observé.

A propos de la comparaison des prédicteurs d'indécision en 5e primaire et en 1^{ère} secondaire, nous constatons que les causes d'indécision en 5e année relèvent principalement d'un manque de connaissance de soi, d'un manque de développement vocationnel, et d'un manque de méthode. En première année secondaire il s'agit d'une combinaison de manque de développement vocationnel et de manque de méthode, le manque de connaissance de soi ne figurant plus comme facteur explicatif de leur indécision. Ces résultats concordent avec la littérature traitant de la mise en place de l'approche orientante dans le fondamental. Il est essentiel de d'abord aider l'enfant à se connaître, avant d'envisager de lui donner des informations sur les professions et les métiers. Par ailleurs, les résultats obtenus en première secondaire indiquent que les élèves de ce niveau ont davantage besoin de ces informations, même s'ils sont toujours considérés comme étant en phase d'exploration, selon les principes théoriques de l'ADVP (Mouillet & Colin, 1998, 2002; Pelletier et al., 1974), par exemple.

Le manque de développement vocationnel, relevé dans les deux niveaux, démontre une implication insuffisante des élèves dans leur orientation (Forner, 2009). Cela s'explique, par exemple, par le fait qu'aucune activité n'est mise en place dans les classes pour que l'enfant puisse faire le lien entre les matières vues au cours et les professions existantes. Il ne peut donc pas avoir une démarche de réflexion active sur son orientation et avoir reçu les outils pour décider. Il est cependant inquiétant de constater que le manque de développement vocationnel est le facteur qui prédit le mieux l'indécision vocationnelle en troisième année, combiné au manque de connaissance de soi et au manque de méthode. Cela confirme que l'élève n'est amené à s'impliquer dans son orientation, s'il l'est, que relativement tard.

Le questionnaire adapté peut être utilisé sur le terrain auprès d'élèves du cycle 4 afin d'identifier les causes de leur indécision et de mettre en place des activités pertinentes répondant à leurs besoins. L'épreuve peut également être intégrée aux pratiques des centres PMS impliqués dans les projets d'approche orientante afin d'identifier les axes à travailler en priorité. Plusieurs perspectives à cette recherche peuvent être envisagées. La passation de la version adaptée de l'EDV-S pourrait faire l'objet d'une étude à plus large échelle, afin de renforcer sa validité. L'indécision vocationnelle et les facteurs l'expliquant peuvent aussi être mesurés auprès d'un échantillon plus vaste et à différents niveaux scolaires (à l'université par exemple) pour étudier de façon plus approfondie l'évolution de ce concept auprès des élèves.

2.6 La construction du choix : l'influence de l'enseignant sur les représentations stéréotypées des métiers

2.6.1 Introduction

L'orientation des individus est sexuée parce que le travail, les savoirs et les compétences le sont aussi (Vouillot, 2007b). Cette réalité trouve ses fondements dans la division sexuée du travail (Bessin, 2009; Hirata & Kergoat, 2017; Verschuur, 2005) et dans la différenciation verticale et horizontale de l'emploi (S. Blanchard, Le Feuvre, & Metso, 2009; Gildemeister & Robert, 2015; Guichard & Huteau, 2006b; Paillet & Serre, 2014). La structure de l'emploi définie par le genre (Maruani, 2011) a commencé à être étudiée au début des années 60 aux Etats-Unis (Maruani, 2001; Mura, 1991), mais il faut attendre la fin des années 70 (Berger, 2008) pour que la question du genre soit abordée dans le monde francophone (Jarlégan, 2009) et particulièrement dans les années 80 et les années 90 dans le monde de l'éducation⁹² avec les travaux de Duru-Bellat et Mosconi (Duru-Bellat, 1990; Mosconi, 1989). Dans ce texte, nous aborderons les enjeux de l'éducation à travers le prisme du genre et des questions de différences et de ségrégations sexuées.

Avant d'entrer dans les détails de cette analyse, nous proposons de définir les termes principaux qui seront utilisés dans la suite du texte afin de différencier les notions de genre ou de sexe.

Le terme genre est apparu sous l'impulsion des féministes américains⁹³ qui voulaient mettre en avant le « caractère fondamentalement social des distinctions fondées sur le sexe [...] [rejeter] le déterminisme biologique implicite dans l'usage de termes comme 'sexe' 'différence sexuelle' [...] [et souligner] l'aspect relationnel des définitions normatives de la féminité » (Scott, 1988, p. 125).

Comme le mentionnent Chasserio et ses collègues (Chasserio, Pailot, & Poroli, 2016, p. 65), « la notion de 'genre' est utilisée dans de très nombreux champs de connaissance, parfois éloignés » ce qui rend difficile une définition unanimement

⁹² En France, même si la question de la formation des filles est apparue dans les années 60, elle a fait l'objet d'une prise en considération fluctuante et erratique depuis les années 80, au niveau des mondes politique et scientifique (Cromer, 2015).

⁹³ Néanmoins, Klinkenberg (2016) met ceci en cause en stipulant que « le concept auquel il renvoie n'a pas été inventé par les féministes, contrairement à ce qui est communément allégué. Il est d'abord utilisé dans la première moitié du XXe siècle par des équipes médicales en charge d'enfants intersexes (ou, selon l'ancienne appellation, d'enfants « hermaphrodites ») » (p.255).

reconnue de celle-ci. Pour Toczek (2005), citant Bussey et Bandura (Bussey & Bandura, 1999) le genre se « construit à partir de l'interaction entre les actions de l'individu et celles de son environnement [...] [mais il est aussi] sous-tendu par des structures cognitives, des connaissances sur soi liées aux stéréotypes⁹⁴ de genre, qui guident l'action et orientent le comportement (C. L. Martin, Ruble, & Szkrybalo, 2002) » (p.441). La différence entre identité de genre et identité sexuée tient au fait que la première correspond à la connaissance des individus de leur appartenance à leur sexe (Mieyaa & Rouyer, 2013) et la seconde au « degré d'adhésion (de conformité) [...] [manifesté] à l'égard des différentes catégories de rôles de sexe prescrits à leur sexe biologique » (Vouillot, 2002, p. 485-486). Ces deux notions ne « sont pas indépendantes, puisque l'identité sexuée se construit et s'affirme en référence aux normes prescrites au sexe biologique assigné à la naissance au vu de l'apparence des organes génitaux externes » (Vouillot, 2002, p. 486). La distinction entre le sexe et le genre repose sur le fait que le sexe se définit par les différences biologiques et le genre par les références culturelles (Klinkenberg, 2016).

Plusieurs recherches ont mis en exergue le rôle de l'école, mais aussi de la famille ou des médias dans la « production et reproduction des normes et des rôles de sexe » (Jarlégan, 2009, p. 11). Ces stéréotypes participent à la « construction identitaire permanente [des individus] et constituent une preuve d'appartenance à l'une ou l'autre catégorie de sexe » (Vouillot, Abadie, & Porlier, 2003, p. 282, cités par Bigeon, 2012; West, Zimmerman, & Malbois, 2009). En fait, les élèves arrivent à l'école avec des préconceptions sexuées. L'école étant un microcosme imitant la société, ces conceptions sont renforcées et sont réinjectées dans les autres activités interpersonnelles : l'école reproduit [et légitimise (Ben Ayed, 2015)] les rapports sociaux et les inégalités de la société, qu'elles reposent sur le genre (Collet, 2017), qu'elles soient culturelles et économiques (Felouzis, 2014) ou ethniques (Felouzis & Perroton, 2009) ou tout simplement d'ordre social (Duru-Bellat, 2015). Les inégalités sont ainsi liées aux reproductions sociales (Bourdieu, 1966) et à la stratification sociale (Boudon, 1973).

Cette question du genre trouve sens dans l'analyse et le questionnement des processus d'orientation. En effet, ces différences se définissent dans le monde scolaire par un ensemble d'inégalités genrées qui « bien plus que les inégalités de réussite, modèlent les inégalités de carrière entre les sexes comme entre les groupes sociaux » (Duru-Bellat, 2004, p. 70). D'ailleurs, « on sait que cette division sexuée de l'orientation scolaire n'assure pas l'égalité des chances entre les filles et les garçons au moment de l'insertion » (Vouillot, 2002, p. 486). Les stéréotypes genrés marquent de leur empreinte

⁹⁴ Nous entendons le terme « stéréotypes » comme « des croyances partagées concernant les caractéristiques personnelles d'un groupe de personnes, généralement des traits de personnalité, mais aussi des comportements » (Duru-Bellat, 2017, p. 24).

les choix vocationnels des individus (Gianettoni, Carvalho Arruda, Gauthier, Gross, & Joye, 2015).

La suite de notre texte tente de faire le point sur ces inégalités entre individus en regard des parcours scolaires et des perspectives d'orientation. Une investigation quant aux reproductions des stéréotypes de genre par les enseignants est également proposée afin de confronter celles-ci au terrain belge francophone.

2.6.2 Scolarité et différences sexuées

Dans sa dernière publication sur l'état de l'éducation dans le monde, l'OCDE met en avant des différences marquées en ce qui concerne les types de diplomation selon le genre, particulièrement au niveau des domaines d'étude en filière professionnelle (OCDE, 2017b). Si, dans les pays de l'OCDE, les femmes représentent, en moyenne, 46 % des diplômés en filière professionnelle et 55 % en filière générale⁹⁵, « le pourcentage de femmes optant pour une formation professionnelle en ingénierie, industries de transformation et construction est faible dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire : elles ne représentent que 11% des diplômés dans ce domaine d'études. Par contraste, les femmes sont surreprésentées dans les formations dans le domaine de la santé et de la protection sociale, où elles représentent 80% des diplômés. » (OCDE, 2017b, p. 61) sauf en Inde (41%), en Pologne (51%) et en Slovénie (69%). L'OCDE met également en avant que d'autres domaines montrent un degré de mixité plus élevé, tels que les domaines des services (constitués de 58% de femmes diplômées) et du commerce, de l'administration et du droit (constitués de 63% de femmes diplômées).

Ces différences de choix de métier entre hommes et femmes se marquent particulièrement dans certaines fonctions (Burchell, Hardy, Rubery, & Smith, 2014; Schwiter et al., 2014) telles que, par exemple, la profession enseignante où plus de 70% des enseignants, dans les pays de l'OCDE, sont des femmes (OCDE, 2017b). Cette prédominance féminine dans le secteur de l'enseignement pourrait s'expliquer par la « comparaison entre les salaires effectifs des enseignants et les revenus du travail des diplômés de l'enseignement tertiaire qui exercent une autre profession » (OCDE, 2017b, p. 390). En effet, celle-ci « montre que le ratio des enseignantes est supérieur de 25 points de pourcentage à celui des enseignants dans l'enseignement préprimaire, primaire et secondaire. Ce ratio plus favorable aux enseignantes montre que, par comparaison avec d'autres professions, la profession d'enseignant est plus attractive pour les femmes que pour les hommes » (OCDE, 2017b, p. 390).

⁹⁵ A titre d'exemple, l'OCDE (2017b, p. 65) mentionne, pour la Belgique, les chiffres de 56% de diplômés de sexe féminin dans les filières générales et de 48% pour les filières professionnelles.

Cette différence sexuée dans le métier d'enseignant est particulièrement marquée dans les premières années d'études : « les pourcentages les plus élevés d'enseignantes s'observent [...] dans les premières années de la scolarité et diminuent à chaque niveau supérieur d'enseignement » (OCDE, 2017b, p. 415). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les femmes représentent 97% des enseignants de l'enseignement préprimaire, 83% dans l'enseignement primaire, 69% dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, 59% dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et 43% dans l'enseignement tertiaire. L'OCDE explique ces différences de taux par le fait que moins d'hommes s'intéressent à l'enseignement du fait de raisons d'ordre culturel : « les perceptions sociales des liens entre le sexe et les professions pourraient influencer les choix de carrière des hommes et des femmes. Cette différenciation commence souvent très tôt, lorsque les parents nourrissent pour leurs enfants des ambitions professionnelles basées sur des stéréotypes sexistes (Croft, Schmader, Block, & Baron, 2014; Kane & Mertz, 2012; OCDE, 2015a; Willemart, 2010) » (OCDE, 2017b, p. 416). Toutefois, l'OCDE mentionne également que bien que les hommes soient moins nombreux en tant qu'enseignants, ils sont majoritaires chez les chefs d'établissement. Le même constat est énoncé par Buisson-Fenet (Buisson-Fenet, 2017) qui mentionne une réalité semblable dans l'enseignement supérieur français où la balance entre le nombre de rectrices et de recteurs est de l'ordre de 3 pour 7.

En 2015, l'OCDE mettait déjà en avant des différences marquées entre sexe au cours de la scolarité : « bien que les filles devancent les garçons aux évaluations PISA de sciences, ces derniers sont plus susceptibles qu'elles d'envisager exercer une profession scientifique lorsqu'ils auront 30 ans » (OCDE, 2017b, p. 13). De plus, dans tous les pays de l'OCDE, « le taux de réussite du deuxième cycle de l'enseignement secondaire est plus élevé chez les filles que chez les garçons » (OCDE, 2017b, p. 158) même si cet écart diminue lorsque l'on se focalise sur ce taux deux ans après la fin de la durée des études : les garçons ont donc tendance, davantage que les filles, à obtenir plus tard leur diplôme. Cette différence se marque aussi selon les filières d'enseignement : « l'écart de taux de réussite favorable aux filles tend à être plus élevé encore en filière générale, tandis que les taux de réussite des garçons sont supérieurs à ceux des filles en filière professionnelle dans plusieurs pays » (OCDE, 2017b, p. 164), tels que, par exemple, la Finlande, la Grèce ou la Hongrie. En France, les mêmes constatations apparaissent : les filles, davantage diplômées que les garçons, réussissent mieux que ces derniers à l'école et elles s'orientent plutôt vers l'enseignement général pour ensuite fréquenter des cursus longs de l'enseignement supérieur. Cependant, on les retrouve moins souvent dans les formations scientifiques ou sélectives (INSEE, 2017). On peut, toutefois, nuancer ces résultats : les différences de choix constatées entre les deux sexes s'estompent si l'on considère la variable des notes obtenues au contrôle continu du brevet : dans le tableau suivant sont repris les données en ce qui concerne les vœux d'orientation des garçons et

des filles en troisième année générale (Ministère de l'Éducation nationale de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2018).

Tableau 38 Vœux d'orientation des garçons et des filles en troisième année générale (Ministère de l'Éducation nationale de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2018)

| Moyenne des notes au contrôle continu du brevet ⁹⁶ | Filles | | | Garçons | | |
|---|------------------------------|-------------------------|---------------------|----------------|-----------|-------|
| | Filière G ou T ⁹⁷ | Filière P ⁹⁸ | Autre ⁹⁹ | Filière G ou T | Filière P | Autre |
| Moins de 9/20 | 16% | 58% | 26% | 15% | 54% | 32% |
| Entre 9 et 13/20 | 70% | 25% | 5% | 67% | 27% | 6% |
| Plus de 13/20 | 96% | 3% | 0% | 94% | 5% | 1% |

Lorsque la moyenne des notes obtenues est en dessous de 9 sur 20, la majorité des filles (58% d'entre elles) et des garçons (54% d'entre eux) mentionnent vouloir s'orienter vers une filière professionnelle. Cependant, lorsque les moyennes sont comprises entre 9 et 13 sur 20, la majorité veulent se diriger vers une filière générale ou technologique (respectivement 70% des filles et 67% des garçons). Lorsque les résultats sont supérieurs à 13 sur 20, ils sont plus de 9 élèves sur 10, quel que soit leur sexe, à vouloir s'orienter vers de telles filières (respectivement 96 et 94%).

Ces résultats tendent donc à penser qu'à résultats scolaires égaux, filles et garçons ont des perspectives d'avenir scolaire semblables et que « ce sont donc les meilleurs résultats des filles qui expliquent leur orientation plus fréquente vers l'enseignement général et technologique » (INSEE, 2017, p. 10). Cependant, outre les stéréotypes sexués déjà cités, on peut se demander si plutôt que de faire un choix identique, les élèves, quel que soit leur sexe, ne font en fait, pas de choix. En effet, on a déjà montré que les voies *royales* de l'enseignement sont à caractère général. Dès lors, le fait de ne pas dire vouloir s'orienter dans une autre filière serait plutôt une réponse coûtant moins aux élèves et qui n'implique de toute façon aucun barrage vers des réorientations futures possibles, au contraire d'autres filières (p. ex., les travaux de Demeuse et al., 2007). Nous pouvons rapprocher ce type de processus de choix des théories de Boudon qui articule,

⁹⁶ D'après le site internet du Ministère de l'Éducation français (Ministère de l'Éducation nationale de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2018) : « Le diplôme national du brevet évalue les connaissances et les compétences acquises à la fin du collège. À partir de la session 2018, il est rééquilibré entre évaluation du socle (contrôle continu) et épreuves finales. Chaque discipline évaluée fait l'objet d'une épreuve distincte, sauf en sciences (deux disciplines), et d'une épreuve orale pour les candidats scolaires. »

⁹⁷ Filière générale ou technologique.

⁹⁸ Filière professionnelle.

⁹⁹ La catégorie « Autre » est composée des réponses « CAP » (certificat d'aptitude professionnelle) et « Redoublement ».

notamment, les concepts de coût économique et social et de bénéfices : le calcul coûts anticipés et bénéfices fait que les élèves préfèrent ne pas poser de choix d'orientation, les bénéfices récoltés étant perçus comme plus élevés que les coûts que cela pourrait engendrer (coût au sens pécuniaire, mais également au sens plus large de coût d'effort, d'investissement, etc.). D'ailleurs, toute chose étant égale par ailleurs « si les décisions sont influencées par la plus ou moins grande réussite scolaire de l'élève (qui détermine le risque de poursuite d'études), l'inégalité des chances s'explique quasi exclusivement par les choix scolaires » (M. Blanchard & Cayouette-Remblière, 2011, p. 8).

Outre les notes obtenues et leur impact sur les choix scolaires, on constate que les filles présentent des taux de décrochage scolaire plus faibles que les garçons (Eurostat, 2017) : en 2016, en moyenne dans les 28 pays de l'Union Européenne, les pourcentages de jeunes ayant quitté l'école sont de 9,2% chez les filles contre 12,2% chez les garçons. Ceci est également vrai au Québec avec des taux de sortie de 11% pour les filles et de 17,4% pour les garçons pour l'année scolaire 2013-2014 (MELS, 2017). Cet état de fait est expliqué en partie par les performances scolaires plus élevées des filles conduisant par exemple à une nécessité amoindrie de réorientation, mais également par un « rapport à la scolarité plus conforme à la norme attendue par l'institution » (Bernard & Michaut, 2017, p. 41). De plus, les auteurs mettent en avant que les justifications données par les filles en ce qui concerne leur décrochage scolaire sont davantage d'ordre personnel alors que les garçons se justifient plutôt en remettant en cause l'école.

Comme on le voit, il existe des disparités entre filles et garçons en ce qui concerne l'éducation (Duru-Bellat, 2017). D'ailleurs, « il existe une socialisation différenciée qui peut engendrer des différences d'attitudes, de conduites, d'investissement de soi et même de performances entre filles et garçons dans le domaine scolaire notamment » (Courtinat-Camps & Prêteur, 2010, p. 112). Les auteurs concluent, en rejoignant les études de Bouchard et Saint-Amant (1996) et Rosenwald (2008) que les filles et les garçons ont finalement des itinéraires scolaires différents et que leur rapport à l'école n'est pas identique. De plus, les filles sont à la fois plus attentives et mieux organisées dans leurs apprentissages et elles respectent davantage les règles scolaires, à l'inverse des garçons : « elles se montreraient de fait plus conformes aux attentes de l'institution scolaire » (Van de Gaer, Pustjens, Van Damme, & De Munter, 2006 cités par Mieyaa, Rouyer, & Le Blanc, 2012, p. 61).

Malgré ces différences, on constate que certains domaines de la scolarité tendent à progresser vers une plus grande équité entre sexes. Par exemple, au niveau de l'accès des enfants à l'éducation préscolaire ou maternelle, les pays membres ou partenaires de l'OCDE sont parvenus à une parité parfaite entre les sexes (OCDE, 2017b, p. 34). Toutefois, il convient de préciser que cet indicateur semble être le seul présentant une réelle mixité. En effet, l'OCDE présente 4 indicateurs relatifs à la parité entre sexe : le

taux de scolarisation un an avant l'âge du début de l'enseignement primaire, le niveau de compétence des jeunes à 15 ans en mathématiques et en compréhension à l'écrit (cf. test PISA), la participation des adultes à l'éducation et le niveau de compétence des adultes en littératie et en numératie.

Comme nous venons de le préciser, les taux de scolarisation pré-primaire sont égaux entre filles et garçons et les jeunes filles de 15 ans réussissent mieux les épreuves PISA que les garçons. Par contre, chez les adultes, l'OCDE met en avant les différences existantes entre hommes et femmes en ce qui concerne « le pourcentage d'adultes qui atteignent le niveau minimum de compétence en littératie et en numératie [qui] varie sensiblement entre les sexes, attestant de l'inégalité de la maîtrise des compétences de base dans les pays de l'OCDE » (OCDE, 2017b, p. 14), en défaveur des femmes. De plus, les taux de participation des adultes à des activités d'éducation et de formation formelles et/ou non formelles sont également une variable sexuée : bien que « les pays membres ou partenaires de l'OCDE sont parvenus à la parité entre les sexes » au niveau de ce taux de participation, ceci est très variable d'un état à l'autre, « le ratio femmes/hommes qui ont participé à ce type d'activités durant cette période étant compris entre 0.7 et 1.4 selon les pays » (OCDE, 2017b, p. 14) et « si la participation est plus forte chez les femmes dans 11 pays et économies, elle est néanmoins plus importante chez les hommes dans 10 pays et économies. Les cas les plus extrêmes sont le Japon et la Turquie, où la participation des femmes est inférieure d'environ 30% à celle des hommes, et la Fédération de Russie, la Lettonie et la Lituanie, où la participation des femmes est supérieure de 40% » (OCDE, 2017b, p. 36).

Les différences entre sexes se marquent aussi dès le choix du domaine d'études. Le tableau suivant reprend les données de l'OCDE. Par exemple, plus de trois quarts des étudiants en ingénierie sont des hommes et ils sont même de 80% de représentants masculins dans le domaine des TIC.

Tableau 39 Pourcentage de femmes entamant des études tertiaires selon les domaines en 2015 pour les pays de l'OCDE (OCDE, 2017b, p. 29)

| Domaine des études (tertiaires) | % de femmes entamant des études dans le domaine |
|--|---|
| Education | 78% |
| Santé et protection sociale | 76% |
| Sciences sociales, journalisme et information | 64% |
| Lettres et arts | 63% |
| Commerce, administration et droit | 54% |
| Sciences naturelles, mathématiques et statistiques | 50% |
| Ingénierie | 24% |
| TIC | 19% |

Même si le choix d'étude tente à penser à un certain manque d'intérêt des femmes pour les études scientifiques, les aspirations professionnelles des filles de 15 ans fluctuent selon les pays et ne sont pas nécessairement en adéquation avec les choix opérés. Ainsi, « on compte plus de 40% d'adolescentes parmi les élèves de 15 ans qui envisagent d'exercer une profession scientifique dans tous les pays sauf en Hongrie, et la moyenne des pays de l'OCDE dont les données sont disponibles (48%) est proche de la parité hommes-femmes. Toutefois, le fossé se creuse entre les hommes et les femmes à l'entrée dans l'enseignement tertiaire, au moment de choisir le domaine d'études » (OCDE, 2017b, p. 287), comme nous l'avons déjà mentionné. L'OCDE propose d'expliquer l'écart entre aspiration et choix d'études scientifiques chez les filles « par les différences d'efficacité perçue entre les sexes et le caractère traditionnellement masculin des professions scientifiques, accentué par les stéréotypes sexistes dans l'entourage des élèves (Cheryan, Ziegler, Montoya, & Jiang, 2017) » (p.287).

Stevanovic et ses collègues (Stevanovic, Grousson, & de Saint-Albin, 2016) constatent également que

bien que les filles réussissent en moyenne mieux leur scolarité que les garçons, elles se dirigent, au moment des grands paliers d'orientation, vers les sections littéraires et tertiaires, vers des voies moins rentables en termes professionnels que les sections scientifiques et techniques industrielles vers lesquelles s'orientent préférentiellement les garçons, de sorte qu'elles « perdent ainsi une partie du bénéfice de cette meilleure réussite scolaire » (Couppié & Epiphane, 2001) » (p.92).

Cette socialisation différenciée n'est pas nouvelle et si les recherches récentes tendent à montrer qu'elle est toujours d'actualité, elle était déjà constatée il y a quelques années. Bujold et Gingras (2000) citent, par exemple, un ensemble de recherches menées à la fin du XX^e siècle sur l'impact des caractéristiques de la socialisation sur les choix scolaires des filles et des garçons [impact de l'image de la femme sur les informations qu'elle peut espérer recevoir sur les métiers et professions au cours de leur scolarité (Fahmy, 1982) ; utilisation de critères externes par les femmes dans leurs décisions d'orientation plutôt que des critères personnels (Stonewater, 1987) ; scores plus élevés des femmes dans la typologie de Holland, pour les types social et conventionnel (Riverin-Simard, 1996; Stonewater, 1987) ; dilemme des filles surdouées de se conformer à l'image de la femme véhiculée dans la société ou de se réaliser dans le travail et dans ce cas (Petersen, 1982) ; structuration du monde professionnel impactant le développement de carrière des femmes et stéréotypes de genre marqué par les acteurs sociaux (Fahmy, 1983) ; impact de la socialisation sur les premières ambitions ou aspirations professionnelles des filles (Smith & Leduc, 1992) ; intégration des stéréotypes de genre entraînant des ambitions salariales plus basses chez les femmes que

les hommes, et en corollaire une domination sociale de ces derniers (Swanson & Parcover, 1998) ; Genre fortement marqué dans le choix des études chez les garçons et moins chez les filles (Bouchard, Saint-Amant, & Tondreau, 1997a)].

Même si la socialisation des filles tend à engendrer des stéréotypes, des recherches qualitatives (Bouchard, Saint-Amant, & Tondreau, 1997b) tendent à montrer que les filles reconnaissent les inégalités existantes entre hommes et femmes, qu'elles « semblent résister à la catégorisation sociale selon le sexe et qu'elles manifestent la volonté de se détacher des modèles traditionnels auxquels les femmes sont exposées » (Bujold & Gingras, 2000, p. 228) alors que les garçons ont tendance à garder et intégrer des stéréotypes de genre. De plus, on constate également que des hauts résultats scolaires chez les filles ne sont pas corrélés avec les stéréotypes véhiculés, tels que la docilité, la passivité ou la soumission : « la résistance des filles à la ségrégation sexuelle, mais aussi de leur préoccupation marquée devant l'avenir, deux facteurs qui constituent [...] les principales motivations de ces filles à l'effort et à la réussite scolaire » (Gagnon, 1998, 1999, cités par Bujold & Gingras, 2000, p. 228).

2.6.3 Activités professionnelles et différences sexuées

Stevanovic et ses collègues (2016) citent Mosconi et Stevanovic (2007) en insistant ainsi sur le fait que « ces orientations scolaires et professionnelles produisent et reproduisent une division sexuée du marché du travail, et entraînent pour les femmes des difficultés d'insertion professionnelle, des risques plus élevés de chômage, des inégalités de salaire, des emplois à temps partiel et de statuts précaires » (p.93).

Même au sortir de l'école, les différences entre sexes restent marquées : une fois engagées dans un travail, « les femmes gagnent [...] moins que les hommes quel que soit leur niveau de formation » (OCDE, 2017b, p. 112), avec une différence de 32% en défaveur des femmes au niveau de la rémunération des individus âgés de 25 à 64 ans dans le secteur tertiaire. Si l'on ne considère que le travail à temps plein, cette différence baisse (mais reste particulièrement marquée) à 26%. L'OCDE remarque également que cet écart est moins grand chez les personnes avec un niveau de formation inférieur ou égal au deuxième cycle de l'enseignement secondaire et de l'enseignement post-secondaire non tertiaire, avec 22%.

Outre, l'activité des individus, le chômage semble être davantage une réalité pour les femmes : « les taux d'inactivité¹⁰⁰ sont systématiquement plus élevés chez les femmes que chez les hommes à tous les niveaux de formation » et « en moyenne, dans les pays de l'OCDE, près de la moitié (45%) des femmes moins instruites sont inactives, contre moins d'un cinquième des hommes (18%) » (OCDE, 2017b, p. 102). Ces différences de

¹⁰⁰ Ces taux d'inactivités sont particulièrement haut chez les jeunes les moins instruits.

taux entre sexes sont très variables entre les pays : par exemple, en Arabie saoudite, 75% des femmes les moins instruites sont inactives contre 4% des hommes les moins instruits alors que ces taux sont de respectivement 18% et 13% au Portugal. Cette différence entre sexes se marque également de façon générale chez les personnes plus instruites à travers le fait que les taux d'inactivité sont plus élevés dans les domaines où les personnes diplômées sont de sexe féminin.

Ces taux de chômage moins élevés ou encore les salaires plus conséquents chez les garçons engendrent également un phénomène de changement d'orientation plus rapide chez les filles que chez les garçons, ceux-ci s'obstinant davantage dans une filière particulière (Stevanovic et al., 2016) : ceci impacte directement le fait que les garçons tentent davantage des voies moins marquées typiquement « masculin » au contraire des filles qui éviteront des formations « atypiques » ; « les jeunes filles qui ont obtenu un CAP ou un BEP en ayant suivi une filière « atypique » ont un début de vie professionnelle plus chaotique puisque, globalement, leur parcours d'insertion et leurs conditions d'emploi sont moins favorables que ceux des garçons issus des mêmes filières » (p.95).

En France, l'INSEE (2017) mentionne que même si des différences persistent, aux « âges actifs, les comportements d'activité des femmes se rapprochent de ceux des hommes : deux tiers des femmes de 15-64 ans participent au marché du travail contre trois quarts des hommes de la même classe d'âge » (p.9). D'ailleurs, l'INSEE constate une augmentation du nombre de femmes parmi les catégories de cadres¹⁰¹ dans les entreprises, passant de 31% à 42% sur une période de vingt ans, mais aussi une réduction des écarts de salaire entre hommes et femmes¹⁰². Les femmes françaises tendent également à partir à la retraite plus tard que les hommes avec une différence moyenne d'un an entre les deux sexes avec un accès à des pensions moins élevées de 42% par rapport aux hommes.

2.6.4 Différences sexuées à l'Ecole : quelles explications ?

Il existait dans la pensée collective plusieurs préjugés quant aux différences entre hommes et femmes au niveau de leurs capacités cérébrales. Broca stipulait que « toutes choses égales d'ailleurs, il y a un rapport remarquable entre le développement de

¹⁰¹ Nous entendons les « cadres » comme « les employés qui, à l'exclusion de ceux qui font partie du personnel de direction [...] exercent dans l'entreprise une fonction supérieure réservée généralement au titulaire d'un diplôme d'un niveau déterminé ou à celui qui possède une expérience professionnelle équivalente » (Etat belge, 1948).

¹⁰² Néanmoins, l'INSEE (2017, p.9) insiste sur le fait que « le revenu salarial des femmes reste inférieur en moyenne de 24 % à celui des hommes. Un quart de cet écart seulement s'explique par des différences de durée de travail ».

l'intelligence et le volume du cerveau » (Broca, 1861, p. 50) et que « la femme étant plus petite que l'homme, et le poids du cerveau variant avec la taille, on s'est demandé si la petitesse du cerveau de la femme ne dépendait pas exclusivement de la petitesse de son corps. Cette explication a été admise par Tiedemann. Pourtant il ne faut pas perdre de vue que la femme est en moyenne un peu moins intelligente que l'homme ; différence qu'on a pu exagérer, mais qui n'en est pas moins réelle. Il est donc permis de supposer que la petitesse relative du cerveau de la femme dépend à la fois de son infériorité physique et de son infériorité intellectuelle » (Broca, 1861, p. 15). Vouillot mentionne également qu'à la fin du XIXe et qu'au début du XXe siècle, Gustave Le Bon tenait des propos semblables à ceux de Broca dans ses travaux anthropologiques ou encore que Moebius sortait un ouvrage de physiologie intitulé *De la débilité mentale physiologique de la femme* qui énonçait l'infériorité mentale des femmes (Vouillot, 2014).

Aujourd'hui, les études en neuroscience tentent à montrer qu'il n'existe pas de processus neuronaux contribuant à constituer les identités sexuées des individus (Vidal, 2015). Ainsi, aucune différence entre fille et garçon n'a pu être montrée scientifiquement en ce qui concerne par exemple les compétences en raisonnement mathématique (Vidal, 2012) : « le concept de plasticité cérébrale¹⁰³ apporte [...] un éclairage neurobiologique fondamental sur les processus de construction sociale et culturelle de nos identités sexuées. Il vient ainsi conforter et enrichir les recherches en sciences humaines sur le genre » (Vidal, 2013, p. 188).

Stevanovic et ses collègues mentionnent que les perceptions stéréotypées du monde professionnel influencent les choix d'orientation posés chez les filles à travers la question de la « conciliation » entre vie familiale et vie professionnelle et dès 15 ans, du phénomène de doute et d'incertitude liés à leurs compétences conjoint à leur souci de conformité aux normes sexuées (Mosconi et Stevanovic, 2007, cités par Stevanovic, Grousson, & de Saint-Albin, 2016). Les auteurs ajoutent également que le sentiment de compétence est également sexué : les filles ayant un sentiment de compétence plus élevé en ce qui concerne les métiers dits féminins (tels que les métiers de l'éducation ou les métiers sociaux) et les garçons un sentiment de compétence plus élevé pour les métiers traditionnellement masculins, tels que les métiers scientifiques. La sous-estimation de leur sentiment de compétences dans les cours scientifiques chez les filles peut entraîner également « les enseignant-e-s à ne pas les encourager dans une voie où elles auraient justement besoin d'avoir confiance en elles » (Fontanini, 2002 cité par Stevanovic et al., 2016, p. 94).

¹⁰³ La plasticité cérébrale peut être définie comme les remodelages effectués par le cerveau à travers l'influence de l'expérience individuelle sensorielle et affective (Schiffmann, 2001).

Ce sentiment de conformité liée au sexe provient de la socialisation¹⁰⁴ différenciée subie par les garçons et les filles : la société, à travers les liens familiaux ou amicaux, les médias, l'école, « veille à ce que dès sa naissance, chaque enfant apprenne ce qu'il est censé être selon le sexe qui lui a été déclaré à la naissance » (Duru-Bellat, 2017, p. 23). En effet, ces stéréotypes sexués interviennent au niveau de l'école où les individus tendent à choisir des voies scolaires et professionnelles où ils retrouvent la majorité de leur semblables genrés (Felouzis, 2014 ; Rees, 2001, cité par Stevanovic et al., 2016). Pourtant, dans les toutes premières années de scolarité, on ne note aucune différence de performance ou d'attitude entre les sexes (Buisson-Fenet & Morin-Messabel, 2017). Même si la famille est le lieu le plus prégnant dans la socialisation des jeunes (Darmon, 2016), en 1922, Durkheim définissait déjà l'école comme une instance majeure de la socialisation primaire (Baudelot & Establet, 2008; Vause, 2010) : d'une part, les adultes inculquent aux élèves les normes et valeurs de la société ainsi que leurs propres intégrations et représentations de ces valeurs et d'autre part, les jeunes se socialisent via les interactions qu'ils ont avec leurs pairs (de Singly, 2017; Durkheim, 2013; Judith Rich Harris, 1998). Buisson-Fenet et Morin-Messabel ajoutent que d'autres éléments, tels que les interactions entre enseignants et élèves, l'évaluation des apprentissages ou le contenu même des curricula et des manuels scolaires scientifiques sont marqués par la reproduction des stéréotypes de sexe et le plus souvent sont « favorables aux garçons » (Stevanovic et al., 2016, p. 94).

Plusieurs auteurs (Buisson-Fenet & Morin-Messabel, 2017; Stevanovic et al., 2016) citent l'exemple des manuels scientifiques ou des cours d'étude de l'histoire où les femmes sont peu mises en avant et où elles sont plutôt mentionnées comme « collaboratrices » que comme véritables scientifiques ou chercheuses. En Belgique francophone, des constats similaires apparaissent notamment dans les analyses regroupées sous le titre *Sexes et manuels. Promouvoir l'égalité dans les manuels scolaires* (Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles, 2012) : par exemple, les filles sont décrites dans les manuels scolaires comme sages, aimant le rose et destinées à s'occuper de leur *maison* alors que les garçons sont représentés comme des *caïds*, attachés à la couleur bleue et se préparant à entrer sur le marché du travail. Vouillot (2014) constate également que le personnel éducatif, mais aussi les élèves et leur famille, lors des décisions d'orientation, « fonctionnent sur des représentations et des stéréotypes encore solides sur 'ce qui est' ou 'ce qui n'est pas' pour les filles et les garçons » (p.20), ceci entraîne un très faible nombre de *filières insensibles au sexe*.

Outre le monde scolaire, les médias véhiculent également des stéréotypes de genre (Bigeon et al., 2010; Morin-Messabel, 2013; Morin-Messabel & Salle, 2013;

¹⁰⁴ Nous entendons le terme socialisation comme « le processus par lequel les individus d'une société apprennent les modèles de cette société et les intériorisent » (Danvers, 2009, p. 516).

Rouyer, 2007). Vouillot (2014) prend l'exemple d'une étude d'Ephiphane (Ephiphane, 2007) sur les albums illustrés pour enfants où 78% des personnages sont des hommes, qui occupent 414 métiers différents, contre 161 pour les femmes. « Les métiers *masculins* sont les plus prestigieux, voire héroïques [...]. Les femmes exercent des métiers d'aide, d'accueil, d'enseignement ou liés à l'apparence » (Vouillot, 2014, p.33). Ephiphane (2007) en arrive à la conclusion que les métiers présents dans les albums d'enfants sont des archétypes liés au sexe montrant un clivage plus prégnant encore et une ségrégation plus présente que dans la réalité des professions envisagées et du monde du travail.

Nous nous limiterons ici à un dernier exemple d'influence des médias sur les stéréotypes de genre en mentionnant le concept de *gender marketing* : dans les publicités, les jouets sont présentés et commercialisés selon les représentations hypothétiques des clients présumées par les spécialistes en marketing quant au caractère sexué que doivent adopter les marchandises. Auster et Mansbach (Auster & Mansbach, 2012) citent d'ailleurs les recherches de Kahlenberg et Hein (Kahlenberg & Hein, 2010) qui ont analysé les publicités pour jouets qui étaient diffusées sur la chaîne américaine pour enfants *Nickelodeon*. Ceux-ci ont constaté que les publicités pour garçons se focalisaient sur les figurines d'action, les sports ou le transport alors que les publicités pour filles mettaient en scène des poupées, des animaux ou des jouets liés au toilettage, au soin aux enfants et à la vie domestique. Plusieurs chercheurs ont également abordé la compréhension de ces publicités chez les enfants et sur leur propension à restructurer et assimiler les contenus selon un angle genré (Cherney, 2005; Frawley, 2008).

Ces représentations stéréotypées se retrouvent d'ailleurs chez les jeunes enfants qui assimilent eux-mêmes telle pratique ou tel objet selon une dichotomie de genre : d'après Morin-Messabel et ses collègues (Morin-Messabel, Ferrière, Lainé, Mieyaa, & Rouyer, 2016), les enfants catégorisent les jouets selon leur caractère féminin ou masculin. Les auteurs ont également constaté que cette catégorisation est persistante et forte. Ils rejoignent également les conclusions des recherches de Cherney et ses collègues (Cherney, Harper, & Winter, 2006) en distinguant « des profils de différenciation chez les plus jeunes sur les deux catégories de jouets moins stéréotypées : les garçons associent les jouets éducatifs et ambigus au masculin, alors que les filles associent les jouets éducatifs aux deux sexes et les jouets ambigus au féminin » (Morin-Messabel et al., 2016, p. 542).

Dumora avait déjà mentionné que les projets d'orientation des élèves se construisaient, notamment, à travers la comparaison qu'ils faisaient avec des personnes de leur famille ou vues dans les médias ; comparaison particulièrement genrée (Dumora, 1990). En fait, la question de l'existence de stéréotypes de genre, avec notamment, les processus d'appariements prototypiques des individus vers d'autres personnes du même sexe ou du même genre (Thiault, 2016), relève d'une question plus générale, à savoir celle de la construction de l'identité, de la création de soi. Les réflexions d'orientation,

demandant aux individus une élaboration de projet personnel et professionnel engageant les personnes dans une

forme de création de soi : comment je m'imagine, comment je m'envisage. À travers ses choix d'orientation, la personne montre au regard et au jugement d'autrui l'image qu'elle a d'elle-même. Comme les filières de formation et les professions sont hiérarchisées et sexuées, le projet énoncé situe le niveau d'ambition du sujet, ce qu'il pense valoir, ses goûts, mais aussi son degré de conformité ou d'excentricité vis-à-vis des normes et attentes sociales qui lui sont adressées selon son statut social et son sexe. Il y a donc des enjeux dans le projet : est-ce que ce que je désire pour moi m'assure estime et reconnaissance de la part de mon environnement ? Le projet scolaire et/ou professionnel implique à la fois un « enjeu » et une « mise en jeu » de l'identité et des rapports aux autres (Vouillot, 2007b, p. 93-94).

2.6.5 La construction de l'identité dans les processus d'orientation

Selon Vouillot, la construction des choix professionnels des individus est influencée par les normes de la société et en corollaire par l'identité sexuée de la personne (Vouillot, 2007b). Celle-ci est en lien avec la reproduction sociale qui s'opère dans la définition des rôles. Vouillot la différencie de l'identité sexuelle qui relève, elle, de l'ordre naturel. Les différences hommes/femmes trouvent ainsi naissance dans les caractéristiques biologiques des individus, mais aussi dans la définition des identités réalisée par la société. Par exemple, on constate que les différences morphotypiques se marquent, dès la fin de la puberté, vers une élévation du taux de masse musculaire par rapport au taux de masse graisseuse chez l'homme et non chez la femme (Shephard, 2000; Wells, 2007). Ceci est une différence liée à l'identité sexuelle. Le fait, par exemple, qu'il existe une ségrégation verticale¹⁰⁵, c'est-à-dire que les femmes ont moins de chances que les hommes de progresser dans leur profession (vers des postes à responsabilités plus élevées) est davantage induit par des différences sexuées puisque provenant de l'image des sexes véhiculées dans la société (Dubar, Tripier, & Boussard, 2015a) ; les

¹⁰⁵ Ce type de ségrégation est également appelée plafond de verre (Morrison, White, & Van Velsor, 1987; Sanchez-Mazas & Casini, 2005). D'ailleurs, les diverses métaphores qualifiant les difficultés de progression des femmes dans les hiérarchies du travail témoignent de l'existence de cette problématique et d'une certaine prise de conscience de la société : « cueillette des edelweiss (Meynaud, 1988), plafond de verre, ciel de plomb (Marry, 2004), plancher collant ou tuyau percé (European Commission, 2000) » (Buscatto & Marry, 2009, p. 171), sont autant d'images pour ce type de ségrégation.

différences de salaire, à travail égal, existant entre les deux sexes, en défaveur des femmes en est un autre exemple (L'Horty & Meurs, 2016).

Bien que le rapport de l'OCDE n'explique que peu les raisons des différences constatées entre les sexes dans son étude de 2017, l'existence de ces différences est corrélée, comme nous venons de le mentionner, aux « perceptions traditionnelles qui assignent une identité et un rôle particuliers à chacun des sexes, ainsi que par les valeurs culturelles parfois associées à des domaines d'études particuliers » (OCDE, 2017b, p. 61). Cependant, l'OCDE met en avant l'importance de l'équilibre des sexes dans les différents domaines d'études en rappelant d'une part, la nécessité de garantir l'égalité (morale) des chances entre hommes et femmes et, d'autre part, « qu'une participation au marché du travail plus équilibrée entre les hommes et les femmes se traduit par une croissance du PIB » (OCDE, 2017b, p. 61). Bien que les auteurs constatent cela pour tous les États, les études de Aguirre et ses collègues (Aguirre, Hoteit, Rupp, & Sabbagh, 2012) tendent à montrer que c'est principalement dans les pays émergents ou en développement que le taux d'activité des femmes pourrait être davantage augmenté : parmi les « 865 millions de femmes dans le monde qui ont la possibilité de contribuer plus pleinement à leurs économies nationales, 812 millions d'entre-elles vivent dans des pays émergents et en développement » (Elborgh-Woytek et al., 2013, p. 4).

La lutte contre les inégalités sexuées trouve certainement un intérêt dans les volontés d'amélioration des aides à l'orientation. En témoignent par exemple les recherches de Wohlgemuth et ses collègues qui permettent aux auteurs de conclure que « les jeunes auxquels le parcours scolaire n'offre qu'un éventail de choix limité de formations professionnelles [...] envisagent les formations à leur disposition en filières 'faites pour' les hommes ou les femmes et les choisissent en fonction de ce principe. Les jeunes qui perçoivent un éventail plus large d'options grâce à leur succès scolaire s'orientent plus fortement par rapport à l'avenir » (Wohlgemuth, Schoch, & Imdorf, 2017, p. 55).

2.6.6 Le genre mis à l'épreuve auprès des enseignants belges francophones

Même si, comme le précisent Monseur et Demeuse (1998), la mixité scolaire a permis aux filles et aux garçons de suivre des cursus scolaires basés sur les mêmes curricula, force est de constater que l'égalité homme/femme n'est pas complète au sein de l'enseignement belge francophone : par exemple les données issues des derniers Indicateurs de l'Enseignement (Etnic, 2016), amènent à conclure que l'orientation semble influencée par le genre. Le tableau suivant propose la répartition des filles et des garçons (en pourcentages) dans les différents enseignements pour les 2^e et 3^e degrés.

Tableau 40 Répartition selon le sexe des élèves dans les 2^e et 3^e degrés de l'enseignement secondaire général, technique de transition, technique de qualification et professionnel de plein exercice et en alternance selon (d'après Etnic, 2016)

| | Filles | Garçons |
|-----------------------------------|--------------------|---------|
| Général | 53% ¹⁰⁶ | 47% |
| Technique de transition | 44% | 56% |
| Section de transition | 52% | 48% |
| Technique de qualification | 49% | 51% |
| Professionnel | 46% | 54% |
| Section de qualification | 45% | 55% |
| Alternance | 34% | 66% |

On constate par exemple, au sein des 2^e et 3^e degrés, que la section de transition est composée d'une majorité de filles (52%) alors que la section de qualification regroupe davantage de garçons (55%). Au sein de la section de transition, on voit que l'enseignement général est composé par une majorité de filles (53%) et l'enseignement technique de transition par une majorité de garçons (56%). Dans les deux formes de l'enseignement de transition, les garçons sont plus nombreux que les filles : ils représentent 51% des élèves en technique de qualification et 54% des élèves en professionnel. L'alternance est également surreprésentée chez les garçons, à raison d'une proportion d'environ 2/3.

A la lecture du tableau suivant, on peut apporter une information plus précise dans les répartitions des élèves.

¹⁰⁶ Les pourcentages ont été calculés et arrondis à l'unité sur la base des données fournies aux pages 20 et 28 des Indicateurs de l'Enseignement (Etnic, 2016).

Tableau 41 Représentation féminine dans les différents secteurs de l'enseignement secondaire de plein exercice en technique de transition, technique de qualification et professionnel (d'après Etnic, 2016)

| | Technique de transition | Technique de qualification | Professionnel | |
|--------------------------------|-------------------------|----------------------------|---------------|----------------------|
| Industrie | 2% | 2% | 2% | A tendance masculine |
| Construction | 19% | 4% | 2% | |
| Agronomie | 24% | 16% | 34% | |
| Hôtellerie/Alimentation | / | 34% | 37% | |
| Arts appliqués | 63% | 56% | 53% | A tendance mixte |
| Economie | 40% | 50% | 52% | |
| Sciences appliquées | 29% | 50% | / | |
| Humanités artistiques | 66% | / | / | A tendance féminine |
| Beaux-Arts | 76% | 59% | / | |
| Services aux personnes | 50% | 70% | 90% | |
| Habillement | / | 90% | 94% | |

Si l'on se penche sur les différents secteurs de l'enseignement secondaire de plein exercice, on remarque que les secteurs de l'industrie, de la construction, de l'agronomie et de l'hôtellerie/alimentation sont davantage fréquentés par les garçons, quel que soit le type d'enseignement. Au contraire, les secteurs de l'habillement, des services aux personnes et les beaux-arts ainsi que les humanités artistiques regroupent plus de filles. Les arts appliqués, l'économie et les sciences appliquées présentent des répartitions assez homogènes des garçons et des filles. Ces chiffres sont similaires aux données fournies par les recherches scientifiques et les enquêtes nationales et internationales et l'on peut estimer que les problématiques décrites dans les points précédents existent aussi en Belgique francophone (Blidon, 2015; Boudesseul et al., 2014; Buisson-Fenet, 2017; Cayouette-Remblière, 2016; Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO), 2015, 2016; Duru-Bellat, 2017; Le Prévost, 2009; Ministère de l'Education nationale de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Direction de l'évaluation de la prospective et de la performance, 2016; OCDE, 2017a, 2017b; Organisation des Nations Unies pour l'Education la Science et la Culture (UNESCO), 2012, 2018; Vouillot, 2014) ainsi qu'aux données que nous avons récoltées et présentées dans les points précédents.

Afin de réduire les différences de genre dans l'enseignement, le Décret du 6 janvier 2016 relatif à l'intégration de la dimension de genre dans l'ensemble des politiques de la Communauté française vise à

réaliser l'égalité des droits et la dignité intrinsèque des hommes et des femmes [...] par :

- l'adoption et la mise en œuvre d'un plan quinquennal d'objectifs stratégiques et de mesures visant la pleine égalité entre hommes et femmes ;
- l'intégration de la dimension de genre dans l'ensemble des politiques, mesures ou actions qu'il prend, en vue d'éviter ou de corriger d'éventuelles inégalités entre les femmes et les hommes ;
- l'intégration de la dimension de genre dans les budgets et comptes de la Communauté ;
- le suivi et le pilotage des politiques et mesures adoptées dans le cadre de ce décret (art. 2, p.1).

Ce Décret veut donc responsabiliser toutes les dimensions politiques en évaluant l'impact des propositions ministérielles quant à l'égalité homme/femme : « chaque ministre intègre la dimension de genre dans toutes les politiques, mesures et actions relevant de ses compétences » (art. 4, p.2). Pour cela,

- il/elle établit, pour chaque projet d'acte législatif et réglementaire, un rapport d'évaluation de l'impact du projet sur la situation respective des femmes et des hommes, dit « test genre » ;
- il/elle veille à intégrer la dimension de genre dans les contrats d'administration ainsi que dans tout autre instrument de planification stratégique et opérationnel des services du Gouvernement, des organismes d'intérêt public et des entreprises publiques autonomes, qui relèvent de sa compétence ;
- il/elle établit les indicateurs de genre pertinents permettant de mesurer le processus d'intégration de la dimension de genre dans la mise en œuvre de ses politiques ;
- il/elle veille, dans le cadre des procédures de passation des marchés publics et d'octroi de subsides, à la prise en considération de la dimension de genre (art. 4, p.2).

Si ce décret n'est pas nécessairement spécifique à l'enseignement, on trouve dans les recommandations du Pacte pour un enseignement d'excellence¹⁰⁷ la nécessité de prendre en compte les inégalités liées au genre. Le texte du Pacte rappelle que même si la Fédération Wallonie-Bruxelles a un système scolaire parmi les plus équitables de l'OCDE, les stéréotypes de genre sont encore souvent transmis par les acteurs mêmes du système (FWB, 2016), ceux-ci étant souvent peu ou mal outillés pour répondre à cette problématique. Le Pacte propose ainsi de sensibiliser les acteurs et de les former à ces questions d'inégalité de genre, tant lors de leur formation initiale que pendant les formations continuées et met particulièrement en avant la nécessité d'enrayer le décrochage des garçons, principalement dans les filières qualifiantes (FWB, 2017).

Dans la recherche que nous présentons ci-après, il s'agit de questionner les stéréotypes genrés véhiculés par le discours des enseignants.

2.6.7 Contexte de l'étude¹⁰⁸

Si plusieurs études ont abordé l'analyse des projets visant à réduire les inégalités de genre (Duru-Bellat, 2004, 2008; Mieyaa et al., 2012; Morin-Messabel & Salle, 2013), peu ont abordé ce sujet à travers l'analyse de l'agir enseignant même si certaines variables telles que, le type de questions énoncées par l'enseignant vers les élèves (Fize, 2003), le temps de parole mesuré selon le sexe ou les types d'attention portées aux élèves (Duru-Bellat, 2004), la perception des enseignements chez les enseignants sous le prisme du genre (Dutrévis & Toczek, 2007) ou encore l'effet Pygmalion (Gauthiez-Rieucou, 2010; R. Rosenthal & Jacobson, 1971) ont été abordés.

Notre étude porte sur l'analyse du comportement verbal et non verbal de l'enseignant à travers la transmission de stéréotypes de genre en ce qui concerne les métiers. Notre question de recherche se positionne donc dans l'analyse de l'agir enseignant en ce qu'il déconstruit ou au contraire favorise le maintien ou le développement de ces stéréotypes.

2.6.7.1 Echantillon et dispositif de recueil de données

L'échantillon est constitué de neuf institutrices¹⁰⁹ préscolaires enseignant à des élèves de troisième année¹¹⁰ de l'enseignement préscolaire ou faisant partie d'une classe

¹⁰⁷ Le Pacte pour un Enseignement d'excellence est le fruit d'un travail collaboratif entamé en 2015 qui vise à proposer un ensemble de réformes de l'enseignement en Belgique francophone. Plus d'informations peuvent être trouvées sur le site officiel : <http://www.pactedexcellence.be/>

¹⁰⁸ Nous avons collaboré à cette étude menée avec Evelyne Wiels au cours de l'année scolaire 2014-2015

¹⁰⁹ *Aucun enseignant masculin n'a été volontaire pour l'étude. Ceci peut s'expliquer par le fait qu'au niveau maternel, le personnel enseignant est à 97 % féminin (Etnic, 2017).*

¹¹⁰ Les élèves ont entre 5 et 6 ans.

verticale, c'est-à-dire une classe regroupant des enfants d'âges différents¹¹¹ (Rey, Ivanova, Kahn, & Robin, 2003). Huit écoles sur les neuf concernées ont un indice socio-économique faible¹¹².

Le dispositif de recueil des données consiste à filmer une activité de langage ayant pour thème *les métiers*. Le recueil des données se fait par un enregistrement vidéo de l'activité afin de « révéler un curriculum caché » (Morin-Messabel & Salle, 2013, p. 159). Ce dispositif a été conçu de sorte que la discussion entre l'institutrice et les élèves aborde les métiers tout en aiguillant l'activité sur les différences de genre. En effet, afin d'éviter l'effet Hawthorne, l'enseignante ne devait pas connaître *a priori* le but de l'étude.

La vidéo des activités a été codée via une grille d'observation réalisée en référence au modèle de la situation d'enseignement-apprentissage par aires d'action (Dehon & Derobertmeasure, 2010). Ce modèle prend en compte les intentions de l'enseignant et le processus psychologique des enfants. Dans notre recherche, nous nous sommes principalement intéressé à l'aire psychopédagogique¹¹³, c'est-à-dire sur les comportements adoptés par l'enseignant face aux éventuels stéréotypes de genre. D'après Dehon et Derobertmeasure (2010), les indicateurs qui permettent d'analyser le processus d'interactions entre les élèves et l'enseignant sont les interactions langagières, la situation de classe et la gestuelle.

Afin d'engager et d'assurer les échanges verbaux quant à la thématique des métiers, un support didactique, inspiré d'une étude de Gelman et ses collègues (Gelman, Taylor, & Nguyen, 2006) a été conçu. Néanmoins, les enseignants pouvaient ou non discuter des choix de métiers pour les filles ou pour les garçons et proposer ou sous-entendre des contre-stéréotypes ou au contraire ne pas réagir en ce sens. Le matériel ne pouvait qu'appuyer ou non le maintien des stéréotypes ou leur déconstruction de la part de l'enseignante.

Le support didactique est composé de deux représentations de personnage, l'un garçon et l'autre fille. Ceux-ci sont identiques sauf en ce qui concerne les cheveux : le même personnage avec des cheveux courts représente le garçon et celui avec des cheveux longs, la fille. Les personnages sont représentés en sous-vêtements (figure suivante). Les deux personnages sont parés de Velcro® ce qui permet aux élèves de les

¹¹¹ Regroupement d'enfants de 2,5 à 5 ans. Selon le jugement de l'enseignante sur la faisabilité de l'activité, les plus jeunes enfants n'ont pas participé.

¹¹² Le calcul de l'indice socio-économique d'un élève permet au Gouvernement d'attribuer aux écoles des moyens financiers et humains supplémentaires en fonction du public fréquenté par celles-ci, sachant que plus on augmente, plus on atteint un public favorisé (Gouvernement de la Communauté française, 2017).

¹¹³ Pour plus d'informations relatives au modèle de Dehon et Derobertmeasure, on peut consulter, notamment, Bocquillon, Dehon, & Derobertmeasure, 2015; Bocquillon, Derobertmeasure, & Dehon, 2017; Dehon & Derobertmeasure, 2010; Derobertmeasure, 2012; Derobertmeasure, Bocquillon, & Dehon, 2015.

habiller d'une tenue de leur choix. Le Velcro® collé sur la tête des personnages est destiné à y ajouter une coiffe telle qu'un casque ou un chapeau, par exemple. Le Velcro® collé sur les mains permet d'ajouter un outil ou un accessoire (p.ex. clef anglaise, râteau, pelle...) et celui collé à côté des personnages peut avoir d'autres fonctions telles qu'ajouter du matériel ou coller d'autres tenues qui conviendraient soit aux filles soit aux garçons.

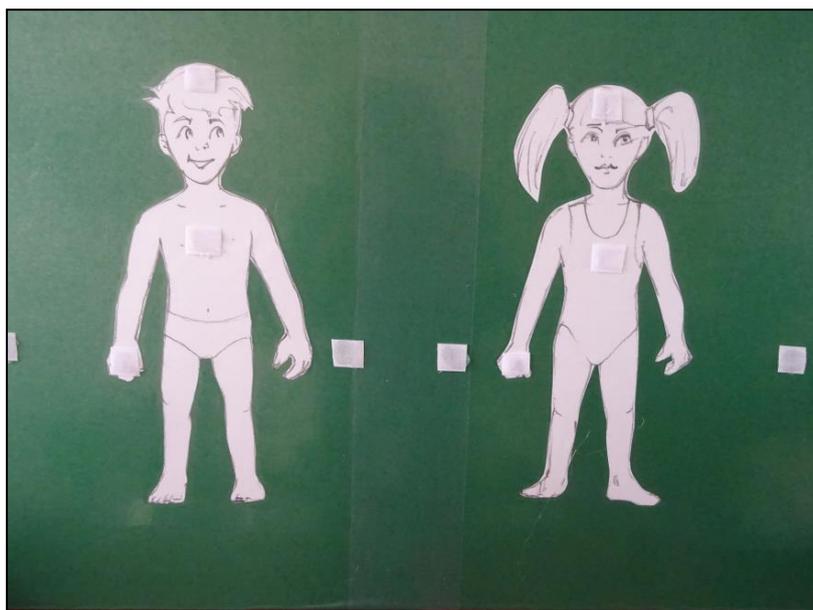


Figure 47 Support didactique pour l'analyse des stéréotypes induits par les enseignants

Pour habiller les personnages, les élèves disposent des tenues se rapportant aux métiers suivants : pompier, cuisinier, fermier, mécanicien, coiffeur, policier, pilote, footballeur, médecin ou infirmier.

La présentation de l'activité aux enseignants mentionne qu'ils peuvent ouvrir la discussion et ne pas rester cantonnés sur les tenues proposées, l'idée étant que le support est présent afin de favoriser les échanges verbaux et non de les restreindre. A titre d'exemple, certains enfants ont proposé pour la tenue de « pompier » la représentation de « pilote ». D'autres enfants ont attribué la tenue de coiffeur à un peintre ou à un métier de l'esthétique.

Les métiers ont été choisis sur la base d'un degré construit de masculinité ou de féminité : comme pour nos analyses précédentes, le critère de dominance de Hakim (1993) est utilisé pour déterminer le degré de féminisation des métiers. Le tableau suivant propose la classification selon le critère de dominance de Hakim (1993) pour les métiers choisis dans notre recherche.

Tableau 42 Degré de féminisation et de masculinisation des métiers abordés dans le support didactique sur l'étude de l'agir enseignant quant aux stéréotypes de genre (Service Public Fédéral Belge, 2017)

| Métier | Degré de féminisation | Degré de masculinisation | Critère de dominance |
|---|-----------------------|--------------------------|----------------------|
| Personnel infirmier | 89,9% | 10,1% | Féminin |
| Instituteur | 86,6% | 13,4% | Féminin |
| Coiffeur – spécialiste de soins de beautés | 81,5% | 18,5% | Féminin |
| Garçon de salle, serveurs et travailleurs assimilés | 60,3% | 39,7% | Mixte |
| Médecin généraliste | 55,1% | 44,9% | Mixte |
| Cuisinier | 37,1% | 62,9% | Mixte |
| Policier ou gendarme | 19,0% | 81,0% | Masculin |
| Boulangier - pâtissier | 14,8% | 85,2% | Masculin |
| Agriculteur | 7,4% | 92,6% | Masculin |
| Pompier | 1,1% | 98,9% | Masculin |
| Electricien | 0,9% | 99,1% | Masculin |
| Conducteur de camion | 0,7% | 99,3% | Masculin |
| Footballeur ¹¹⁴ | / | / | Masculin |
| <i>Tous les métiers confondus</i> | 46,2% | 53,8% | / |

Les enregistrements vidéo ont été traités à l'aide du logiciel *CaptivETA*®, qui permet d'analyser de manière détaillée des comportements et pratiques de classe. Le logiciel nécessite d'abord de créer la grille d'observation avec différentes classes et observations associées à ces classes. Dans notre cas, il y a deux classes : le verbal et le non verbal (gestuelle). Dans un premier temps, tous les comportements des enseignantes en rapport avec les stéréotypes de genre liés aux métiers ont été codés pour chacune des séquences filmées. Le tableau ci-après liste les comportements observables associés à ces deux classes.

¹¹⁴ Bien que le métier de footballeur ne soit pas repris dans les deux outils cités (nomenclature des métiers et degré de féminisation), nous nous attendons à ce qu'il soit connoté comme masculin (Mennesson, 2005).

Tableau 43 Grille d'observation des comportements enseignants en lien avec les stéréotypes de genre liés aux métiers

| | Déconstruction des stéréotypes | Construction / maintien des stéréotypes |
|--|---|---|
| Comportement verbal | Confirme une idée contre-stéréotypée Infirme une idée stéréotypée Encourage/induit un contre-stéréotype par des questions dirigées/des explications Référence aux médias pour confirmer un contre-stéréotype Nomme un métier au féminin (voir contexte) | Confirme une idée stéréotypée Infirme une idée contre-stéréotypée Encourage/induit un stéréotype par des questions dirigées/des explications Référence aux médias pour confirmer un stéréotype Nomme un métier au féminin (voir contexte) |
| Comportement non verbal (gestuelle) | Tête en mouvement du haut vers le bas pour confirmer un contre-stéréotype Tête en rotation de gauche à droite pour infirmer un stéréotype Mouvement de tête ou faciès contrarié pour marquer une hésitation suite à un stéréotype Mouvement de bras/mains pour encourager un contre-stéréotype en montrant quelque chose ou en imitant Faciès sourire/rire suite à un contre-stéréotype Faciès surpris suite à un stéréotype | Tête en mouvement du haut vers le bas pour confirmer un stéréotype Tête en rotation de gauche à droite pour infirmer un contre-stéréotype Mouvement de tête ou faciès contrarié pour marquer une hésitation suite à un contre-stéréotype Mouvement de bras/mains pour encourager un stéréotype en montrant quelque chose ou en imitant Faciès sourire/rire suite à un stéréotype Faciès surpris suite à un contre-stéréotype |

Ensuite, selon les comportements codés, les interactions enseignantes/élèves ou les paroles des enseignantes ont été retranscrites pour donner du sens au codage en ce qui concerne les différents points à traiter, à savoir, l'occurrence des mots au féminin, les références aux médias et leur utilisation éventuelle dans le cadre du renforcement d'un stéréotype ou d'un contre-stéréotype, les comportements favorisant les stéréotypes ou contre-stéréotypes en lien avec les métiers et enfin les interventions enseignantes face aux perturbations des enfants.

2.6.8 Résultats

Afin de déterminer l'impact des pratiques enseignantes sur les représentations stéréotypées de genre en ce qui concerne les métiers, nous analysons l'utilisation des termes langagiers inadéquats, les comportements enseignants favorisant le sentiment d'efficacité personnelle, ceux tendant à maintenir ou déconstruire les stéréotypes de genre et les références aux médias. Ces données sont également analysées de manière plus générale en étant mise dans le contexte de classe lors de l'activité de langage.

2.6.8.1 Stéréotypie des métiers par l'utilisation de termes langagiers inadéquats

De manière générale, les métiers sont le plus souvent cités au masculin. Si l'on se réfère à l'Académie française, les noms de métiers sont cités au masculin, genre non marqué, ce qui signifie qu'il doit être compris de manière générique, sans intention de mettre en avant le sexe masculin (Dumézil & Lévi-Strauss, 1984). Par ailleurs, les auteurs

de cette déclaration précisent que l'utilisation du féminin est du genre marqué, ce qui le différencie du masculin. Il faut donc comprendre que c'est l'utilisation du féminin dans certains cas qui peut être abusive car elle laisse entrevoir que le masculin n'est alors pas concerné. L'utilisation abusive de noms de métiers cités au féminin peut donc induire un stéréotype de genre. De même, l'utilisation des termes « Monsieur » ou « Madame » peut clairement induire un stéréotype de genre allant à l'encontre de ce que l'enseignant souhaite faire passer comme message.

L'analyse contextuelle des séquences vidéo a permis de mettre en avant le fait que l'utilisation du féminin des métiers par les enseignantes ne signifie pas forcément qu'il s'agit de stéréotypie. Bien souvent, les institutrices répètent les mots utilisés par les enfants et dans ce cas de figure, c'est plutôt lié aux stéréotypes présents chez les enfants. Par contre, les termes « Monsieur » et « Madame » ont été souvent utilisés par les enseignantes. Dans certains cas, celles-ci se sont rendu compte que les termes étaient mal choisis puisqu'ils influencent clairement les enfants.

Ce constat ainsi que l'analyse contextuelle laissent penser que les enseignantes ont utilisé instinctivement des termes favorisant les stéréotypes de genre alors que leur intention était plutôt de les déconstruire.

2.6.8.2 Comportement influençant le sentiment d'efficacité personnelle des élèves

Les interventions des enseignantes vis-à-vis des garçons perturbateurs sont inconsciemment plus nombreuses que pour les filles, ce qui corrobore les études précédentes (Duru-Bellat, 2008; Mosconi, 2001; Petrovic, 2004). L'occupation de l'espace montre que les enfants se regroupent souvent en fonction de leur sexe. La classe où ce constat était le plus flagrant est aussi celle où l'institutrice a dû le plus intervenir auprès des garçons sans pour autant les faire changer de place. Les classes où les enfants ont été le plus sollicités individuellement par l'enseignante sont celles où ils ont été les plus attentifs à l'activité. Il est donc essentiel que les enfants se sentent personnellement impliqués dans l'activité et surtout dans la réflexion collective.

2.6.8.2.1 Maintien ou déconstruction des stéréotypes de genre

Les résultats des occurrences montrent que la tendance est plutôt de déconstruire les stéréotypes présents chez les enfants d'âge préscolaire. Toutefois, cela ne se vérifie pas chez toutes les enseignantes.

En effet, les enseignantes qui ont le plus déconstruit les stéréotypes l'ont fait en posant des questions pour faire réfléchir l'enfant tandis que celles qui ont maintenu ceux-ci ont plutôt conforté l'idée de l'enfant en acquiesçant ou en ne réagissant pas, préférant mettre en avant le fait qu'il faut respecter les avis de chacun. Elles ne

semblaient pas à l'aise avec l'activité et n'avaient pas réfléchi au préalable à la façon dont elles allaient mener celle-ci.

Dans certains cas, l'affectivité positive ou négative de l'enseignante doit être rapportée au contexte pour savoir si elle a agi en faveur ou non de la déconstruction des stéréotypes présents chez l'enfant. La gestuelle accompagnait souvent les dires de l'institutrice sauf en ce qui concerne les réprimandes vis-à-vis des garçons.

L'activité a donc finalement été abordée de différentes façons par les enseignantes. Il semblerait que celles qui n'ont pas réagi aux dires des enfants souhaitaient les laisser décider de leur propre façon de voir les choses et ont donc favorisé la vision stéréotypée des métiers selon le genre. Celles qui ont cependant conclu l'activité en y ayant pensé ou non au préalable ont plutôt favorisé l'idée de la mixité des métiers. La vision parfois réduite de l'enseignante vis-à-vis de la mixité des métiers est sans doute due à la norme sociale et à ses propres préconceptions alors que les enfants étaient pour la plupart ouverts à l'idée de la mixité. Les détails des tenues vestimentaires choisies pour représenter le métier (coloris, chaussures plus masculines ou féminines, port d'une cravate, etc.) ont renforcé dans certaines interactions cette forte empreinte liée à la norme sociale. D'ailleurs, les enseignantes ont presque toutes utilisé les détails vestimentaires pour faire deviner de quel métier il s'agissait. La capacité de s'éloigner des détails vestimentaires est donc essentielle pour pouvoir se focaliser sur les métiers eux-mêmes.

Le support a également été un frein pour certaines enseignantes ou certains enfants. Quelques-uns ont cherché où placer la tenue si le métier était mixte. Une des enseignantes a proposé de les placer entre les deux bonhommes. Cette façon de faire pouvait poser un problème pour la conclusion si certains enfants choisissaient un des deux personnages uniquement car dans ce cas, la conclusion montre que certains métiers sont pour les hommes, d'autres pour les femmes et d'autres pour les deux. Il est donc important de bien penser le support et surtout ce que l'on va en faire, en sachant qu'il ne faut pas forcément s'y cantonner à tout prix.

2.6.8.2.2 Recours aux références des médias pour appuyer ou non un stéréotype ou un contre-stéréotype lié aux métiers

Les enfants comme les enseignantes ont fait appel aux références des médias que ce soit au service ou non de la déconstruction des stéréotypes. Les enfants sont souvent imprégnés par une norme présentée dans les médias que ce soit dans les dessins animés, les publicités ou les émissions télévisées. Deux des trois enseignantes y faisant référence l'ont fait pour déconstruire les idées préconçues. Dans ce cas, les enfants sont intéressés par ce qu'ils connaissent dans les médias et écoutent attentivement les discussions, ce qui est plutôt positif. Tout dépend donc de l'utilisation que l'on fait de la référence aux médias.

2.6.9 Discussion

Notre recherche consistait à savoir si les enseignantes, à travers leur langage verbal et non verbal lors d'une activité sur les métiers, ont tendance à déconstruire les stéréotypes de genre présents chez l'enfant ou plutôt à les maintenir ou même les développer.

Une analyse de la méthodologie permet de mieux comprendre les intentions des enseignantes. Les comportements verbaux et non verbaux doivent être placés dans leur contexte. Le chercheur interprète ceux-ci avec une vision personnelle mais en se basant sur des observations concrètes (Lejeune, 2014).

Dans cette étude, il est difficile d'affirmer clairement que les enseignantes ont tendance à contre-stéréotyper les idées préconçues des enfants, même si l'analyse des résultats montre que l'occurrence des comportements visant à déconstruire les stéréotypes est supérieure aux comportements les maintenant ou favorisant leur construction. En effet, il est nécessaire d'analyser les résultats en deux étapes pour mieux comprendre.

Dans un premier temps, les comportements sont répertoriés selon qu'ils maintiennent ou construisent les stéréotypes chez l'enfant ou au contraire qu'ils les déconstruisent. Ensuite, une analyse contextuelle plus large permet de mieux comprendre les intentions des enseignantes et les comportements allant dans le sens ou non de leurs intentions.

Les résultats montrent que trois enseignantes déconstruisent fortement les stéréotypes, trois autres les maintiennent ou favorisent même leur développement et les trois dernières ont l'intention de déconstruire les idées préconçues mais acceptent les idées des enfants sans les discuter.

Les questions posées par les institutrices sont souvent liées à l'idée de déconstruire les préjugés et de faire réfléchir l'enfant. En effet, ce dernier a une vision limitée du monde qui l'entoure avec des références liées à la famille, aux médias et à l'école. Plus l'enfant est mis en contact avec différents milieux de vie, plus sa vision du monde est élargie (Mieyaa & Rouyer, 2011). L'enfant, du fait de son jeune âge, associe le métier au garçon ou à la fille sans connaître les caractéristiques du métier (Dafflon Nouvelle, 2006) et tout en faisant une généralisation abusive. Les médias sont d'ailleurs un vecteur intéressant de déconstruction des stéréotypes pour autant que l'information aille dans ce sens¹¹⁵.

¹¹⁵ Le projet international Girls Day, Boys Day propose par exemple des activités permettant d'utiliser les médias pour déconstruire les stéréotypes de genre (FWB, 2019).

Le support et les tenues vestimentaires ont également leur importance dans ce genre d'activité. Il est nécessaire de pouvoir prendre du recul par rapport aux couleurs ou détails des vêtements ou par rapport aux possibilités offertes par le support. L'enseignante est la médiatrice qui doit guider les enfants à se distancer des *a priori*. Néanmoins, la norme sociale imprégnée chez les adultes ne permet pas à toutes les enseignantes de pouvoir s'en détacher. Quant aux enfants, certains s'attachent fortement aux détails et d'autres pas du tout. La tendance de l'enseignante, lorsque l'enfant n'a pas d'idée du métier représenté, est de faire décrire le vêtement par l'enfant. Cette façon de faire peut aider l'enfant à trouver de quel métier il s'agit ou au contraire peut induire des stéréotypes auxquels il n'aurait pas pensé. L'utilisation des termes « Monsieur » ou « Madame » est déconseillée car cela influence le choix que doit faire l'enfant. Les enseignantes y ont souvent recours car il s'agit d'un langage accessible aux enfants en bas âge.

Certaines enseignantes utilisent les idées contre-stéréotypées des enfants aux fins de les faire réfléchir aux idées préconçues de l'ensemble de la classe, la conclusion étant que le choix posé par l'enfant n'est pas le seul possible. Dans ce cas de figure, l'enseignante peut faire émerger une conclusion. Les enseignantes qui ne discutent pas les choix des enfants sont moins à l'aise avec l'activité. Il est plus facile d'empêcher la discussion en expliquant à l'ensemble de la classe que c'est le choix de l'enfant et qu'il a le droit d'avoir son idée.

Par ailleurs, l'attention accordée aux enfants est liée au sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2010). On constate ici que les institutrices s'adressent globalement autant aux filles qu'aux garçons. La seule différence est la façon de rappeler à l'ordre les enfants lorsqu'ils ont tendance à se désintéresser de l'activité. Les enseignantes s'expriment plutôt verbalement aux filles, mais utilisent davantage le langage corporel pour rappeler les garçons à l'ordre.

De manière générale, l'enseignant qui se positionne en tant que médiateur en favorisant les échanges et le débat favorise les contre-stéréotypes de genre et développe chez l'enfant la réflexion aux fins de déconstruire les idées préconçues présentes chez lui. Néanmoins, l'enseignant a bien malgré lui des comportements stéréotypés qu'il transmet inconsciemment à l'enfant et qui font partie de ce qu'on appelle le curriculum caché (Demeuse & Strauven, 2013). Toute personne est tributaire de la norme sociale et de l'éducation qu'elle a reçue. Il est donc essentiel de préparer consciencieusement ce style d'activité en préparant les interventions, en ayant une ligne de conduite avec un objectif clair et une conclusion. Une manière de réduire les risques de maintien des stéréotypes est d'imaginer ceux qui seront présents chez l'enfant pour anticiper les contre-stéréotypes auxquels on peut faire référence.

2.7 Conclusion

Les différents résultats que nous avons obtenus permettent de mettre en évidence plusieurs caractéristiques concernant les choix scolaires et leur construction.

En ce qui concerne le choix d'un établissement scolaire secondaire, globalement les élèves de l'enseignement primaire mettent en avant 5 types de facteurs d'influence principaux dans cet ordre (dont les trois premiers sont largement plébiscités) :

1. Les connaissances (30%)
2. Les caractéristiques de l'école (26%)
3. L'accès (23%)
4. Les parents (11%)
5. Le soi (10%)

Pour les processus principaux entrant dans la construction du choix, les élèves pointent principalement la visite de l'école secondaire et les discussions avec les amis ou la famille. De plus, un peu plus 7 élèves sur 10 disent avoir été conseillés dans leur choix d'école et principalement par leurs parents et leurs amis. L'institution scolaire n'apparaît pas comme un pourvoyeur de conseil reconnu par les élèves. Environ 6 élèves sur 10 disent se sentir suffisamment informés sur les métiers et sur les formations envisageables.

Au secondaire, le choix de l'école se justifie principalement par les mêmes types de facteurs que chez les élèves du primaire, mais dans un ordre différent :

1. Les caractéristiques de l'école (55%)
2. L'accès (19%)
3. Les amis ou les connaissances (14%)
4. Les parents (6%)
5. Le soi (6%)

Concernant les pourvoyeurs de conseil, c'est également les parents et les amis qui en constituent la majorité alors que l'institution scolaire apparaît une nouvelle fois anecdotique dans ce cadre. On note également qu'environ un quart des élèves disent n'avoir reçu de conseil de personne. On ne constate pas de différence liée au genre dans les facteurs de choix de l'école.

En comparant les résultats obtenus auprès des élèves de l'enseignement primaire et ceux de l'enseignement secondaire, on constate une évolution des critères de choix de l'établissement. Si le facteur relatif aux facilités d'accès se retrouve à peu près en mêmes proportions dans les réponses des deux groupes d'élèves, on constate une évolution de la place des intérêts des élèves : les intérêts liés aux contenus des cours sont davantage mentionnés par les élèves du secondaire alors que les intérêts autres que scolaires tendent à être moins cités avec la progression dans le cursus de l'élève. Le choix semble donc davantage centré sur les contenus plutôt que sur des aspects externes à l'école.

En revanche, en ce qui concerne le choix de la section d'enseignement on voit une relation significative avec le genre : les filles fréquentent davantage l'enseignement de transition alors que les garçons sont plus présents en enseignement de qualification.

Globalement, on ne constate pas de différence significative entre les formes d'enseignement et les types de motivation mis en avant. En revanche, il y a une tendance pour les élèves des formes d'enseignement techniques de plutôt anticiper l'entrée sur le marché du travail et les élèves du qualifiant se projettent plus que les autres dans un métier espéré ou envisagé. En ce qui concerne les pourvoyeurs de conseil mis en avant par les élèves, l'école apparaît toujours très peu à l'inverse des parents et des amis.

Dans nos analyses concernant les représentations des acteurs par rapport à l'orientation, on constate que l'orientation est majoritairement définie comme un choix : (s')orienter, c'est (se) choisir. Toutefois on remarque que les enseignants fréquentant une école en projet orientant ont tendance à développer leur définition de l'orientation plutôt comme une préparation au choix.

L'enseignement professionnel est défini par les élèves, globalement à partir de caractéristiques négatives : enseignement peu valorisé et facile à destination des élèves moins intelligents ou fainéants. Si ces représentations sont partagées par tous les élèves ceux fréquentant une année « orientante » (c'est-à-dire permettant un travail sur le choix) tendent à associer l'enseignement professionnel à des aspects plus positifs (découverte de métiers, bien-être...).

En ce qui concerne le choix d'un métier, on constate chez les élèves de l'enseignement primaire des différences marquées selon le genre, certains métiers étant particulièrement plébiscités par les garçons (p.ex., mécanicien) et d'autres par les filles (p.ex., infirmière). En comparaison avec les résultats de Gottfredson, nous constatons une certaine féminisation de l'ensemble des métiers envisagés par les élèves.

Chez les élèves du secondaire, on constate que la majorité des élèves disent que le métier qu'ils ont choisi correspond à ce qu'ils aimeraient faire et environ la moitié des élèves estiment pouvoir réussir dans ce domaine.

Les facteurs de choix mis en avant sont principalement la connaissance qu'ils disent posséder sur le métier envisagé. Lorsque l'élève dit n'avoir pas fait de choix, c'est principalement parce qu'il n'y a pas encore réfléchi, parce qu'aucun métier ne l'attire ou parce qu'il n'a pas reçu assez d'informations. En ce qui concerne les activités permettant de construire le choix, les élèves mettent en avant la réflexion sur le choix (sans détails supplémentaires), le fait de parler avec les parents et les amis et la rencontre avec un professionnel.

Dans notre questionnaire portant sur le degré d'indécision vocationnelle, on constate que si le genre n'est pas corrélé avec le degré d'indécision vocationnelle de l'élève, le niveau socio-économique l'est : plus ce dernier est élevé, plus l'indécision est grande. De plus, on ne note pas de différence significative entre les sections d'enseignement. Les causes de l'indécision relèvent principalement du manque de connaissance de soi, de développement vocationnel, et de méthode chez les élèves de 5^e année primaire alors que chez les élèves de 1^{re} année secondaire, elles sont limitées au manque de développement vocationnel et de méthode.

En ce qui concerne l'attitude de l'enseignant, on remarque que dans la construction du choix de l'élève, même s'il peut tenter de déconstruire certains stéréotypes de genre, cela n'est pas toujours le cas : lorsqu'il agit comme un médiateur, il favorise les échanges entre élèves et tend à favoriser les contre-stéréotypes de genre. En revanche, il peut dans certains cas avoir lui-même des comportements stéréotypés qu'il transmet inconsciemment aux élèves.

Nos analyses rejoignent en grande partie celles d'une recherche récente de Hoibian et Millot (2018), en France, même si leur étude s'adressait à un public plus âgé (18-25 ans). En effet, ces dernières ont mis en avant le fait que les jeunes choisissent leur orientation selon leur goût personnel pour un métier ou pour une discipline d'enseignement, que les parents sont les principaux interlocuteurs des élèves et surtout qu'ils sont les principaux « conseillers », que les élèves ne disent pas être particulièrement mal accompagnés dans leur processus de choix par l'école (même s'ils la mentionnent peu, ils n'ont pas d'avis négatif particulier).

Les résultats que nous avons obtenus par ces différentes recherches questionnent la construction des facteurs de choix d'orientation. Comme nous le précisons dans l'introduction, il semble que la détermination des choix d'orientation s'opèrent en partie par ce que développe Boudon et en partie par ce que développe Bourdieu : en effet, si les élèves semblent rationnels dans les explications concernant leur choix (ils se basent sur des éléments particuliers pour choisir) on leur non-choix en mettant en avant certains coûts (ne pas tenir compte des facilités d'accès, par exemple) et bénéfiques (au contraire, considérer l'accès ou la proximité comme des arguments de choix), il semble en fait que ceux-ci puissent être peu élaborés, voire mal définis (notamment dans la

connaissance de soi et de l'environnement). Ceci nous enjoint à considérer que le choix se construit à partir d'un ensemble d'autosélections *a priori* et par une rationalisation *a posteriori* (Franquet, Friant & Demeuse, 2010), en d'autres mots, la rationalisation opérée par l'individu se réalise à partir d'un ensemble d'éléments en partie connus et en partie méconnus, tronqués ou erronés. C'est en quelque sorte comme si l'on construisait sur un sol tantôt meuble, tantôt stable.

D'ailleurs le substrat sur lequel les actions d'orientation peuvent être développées apparaît comme important, comme en témoigne notre recherche sur l'étude du genre. En effet, outre les *volontés de faire*, il ressort de nos analyses qu'il est primordial d'examiner la mise en place des activités pédagogiques en ce qu'elles visent explicitement, mais également en ce qu'elles induisent implicitement. L'évaluation et le regard critique et réflexif sur les pratiques apparaissent donc comme nécessaires à la bonne mise en place d'actions d'orientation, et l'on peut estimer, pédagogiques également.

En effet, nous avons constaté dans notre étude que si certains comportements des enseignants visent à déconstruire les stéréotypes de genre, d'autres, *a priori* non prévus, les maintiennent ou les construisent : un certain gap existe donc entre l'intention et la réalisation de l'action de déconstruction des stéréotypes de genre.

Un point qui nous paraît essentiel est de questionner l'élève sur ces représentations ou ses croyances car, comme la littérature le met en avant (Dafflon Nouvelle, 2006; Mieyaa & Rouyer, 2011; Mieyaa et al., 2012), les élèves, jeunes et moins jeunes, possèdent relativement peu d'informations sur les métiers et professions et celles qu'ils possèdent peuvent se révéler fausses ou incomplètes.

La mise en place d'action d'orientation doit donc faire l'objet, notamment lorsque l'on considère les stéréotypes de genre, d'une attention double : (1) la présence de ces stéréotypes chez les élèves est souvent due à des connaissances lacunaires et (2) les enseignants peuvent induire des stéréotypes dans leurs pratiques sans s'en rendre compte. Si le premier point peut se travailler en classe par l'action pédagogique de l'enseignant, la deuxième nécessite certainement d'être intégrée dans les démarches habituelles des enseignants dans leurs préparations et donc que ceux-ci puissent y être sensibilisés dans leurs formations initiale et en cours de carrière.

Chapitre 3 Evaluer l'implantation de l'approche orientante auprès des acteurs de terrain

« C'est l'un des plaisirs rares et subtils de la vie que de se voir de l'extérieur en train d'accomplir l'acte qui fait de vous l'auteur de quelque chose de beau, même si ce quelque chose n'est rien d'autre qu'une cendre qui vient se poser sur l'eau » (Maclean)

3.1 Introduction

Les analyses décrites dans cette partie se basent sur une recherche-action portant sur le suivi, l'encadrement et l'évaluation des projets d'implantation de l'approche orientante au sein d'écoles secondaires belges francophones. Cette recherche-action s'est déroulée pendant cinq ans, de 2009 à 2014, au sein de l'enseignement provincial du Hainaut.

Le commanditaire, la Province de Hainaut, a souhaité, après plusieurs rencontres avec des professionnels de l'orientation au Québec, développer un projet orientant pour l'ensemble de ses écoles secondaires. L'objectif principal de cette recherche-action était d'implémenter l'approche orientante dans l'enseignement secondaire provincial en sensibilisant l'ensemble des acteurs pédagogiques (enseignants, directions d'établissement, membres des centres PMS...) à cette démarche et en favorisant le développement des compétences vocationnelles des élèves. C'est ainsi, aussi bien des

enseignants, des directions d'établissement, des parents, des membres des centres psychomédicosociaux ou encore d'autres partenaires gravitant autour de la sphère éducative (conseillers en information scolaire, bureau pédagogique...) qui ont été conviés à travailler ensemble, autour de projets concrets afin de permettre à chaque élève de mieux se connaître lui-même, de comprendre le système scolaire dans lequel il se trouve, d'établir des liens entre ce qu'il apprend et le monde professionnel et de développer des projets de carrière cohérents et réfléchis.

Afin d'assurer une cohérence dans le développement de ce projet, les chercheurs ont mis au point une méthodologie particulière en définissant pour chaque année un ou plusieurs objectifs spécifiques. Lors de la première année de recherche en 2009/2010, l'objectif était d'analyser le contexte d'application de la recherche afin de déterminer et d'ajuster au mieux les actions qui seraient mises en place. Pour ce faire, les chercheurs ont analysé le système scolaire en Fédération Wallonie-Bruxelles en termes d'orientation, défini un cadre théorique relatif au concept d'approche orientante et ont mené une enquête auprès des acteurs impliqués dans le projet afin de déterminer leur perception de l'orientation scolaire et les actions d'orientation qu'ils menaient déjà. Les résultats de cette investigation ont pointé que bien que l'orientation fût une préoccupation importante des enseignants, ceux-ci se sentaient quelque peu démunis, car ils ne disposaient pas nécessairement d'outils concrets pour travailler l'orientation de façon optimale. Dès lors, pour la deuxième année du projet (2010/2011), les chercheurs ont axé leur travail sur la conception d'outils orientants prêts à l'emploi. Plusieurs fascicules destinés aux cours de français et aux cours philosophiques ont été rédigés et des supports vidéo de sensibilisation ou encore des brochures d'information ont été conçus. Ces outils se voulaient directement utilisables par les enseignants et permettaient de travailler à la fois des compétences vocationnelles, des compétences transversales et des compétences disciplinaires¹¹⁶.

Les deux premières années de recherche ont amené les six établissements-pilotes impliqués à poser les bases d'une pédagogie orientante. Cependant, plusieurs difficultés se sont posées et la plus prégnante était celle de la coordination des actions d'orientation et du pilotage du projet lui-même. En effet, une différence assez marquée s'est manifestée entre les différents établissements, certains proposant par exemple des réunions interdisciplinaires régulières pour la planification des activités alors que d'autres ne développaient leur projet qu'à partir d'un nombre restreint d'enseignants, ceux-ci se sentant alors peu appuyés par leur direction et livrés à eux-mêmes dans leurs tentatives pédagogiques. Le travail entrepris lors de la troisième année de recherche (2011/2012) a donc voulu remédier à ce problème et il apparut rapidement qu'un organe de pilotage

¹¹⁶ Pour de plus amples informations sur ces productions, on peut consulter le site <http://www.approcheorientante.be>

du projet était nécessaire à son bon fonctionnement. C'est dans cette optique qu'un comité de suivi pour la recherche a été créé. Ce comité regroupe un ensemble de partenaires directement impliqués dans le projet et représentant chacun un organisme particulier : on retrouve par exemple des membres des centres PMS, des représentants du pouvoir organisateur, des représentants de l'Université, des conseillers en information scolaire et professionnelle¹¹⁷, des membres du Bureau Pédagogique¹¹⁸...

Chaque membre du comité avait ses propres rôles et objectifs définis et assurait le lien entre les acteurs de terrain et la direction de l'enseignement. Bien que le comité ait rempli plusieurs tâches qu'il s'était définies, il est apparu que certaines difficultés persistaient. Celles-ci étaient toujours liées au manque d'implication des directions dans le projet et aux liens, trop peu nombreux, existant entre les membres de ce comité et les enseignants. Un effort a été fait à ce niveau, mais on a constaté rapidement qu'il fallait renforcer la communication au sein du projet et mettre davantage en lumière les activités et projets orientants développés dans les écoles. Pour ce faire, les chercheurs ont conçu un outil à destination du comité et de ces membres, mais aussi utilisable par les enseignants, les directions, les coordinateurs. Cet outil est intitulé « Les conditions idéales d'implémentation de l'approche orientante » et propose des pistes d'actions et un ensemble d'objectifs à remplir en fonction de la place de l'acteur dans le projet¹¹⁹. Outre cette volonté d'améliorer le pilotage du projet, l'équipe de recherche a continué le développement d'outils orientants vers d'autres disciplines scolaires, telles que les cours scientifiques ou technologiques.

Au début de la quatrième année du projet, puisque l'approche orientante était connue par une majorité d'enseignants, il apparut qu'elle pouvait maintenant être reconnue par tous. Cette nécessité d'asseoir l'approche orientante comme faisant partie intégrante de l'enseignement provincial était un des deux objectifs principaux de cette année, l'autre étant la mise sur pied d'une évaluation générale du projet avant la fin du contrat de l'équipe de recherche. Pour réaliser le premier objectif, le Pouvoir organisateur demanda aux chercheurs de réécrire les projets éducatif et pédagogique en y intégrant l'approche orientante comme « squelette » et comme structurant des actions

¹¹⁷ Les conseillers en information scolaire et professionnelle travaillent de manière transversale avec les Centres PMS, les directions d'école, les enseignants, les mandataires publics et privés et le monde associatif. Leur mission principale est l'information sur les études, les formations et les métiers qui se traduit par la sensibilisation aux études et aux métiers dès l'enfance, l'information actualisée pour les jeunes, les parents, les enseignants et l'information continue sur l'évolution des métiers et du marché du travail.

¹¹⁸ Le Bureau pédagogique est appelé aujourd'hui le Centre d'Actions et de Projets Pédagogiques de la Province de Hainaut (CAPP-Hainaut). C'est un centre pédagogique qui organise des formations et développe des projets pédagogiques pour les institutions scolaires et leurs équipes éducatives. Davantage d'informations sont consultables sur le site <https://www.capp-hainaut.be/>

¹¹⁹ Ces conditions idéales sont reprises dans l'ouvrage *Comment rendre une école réellement orientante ?* (Canzittu & Demeuse, 2017, p. 164-173).

éducatives. Ces projets ont alors été approuvés et diffusés dès la rentrée scolaire de 2013. Outre ceci, une charte de mise en œuvre à destination des établissements scolaires, une réflexion quant à la labellisation des écoles orientantes et la construction d'une plateforme électronique d'échanges pour les différents acteurs ont été autant de travaux entrepris afin de renforcer le statut de l'approche orientante dans l'enseignement provincial et d'améliorer la communication au sein du projet. Néanmoins, la charte et la labellisation n'ont pas abouti. La plateforme informatique n'a pas été mise en place avec l'aide de la Province, mais l'équipe de recherche a créé un site¹²⁰ qui propose un ensemble d'informations sur l'approche orientante et, plus généralement, sur les travaux liés à l'orientation au sein du service d'enseignement et de recherche de l'Université de Mons. Le deuxième objectif relatif à l'évaluation générale du projet a été mené par l'équipe de recherche et plusieurs résultats sont présentés dans les points suivants. Outre ces deux objectifs principaux, les chercheurs ont construit de nouveaux outils orientants, notamment en partenariat avec des acteurs extérieurs au projet, tels que la Haute Ecole Condorcet ou les membres du SIEP¹²¹ et ceci, dans une volonté de partage de connaissances et de compétences et de visibilité du projet qui se veut systémique. Le travail s'est poursuivi en province du Brabant wallon pendant une courte période et est toujours en cours au sein de la province de Liège et de la ville de Liège.

Nous développons dans ce travail de thèse trois analyses portant sur chacun des trois acteurs de terrain privilégiés par nos recherches, à savoir les élèves, les enseignants et les membres des centres PMS.

La première étude concerne les enseignants et les perceptions qu'ils ont des actions envisageables dans un projet d'approche orientante. Plus particulièrement, nous avons relevé un ensemble d'informations auprès de ces acteurs, avant que ne soient mis en place les projets, afin de déterminer si les différents concepts et activités liés à l'AO faisaient échos à leurs pratiques de terrain et s'ils étaient perçus (ou non) comme réalisables et pertinents par rapport à celles-ci.

La deuxième étude concerne la mise au point d'un questionnaire d'enquête et l'analyse de ses résultats auprès des élèves des écoles secondaires faisant partie des recherches-actions. La construction du questionnaire est explicitée et les résultats obtenus sont discutés, notamment, à l'aulne de l'effet de la mise en place d'un projet d'approche orientante dans les écoles.

¹²⁰ www.approcheorientante.be

¹²¹ Le SIEP (Service d'Information sur les Etudes et les Professions) est une ASBL qui a pour mission de mettre au service de la communauté, l'information sur les études, les formations, les professions et d'autres thématiques telles que : la citoyenneté, le travail, les droits, les projets internationaux, les loisirs, la culture, etc. Plus d'informations sont consultables sur le site <http://www.siep.be/>

La troisième étude vise la description des actions envisagées par les centres PMS dans les projets d'approche orientante afin de déterminer les plus-values, les besoins et les perspectives de développement.

3.2 Quelles sont les Perceptions des enseignants concernant leurs pratiques d'orientation ? Analyse des « déjà-là » avant la mise en place d'un projet d'approche orientante

Lors de la première année de recherche, nous avons analysé les Perceptions des enseignants vis-à-vis des « déjà-là » présents dans leurs pratiques d'orientation. Cette étude se base sur les travaux réalisés par Pelletier (2004) à partir des trois principes de l'approche orientante que sont l'infusion, la collaboration et la mobilisation.

3.2.1 L'outil d'investigation

L'outil d'investigation choisi pour la prise d'informations auprès des enseignants a consisté en la passation d'un questionnaire écrit afin d'obtenir des résultats quantifiables auprès d'un nombre assez important d'enseignants travaillant au sein du pouvoir organisateur provincial (n=150). Le questionnaire proposé est composé de quatorze items adaptés d'un test élaboré par Pelletier (2004) dans un contexte semblable de prise de données auprès d'enseignants. Les quatorze items relèvent d'un ensemble d'activités courantes pouvant être assimilées à l'un des trois principes de l'approche orientante : 4 items sont en lien avec le principe d'infusion, 6 avec le principe de collaboration et 4 avec le principe de mobilisation.

Ce questionnaire a pour but de statuer quant au travail de chacun de ces principes et donc, par la suite, d'ajuster au mieux les actions à entreprendre. Les 14 questions sont fermées et le sujet a le choix entre trois réponses :

- Je le fais déjà actuellement
- Je pourrais envisager de le faire
- Ce n'est pas mon rôle

Le questionnaire est consultable en annexe 2.

Les coefficients d'homogénéité interne alpha de Cronbach (tableau suivant) obtenus pour le groupe (n=150) et calculés pour chacune des sous-échelles, sont

compris entre .87 et .97. Cela indique que les éléments sont homogènes et que les sous-échelles de l'enquête sont fiables.

Tableau 44 Coefficients alphas de Cronbach pour le questionnaire d'enquête AO

| | |
|----------------------|-----|
| Infusion | .87 |
| Collaboration | .96 |
| Mobilisation | .97 |

3.2.2 Population et échantillon

La population ciblée par le questionnaire est constituée par l'ensemble des enseignants des six établissements pilotes. Le questionnaire a soit été transmis lors de réunions avec les enseignants et sa passation a donc été immédiate (les chercheurs ont repris le questionnaire complété le jour même), soit été envoyé au chef d'établissement qui a distribué les questionnaires à l'équipe éducative. Au total, 442 sujets représentent la population.

Sur les 442 répondants potentiels, 150 enseignants ont complété le questionnaire, ceux-ci représentant près de 34% de la population, dont 96 (64%) enseignent dans des disciplines générales (français, mathématique, langue...) et 54 (36%) dispensent des cours techniques. Les personnes ayant répondu au questionnaire exercent leur activité au sein des trois degrés d'enseignement.

3.2.3 Analyse des résultats

3.2.3.1 Les items liés au principe d'infusion

Dans le tableau suivant sont présentés les occurrences et les pourcentages de réponses aux quatre items correspondant au principe d'infusion.

Tableau 45 Occurrences et pourcentages de réponses relatifs au principe d'infusion

| Items | Je le fais déjà | Je pourrais l'envisager | Ce n'est pas mon rôle | Absence de réponses |
|--|-----------------|-------------------------|-----------------------|---------------------|
| 1. Enseigner régulièrement des notions de ma discipline au moyen d'exemples d'applications dans des fonctions de travail | 125 83,3% | 18 12% | 5 3,3% | 2 1,3% |
| 2. Tenter de faire comprendre l'importance et l'utilité de ma discipline dans l'exercice de nombreuses professions | 113 75,3% | 35 23,3% | 2 1,3% | 0 0% |
| 3. Associer régulièrement des compétences liées au développement de carrière à des compétences transversales dans le cadre de mon enseignement | 70 46,7% | 73 48,7% | 3 2% | 4 2,7% |
| 4. Réexploiter les activités d'information et d'orientation scolaire et professionnelle pour les intégrer à mon enseignement | 28 18,7% | 106 70,7% | 11 7,3% | 5 3,3% |

Avant le début du projet, la majorité des enseignants dit déjà enseigner des notions de leur discipline au moyen d'exemples liés aux métiers (83,3%) ainsi que de tenter de faire comprendre l'importance et l'utilité de leur discipline dans l'exercice de professions (75,3%). La moitié des enseignants (46,7%) vise des compétences liées au développement de carrière. Les compétences vocationnelles sont aujourd'hui encore peu utilisées au sein de l'enseignement francophone belge puisqu'elles ne sont pas définies dans les textes légaux, tels que les programmes de cours ou les socles de compétences. Tout au plus, on peut considérer que certaines compétences interdisciplinaires relèvent du cadre motivationnel. D'ailleurs, les travaux engagés dans le cadre du Pacte pour un enseignement d'excellence mettent en avant la nécessité de renforcer l'intégration de l'orientation dans les disciplines, notamment par la mise au point, pour les enseignants, d'un « outil commun de référence précis, cohérent et progressif en termes d'objectifs à poursuivre, dès l'enseignement fondamental, pour développer l'ensemble des dimensions de la capacité à s'orienter avec des exemples d'activités » (FWB, 2016, p. 89) que notre équipe de recherche réalise pendant cette année scolaire 2018-2019. Néanmoins, près de la moitié (48,7%) des répondants estiment qu'ils pourraient avoir recours à ce genre de compétences. Ces résultats nous engagent dans une réflexion concernant la place donnée à l'orientation dans les programmes scolaires : aucun cadre, en termes de savoirs ou de compétences, n'est, comme nous l'avons déjà dit, disponible pour les enseignants. Or, les résultats présentés dans le tableau précédent témoignent d'un avis plutôt positif quant à l'intérêt qu'ont les enseignants pour le développement vocationnel des jeunes. Enfin, seulement 18,7% des enseignants réexploitent les activités d'information scolaire et professionnelle pour les intégrer à leur enseignement. On observe ici encore *a priori* un manque d'impulsion pour ce type de pratiques, mais un engouement pour leur mise en place (plus de 70% des répondants envisagent ce genre d'action).

Chez les enseignants qui disent ne pas pratiquer l'infusion, on constate que la majorité estime pouvoir envisager les différents items proposés dans leur pratique quotidienne. Ils sont relativement peu à penser que la mise en place d'actions d'infusion ne relève pas de leur rôle professionnel. Globalement, la plupart des enseignants portent un avis favorable aux activités liées au principe d'infusion.

3.2.3.2 Les items liés au principe de collaboration

Dans le tableau suivant, sont présentés les occurrences et les pourcentages de réponses aux six items correspondant au principe de collaboration.

Tableau 46 Occurrences et pourcentages de réponses relatifs au principe de collaboration

| Items | Je le fais déjà | Je pourrais l'envisager | Ce n'est pas mon rôle | Absence de réponses |
|--|-----------------|-------------------------|-----------------------|---------------------|
| 1. Travailler en interdisciplinarité avec les autres enseignants pour développer et réaliser des activités d'information et d'orientation scolaire et professionnelle intégrées à mon enseignement | 59 39,3% | 78 52% | 9 6% | 4 2,7% |
| 2. Travailler en complémentarité avec un agent du centre PMS associé à mon établissement | 48 32% | 83 55,3% | 19 12,7% | 0 0% |
| 3. Travailler en complémentarité avec les parents d'élèves lors d'activités d'information scolaire et professionnelle | 14 9,3% | 95 63,3% | 40 26,7% | 1 0,7% |
| 4. Dans le cadre de mon cours, je fais appel à des représentants du monde du travail | 30 20% | 107 71,3% | 10 6,7% | 3 2% |
| 5. Participer à des rencontres avec des partenaires de l'école et du monde du travail pour organiser des activités d'information | 33 22% | 93 62% | 22 14,7% | 2 1,3% |
| 6. Participer à des formations continues portant sur l'approche orientante, par exemple celles organisées par la Province de Hainaut | 41 27,3% | 97 64,7% | 8 5,3% | 4 2,7% |

Le travail en interdisciplinarité au niveau des activités d'orientation est déjà réalisé par environ quatre enseignants sur dix (39,3%) et ils sont un peu plus de la moitié à envisager de le pratiquer (52%). Seulement 6% des répondants pensent que la collaboration entre enseignants ne fait pas partie de leur rôle.

En ce qui concerne la collaboration avec les membres des centres PMS, 32% la mettent déjà en place et 55,5% estiment qu'ils pourraient l'envisager. Ils sont un peu plus de dix pourcents (12,7%) à ne pas entrevoir le partenariat avec le centre PMS comme faisant partie de leur métier d'enseignant.

Concernant la collaboration avec les parents d'élèves, moins d'un enseignant sur dix (9,3%) la pratique. Néanmoins, ils sont plus de 60% (63,3%) à avoir un avis positif vis-à-vis de cette pratique, même s'ils sont 26,7% à ne pas considérer la collaboration

avec les parents comme faisant partie de leur mission. Bien que recevant un taux de réponses favorables assez élevé (72,6%¹²²), cet item est celui qui recueille le plus grand nombre d'avis négatifs (plus d'un quart).

Le partenariat avec les représentants du monde du travail est déjà mis en place, au sein des cours, par 20% des répondants et 71,3% disent l'envisager. En ce qui concerne les rencontres avec le monde du travail, 22% le font déjà et 62% pourraient les mettre en place. On constate que les avis positifs concernant la collaboration avec le monde du travail sont majoritaires, bien que ce genre d'actions reste relativement peu exploité.

Pour les formations continues, plus d'un quart des répondants (27,3%) en ont déjà suivies et ils sont 64,7% à y porter de l'intérêt. Environ 5% (5,3%) des enseignants ne portent pas d'attention à ce type de formation.

Chez les enseignants qui disent ne pas pratiquer le principe de collaboration, on constate, tout comme pour le principe d'infusion, que la majorité estime pouvoir envisager les différents items proposés dans leur pratique quotidienne. Ils sont relativement peu à considérer que la mise en place d'actions de collaboration ne relève pas de leur rôle professionnel. Globalement, la plupart des enseignants portent un avis favorable aux activités liées au principe de collaboration. On peut néanmoins mettre en avant que l'item qui apparaît le moins favorable chez les répondants est celui lié au travail complémentaire avec les parents (95 avis favorables contre 40 défavorables). Ce résultat, bien qu'encourageant dans la mise en place d'un projet d'orientation, n'est pas étonnant : en effet, la difficulté d'intégrer les parents dans les projets scolaires, liés à l'orientation ou non, est mise en avant, depuis plusieurs années et internationalement, par diverses recherches (Ceballo, Huerta, & Epstein-Ngo, 2010; Eccles & Harold, 1996; Epstein, 2001; X. Fan & Chen, 2001; Gao & Tsang, 2019; Gouyon & Guérin, 2006; Hill et al., 2004; Magnan, Pilote, Grenier, & Darchinian, 2017; McCoy & Bowen, 2015; Monceau, 2017; Schneider & Arnot, 2018; Smyth, 2018), tout comme le rôle crucial qu'ils ont dans les processus de choix vocationnel de leurs enfants et dans leur scolarité en général (Agger, Meece, & Byun, 2018; G. André, 2012; Anicama, Zhou, & Ly, 2018; Benner & Mistry, 2007; Brasselet & Guerrien, 2019; Canzittu & Demeuse, 2017; Clerc, 1964; Cuervo, Chesters, & Aberdeen, 2019; Desimone, 1999; Duval, 2017; W. Fan & Williams, 2010; Flouri, Tsivrikos, Akhtar, & Midouhas, 2015; J. M. Gerard & Booth, 2015; Jacobsen, 1971; S. won Kim, 2018; McDaniels & Hummel, 1984; Noël, Bourdon, & Brault-Labbé, 2017; Sylvia Palmer & Cochran, 1988; Penick & Jepsen, 1992; Rebelo

¹²² Nous considérons, dans ce cas, comme avis positifs les enseignants qui pratiquent déjà la collaboration avec les parents et ceux qui estiment pouvoir la mettre en place.

Pinto & Soares, 2004; Schulenberg, Vondracek, & Crouter, 1984; Simone, 2018). Les résultats de nos analyses rejoignent également ces constats.

3.2.3.3 Les items liés au principe de mobilisation

Dans le tableau suivant, sont présentés les occurrences et les pourcentages de réponses aux six items correspondant au principe de mobilisation.

Tableau 47 Occurrences et pourcentages de réponses relatifs au principe de mobilisation

| Items | Je le fais déjà | Je pourrais l'envisager | Ce n'est pas mon rôle | Absence de réponses |
|--|-----------------|-------------------------|-----------------------|---------------------|
| 1. Rappeler régulièrement aux élèves l'importance de leurs études actuelles pour leur avenir professionnel... - En les invitant à s'informer sur les formations possibles, les professions et le monde du travail | 70 46,7% | 73 48,7% | 3 2% | 4 2,7% |
| - En les habituant à prendre des décisions à l'occasion d'activités d'information et d'orientation scolaires et professionnelles pour mieux les préparer à faire | 70 46,7% | 73 48,7% | 3 2% | 4 2,7% |
| - En les amenant à prendre conscience de l'existence d'une grande variété de professions et des exigences requises pour y accéder | 100 66,7% | 37 24,7% | 11 7,3% | 2 1,3% |
| 2. Inviter au besoin mes élèves à rencontrer un agent PMS ou un conseiller en information scolaire et professionnelle de la Province | 85 56,7% | 51 34% | 14 9,3% | 0 0% |
| 3. Me préoccuper de l'objectivité de l'information scolaire et professionnelle véhiculée par les médias, les parents, les élèves et le monde du travail | 84 56% | 46 30,7% | 16 10,7% | 4 2,7% |
| 4. Corriger les stéréotypes sexistes ou sociaux qui entravent la liberté de choix scolaires et professionnels | 108 72% | 36 24% | 5 3,3% | 1 0,7% |

L'item lié au rappel régulier aux élèves de l'importance des études pour l'avenir professionnel est subdivisé en trois sous-items. Le premier a trait à l'information sur les professions et le second à la prise de décision. Ceux-ci sont déjà mis en place par près de la moitié des enseignants (46,7%) et ils sont un peu plus (48,7%) à envisager de les mettre en place. Seulement 2% ne désirent pas les actualiser dans leurs cours. Le troisième sous-item lié à la variété des métiers est quant à lui travaillé par 66,7% des répondants et ils sont 24,7% à l'envisager.

Pour l'item lié à l'invitation de professionnels de l'orientation, 56,7% des enseignants le réalisent (ils sont 56% à pratiquer l'item défini par l'objectivité des médias et 72% pour l'item lié aux stéréotypes sociaux). Ils sont 34% à envisager l'item 2 et respectivement 30,7% et 24% pour les items 3 et 4.

Chez les enseignants qui disent ne pas pratiquer le principe de mobilisation, on note comme pour les deux autres principes que la majorité estime pouvoir envisager les différents items proposés dans leur pratique quotidienne. Ils sont relativement peu à considérer que la mise en place d'actions de mobilisation ne relève pas de leur rôle professionnel. Globalement, la plupart des enseignants portent un avis favorable aux activités liées au principe de mobilisation.

3.2.4 Discussion et conclusion

L'implémentation de l'approche orientante dans les écoles secondaires provinciales a commencé par une analyse de contexte et, plus particulièrement, par une étude des perceptions des enseignants vis-à-vis de leurs pratiques d'orientation. À partir des trois principes définis, plusieurs constatations peuvent être posées.

Le principe d'infusion qui consiste à intégrer des références au monde professionnel au sein des contenus disciplinaires est bien accueilli par les enseignants. Enseigner au moyen d'exemples d'applications professionnelles, faire comprendre l'utilité de la discipline, associer les compétences vocationnelles aux compétences transversales et intégrer les activités d'orientation dans leurs pratiques quotidiennes sont des actions envisageables par la majorité des enseignants qui ont participé à l'enquête. Ces résultats sont encourageants pour la mise en place d'un projet d'orientation. Par exemple, d'après plus de huit enseignants sur dix, la mise en parallèle des contenus d'une discipline avec les applications possibles au sein d'une profession donnée est déjà réalisée. Un autre résultat positif de l'enquête est le fait que très peu de répondants estiment que les actions d'infusion ne peuvent être appliquées dans leurs activités quotidiennes. Les résultats sont sensiblement proches en ce qui concerne la prise de conscience de l'importance d'une discipline dans l'exercice de diverses professions : plus de trois quarts des enseignants y portent déjà attention et uniquement 2 enseignants de l'échantillon pensent que ce n'est pas leur rôle. En ce qui concerne l'intégration de compétences vocationnelles au sein des cours et la réexploitation des activités d'information et d'orientation, bien que les résultats soient plus faibles en termes de mise en place, nombreux sont les enseignants à envisager de les inclure dans leur pratique.

Les deux actions qui ressortent le plus des réponses des enseignants concernent le fait d'enseigner des notions de la discipline par le biais d'applications dans des fonctions de travail et de réexploiter les activités d'information et d'orientation au sein des cours. Néanmoins, cette action est également celle qui reçoit le plus d'avis négatifs dans sa possible mise en place. Il pourrait être intéressant de proposer aux enseignants démarrant un projet d'orientation de combiner ces deux types d'activités afin, d'une part d'intégrer l'orientation dans leurs activités quotidiennes et d'autre part, de réinvestir les

activités réalisées en dehors de la classe afin d'assurer un suivi et une cohérence des actions.

En ce qui concerne le principe de collaboration, nous avons remarqué qu'il semble moins intégré dans les pratiques déjà mises en place, mais qu'il est néanmoins bien accueilli par les répondants. En effet, les six actions d'orientation définies pour ce principe (travailler en interdisciplinarité, travailler avec le CPMS, travailler avec les parents, faire appel à des représentants du monde professionnel, rencontrer des partenaires extérieurs du monde du travail, se former en cours de carrière) ressortent comme positivement perçues par les enseignants ; particulièrement le travail en interdisciplinarité avec les autres enseignants et le fait de faire appel à des représentants du travail dans le cadre des cours. Cependant, l'intégration des parents dans le travail d'orientation à l'école semble être plus difficilement envisageable par les répondants. Ce type de résultat était attendu puisque la littérature met en avant que le lien parent-école est parfois fragile et que les enseignants éprouvent des difficultés à les intégrer (de façon active) dans les projets scolaires (Asdih, 2012; Deslandes & Bertrand, 2004; Epstein, 2001; Maubant & Leclerc, 2008; Périer, 2007; Poncelet & Francis, 2010; Prévôt, 2008). D'ailleurs, une enquête française de 2011 a mis en avant que si les parents témoignent d'un intérêt certain pour les questions d'orientation, ils définissent leurs rôles par rapport à celles-ci en dehors de l'école qu'ils considèrent comme l'instance première de structuration des actions orientantes : pour renforcer le lien parent/école les auteurs préconisent d'apporter aux parents « une plus grande lisibilité sur le fonctionnement des différentes filières et les possibilités existantes en matière d'orientation et de les sensibiliser davantage à ce qui existe pour qu'ils puissent s'en saisir et être confortés dans leur rôle » (UDAF, 2011, p. 43). Le renforcement des liens parents-écoles est d'ailleurs une des actions envisagée dans le Pacte pour un enseignement d'excellence (FWB, 2017).

Le principe de mobilisation semble également être bien accueilli par les enseignants, que ce soit par le fait de rappeler l'importance des études pour l'avenir professionnel, inviter les élèves à rencontrer le CPMS, avoir un regard critique quant à l'objectivité de l'information et ou corriger les stéréotypes. C'est d'ailleurs ce dernier point qui est le plus souvent mis en avant par les répondants. Par contre, le fait de se préoccuper de l'objectivité de l'information scolaire et professionnelle véhiculée par les médias, les parents, les élèves et le monde du travail semble être plus difficilement envisageable par ceux-ci.

Globalement, les analysées menées témoignent donc d'un avis positif concernant les actions orientantes liées aux trois principes d'infusion, de collaboration et de mobilisation. Plusieurs activités sont déjà d'ailleurs mises en place dans les établissements scolaires, telles que l'utilisation d'applications en lien avec les professions au sein de l'apprentissage ou encore la mise en avant de l'importance et l'utilité des cours

donnés pour l'exercice d'une future profession. Les enseignants, qu'ils soient conscients ou non du caractère orientant de leurs pratiques ont déjà entamé un processus d'enseignement lié à l'apprentissage vocationnel. Ainsi, au cours de l'implémentation du projet d'approche orientante, le travail des chercheurs sera également de promouvoir les actions déjà menées ou les outils déjà construits. Cette valorisation pourra faire l'objet d'une généralisation si les conditions et le contexte le permettent. La situation est également positive s'agissant des enseignants qui arrivent à envisager les pratiques qui leur ont été proposées comme réalisables à l'avenir. Ce positionnement des enseignants sous-entend la mise à disposition de supports suffisants pour leur donner l'impulsion. Quant aux enseignants ayant exprimé un écart trop important entre les situations proposées dans les items et les missions qu'ils doivent déjà assumer, on peut souligner le fait qu'ils ne sont pas très nombreux. De plus, les proportions de refus les plus importantes sont apparues dans les actions relatives au principe de collaboration¹²³. Cela permettra d'orienter une série de conseils et de perspectives prenant en compte la nécessité de renforcer l'axe de collaboration entre enseignants et avec les partenaires alternatifs. Dans le cadre de la mise en place d'un projet d'éducation et d'apprentissage, l'évaluation des « déjà-là » au niveau des pratiques enseignantes a comme intérêt de définir et d'analyser une partie du contexte d'application, mais également d'orienter les démarches d'accompagnement dans le suivi des différents acteurs.

3.3 Evaluation des pratiques d'approche orientante auprès des élèves de l'enseignement secondaire

3.3.1 Introduction

La première partie de ce point traite de la construction et de la validation du questionnaire d'enquête. Le questionnaire, les items le composant et sa composition en échelles et sous-échelles sont d'abord décrits. Ensuite,

¹²³ Il faut tenir compte du fait que seulement un peu plus d'un tiers des enseignants sollicités pour l'enquête ont répondu au questionnaire. Il nous est impossible de déterminer avec certitude la cause ou les causes d'abstention des autres enseignants. Cependant, au sein des établissements scolaires visés par l'enquête, seule une partie des enseignants projetait de s'engager dans le projet. Peut-être ceux-ci ont-ils répondu majoritairement à l'enquête et les enseignants non désireux de s'engager se sont abstenus ?

3.3.2 Construction et validation du questionnaire d'enquête

3.3.2.1 Caractéristiques du questionnaire d'enquête

Afin de statuer quant à la mise en place effective de l'approche orientante au sein des établissements scolaires provinciaux et de déterminer de l'impact de celui-ci sur les élèves, des questionnaires ont été diffusés aux élèves. Les questionnaires sont composés de 12 questions¹²⁴. Ces questions se basent sur des travaux antérieurs d'Artus et ses collègues (Artus, Franquet, & Demeuse, 2010), de Canzittu et ses collègues (Canzittu, 2012; Canzittu et al., 2011c, 2011b; Canzittu, Duroisin, & Demeuse, 2011a; Canzittu, Tutak, & Willam, 2012; Canzittu, Willam, & Brehaut, 2013b, 2013a, 2014) de Gingras et ses collègues (Dupont, Gingras, & Marceau, 2002a, 2002b; Gingras, 2007) et de Pelletier (2004).

Celles-ci se répartissent en quatre groupes de questions :

- Les questions d'identification, au nombre de 5 (genre, école et classe fréquentées, sexe, mois et année de naissance¹²⁵).
- Les questions relatives à l'analyse des processus orientants mis en jeu par les élèves, au nombre de 2 (la première question comporte 11 items relatifs à la connaissance de soi de l'élève et la deuxième question comporte 7 items relatifs à la connaissance du monde scolaire et professionnel).
- Les questions relatives à l'analyse des performances des élèves, au nombre de 3 (une question comportant 6 items et deux questions dont l'une est relative à l'intérêt des activités orientantes dans l'information sur des professions envisageables pour les élèves et l'autre sur son intérêt par rapport à des formations envisageables par les élèves).
- Les questions relatives à l'analyse de la perception des élèves, au nombre de 2 (le fait d'être suffisamment informé quant aux métiers et possibilités de carrière et l'intérêt des activités d'approche orientante).

Le questionnaire d'enquête se compose donc selon la structure proposée dans le tableau suivant.

¹²⁴ Le questionnaire est consultable en Annexe 1.

¹²⁵ Les dates de naissance ne sont pas traitées dans ces analyses.

Tableau 48 Composition du questionnaire d'enquête : items, sous échelles et échelles

| Échelles et sous-échelles de mesure | | Items | Codage utilisé |
|--|--|---|----------------|
| Processus orientants [Processus] | <i>La connaissance de soi</i> [Soi] ¹²⁶ | 1. Leurs aspirations professionnelles | Soi1 |
| | | 2. Leurs intérêts | Soi2 |
| | | 3. Leurs aspirations personnelles | Soi3 |
| | | 4. Leurs qualités morales et personnelles | Soi4 |
| | | 5. Leurs faiblesses (ce qu'ils font le moins bien, les domaines où ils ont des difficultés) | Soi5 |
| | | 6. Leurs aptitudes | Soi6 |
| | | 7. Leurs valeurs | Soi7 |
| | | 8. Leurs forces (ce qu'ils font le mieux, les domaines dans lesquels ils sont les plus performants) | Soi8 |
| | | 9. Leurs caractéristiques personnelles semblables ou différentes de celles des autres | Soi9 |
| | | 10. Leurs limites (jusqu'ou ils peuvent aller dans leurs activités) | Soi10 |
| | | 11. Aucun de ces choix | Soi11 |
| | <i>La connaissance du monde scolaire et professionnel</i> [Monde] | 1. Les responsabilités en tant qu'adulte qu'ils auront en tant que travailleur | Monde1 |
| | | 2. Les enjeux et les exigences du monde du travail (en comparaison du « métier » d'élève) | Monde2 |
| | | 3. Les programmes de la formation qu'ils sont en train de suivre | Monde3 |
| | | 4. Des professions, des métiers (informations, caractéristiques) | Monde4 |
| | | 5. Les programmes des autres formations qu'ils pourraient suivre (dans l'école ou ailleurs) | Monde5 |
| | | 6. Les différents lieux de travail où s'exercent les métiers | Monde6 |
| 7. Aucun de ces choix | | Monde7 | |
| Performances atteintes [Performances] | 1. Prendre des décisions qui viennent d'eux-mêmes au sujet de leurs études | Perf1 | |
| | 2. Prendre des décisions qui viennent d'eux-mêmes au sujet de leurs formations futures | Perf2 | |
| | 3. Avoir des responsabilités lors de la mise en place d'un projet | Perf3 | |
| | 4. Faire des liens entre la connaissance d'eux-mêmes, du monde scolaire et du monde du travail | Perf4 | |
| | 5. Réaliser des projets qui traitent de leur avenir, des métiers, du monde scolaire... | Perf5 | |
| | 6. Aucun de ces choix | Perf6 | |
| | 7. Est-ce que les activités d'AO t'ont amené à penser à des professions intéressantes ? | Perf7 | |
| | 8. Est-ce que les activités d'AO t'ont amené à penser à des formations intéressantes ? | Perf8 | |
| Perception des répondants [Perception] | <i>Les informations reçues</i> [Informations] | 1. Es-tu suffisamment informé quant aux études envisageables et aux métiers et possibilités de carrières professionnelles qui s'offrent à toi ? | Percep1 |
| | <i>La pertinence des activités</i> [Activités] | 2. As-tu apprécié les activités d'approche orientante ? | Percep2 |

Les élèves devaient cocher les items s'ils étaient d'accord avec leur contenu ou s'ils avaient mis en place l'action décrite par l'item. Un item coché s'est vu attribuer un

¹²⁶ Entre crochets sont notés les termes utilisés pour le codage des échelles et des sous-échelles.

score de 1 et un item non coché, un score de 0. Le score maximum peut être différent du nombre d'items, car l'item stipulant que l'élève n'a fait aucune des activités proposées n'est pas tenu en compte pour le traitement statistique. Ainsi, le score maximum est de 10 pour la sous-échelle de connaissance de soi, de 6 pour la sous-échelle de connaissance du monde scolaire et professionnelle (donc de 16 pour l'échelle des processus), de 6 pour l'échelle des performances et de 2 pour l'échelle des Perceptions.

3.3.2.2 Échelles de mesure et variables

3.3.2.2.1 *Corrélations entre les échelles et sous-échelles du questionnaire*

Lors de l'élaboration du questionnaire, nous nous sommes centré sur trois dimensions : les processus mis en jeu, les performances atteintes et les perceptions des répondants. Les processus se composent de la connaissance de soi et de la connaissance du monde scolaire et professionnel et les perceptions des informations reçues et de la pertinence des activités.

Notre objectif principal est de déterminer, chez les élèves de 1^{re}, 3^e et 5^e années de l'enseignement secondaire, si ces dimensions et composantes entretiennent des relations en entre-elles et si elles sont corrélées avec une ou plusieurs des variables nominales définies, telles que le groupe classe, l'école, l'année scolaire, la section et la forme d'enseignement fréquentées, le genre de l'élève et l'ancienneté de l'école dans le projet d'approche orientante. Cette dernière variable nous intéresse particulièrement, car nous posons les hypothèses que (1) le fait qu'une école soit en projet d'approche orientante entraîne des scores plus élevés chez les élèves (c'est-à-dire que l'élève dit avoir mis en place davantage d'items relatifs aux différentes dimensions et composantes) et (2) que le nombre d'années d'implication dans le projet influence également positivement ces scores (plus une école participe depuis longtemps au projet d'approche orientante, plus les élèves ont des scores élevés).

Le tableau suivant synthétise les mesures effectuées sur les différentes données. Le score total représente le travail global envisagé dans l'approche orientante en ce qui concerne les processus et les performances (sans considérer les perceptions comme cela est expliqué juste après). Le processus est constitué par la somme des scores aux sous-échelles Soi et Monde : la sous-échelle Soi est relative au travail de la connaissance de soi et la sous-échelle Monde au travail de la connaissance du monde scolaire et professionnel. Nous ne considérons pas les perceptions à partir des deux composantes que sont les informations reçues et la pertinence des activités, car le nombre d'items est insuffisant (d'ailleurs, l'alpha de Cronbach pour celles-ci est très proche de 0. Cette valeur n'est pas suffisamment satisfaisante pour que l'on puisse calculer un score correspondant à l'ensemble de l'échelle. Les deux composantes sont donc traitées indépendamment). De ce fait, dans le calcul du score total, nous n'avons pas tenu

compte des items liés à la perception, car ils ne constituent pas des actions ou des activités que peut mettre en place l'élève, mais uniquement son avis sur ces activités.

En ce qui concerne les analyses de la fiabilité, on obtient une cohérence interne satisfaisante, puisque l'alpha de Cronbach est supérieur à 0,7 (Nunnally, 1978), pour chacune des échelles (processus, soi, monde et performance). Les matrices de corrélation montrent que la majorité des éléments sont suffisamment corrélés selon les échelles ($r > 0,4$). On peut noter cependant que l'item 10 de l'échelle du Soi présente deux corrélations inférieures à 0,4 (0,35 et 0,37), mais la présence ou non de cet item n'influence pas l'alpha de Cronbach et nous avons donc choisi de le garder dans l'échelle. L'item 2 de la sous-échelle Monde présente deux corrélations inférieures à 0,4 (0,3 et 0,37), mais la présence ou non de cet item n'influence pratiquement pas l'alpha de Cronbach et nous avons donc choisi de le garder également dans l'échelle. En ce qui concerne l'échelle performance, deux items présentent des corrélations systématiquement inférieures à 0,4 (de 0,14 à 0,28). Si l'on ne tient pas compte de ces deux items, l'alpha de Cronbach passe de à 0,78 à 0,82. De plus, l'alpha de Cronbach entre ces deux items est de 0,29. Nous constatons donc qu'il est préférable de ne pas les tenir en compte afin d'augmenter la consistance interne de notre échelle. Néanmoins, les échelles de performance avec ou sans ces deux items présentent des coefficients de corrélation avec les autres échelles et variables semblables comme on le voit dans le tableau présenté en annexe 5 (différence maximale constatée de 0,07 entre les corrélations que présentent les deux échelles avec les autres variables).

Tableau 49 Moyennes, écarts-types, alpha de Cronbach et coefficients de corrélation entre les échelles

| | M | ET | α | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---------------|------|------|----------|------|------|--------|-------|------|---------|
| 1 Total | 9,76 | 7,48 | - | | | | | | |
| 2 Processus | 7,41 | 6,42 | 0,91 | 0,97 | | | | | |
| 3 Soi | 4,94 | 4,09 | 0,96 | 0,95 | 1,0 | | | | |
| 4 Monde | 2,48 | 2,38 | 0,91 | 0,98 | 0,99 | 0,96 | | | |
| 5 Performance | 2,35 | 2,12 | 0,78 | 0,61 | 0,38 | 0,35 | 0,41 | | |
| 6 Information | 0,65 | 0,48 | - | 0,07 | 0,05 | 0,04** | 0,07* | 0,1 | |
| 7 Activité | 0,6 | 0,49 | - | 0,27 | 0,24 | 0,23 | 0,24 | 0,25 | -0,02** |

Tableau50 Légende

| | |
|--|--------------|
| Coefficients de corrélation pour $p < .01$ sauf indication contraire | |
| ** non significatif | |
| * $p < .05$ | |
| Corrélation | Code couleur |
| très forte si $r > 0,8$ | |
| forte si r se situe entre 0,5 et 0,8 | |
| d'intensité moyenne si r se situe entre 0,2 et 0,5 | |
| faible si r se situe entre 0 et 0,2 | |

Les coefficients de corrélation ont été calculés afin de déterminer les relations entre les échelles et sous-échelles de l'enquête. En ce qui concerne les échelles, on remarque tout d'abord que les échelles relatives au Soi et au Monde sont fortement corrélées entre elles ($\alpha = 0,96$) et il est logique qu'elles le soient également avec l'échelle Processus puisqu'elles en sont les composantes (respectivement $\alpha = 1$ et $\alpha = 0,99$). La corrélation est d'intensité moyenne entre l'échelle Processus et l'échelle Performance ($\alpha = 0,38$) ainsi qu'avec la variable Activité ($\alpha = 0,24$). L'échelle Performance et la variable Activité ont un coefficient de corrélation de force modérée également ($\alpha = 0,25$). L'item Information n'est corrélé avec aucune autre variable ou échelle.

3.3.2.2.2 Analyse factorielle en composantes principales

Afin d'approfondir l'analyse de nos échelles, nous avons réalisé, pour chacune de celles-ci¹²⁷ une analyse en composantes principales¹²⁸.

3.3.2.2.2.1 Sous-échelle Soi

L'échelle comprend 10 items à réponse dichotomique. Nous nous assurons tout d'abord que les items sont minimalement corrélés entre eux à partir de la matrice de corrélation présentée dans le tableau suivant. Nous observons que tous les items semblent corrélés entre eux.

Tableau 51 Matrice de corrélation – échelle soi - élèves

| | Soi1 | Soi2 | Soi3 | Soi4 | Soi5 | Soi6 | Soi7 | Soi8 | Soi9 | Soi10 |
|-------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|-------|
| Soi1 | 1,00 | ,94 | ,69 | ,65 | ,56 | ,54 | ,49 | ,49 | ,46 | ,35 |
| Soi2 | ,94 | 1,00 | ,73 | ,69 | ,59 | ,57 | ,52 | ,52 | ,49 | ,37 |
| Soi3 | ,69 | ,73 | 1,00 | ,95 | ,81 | ,78 | ,71 | ,72 | ,67 | ,50 |
| Soi4 | ,65 | ,69 | ,95 | 1,00 | ,85 | ,82 | ,75 | ,75 | ,70 | ,53 |
| Soi5 | ,56 | ,59 | ,81 | ,85 | 1,00 | ,97 | ,87 | ,88 | ,83 | ,62 |
| Soi6 | ,54 | ,57 | ,78 | ,82 | ,97 | 1,00 | ,91 | ,92 | ,86 | ,64 |
| Soi7 | ,49 | ,52 | ,71 | ,75 | ,87 | ,91 | 1,00 | ,84 | ,77 | ,51 |
| Soi8 | ,49 | ,52 | ,72 | ,75 | ,88 | ,92 | ,84 | 1,00 | ,94 | ,70 |
| Soi9 | ,46 | ,49 | ,67 | ,70 | ,83 | ,86 | ,77 | ,94 | 1,00 | ,75 |
| Soi10 | ,35 | ,37 | ,50 | ,53 | ,62 | ,64 | ,51 | ,70 | ,75 | 1,00 |

Tableau 52 Légende de la matrice de corrélation

| | |
|---------------------|--|
| $r \geq 0,75$ | |
| $0,5 \leq r < 0,75$ | |
| $r < 0,5$ | |

¹²⁷ Les deux questions liées à la Perception sont traitées individuellement et non comme échelle de mesure.

¹²⁸ Nous répondons aux critères de nombre minimum de participants et d'au moins 10 fois plus de personnes que de variables, selon la recommandation de Hair et ses collègues (Hair, Anderson, Tatham, & Black, 1998).

On remarque que peu de corrélations ont un indice inférieur à 0,5 et que la majorité présente un indice supérieur ou égal à 0,75

Nous procédons ensuite à la mesure de l'adéquation de l'échantillonnage (KMO) et au test de sphéricité de Bartlett qui peuvent être considérés comme deux indicateurs de la qualité de l'analyse : la mesure de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) permet de déterminer le degré d'adéquation de la solution factorielle et d'évaluer si celle-ci est statistiquement acceptable ou non (C. Durand, 2005) et le test de Bartlett qui évalue « l'hypothèse nulle selon laquelle la matrice des corrélations serait une matrice identité et qu'il n'existerait donc aucune relation entre les items. Si le résultat est significatif, l'hypothèse nulle est rejetée, signalant ainsi qu'il existe des corrélations inter-items » (Bourque, Poulin, & Cleaver, 2006, p. 328) et qu'il est donc envisageable de mener l'analyse factorielle.

Il indique jusqu'à quel point l'ensemble de variables retenu est un ensemble cohérent et permet de constituer une ou des mesures adéquates de concepts. Un KMO élevé indique qu'il existe une solution factorielle statistiquement acceptable qui représente les relations entre les variables.

Tableau 53 Test KMO et Bartlett – échelle soi - élèves

| | | |
|---|------------------|----------|
| Mesure de Kaiser-Meyer-Olkin d'échantillonnage d'adéquation | | ,89 |
| Test de Bartlett de sphéricité | Khi-Deux approx. | 20873,86 |
| | df | 45 |
| | Sig. | ,000 |

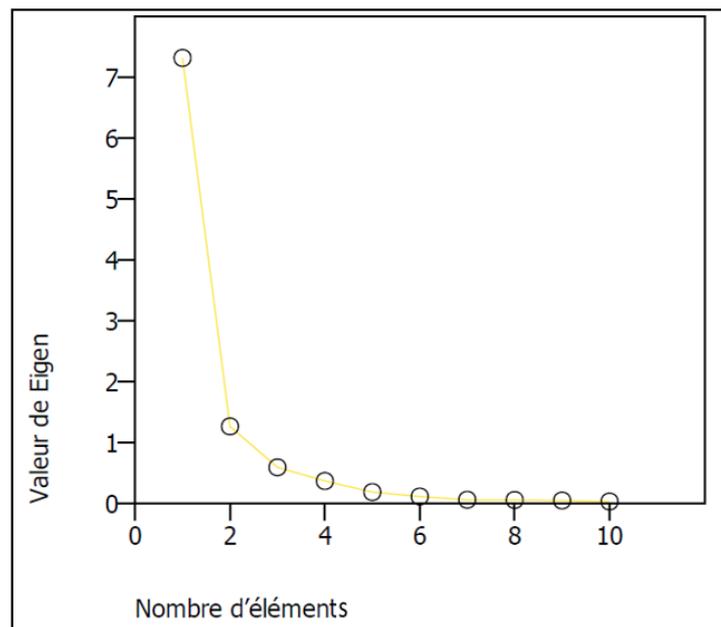
L'indice KMO de 0,89 est méritoire¹²⁹ et indique donc que les corrélations entre les items sont de bonne qualité. Le résultat du test de sphéricité de Bartlett est très significatif. On rejette donc l'hypothèse nulle stipulant que les données proviennent d'un échantillon pour lequel la matrice serait une matrice d'identité. L'analyse factorielle en composantes principales est donc recommandée. Afin de déterminer le nombre de facteurs à extraire de l'échelle testée, nous nous basons sur le tableau de la variance totale expliquée ci-après.

¹²⁹ La calibration pour la mesure du KMO est la suivante : KMO > 0.9 : merveilleux ; KMO > 0.8 : méritoire ; KMO > 0.7 : moyen ; KMO > 0.6 médiocre ; KMO > 0.5, misérable ; KMO < 0.5 : inacceptable (Kaiser & Rice, 1974).

Tableau 54 Total expliqué de la variance – échelle soi - élèves

| Composante | Total | % de variance | % cumulé |
|------------|-------|---------------|----------|
| 1 | 7,32 | 73,18 | 73,18 |
| 2 | 1,26 | 12,61 | 85,79 |
| 3 | ,59 | 5,89 | 91,68 |
| 4 | ,36 | 3,63 | 95,31 |
| 5 | ,18 | 1,82 | 97,12 |
| 6 | ,11 | 1,09 | 98,21 |
| 7 | ,06 | ,56 | 98,77 |
| 8 | ,05 | ,53 | 99,30 |
| 9 | ,04 | ,43 | 99,73 |
| 10 | ,03 | ,27 | 100,00 |

On constate que deux composantes ont une valeur propre plus élevée que 1. La première composante explique à elle seule 73,18% de la variance totale des 10 items de l'échelle Soi. À deux, ces composantes expliquent 85,79 % de la variance. Le graphique des valeurs propres nous conforte dans notre analyse précédente puisque la rupture du coude de Cattell se situe bien entre la 2e et la 3e composante.

**Figure 48 Graphique des valeurs propres– échelle soi - élèves**

Afin de déterminer la combinaison d'items qui est la plus associée à chacune de ces deux composantes, nous analysons la matrice des composantes. On observe que les 10 items saturent plus fortement sur la composante 1. Les items Soi1 et Soi2 définissent particulièrement la deuxième composante.

Tableau 55 Matrice des composantes – échelle Soi - élèves

| | 1 | 2 |
|--------------|-----|------|
| Soi1 | ,71 | -,64 |
| Soi2 | ,74 | -,62 |
| Soi3 | ,89 | -,22 |
| Soi4 | ,91 | -,15 |
| Soi5 | ,95 | ,14 |
| Soi6 | ,95 | ,19 |
| Soi7 | ,87 | ,18 |
| Soi8 | ,92 | ,28 |
| Soi9 | ,88 | ,32 |
| Soi10 | ,70 | ,35 |

Les 10 items saturent fortement la première composante, ce qui nous conduit à les garder pour composer notre sous-échelle relative à la connaissance de soi.

3.3.2.2.2 Sous-échelle Monde

Les mêmes analyses sont reproduites pour l'échelle de connaissance du monde scolaire et professionnel. L'échelle comprend 6 items à réponse dichotomique.

Le KMO est moyen (0,75) et le test de Bartlett est très significatif. Le tableau de la variance ci-après nous renseigne sur le fait que deux composantes ont des valeurs propres supérieures à 1. La première composante explique 70,02% de la variance tandis que la deuxième explique à peine 17% (ce qui équivaut à 1 item).

Tableau 56 Total expliqué de la variance – échelle Monde - élèves

| Composante | Total | % de variance | % cumulé |
|------------|-------|---------------|----------|
| 1 | 4,20 | 70,02 | 70,02 |
| 2 | 1,01 | 16,81 | 86,83 |
| 3 | ,50 | 8,26 | 95,09 |
| 4 | ,16 | 2,67 | 97,76 |
| 5 | ,10 | 1,70 | 99,46 |
| 6 | ,03 | ,54 | 100,00 |

La matrice des composantes suivante renseigne sur le fait que c'est bien la composante 1 qui est saturée par les 6 items de l'échelle.

Tableau 57 Matrice des composantes – échelle Monde - élèves

| | 1 | 2 |
|---------------|-----|------|
| Monde1 | ,92 | ,05 |
| Monde2 | ,72 | -,63 |
| Monde3 | ,92 | ,00 |
| Monde4 | ,86 | ,42 |
| Monde5 | ,78 | ,50 |
| Monde6 | ,79 | -,42 |

Les 6 items saturent fortement la première composante, ce qui nous conduit à les garder pour composer notre sous-échelle relative à la connaissance du monde scolaire et professionnel.

3.3.2.2.2.3 Échelle Processus

Les Processus sont déterminés à partir des deux sous-échelles Soi et Monde. Nous voulons vérifier si ces deux sous-échelles peuvent être utilisées pour définir un concept les englobant. L'échelle Processus est donc composée de 16 items à réponse dichotomique.

Le KMO et le test de Bartlett ne sont pas calculables dans le cas de l'échelle Processus. En effet, nous avons constaté que deux paires d'items sont parfaitement corrélées entre elles : Soi5 et Monde1 (aptitudes et programme de la formation suivie) et Soi6 et Monde3 (valeurs et informations sur les professions). Nous n'expliquons pas *a priori* que ces items soient complètement corrélés entre eux puisqu'ils ne définissent pas les mêmes réalités et qu'ils n'ont pas un lien direct entre eux. Nous avons, dans un premier temps, supprimé les deux variables relatives au Soi afin de rendre possible l'analyse.

Le KMO est moyen (0,87) et le test de Bartlett est très significatif. Le tableau de la variance ci-après nous renseigne sur le fait que deux composantes ont des valeurs propres supérieures à 1. La première composante explique 68,48% de la variance tandis que la deuxième en explique 13,82% (ce qui équivaut à presque deux items).

Tableau 58 Total expliqué de la variance – échelle Processus – élèves

| Composante | Total | % de variance | % cumulé |
|------------|-------|---------------|----------|
| 1 | 9,59 | 68,48 | 68,48 |
| 2 | 1,94 | 13,82 | 82,31 |
| 3 | ,92 | 6,57 | 88,88 |
| 4 | ,58 | 4,17 | 93,05 |
| 5 | ,40 | 2,86 | 95,91 |
| 6 | ,18 | 1,32 | 97,23 |
| 7 | ,12 | ,88 | 98,11 |
| 8 | ,06 | ,46 | 98,57 |
| 9 | ,05 | ,39 | 98,96 |
| 10 | ,05 | ,37 | 99,33 |
| 11 | ,04 | ,31 | 99,63 |
| 12 | ,02 | ,17 | 99,81 |

| Composante | Total | % de variance | % cumulé |
|------------|-------|---------------|----------|
| 13 | ,02 | ,14 | 99,95 |
| 14 | ,01 | ,05 | 100,00 |

La matrice des composantes suivante renseigne sur le fait que c'est bien la composante 1 qui est saturée par tous les items de l'échelle.

Tableau 59 Matrice des composantes – échelle Processus - élèves

| | 1 | 2 |
|--------|-----|------|
| Soi1 | ,69 | -,45 |
| Soi2 | ,73 | -,45 |
| Soi3 | ,89 | -,29 |
| Soi4 | ,91 | -,24 |
| Soi7 | ,88 | ,00 |
| Soi8 | ,90 | ,22 |
| Soi9 | ,87 | ,31 |
| Soi10 | ,72 | ,59 |
| Monde1 | ,93 | ,03 |
| Monde2 | ,71 | ,59 |
| Monde3 | ,93 | ,09 |
| Monde4 | ,85 | -,34 |
| Monde5 | ,78 | -,46 |
| Monde6 | ,74 | ,45 |

Ces résultats nous permettent de dire que les deux sous-échelles Soi et Monde peuvent être considérées comme deux composantes de l'échelle Processus si l'on prend soin de réduire l'une ou l'autre des deux sous-échelles des deux items parfaitement corrélés (ou d'enlever un de ces deux items par sous-échelle). D'ailleurs, en enlevant l'item Monde1, on constate que le KMO passe de 0,75 à 0,76. Le KMO le plus élevé que l'on puisse obtenir dans les autres cas apparaît lorsque l'on enlève l'item Soi6, faisant passer le KMO de 0,89 à 0,87. L'échelle Processus qui paraît donc donner les résultats les plus pertinents serait celle composée de tous les items des deux sous-échelles excepté, les items Monde1 et Soi6.

3.3.2.2.4 *Échelle Performance*

L'échelle des performances comprend 7 items à réponse dichotomique.

Le KMO est de 0,85 et le test de Bartlett est très significatif. Le tableau de la variance ci-après nous renseigne sur le fait qu'une seule composante a une valeur propre supérieure à 1, mais n'explique toutefois que 45,39% de la variance.

Tableau 60 Total expliqué de la variance – échelle Performance – élèves

| Composante | Total | % de variance | % cumulé |
|------------|-------|---------------|----------|
| 1 | 3,18 | 45,39 | 45,39 |
| 2 | ,97 | 13,79 | 59,18 |
| 3 | ,86 | 12,24 | 71,42 |
| 4 | ,58 | 8,28 | 79,70 |
| 5 | ,54 | 7,67 | 87,37 |
| 6 | ,48 | 6,79 | 94,17 |
| 7 | ,41 | 5,83 | 100,00 |

La matrice des composantes suivante renseigne sur le fait que la composante 1 est saturée par les 5 premiers items et que la composante 2 l'est par les deux derniers items.

Tableau 61 Matrice des composantes – échelle Performance - élèves

| | 1 | 2 |
|--------------|-----|------|
| Perf1 | ,76 | ,02 |
| Perf2 | ,74 | -,22 |
| Perf3 | ,77 | -,08 |
| Perf4 | ,78 | -,23 |
| Perf5 | ,73 | -,16 |
| Perf7 | ,42 | ,54 |
| Perf8 | ,39 | ,74 |

Ce résultat n'est pas étonnant, car nous avons remarqué dans les analyses précédentes que deux items présentent des corrélations systématiquement inférieures à 0,4 et qu'ils réduisaient l'alpha de Cronbach de l'échelle, le faisant passer de 0,78 à 0,82.

Ces deux résultats tendent à penser que les items Perf7 et Perf8 n'évaluent pas la même dimension que les autres items et nous décidons donc de réitérer les analyses factorielles en les enlevant de l'échelle.

Le KMO reste identique à 0,85 et le test de Bartlett est toujours très significatif. Le tableau de la variance ci-après nous renseigne sur le fait qu'une seule composante a une valeur propre supérieure à 1 et qu'elle explique maintenant 58,95% de la variance.

Tableau 62 Total expliqué de la variance – échelle Performance bis – élèves

| Composante | Total | % de variance | % cumulé |
|------------|-------|---------------|----------|
| 1 | 2,95 | 58,95 | 58,95 |
| 2 | ,61 | 12,14 | 71,09 |
| 3 | ,55 | 10,90 | 81,99 |
| 4 | ,48 | 9,54 | 91,53 |
| 5 | ,42 | 8,47 | 100,00 |

En revanche, maintenant, la matrice des composantes renseigne sur le fait que la composante 1 est saturée par tous les items de l'échelle 5 premiers items.

Tableau 63 Matrice des composantes – échelle Performance bis - élèves

| | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--------------|-----|------|------|------|
| Perf1 | ,75 | ,51 | ,32 | -,19 |
| Perf2 | ,76 | -,28 | -,01 | -,44 |
| Perf3 | ,77 | ,09 | ,06 | ,47 |
| Perf4 | ,81 | ,15 | -,53 | ,00 |
| Perf5 | ,74 | -,48 | ,19 | ,15 |

Ces 5 items saturent fortement la première composante, ce qui nous conduit à les garder pour composer notre échelle relative aux performances.

3.3.2.3 Questionnaire final

Le questionnaire final se compose donc d'une échelle relative aux processus et d'une échelle relative aux performances. Les analyses ne permettent pas de retenir les deux questions liées aux perceptions. Elles sont donc analysées comme questions annexes au questionnaire d'enquête.

L'échelle des processus se compose d'une sous-échelle liée à la connaissance de soi qui comporte 9 items et d'une sous-échelle liée à la connaissance du monde scolaire et professionnel qui comporte 5 items. L'échelle des performances se compose de 5 items. Au total, 19 items composent donc le questionnaire d'enquête.

3.3.3 Méthodologie de la prise de données

Durant la quatrième année, la Province de Hainaut a mandaté l'équipe de recherche pour mettre en place une évaluation générale de l'implémentation de l'approche orientante dans ses établissements. La Province de Hainaut comptait 20 établissements scolaires secondaires. Compte tenu des impératifs organisationnels et des moyens humains et de temps disponibles, il n'a pas été possible pour l'équipe de recherche de contacter l'ensemble de ces écoles.

La méthodologie de prise de données qui a alors été choisie a consisté tout d'abord à sélectionner un ensemble d'établissements scolaires afin d'en réduire le nombre. Cependant, cette sélection n'a pu être aléatoire du fait que les écoles sont entrées dans le projet d'approche orientante en trois temps et que les équipes pédagogiques n'avaient donc pas une expérience semblable (en termes d'années de mise en place) dans ce type de projet.

Les 20 établissements scolaires ont alors été répartis en 3 groupes (mutuellement exclusifs) selon leur période d'entrée dans le projet d'approche orientante :

- Groupe 1 : les 6 écoles pilotes entrées dans le projet en 2009.
- Groupe 2 : les 7 écoles pilotes entrées dans le projet en 2011.
- Groupe 3 : les 7 écoles qui n'étaient pas encore entrées dans le projet lors de l'évaluation menée par l'équipe de recherche.

Au sein de chaque groupe, 3 établissements scolaires ont été choisis de façon aléatoire pour prendre part à l'enquête. Cependant, sur les 9 établissements sélectionnés, seulement 6 ont répondu (deux établissements par groupe) à l'enquête : une école a refusé que ses élèves participent au testing invoquant le manque de temps et d'autres priorités et les deux autres écoles n'ont pas envoyé les informations demandées¹³⁰. Ceci fait que l'évaluation de l'approche orientante n'a pu se faire qu'auprès de six établissements scolaires, dont deux pilotes dès 2009, deux pilotes dès 2011 et deux non-pilotes. Par souci d'anonymat, les établissements scolaires sont nommés à partir de lettres et se répartissent comme suit :

- Groupe 1 : école A et école B.
- Groupe 2 : école C et école D.
- Groupe 3 : école E et école F.

En ce qui concerne les élèves, uniquement ceux fréquentant une première année secondaire, une troisième année secondaire et une cinquième année secondaire ont été visés par l'étude. Ces trois années ont été choisies afin de réduire, en termes de nombre, la population totale, et ce par facilité pour les établissements scolaires et par contrainte de temps. Néanmoins, ces trois groupes d'élèves permettent de représenter les trois degrés de l'enseignement secondaire.

¹³⁰ La réponse tardive de la non-participation d'une école du groupe 3 a engendré l'impossibilité de choisir un autre établissement scolaire pour l'évaluation. Les deux autres établissements avaient accepté de participer, mais n'ont pas envoyé les informations nécessaires à l'évaluation. Du fait de contraintes temporelles, il n'a pas été possible de solliciter d'autres établissements.

3.3.4 Caractéristiques de l'échantillon

Au total, 1324 questionnaires¹³¹ élèves ont servi à l'analyse des données et proviennent des six établissements scolaires ; 714 garçons (53,9%) et 610 filles (46,1%) ont répondu.

Le tableau ci-après reprend les nombres de questionnaires traités par rapport au nombre de questionnaires attendus selon les établissements. Il faut noter que l'effectif théorique est celui qui a été communiqué aux chercheurs par la direction de l'établissement concerné.

Tableau 64 Comparaison entre l'effectif théorique attendu des écoles et les nombres de réponses traitées (écoles et groupes)

| Établissements scolaires | Effectifs théoriques | Nombre de réponses obtenues | Pourcentages de réponses obtenues en fonction de l'effectif théorique (en %) |
|--------------------------|----------------------|-----------------------------|--|
| École A | 322 | 174 | 54,0 |
| École B | 363 | 205 | 56,5 |
| Groupe 1 | 685 | 379 | 55,3% |
| École C | 441 | 371 | 84,1 |
| École D | 363 | 312 | 86,0 |
| Groupe 2 | 804 | 683 | 85,0% |
| École E | 122 | 85 | 69,7 |
| École F | 257 | 177 | 68,9 |
| Groupe 3 | 379 | 262 | 69,1% |
| Total | 1868 | 1324 | 70,9 |

Les écoles C et D sont les deux établissements les plus représentés avec respectivement 371 (ce qui équivaut à 27,9% du nombre total de questionnaires reçus) et 312 (23,5%) réponses envoyées. Au contraire, l'école G n'a renvoyé que 85 (6,4%) questionnaires. En groupant les écoles en fonction des groupes de l'échantillonnage, on constate que ce sont les établissements du deuxième groupe (écoles engagées dans le projet depuis 2011) qui sont les plus représentés (683 questionnaires correspondant à un peu plus de 50% des réponses obtenues). Le premier groupe des établissements pilotes de 2009/2010 représente 28,5% du total des réponses (379) et le troisième groupe des établissements non-pilotes en représente 19,7% (262). En ce qui concerne les écoles, les deux établissements dont le nombre de réponses reçues est le plus proche de l'effectif théorique sont l'école D (86%) et l'école C (84,1%). Cependant, seulement un peu plus de la moitié de l'effectif théorique de l'école A (54%) et de l'école B (56,5%)

¹³¹ 1324 questionnaires ont été retenus (sur 1512) après le nettoyage des données qui a consisté à ne pas tenir compte des questionnaires incomplets ou présentant des réponses non conformes (par exemple, cocher à la fois OUI et NON).

a complété le questionnaire. Globalement, 70% de l'effectif théorique a répondu au questionnaire.

Une question posée aux élèves consistait pour eux à cocher la classe qu'ils fréquentent. Le tableau suivant détaille les nombres d'occurrences et les pourcentages associés selon les classes fréquentées par les élèves.

Les classes les plus représentées dans les réponses des élèves sont les 5TQ (n=245), les 3P (n=193), les 1C (n=192) et les 5P (n=185). En revanche, les classes de 5G (n=33), de 5TT (n=43), de 1D (n=46) et de 1S (n=47) sont peu représentées. En ce qui concerne la répartition des réponses entre les trois années d'étude visées, comme on le voit dans le tableau suivant, la 3e et la 5e année représentent chacune environ 40% de l'effectif total. Au sein de la 1re année, la classe de 1C représente un peu moins de 70% des réponses, au sein de la 3e année les classes de 3TQ et de 3P représentent à elles deux un peu plus de 60% des réponses et au sein de la 5e année la 5TQ et la 5P représentent à elles deux 85% des réponses.

Tableau 65 Répartition des effectifs en nombre d'occurrences et en pourcentages selon l'année, la classe et la section et la forme

| Année | Classes | Nombre d'occurrences | Pourcentages (en %) | Nombre d'occurrences total | Pourcentage total (en %) |
|---------------|---------|----------------------|---------------------|----------------------------|--------------------------|
| 1re année | 1C | 192 | 67,4 | 285 | 21,5 |
| | 1D | 46 | 16,1 | | |
| | 1S | 47 | 16,5 | | |
| 3e année | 3G | 112 | 21 | 533 | 40,2 |
| | 3TT | 85 | 15,8 | | |
| | 3TQ | 143 | 26,9 | | |
| | 3P | 193 | 36,3 | | |
| 5e année | 5G | 33 | 6,5 | 506 | 38,3 |
| | 5TT | 43 | 8,5 | | |
| | 5TQ | 245 | 48,4 | | |
| | 5P | 185 | 36,6 | | |
| Section | Forme | Nombre d'occurrences | Pourcentages (en %) | Nombre d'occurrences total | Pourcentage total (en %) |
| Transition | TT | 128 | 46,9 | 273 | 26,3 |
| | G | 145 | 53,1 | | |
| Qualification | TQ | 388 | 50,7 | 766 | 73,7 |
| | P | 378 | 49,3 | | |

En ce qui concerne les sections et les formes, nous n'avons considéré que les élèves de 3e et 5e années secondaires puisque les élèves de 1re année fréquentent le 1^{er} degré commun. Près de trois quarts des répondants de 3e et 5e années sont issus d'une section de qualification (n=766 ; 73,7%). Parmi ceux-ci, ils se répartissent à environ pour

moitié dans les formes de technique de qualification(n=388) et de professionnelle (n=378).

Nous comparons notre échantillon à la population des élèves de la Fédération Wallonie-Bruxelles (Etnic, 2018) par rapport aux effectifs des élèves en 1^{er} degré, en section de transition et en section de qualification, (1) pour l'ensemble de nos répondants et (2) par rapport à leur sexe.

Tableau 66 Comparaison d'effectifs entre notre échantillon et la population d'origine (élèves)

| | FWB | | | Échantillon | | |
|-----------------------------|----------------|----------------|--------|-------------|-------------|-------|
| | Garçons | Filles | Total | Garçons | Filles | Total |
| 1^{er} degré | 59613 (51,6%) | 56032 (48,4%) | 115645 | 149 (52,3%) | 136 (47,7%) | 285 |
| Transition | 61033 (48,3%) | 65456 (51,7%) | 126489 | 123 (45%) | 150 (55%) | 273 |
| Qualification | 52665 (53,1%) | 46516 (46,9%) | 99181 | 442 (57,7%) | 324 (42,3%) | 766 |
| Total | 173311 (50,8%) | 168004 (49,2%) | 341315 | 714 (53,9%) | 610 (46,1%) | 1324 |

On constate que globalement les garçons (53,9%) sont surreprésentés dans notre échantillon par rapport à la population des élèves de la Fédération Wallonie-Bruxelles. On remarque également que, dans notre échantillon, les filles de la section de transition sont surreprésentées (55%), ainsi que les garçons fréquentant une section de qualification (57,7%). D'ailleurs, le test d'homogénéité nous renseigne sur le fait que seuls les échantillons des répondants du 1^{er} degré et de la section de transition sont homogènes à ceux de la population en FWB (voir tableau suivant). De plus, si l'on considère l'ensemble des répondants, les élèves de qualification sont surreprésentés par rapport à la population en FBW.

Tableau 67 Résultats aux tests d'homogénéité entre les effectifs de notre échantillon et ceux de la population d'origine

| Ensemble des répondants | | 1e degré/sexe | | Transition/sexe | | Qualification/sexe | | Total/sexe | |
|--|----------|---------------------------------------|-------|---------------------------------------|-------|--|-------|--|-------|
| Khi ² (Valeur observée) | 530,800 | Khi ² (Valeur observée) | 0,061 | Khi ² (Valeur observée) | 1,115 | Khi ² (Valeur observée) | 6,466 | Khi ² (Valeur observée) | 5,236 |
| DDL | 2 | DDL | 1 | DDL | 1 | DDL | 1 | DDL | 1 |
| p-value | < 0,0001 | p-value | 0,805 | p-value | 0,291 | p-value | 0,011 | p-value | 0,022 |
| Conclusion : surreprésentation de l'échantillon en élèves de qualification | | Conclusion : homogène | | Conclusion : homogène | | Conclusion : surreprésentation de l'échantillon en garçons | | Conclusion : surreprésentation de l'échantillon en garçons | |

On peut retenir, au niveau des caractéristiques de notre échantillon que :

- Au total, 6 établissements scolaires ont répondu au questionnaire.
- 1324 questionnaires ont été retenus pour l'analyse.
- 379 élèves proviennent d'écoles-pilotes participant au projet depuis l'année scolaire 2009/2010, 683 sont issus d'écoles pilotes participant depuis l'année scolaire 2011/2012 et 262 viennent d'écoles ne participant pas encore au projet.
- Environ 20% des répondants fréquentent une classe de 1^{re} année secondaire, environ 40% une classe de 3^e année et également 40% une classe de 5^e année.
- Le nombre de répondants garçons (n=714) est supérieur à celui des répondants féminins (n=610).
- Il y a une surreprésentation des élèves de la section de qualification dans notre échantillon, ce qui est lié à la composition des écoles du pouvoir organisateur.

3.3.5 Analyse descriptive des données recueillies

3.3.5.1 Variables indépendantes et tests statistiques

A partir des questions d'identification du questionnaire d'enquête, 8 variables indépendantes ont été constituées et sont reprises dans le tableau suivant avec le codage utilisé.

Tableau 68 Variables nominales et codage

| Variabiles nominales | Codage utilisé |
|----------------------------------|----------------|
| La classe fréquentée | Classe |
| Le genre | Genre |
| L'année scolaire | Année |
| La section scolaire | Section |
| La forme scolaire ¹³² | Forme |

¹³² Le terme forme que nous employons ici est un abus de langage, mais il permet de rendre la compréhension de nos propos plus simple. En effet, selon la terminologie employée par la Fédération Wallonie-Bruxelles, l'enseignement secondaire ordinaire comprend 4 formes d'enseignement : général (G), technique (T), artistique (A) et professionnel (P). Chacun des enseignement technique et artistique peut être organisé en section de transition (Tr) et en section de qualification (Q). L'enseignement général est organisé en section de transition et l'enseignement professionnel est organisé en section de qualification.

| Variabiles nominales | Codage utilisé |
|--|----------------|
| L'école fréquentée | École |
| L'ancienneté de l'école dans le projet AO | Groupe |
| L'école met en place un projet d'approche orientante | Fait_AO |

Un score total est calculé pour chaque dimension du questionnaire. Pour tester l'implémentation de l'approche orientante auprès des élèves, nous nous sommes focalisé sur les relations qu'entretiennent les différentes dimensions étudiées, entre elles et avec les variables nominales. Nous avons calculé les coefficients de corrélation entre chaque dimension et chaque variable. Les résultats sont proposés dans la suite du texte. Nous avons au préalable mené une analyse factorielle en composantes principales avec rotation varimax (sous-échelles indépendantes) pour valider le questionnaire et la consistance interne des échelles et sous-échelles a été calculée par des coefficients d'homogénéité interne alphas de Cronbach.

En outre, des *t* de Student ont été calculés entre les scores moyens des élèves au questionnaire avec les différentes échelles et sous-échelles. Ensuite, les effets des différentes variables indépendantes (genre, école, classe, année, section, forme, école en projet AO et ancienneté dans le projet AO) sur le score total au questionnaire ont été investigués par une analyse de variance simple.

3.3.5.2 Analyse globale des résultats

3.3.5.2.1 Analyse des scores moyens des répondants aux échelles et sous-échelles

Dans un premier temps, nous examinons les résultats globaux des élèves interrogés au questionnaire d'enquête. Comme on peut le lire dans le tableau suivant, globalement, les élèves obtiennent un score moyen de 7,97 au questionnaire sur un score maximal de 19.

Tableau 69 Moyenne, écart-types, scores maximums et rapport entre la moyenne et le score maximum – scores totaux élèves

| | <i>Soi</i> | <i>Monde</i> | Processus | Performance | Total |
|---|------------|--------------|-----------|-------------|-------|
| <i>m</i> | 4,49 | 2,01 | 6,5 | 1,48 | 7,97 |
| σ | 3,62 | 1,94 | 5,49 | 1,72 | 6,26 |
| <i>Score max.</i> | 9 | 5 | 14 | 5 | 19 |
| % de <i>m</i> par rapport au score max. | 49,9 | 40,2 | 46,4 | 29,6 | 41,9 |

La sous-échelle *Soi* obtient un score moyen de 4,49 (sur un score maximum de 9). La sous-échelle *Monde* obtient un score moyen de 2,01 (sur un score maximum de 5), l'échelle *Processus*, un score moyen de 6,5 (sur un score maximum de 14) et l'échelle *Performances*, un score moyen de 1,48 (sur un score maximum de 5).

Proportionnellement, l'échelle des processus présente un score moyen plus élevé que l'échelle des performances (cf. dernière ligne du tableau précédent). Les autres statistiques descriptives sont reprises dans le tableau suivant.

Tableau 70 Statistiques descriptives complémentaires des échelles et sous-échelles

| | | Soi | Monde | Processus | Performance |
|------------------|---------|------|-------|-----------|-------------|
| Mode | | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Plage | | 9 | 5 | 14 | 5 |
| Minimum | | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Maximum | | 9 | 5 | 14 | 5 |
| Quartiles | 25 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 |
| | Médiane | 4,00 | 2,00 | 6,00 | 1,00 |
| | 75 | 8,00 | 3,00 | 11,00 | 3,00 |

On remarque au niveau des quartiles qu'au moins 25 % des données sont égales à 0 pour les 4 échelles, que 50% des données sont inférieures ou égales à 4 pour la sous-échelle Soi, à 2 pour la sous-échelle Monde, à 6 pour l'échelle Processus et à 1 pour l'échelle Performance et que 75% des données sont inférieures ou égales à 8 pour la sous-échelle Soi, à 3 pour la sous-échelle Monde, à 11 pour l'échelle Processus et à 3 pour l'échelle Performance. En outre, pour toutes les échelles et sous-échelles, on remarque que la valeur du mode est 0. Cela signifie que le score qui revient le plus souvent est nul. On suppose donc qu'un nombre certain d'élèves disent ne mettre en place aucune action d'orientation reprise dans notre questionnaire. Pour chaque échelle et sous-échelle, nous décrivons la répartition des réponses aux items dans la suite du texte.

3.3.5.2.2 Analyse globale des résultats selon le genre

Une analyse de variance simple¹³³ a été effectuée afin d'identifier un éventuel effet des variables indépendantes sur les scores aux échelles et sous-échelles.

Les résultats de l'analyse de variance montrent que les scores obtenus à toutes les échelles et sous-échelles sont influencés par le genre sauf en ce qui concerne la sous-échelle Soi, comme on peut le lire dans le tableau suivant.

Tableau 71 Analyse de variance – genre – échelles et sous-échelles du questionnaire

| Échelles et sous-échelles du questionnaire | F | Sig. | Moyenne et écart-type filles (n=610) | | Moyenne garçons et écart-type (n=714) | |
|--|------|-------|--------------------------------------|------|---------------------------------------|------|
| | | | | | | |
| Soi | 1,46 | 0,159 | 4,28 | 3,65 | 4,67 | 3,59 |
| Monde | 3,16 | ,008 | 1,87 | 1,89 | 2,13 | 1,96 |

¹³³ Toutes nos variables indépendantes ont une valeur d'aplatissement comprise entre -2 et +2 et une valeur d'asymétrie comprise entre -2 et +2.

| Échelles et sous-échelles du questionnaire | F | Sig. | Moyenne et écart-type filles (n=610) | | Moyenne garçons et écart-type (n=714) | |
|--|------|------|--------------------------------------|------|---------------------------------------|------|
| | | | | | | |
| Processus | 2,31 | ,004 | 6,14 | 5,46 | 6,80 | 5,50 |
| Performance | 2,17 | ,000 | 1,16 | 1,60 | 1,75 | 1,77 |
| Total | 1,3 | ,000 | 7,30 | 6,01 | 8,54 | 6,42 |

Les garçons présentent systématiquement les moyennes les plus élevées pour toutes les échelles et sous-échelles ce qui nous renseigne sur le fait que ce sont eux qui disent avoir suivi le plus d'actions travaillant leur orientation au sein de l'école.

3.3.5.2.3 Analyse globale des résultats selon l'ancienneté de l'école dans le projet d'approche orientante

En ce qui concerne la variable Groupe, on note également une différence significative pour toutes les échelles et sous-échelles.

Tableau 72 Analyse de variance – Groupes – échelles et sous-échelles du questionnaire

| Échelles et sous-échelles du questionnaire | F | Sig. | Moyenne et écart-type Groupe 1 (n=379) | | Moyenne et écart-type Groupe 2 (n=683) | | Moyenne et écart-type Groupe 3 (n=262) | |
|--|--------|------|--|------|--|------|--|-----|
| | | | | | | | | |
| Soi | 434,49 | ,049 | 6,32 | 2,81 | 5,19 | 3,31 | ,00 | ,00 |
| Monde | 273,46 | ,013 | 2,98 | 1,74 | 2,24 | 1,86 | ,00 | ,00 |
| Processus | 383,15 | ,030 | 9,31 | 4,50 | 7,43 | 5,08 | ,00 | ,00 |
| Performance | 194,09 | ,000 | 2,68 | 1,67 | 1,21 | 1,59 | ,43 | ,95 |
| Total | 460,00 | ,000 | 11,99 | 5,55 | 8,63 | 5,24 | ,43 | ,95 |

En fait, dans tous les cas, le Groupe 1 présente les moyennes aux échelles et sous-échelles les plus hautes et le Groupe 3 n'a coché aucune réponse sauf en ce qui concerne les performances même si le résultat reste marginal. Les différences étant significatives, on en conclut à un effet de l'ancienneté de l'école dans le projet AO sur les résultats au questionnaire. Plus l'école a de l'ancienneté dans un projet AO, plus les élèves ont des résultats positifs en ce qui concerne le travail des activités de connaissance de soi, de connaissance du monde scolaire et professionnel et des performances atteintes.

3.3.5.2.4 Analyse globale des résultats selon la section fréquentée

En ce qui concerne la variable Section, on note également une différence significative pour toutes les échelles et sous-échelles et les élèves de section de qualification ont systématiquement les moyennes les plus élevées pour toutes les échelles.

Tableau 73 Analyse de variance – Sections – échelles et sous-échelles du questionnaire

| Variable | Section | n | m | σ | F | Sig. |
|-------------|---------------|-----|-------|----------|--------|------|
| Total | Transition | 273 | 5,69 | 4,35 | 407,02 | ,000 |
| | Qualification | 766 | 11,09 | 5,83 | | |
| Soi | Transition | 273 | 3,62 | 2,90 | 459,36 | ,000 |
| | Qualification | 766 | 6,27 | 3,17 | | |
| Monde | Transition | 273 | 1,40 | 1,33 | 375,46 | ,000 |
| | Qualification | 766 | 2,93 | 1,86 | | |
| Processus | Transition | 273 | 5,02 | 4,16 | 445,15 | ,000 |
| | Qualification | 766 | 9,21 | 4,94 | | |
| Performance | Transition | 273 | ,67 | 1,16 | 61,74 | ,000 |
| | Qualification | 766 | 1,88 | 1,81 | | |

On en conclut que les élèves de qualification disent davantage travailler les différents items du questionnaire. Toutefois, il faut tenir en compte que le Groupe 1 comprend 76,53% d'élèves du qualifiant, le Groupe 2, 59,59% et le Groupe 3, 26,34%. Des différences significatives sont observées entre les scores totaux moyens des trois groupes et le test de Scheffé indique qu'une différence de moyenne significative ($p=.000$) se situe entre les trois groupes et également entre les deux formes d'enseignement ($p=.000$). Par contre, le test de Scheffé indique qu'il n'y a pas de différence significative entre les formes Générale et Technique de Transition ($p=.780$), d'une part, et Technique de Qualification et Professionnelle ($p=.279$), d'autre part. On note donc un clivage marqué entre la section qualifiante et la section de transition.

3.3.5.2.5 Analyse globale de l'effet de l'interaction entre l'ancienneté de l'école dans le projet d'approche orientante et la section fréquentée par les élèves sur les résultats

Le tableau suivant nous renseigne quant aux moyennes des scores totaux (m), au nombre de répondants (n) et à l'écart-type (σ) des élèves classés à la fois selon leur section d'enseignement et leur groupe d'appartenance.

Tableau 74 Nombre de répondants, moyenne et écart-type des scores totaux selon la section [Transition (n=273 ; m=5,7 ; σ =4,4) ; Qualification (n=766 ; m=11,1 ; σ =5,8)] et le groupe d'appartenance de l'élève

| Groupe | Section | m | σ | n |
|--------|--------------------|-------|----------|-----|
| 1 | 1 ^{degré} | 2,27 | ,827 | 22 |
| | Transition | 5,52 | 4,215 | 67 |
| | Qualification | 14,22 | 3,784 | 290 |
| | Total | 11,99 | 5,551 | 379 |
| 2 | 1 ^{degré} | 2,90 | 1,831 | 136 |
| | Transition | 8,16 | 3,096 | 140 |
| | Qualification | 10,71 | 5,126 | 407 |
| | Total | 8,63 | 5,239 | 683 |

| Groupe | Section | m | σ | n |
|--------|--------------------|-------|----------|------|
| 3 | 1 ^{degré} | ,50 | ,983 | 127 |
| | Transition | ,62 | 1,212 | 66 |
| | Qualification | ,13 | ,339 | 69 |
| | Total | ,43 | ,947 | 262 |
| Total | 1 ^{degré} | 1,78 | 1,851 | 285 |
| | Transition | 5,69 | 4,352 | 273 |
| | Qualification | 11,09 | 5,830 | 766 |
| | Total | 7,97 | 6,264 | 1324 |

Globalement, en moyenne, les élèves de Qualification ont les scores totaux les plus élevés (11,09). Cela est également le cas dans les Groupes 1 et 2, mais pas pour le Groupe 3. Néanmoins, les moyennes très peu élevées du Groupe 3 (0,62 et 0,13) témoignent de scores très faibles. D'ailleurs, ce sont les élèves du Groupe 1 qui présentent les scores moyens les plus élevés (11,99). Par ailleurs, une analyse des comparaisons appariées entre les trois Groupes synthétisée dans le tableau suivant témoigne d'une différence significative entre les Groupes 1 et 3 et les Groupes 2 et 3, mais pas entre les Groupes 1 et 2.

Tableau 75 Comparaisons appariées entre les Groupes selon la variable Score Total

| (I) Groupe | (J) Groupe | Différence moyenne (I-J) | Erreur standard | Signification ^b | Intervalle de confiance à 95 % pour la différence ^b | |
|---|------------|--------------------------|-----------------|----------------------------|--|------------------|
| | | | | | Borne inférieure | Borne supérieure |
| 1 | 2 | ,082 | ,351 | ,815 | -,605 | ,770 |
| | 3 | 6,923* | ,393 | ,000 | 6,152 | 7,693 |
| 2 | 1 | -,082 | ,351 | ,815 | -,770 | ,605 |
| | 3 | 6,840* | ,288 | ,000 | 6,276 | 7,405 |
| 3 | 1 | -6,923* | ,393 | ,000 | -7,693 | -6,152 |
| | 2 | -6,840* | ,288 | ,000 | -7,405 | -6,276 |
| Basées sur les moyennes marginales estimées | | | | | | |
| *. La différence moyenne est significative au niveau ,05. | | | | | | |
| b. Ajustement pour les comparaisons multiples : Différence la moins significative (aucun ajustement). | | | | | | |

On suppose donc qu'il existe des différences en fonction du Groupe d'appartenance de l'école et la section d'études. Nous poursuivons les analyses afin de déterminer si ces différences sont dues à la variabilité naturelle ou s'il est possible qu'elles soient suffisamment importantes dans l'échantillon pour que l'on puisse rejeter l'hypothèse nulle voulant que tous les élèves peu importe leur section d'études et leur Groupe d'appartenance présentent des scores totaux équivalents.

L'analyse principale est synthétisée dans le tableau suivant.

Tableau 76 Analyse de l'influence de l'interaction des variables Groupes et Sections sur le score total

| Source | Somme des carrés de type III | ddl | Carré moyen | F | Signification | η^2 | η^2_p | ω^2 | ω^2_p |
|---|------------------------------|------|-------------|----------|---------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|
| Modèle corrigé | 33916,809 ^a | 8 | 4239,601 | 309,690 | ,000 | - | - | - | |
| Constante | 17142,492 | 1 | 17142,492 | 1252,208 | ,000 | - | - | - | |
| Groupe | 8314,054 | 2 | 4157,027 | 303,658 | ,000 | 0,232 ¹³⁴ | 0,316 ¹³⁵ | 0,231 ¹³⁶ | 0,314 ¹³⁷ |
| Section | 5301,763 | 2 | 2650,882 | 193,639 | ,000 | 0,148 | 0,228 | 0,147 | 0,225 |
| Groupe * Section | 4259,329 | 4 | 1064,832 | 77,783 | ,000 | 0,119 | 0,191 | 0,117 | 0,188 |
| Erreur | 18002,101 | 1315 | 13,690 | | | - | - | - | |
| Total | 136048,000 | 1324 | | | | - | - | - | |
| Total corrigé | 51918,909 | 1323 | | | | - | - | - | |
| ^a . R-deux = ,653 (R-deux ajusté = ,651) | | | | | | | | | |

La valeur F est significative pour le Groupe [F(2,1321)=303,7, p= ,000], la section [F(2,1321)=193,6, p= ,000] et l'interaction Groupe-Section [F(4,1319)=77,8, p = ,000]. On rejette donc H0 pour ces deux variables et leur interaction : les élèves des trois Groupes, tout comme ceux des deux Sections n'obtiennent pas les mêmes scores quand

¹³⁴ L'êta-carré (η^2) est une mesure de l'intensité d'une relation entre deux variables au sein d'une analyse de variance. Cette mesure correspond à la proportion de variation dans la variable dépendante expliquée par l'action de la variable indépendante (Fox, 1999).

¹³⁵ L'êta-carré partiel (η^2_p) est le rapport de la variance entre l'effet considéré et la somme de la variance d'erreur et de la variance de cet effet.

¹³⁶ Si η^2 indique la portion de la variance (ou un ratio de corrélation) d'une variable expliquée par une autre variable (Randolph & Myers, 2013), plusieurs scientifiques lui préfèrent l'Omega-carré (ω^2) qui présente moins de biais, particulièrement si l'échantillon est de petite taille (Albers & Lakens, 2018; Okada, 2013; Troncoso Skidmore & Thompson, 2013). En effet, η^2 « ne tient pas compte de la valeur de l'erreur [...] [et] surestime systématiquement la taille réelle de l'effet » (Bourque, Blais, & Larose, 2009, p. 220). L'Omega-carré est la proportion de la variance de la variable dépendante qui s'explique par la variable indépendante (De Muth, 2014). Même si nous n'avons pas un petit échantillon dans notre recherche, nous proposons également le ω^2 à titre indicatif. Nous remarquons d'ailleurs que sa valeur est presque identique à celle de η^2 dans nos résultats.

¹³⁷ À titre d'information, nous avons calculé manuellement l'Omega-carré partiel (ω^2_p) par la formule :

$$\omega^2_p = \frac{F-1}{F + \frac{df_W+1}{df_B}}$$

ω^2_p permet d'estimer la relation entre un facteur ou une interaction et une variable, en ignorant tous les autres facteurs, interactions et variables. C'est donc le rapport entre la variance d'un facteur et l'addition de cette variance avec la variance de l'erreur du facteur en question (Olejnik, 2010). Pour une analyse multivariée, il est préférable d'utiliser ω^2_p par rapport à ω^2 (Keren & Lewis, 1979). Dans notre étude, nous remarquons que ω^2_p est très proche de η^2_p . La taille de notre échantillon n'étant pas petite, l'utilisation de η^2_p ne devrait pas induire d'erreur particulière, comme cela est mis en avant par les auteurs précités. Les logiciels de traitement statistiques utilisés, SPSS® et JASP®, ne fournissent pas l'indice ω^2_p . Par commodité et puisque nous constatons des différences minimales entre ces deux indices dans nos analyses, seul η^2 sera traité dans la suite de nos investigations.

on ne tient pas compte de l'une ou l'autre de ces deux variables. Puisque la valeur F associée à l'effet d'interaction est significative, on en déduit que l'effet du Groupe sur le score total varie en fonction de la section de l'élève. En observant le graphique des moyennes marginales estimées on peut estimer l'effet d'interaction entre les deux variables sur le score total.

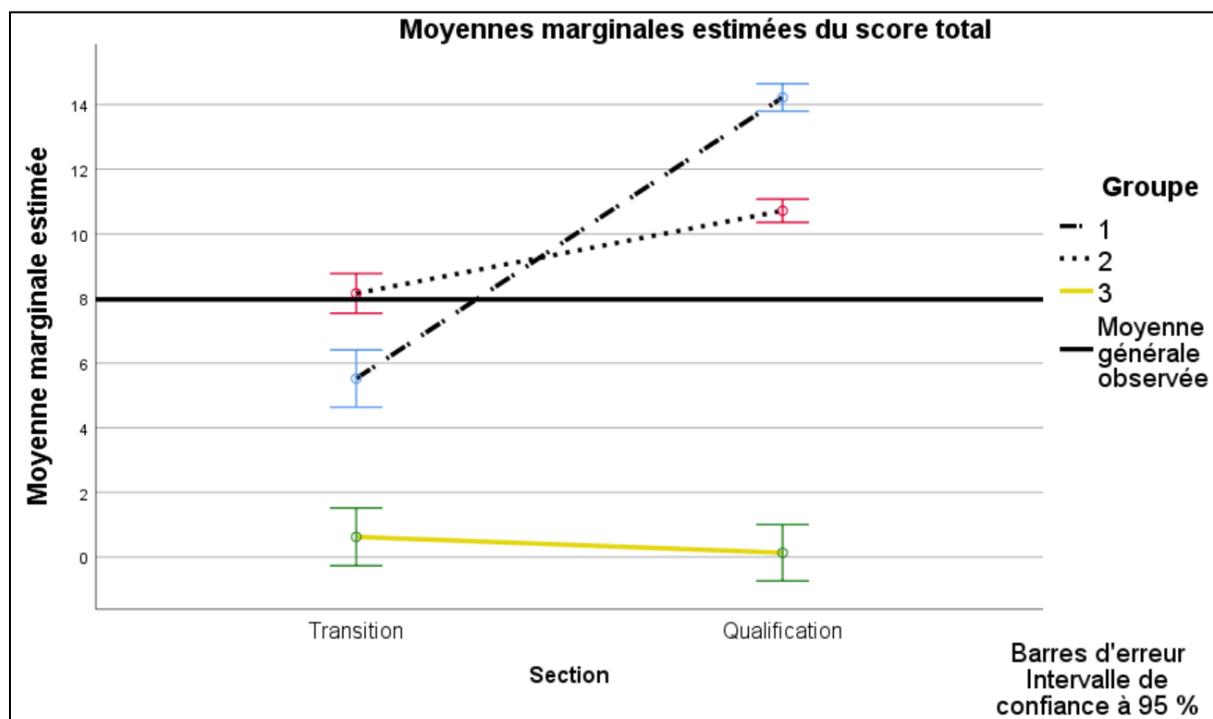


Figure 49 Moyennes marginales estimées pour l'interaction entre les variables Groupe et Section

Comme cela a déjà été estimé, on constate que chez les élèves des deux sections, les différences de score total sont plus importantes entre les élèves du Groupe 3 et les deux autres Groupe. On note également des différences de score total selon la section d'appartenance pour les Groupes 1 et 2. Les élèves de transition du Groupe 2 ont des scores totaux moyens plus élevés que les élèves de transition du Groupe 1. Par contre, en qualification, c'est l'inverse : les élèves du Groupe 1 ont des scores plus élevés. Toutefois, on remarque que quelle que soit la section, les élèves de qualification ont des scores plus élevés que ceux de transition pour les Groupes 1 et 2. La variation dans les scores des élèves confirme donc l'effet du Groupe, mais aussi celui de la section.

Les segments tracés sur le graphique précédent facilitent la lecture de celui-ci même s'ils ne représentent aucune réalité (il n'existe « rien » entre les deux sections, il n'y a pas de point intermédiaire ou de gradation entre ces deux sections) : le croisement entre les segments tracés pour les Groupes 1 et 2 représente cet effet d'interaction entre les deux variables et illustre le fait que les élèves du qualifiant ont bien des scores totaux

supérieurs à ceux des élèves de transition et que cette différence est particulièrement marquée au sein du Groupe 1.

Ainsi, en transition, ce sont les élèves du Groupe 2 qui obtiennent, en moyenne, les scores les plus hauts (8,2) alors que les élèves du Groupe 3 n'obtiennent que 0,6. En qualification, ce sont les élèves du Groupe 1 qui ont les scores les plus élevés (14,2) et ceux du Groupe 3 ont, en moyenne, un score proche de 0 (0,1). On observe donc bien la différence entre les sections calculée statistiquement précédemment. On note aussi que la moyenne des scores totaux des élèves de qualification est nettement plus haute que chez ceux de transition (respectivement 11,1 et 5,7). Si l'on ne considère pas le Groupe 3 puisque les scores totaux semblent anecdotiques, on voit que dans tous les cas, les élèves de qualification ont des scores plus élevés que les élèves de transition. Par contre, les élèves du Groupe 1 n'ont pas nécessairement les scores les plus hauts dans tous les cas de figure puisque dans la section de transition, ce sont les élèves du Groupe 2 qui ont des scores plus élevés que ceux du Groupe 1.

Le test de Scheffé nous renseigne également qu'il existe une différence significative entre le score des élèves des trois Groupes ($p = ,000$ dans tous les cas).

En ce qui concerne la taille de l'effet, nous nous reportons à la valeur de l'éta-carré partiel (η^2_p) de l'analyse principale pour les deux variables et l'effet d'interaction de celles-ci (Groupe $\eta^2_p = 0,316$; Section $\eta^2_p = 0,228$; Groupe*Section $\eta^2_p = 0,191$).

Pour estimer cette taille d'effet, nous nous basons sur les balises proposées par Cohen (1969, p. 284-288) qui précise que l'obtention d'un η^2_p dont la valeur se situe autour de .0099 témoigne d'un petit effet, qu'un η^2_p dont la valeur se situe autour de .0588 témoigne d'un effet moyen et qu'un η^2_p dont la valeur se situe autour de .1379 témoigne d'un grand effet (J. T. E. Richardson, 2011). Dans notre cas, on constate que les trois effets sont de grande taille et que c'est la variable Groupe qui présente la taille d'effet la plus forte. Le calcul de l'oméga-carré donne des résultats semblables. La taille de l'effet du Groupe est environ 1,5 fois plus grande que celle de la section fréquentée sur le score total des élèves au questionnaire.

Analyse globale des résultats selon le genre et la classe, l'année, la forme et l'école fréquentées

À titre d'analyses complémentaires, le tableau suivant propose les F et Sigma pour les variables indépendantes Classe, Genre, Année, Forme, École et Fait_AO en ce qui concerne les différentes échelles et sous-échelles du questionnaire.

Tableau 77 Analyse de variance – Classe, Année, Forme, École, Fait_AO – échelles et sous-échelles du questionnaire – F (sig.)

| Échelles | Classe | Année | Forme | École | Fait_AO |
|--------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| Soi | 205,51 (,000) | 207,35 (,000) | 133,8 (,000) | 107,96 (,000) | 345,29 (,000) |
| Monde | 371,73 (,000) | 344,15 (,000) | 209,78 (,000) | 84,10(,000) | 170,31 (,000) |
| Processus | 152 (,000) | 155,28 (,000) | 87,81 (,000) | 68,50 (,000) | 221,12 (,000) |
| Performances | 26,36 (,000) | 18,93 (,000) | 42,91 (,000) | 52,35 (,000) | 30,67 (,000) |
| Total | 104,97 (,000) | 94,51 (,000) | 59,25 (,000) | 44,80 (,000) | 167,27 (,000) |

Comme on pouvait le prévoir par rapport aux analyses précédentes, la classe, l'année, la forme et l'école ont un impact significatif sur les échelles et sous-échelles. En effet, l'école est liée au Groupe tout comme la classe et la forme. De plus, nous avons vu que les élèves de 1^{re} année ont obtenu des scores très peu élevés comparativement aux élèves de 3^e année et surtout aux élèves de 5^e année ce qui se traduit dans l'influence des années d'étude.

On peut conclure de ces résultats que (1) la variable qui influence le plus le score des élèves est le fait que l'école soit en projet AO (lorsqu'elle ne l'est pas, les scores sont proches de 0), (2) l'ancienneté de l'école dans le projet d'AO est une variable influençant fortement les scores des élèves, une école ayant plus d'expérience en AO possède, en moyenne, les élèves présentant les scores les plus élevés, (3) la section d'enseignement influence également les scores des élèves, toujours en faveur des élèves du qualifiant et (4) les élèves de qualification appartenant à une école faisant partie des premières à pratiquer l'approche orientante obtiennent (donc celles ayant le plus d'expérience), en moyenne, les scores les plus élevés.

3.3.5.3 Analyse des processus

3.3.5.3.1 Analyse de l'échelle des processus

Le tableau suivant propose les fréquences des scores et leur pourcentage associé pour l'échelle Processus¹³⁸ qui regroupe les deux sous-échelles Soi et Monde.

¹³⁸ Les Processus et Performances sont davantage analysés dans la partie suivante portant sur l'influence des variables indépendantes.

Tableau 78 Fréquence et pourcentage des scores à l'échelle Processus

| | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|--------------|-----------|-------------|--------------------|--------------------|
| 0 | 344 | 26,0 | 26,0 | 26,0 |
| 1 | 31 | 2,3 | 2,3 | 28,3 |
| 2 | 136 | 10,3 | 10,3 | 38,6 |
| 3 | 55 | 4,2 | 4,2 | 42,7 |
| 4 | 32 | 2,4 | 2,4 | 45,2 |
| 5 | 3 | ,2 | ,2 | 45,4 |
| 6 | 103 | 7,8 | 7,8 | 53,2 |
| 7 | 23 | 1,7 | 1,7 | 54,9 |
| 8 | 8 | ,6 | ,6 | 55,5 |
| 9 | 49 | 3,7 | 3,7 | 59,2 |
| 10 | 98 | 7,4 | 7,4 | 66,6 |
| 11 | 129 | 9,7 | 9,7 | 76,4 |
| 12 | 32 | 2,4 | 2,4 | 78,8 |
| 13 | 12 | ,9 | ,9 | 79,7 |
| 14 | 269 | 20,3 | 20,3 | 100,0 |
| Total | 1324 | 99,9 | 100,0 | |

On note sans surprise que les scores extrêmes sont particulièrement représentés et constituent à eux deux (0 et 14) 46,3% du nombre total de réponses. La moyenne des autres scores est d'environ 4%.

Comme on le voit plus loin dans le texte pour la sous-échelle Soi, on remarque sur la figure suivante que la courbe de tendance (polynomiale de degré 2 ; $R^2=0,4326$) a une forme de parabole témoignant également d'un nombre conséquent d'élèves ayant des scores extrêmes et relativement peu des scores moyens. Toutefois, cela est moins marqué que pour la sous-échelle Soi (pour trouver un R^2 presque équivalent à celui de la courbe dans le graphique de la sous-échelle Soi, on doit prendre en compte une courbe polynomiale de degré 4 voire 5 qui aboutit à une courbe en forme de W, attestant de la présence de scores moyens plus élevée que pour la sous-échelle citée).

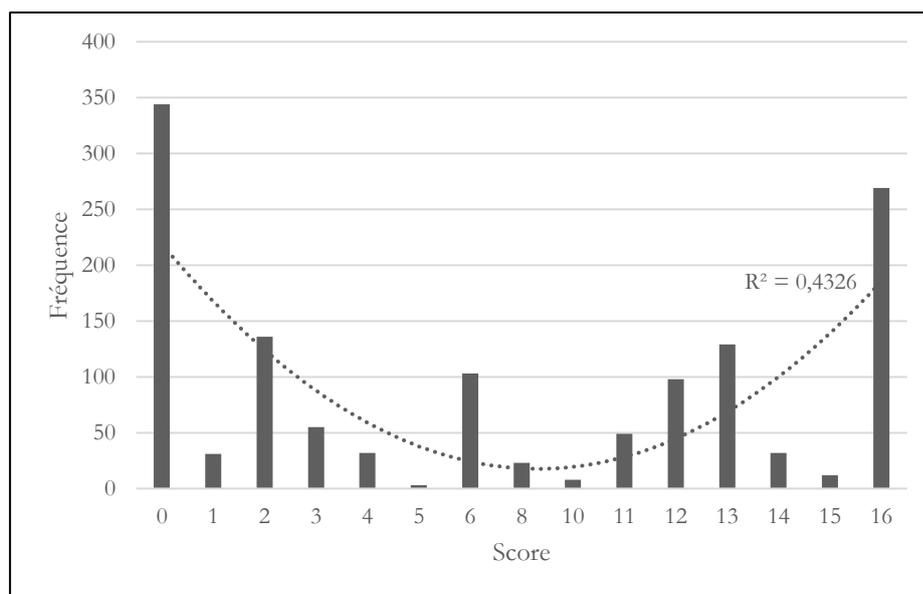


Figure 50 Représentation graphique des fréquences de réponses positives pour les items de l'échelle Processus

3.3.5.3.2 Analyse globale des sous-échelles Soï et Monde

Pour la sous-échelle Soï, on voit dans le tableau suivant que 26% répondants ont un score de 0, mais que 21,2% ont un score de 9. D'ailleurs, on remarque sur la figure suivante que la courbe de tendance (polynomiale de degré 2 ; $R^2=0,6347$) a une forme de parabole (relation non linéaire et non monotone) témoignant d'un grand nombre d'élèves ayant des scores extrêmes et relativement peu des scores moyens. En poussant l'interprétation, cela signifierait que soit l'élève dit avoir mis en place toutes les actions liées à la connaissance de soi, soit, au contraire, aucune. L'analyse des données à partir de l'influence des variables indépendantes permet, dans la partie correspondante, d'éclairer ce résultat, mais on peut penser *a priori* qu'il devrait en effet exister des différences marquées entre les élèves qui se trouvent dans des écoles pratiquant l'AO et ceux dans les écoles ne mettant en place aucun projet spécifique à l'orientation.

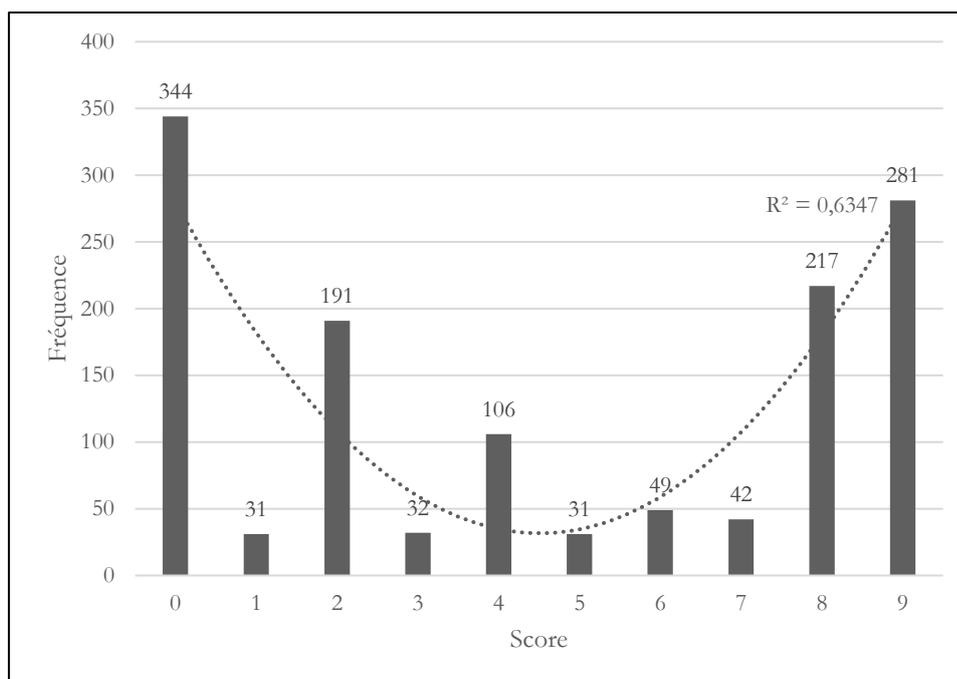


Figure 51 Représentation graphique des fréquences de réponses positives pour les items de la sous-échelle Soi

Tableau 79 Fréquence et pourcentage des scores à la sous-échelle Soi

| | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|--------------|-----------|-------------|--------------------|--------------------|
| 0 | 344 | 26,0 | 26,0 | 26,0 |
| 1 | 31 | 2,3 | 2,3 | 28,3 |
| 2 | 191 | 14,4 | 14,4 | 42,7 |
| 3 | 32 | 2,4 | 2,4 | 45,2 |
| 4 | 106 | 8,0 | 8,0 | 53,2 |
| 5 | 31 | 2,3 | 2,3 | 55,5 |
| 6 | 49 | 3,7 | 3,7 | 59,2 |
| 7 | 42 | 3,2 | 3,2 | 62,4 |
| 8 | 217 | 16,4 | 16,4 | 78,8 |
| 9 | 281 | 21,2 | 21,2 | 100,0 |
| Total | 1324 | 99,9 | 100,0 | |

Pour la sous-échelle Monde, on voit dans le tableau suivant que 38,6% des répondants ont un score de 0, mais que 20,3% ont un score maximal de 5. 13,7% des élèves ont un score de 2 et 17,2% un score de 3. Si les élèves ont plus souvent un score extrême, les scores moyens constituent néanmoins environ 30% des réponses.

Tableau 80 Fréquence et pourcentage des scores à la sous-échelle Monde

| | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|--------------|-----------|-------------|--------------------|--------------------|
| 0 | 511 | 38,6 | 38,6 | 38,6 |
| 1 | 90 | 6,8 | 6,8 | 45,4 |
| 2 | 182 | 13,7 | 13,7 | 59,1 |
| 3 | 228 | 17,2 | 17,2 | 76,4 |
| 4 | 44 | 3,3 | 3,3 | 79,7 |
| 5 | 269 | 20,3 | 20,3 | 100,0 |
| Total | 1324 | 99,9 | 100,0 | |

Le tableau ci-après reprend les pourcentages de réponses des élèves selon les items relatifs à la connaissance de soi et à la connaissance du monde scolaire et professionnel.

Tableau 81 Items relatifs à la connaissance de soi/monde scolaire et professionnel – analyse globale

| Items | | Occurrences | Pourcentages (%) |
|--|---------------|-------------|------------------|
| Connaissance de soi | | | |
| Leurs aspirations professionnelles | Soi1 | 980 | 74,0 |
| Leurs intérêts | Soi2 | 949 | 71,7 |
| Leurs aspirations personnelles | Soi3 | 758 | 57,3 |
| Leurs qualités morales et personnelles | Soi4 | 726 | 54,8 |
| Leurs faiblesses (ce qu'ils font le moins bien, les domaines où ils ont des difficultés) | Soi5 | 620 | 46,8 |
| <i>Leurs aptitudes</i> ¹³⁹ | <i>Soi6</i> | <i>597</i> | <i>45,1</i> |
| Leurs valeurs | Soi7 | 540 | 40,8 |
| Leurs forces (ce qu'ils font le mieux, les domaines dans lesquels ils sont les plus performants) | Soi8 | 533 | 40,3 |
| Leurs caractéristiques personnelles semblables ou différentes de celles des autres | Soi9 | 498 | 37,6 |
| Leurs limites (jusqu'à où ils peuvent aller dans leurs activités) | Soi10 | 337 | 25,5 |
| <i>Aucun de ces choix</i> | <i>Soi11</i> | <i>111</i> | <i>8,4</i> |
| Connaissance monde scolaire et professionnel | | | |
| Les responsabilités en tant qu'adulte qu'ils auront en tant que travailleur | Monde5 | 757 | 57,2 |
| Les enjeux et les exigences du monde du travail (en comparaison du « métier » d'élève) | Monde4 | 667 | 50,4 |
| <i>Les programmes de la formation qu'ils sont en train de suivre</i> | <i>Monde1</i> | <i>620</i> | <i>46,8</i> |
| Des professions, des métiers (informations, caractéristiques) | Monde3 | 597 | 45,1 |
| Les programmes des autres formations qu'ils pourraient suivre (dans l'école ou ailleurs) | Monde2 | 325 | 24,6 |
| Les différents lieux de travail où s'exercent les métiers | Monde6 | 313 | 23,6 |
| <i>Aucun de ces choix</i> | <i>Monde7</i> | <i>140</i> | <i>10,6</i> |

¹³⁹ Les items qui n'ont pas été retenus dans les analyses statistiques précédentes figurent à titre d'information dans les tableaux et figures qui suivent (en italiques), mais ne sont pas pris en compte dans les analyses.

En ce qui concerne la connaissance de soi, de l'ensemble des réponses obtenues, on note que les élèves disent travailler en particulier les items relatifs aux aspirations professionnelles (n=980 ; 74,0%) et à leurs intérêts (n=949 ; 71,7%). L'item concernant leur connaissance de leurs limites (jusqu'où peuvent-ils aller dans divers domaines) est peu représenté (n=337 ; 25,5%). Un peu plus de la moitié des élèves disent travailler leurs qualités morales et personnelles (n=726 ; 54,8%) et leurs aspirations personnelles (n=758 ; 57,3%) et entre 35% et 45% des élèves disent avoir eu l'occasion de travailler leurs valeurs, leurs forces et leurs faiblesses et leurs caractéristiques personnelles.

Au niveau de la connaissance du monde scolaire et professionnel, de l'ensemble des réponses obtenues, plus de la moitié des élèves disent aborder les responsabilités qu'ils auront en tant que travailleur adulte (n=757 ; 57,2%) et les enjeux et exigences du travail (n=667 ; 50,4%). L'item relatif à l'information sur les métiers (n=597 ; 45,1%) est cité par un peu moins de la moitié de l'échantillon. Environ un quart des répondants ont coché les items relatifs aux programmes des autres formations (n=325 ; 24,6%) et aux différents lieux de travail (n=313 ; 23,6%). Environ 10% des élèves (n=140) disent n'avoir abordé aucun de ces choix.

En comparant les réponses de notre échantillon selon les items de connaissance de soi et de connaissance du monde scolaire et professionnel, on constate que les élèves ont davantage coché les premiers items comme le renseigne le tableau suivant.

Tableau 82 Comparaison items/réponses – occurrences et pourcentages– sous-échelles Soi et Monde

| Item coché | Connaissance de soi | Connaissance monde scolaire et professionnel | Total des lignes |
|---------------------------|---------------------|--|---------------------|
| Oui | 7135 (59,9%) | 2052 (31,0%) | 9187 (49,6%) |
| Non | 4781 (40,1%) | 4568 (69%) | 9349 (50,4%) |
| Total des colonnes | 11916 (100%) | 6620 (100%) | 18536 (100%) |

Si l'on additionne l'ensemble des items cochés par les élèves pour la sous-échelle Soi, on obtient un total de 7135 items ce qui représente 59,9% du total maximum (si tous les élèves avaient coché tous les items, on obtiendrait un total maximum de 11916 items cochés). Pour la connaissance du monde scolaire et professionnel, ils ont coché 2052 items ce qui représente 31% du total maximum.

Une analyse de corrélation (Pearson) nous permet de constater dans le tableau suivant de l'existence d'une corrélation forte entre les scores à la sous-échelle Soi et les scores à la sous-échelle Monde.

Tableau 83 Corrélation entre les scores à la sous-échelle Soi et les scores à la sous-échelle Monde

| | | Monde |
|--|------------------------|--------|
| Soi | Corrélation de Pearson | ,946** |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 |
| | N | 1324 |
| **. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral). | | |

D'ailleurs, on voit clairement cette corrélation sur le graphique de dispersion suivant.

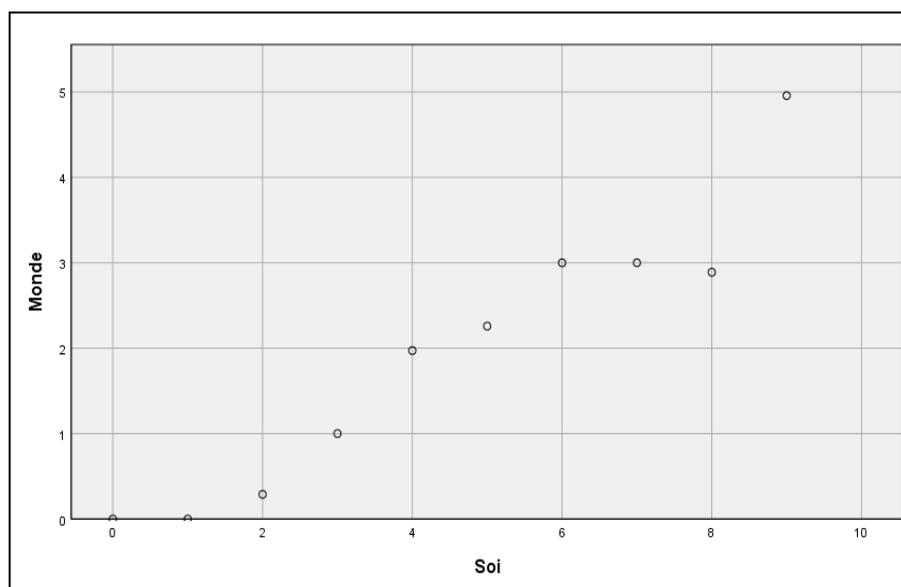


Figure 52 Graphique de dispersion des moyennes des scores pour les sous-échelles Soi et Monde

Plus le score d'une sous-échelle augmente, plus le score de l'autre sous-échelle augmente également. Ceci rejoint notre analyse précédente et renforce l'hypothèse que les élèves ont tendance à répondre positivement soit à un grand nombre d'items soit à un nombre restreint d'items.

3.3.5.3.3 Analyse des sous-échelles Soi et Monde selon l'école fréquentée et l'ancienneté de l'école dans le projet d'approche orientante

Pour approfondir l'analyse, on traite les résultats en fonction des établissements scolaires. Le tableau suivant propose l'ensemble des données récoltées par école et selon les groupes¹⁴⁰.

¹⁴⁰ Pour rappel, les écoles sont réparties en 3 groupes selon l'ancienneté de l'établissement dans le projet d'approche orientante : le groupe 1 comprend les écoles-pilotes de 2009, le groupe 2, les écoles-pilotes de 2011 et le groupe 3, les écoles qui ne mettent pas en place de projet AO.

En effet, on remarque que pour tous les items de la sous-échelle Monde et pour la grande majorité des items de la sous-échelle Soi (8/10), ce sont les élèves de l'École A qui présentent les scores les plus élevés. Pour tous les items de la sous-échelle Soi et pour la majorité des items de la sous-échelle Monde (5/6), ce sont les élèves de l'École E qui présentent les scores les moins élevés. On peut donc supposer qu'il existe un effet-école par rapport au score obtenu par les élèves.

Afin d'identifier les différences présentes entre les groupes, nous procédons à une nouvelle ANOVA dont les résultats sont présentés dans le tableau suivant.

Tableau 86 Anova – sous-échelles Soi et Monde – entre Groupes

| | Soi1 | Soi2 | Soi3 | Soi4 | Soi5 | Soi7 | Soi8 | Soi9 | Soi10 |
|-------------|---------|--------|---------|---------|--------|---------|--------|--------|--------|
| F | 126,028 | 98,637 | 80,422 | 82,306 | 95,785 | 124,129 | 69,645 | 75,116 | 39,967 |
| Sig. | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| | Monde2 | Monde3 | Monde4 | Monde5 | Monde6 | | | | |
| F | 37,106 | 96,835 | 104,573 | 107,164 | 70,604 | | | | |
| Sig. | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | | | | |

On note que pour chaque item des deux sous-échelles Soi et Monde une différence significative entre les différents Groupes.

En effet, dans le tableau suivant, on remarque que ce sont les élèves du Groupe 1 qui présentent, comparativement, les scores les plus élevés pour tous les items, sauf pour l'item Soi10 et l'Item Monde2 où les élèves du Groupes 2 ont, en moyenne, les scores les plus élevés. Si nous avons noté un effet de l'école, on voit donc que leur groupement selon l'ancienneté dans le projet d'AO est également impactant sur les scores moyens aux items. La part de l'influence des Groupes sur les échelles et sous-échelles est discutée dans la suite du texte.

Tableau 87 Occurrences et pourcentages de réponses positives aux items de connaissance de soi et de connaissance du monde scolaire et professionnel selon le groupe

| | | Soi1 | Soi2 | Soi3 | Soi4 | Soi5 | Soi6 | Soi7 | Soi8 | Soi9 | Soi10 | |
|----------------|---|----------|--------|--------|--------|--------|--------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Groupes | 1 | Effectif | 329 | 306 | 249 | 240 | 201 | 201 | 201 | 165 | 152 | 101 |
| | | % | 86,8% | 80,7% | 65,7% | 63,3% | 53% | 53% | 53% | 43,5% | 40,1% | 26,6% |
| | 2 | Effectif | 465 | 457 | 365 | 351 | 323 | 300 | 250 | 284 | 266 | 204 |
| | | % | 68,1% | 66,9% | 53,4% | 51,4% | 47,3% | 43,9% | 36,6% | 41,6% | 38,9% | 29,9% |
| | 3 | Effectif | 186 | 186 | 144 | 135 | 96 | 96 | 82 | 91 | 80 | 32 |
| | | % | 71% | 71% | 55% | 51,5% | 36,6% | 36,6% | 31,3% | 34,7% | 30,5% | 12,2% |
| | | Monde1 | Monde2 | Monde3 | Monde4 | Monde5 | Monde6 | | | | | |
| Groupes | 1 | Effectif | 201 | 96 | 201 | 240 | 268 | 116 | | | | |
| | | % | 53% | 25,3% | 53% | 63,3% | 70,7% | 30,6% | | | | |

| | | | | | | | |
|---|----------|-------|--------------|-------|-------|-------|-------|
| 2 | Effectif | 323 | 199 | 300 | 306 | 346 | 167 |
| | % | 47,3% | 29,1% | 43,9% | 44,8% | 50,7% | 24,5% |
| 3 | Effectif | 96 | 30 | 96 | 121 | 143 | 30 |
| | % | 36,6% | 11,5% | 36,6% | 46,2% | 54,6% | 11,5% |

On peut aussi ajouter que la comparaison de Scheffé indique qu'il existe une différence significative entre les trois Groupes pour tous les items, sauf pour l'item Soi10 et l'item Monde2 entre le Groupe 1 et le Groupe 2.

3.3.5.3.4 Analyse des sous échelles Soi et Monde selon l'année et la section fréquentées

Le tableau suivant rend compte des résultats en considérant l'analyse des données selon les années fréquentées.

Tableau 88 Occurrences et pourcentages de réponses positives aux items de connaissance de soi et de connaissance du monde scolaire et professionnel selon la classe et l'année

| | | Soi1 | Soi2 | Soi3 | Soi4 | Soi5 | Soi6 | Soi7 | Soi8 | Soi9 | Soi10 | |
|-------|---|----------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| Année | 1 | Effectif | 106 | 83 | 70 | 69 | 74 | 75 | 28 | 70 | 74 | 69 |
| | | % | 37,2% | 29,1% | 24,6% | 24,2% | 26,0% | 26,3% | 9,8% | 24,6% | 26,0% | 24,2% |
| | 3 | Effectif | 406 | 398 | 220 | 188 | 82 | 59 | 51 | 11 | 0 | 0 |
| | | % | 76,2% | 74,7% | 41,3% | 35,3% | 15,4% | 11,1% | 9,6% | 2,1% | 0,0% | 0,0% |
| | 5 | Effectif | 468 | 444 | 466 | 468 | 449 | 462 | 454 | 459 | 428 | 267 |
| | | % | 92,5% | 87,7% | 92,1% | 92,5% | 88,7% | 91,3% | 89,7% | 90,7% | 84,6% | 52,8% |
| | | Monde1 | Monde2 | Monde3 | Monde4 | Monde5 | Monde6 | | | | | |
| Année | 1 | Effectif | 77 | 66 | 70 | 28 | 26 | 28 | | | | |
| | | % | 27,0 | 23,2% | 24,6% | 9,8% | 9,1% | 9,8% | | | | |
| | 3 | Effectif | 82 | 0 | 59 | 185 | 275 | 0 | | | | |
| | | % | 15,4% | 0,0% | 11,1% | 34,7% | 51,6% | 0,0% | | | | |
| | 5 | Effectif | 468 | 255 | 444 | 454 | 462 | 285 | | | | |
| | | % | 92,5% | 50,4% | 87,7% | 89,7% | 91,3% | 56,3% | | | | |

Le groupement des données en fonction des années montre que c'est largement les élèves de 5^e année qui ont coché le plus souvent positivement tous les items des deux sous-échelles. Les items Soi10, Monde2 et Monde6 sont eux, les moins souvent cochés par les élèves. D'ailleurs, pour tous les items, le test de l'ANOVA montre des différences significatives entre les trois années ($p=,000$). La comparaison de Scheffé indique qu'il existe une différence significative entre les trois années pour tous les items, sauf pour l'item Soi7 entre la 1^{re} année et la 3^e année. Nous traitons ensuite les données selon les sections d'enseignement dont les chiffres sont donnés dans le tableau suivant.

Tableau 89 Occurrences et pourcentages de réponses positives aux items de connaissance de soi et de connaissance du monde scolaire et professionnel selon la section

| Items | Soi1 | | | | Soi2 | | | | Soi3 | | | |
|----------|--------|-------|-------|--------|--------|-------|-------|--------|--------|-------|-------|--------|
| Sections | Trans. | | Qual. | | Trans. | | Qual. | | Trans. | | Qual. | |
| | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % |
| | 173 | 63,4% | 701 | 91,5% | 168 | 61,5% | 693 | 90,5% | 82 | 30,0% | 606 | 79,1% |
| Items | Soi4 | | | | Soi5 | | | | Soi6 | | | |
| Sections | Trans. | | Qual. | | Trans. | | Qual. | | Trans. | | Qual. | |
| | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % |
| | 76 | 27,8% | 580 | 75,7% | 71 | 26,0% | 474 | 61,9% | 70 | 25,6% | 451 | 58,9% |
| Items | Soi7 | | | | Soi8 | | | | Soi9 | | | |
| Sections | Trans. | | Qual. | | Trans. | | Qual. | | Trans. | | Qual. | |
| | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % |
| | 76 | 27,8% | 429 | 56,0% | 67 | 24,5% | 403 | 52,6% | 38 | 13,9% | 390 | 50,9% |
| Items | Soi10 | | | | | | | | | | | |
| Sections | Trans. | | Qual. | | | | | | | | | |
| | n | % | n | % | | | | | | | | |
| | 0 | 0,0% | 267 | 34,9% | | | | | | | | |
| Items | Monde1 | | | | Monde2 | | | | Monde3 | | | |
| Sections | Trans. | | Qual. | | Trans. | | Qual. | | Trans. | | Qual. | |
| | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % |
| | 76 | 27,8% | 474 | 61,90% | 0 | 0,0% | 255 | 33,30% | 74 | 27,1% | 451 | 58,90% |
| Items | Monde4 | | | | Monde5 | | | | Monde6 | | | |
| Sections | Trans. | | Qual. | | Trans. | | Qual. | | Trans. | | Qual. | |
| | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % |
| | 69 | 27,3% | 563 | 73,50% | 110 | 40,3% | 619 | 80,80% | 0 | 0,0% | 285 | 37,20% |

On remarque des données que ce sont toujours les élèves de la section de qualification qui cochent positivement le plus souvent les items de connaissance de soi et de connaissance du monde scolaire et professionnel. L'analyse de l'ANOVA indique que les différences entre sections sont significatives pour tous les items. La comparaison de Scheffé indique que ces différences sont significatives pour toutes les combinaisons de sections et d'items.

3.3.5.3.5 Analyse des sous-échelles Soi et Monde selon le genre des répondants

L'ANOVA entre les genres indique dans le tableau suivant des différences significatives pour les items Soi1, Soi3, Soi4, Soi5 et Soi7 ainsi que Monde4 et Monde5.

Tableau 90 Anova – sous-échelles Soi et Monde – entre Genre

| Items | F | Sig. | Items | F | Sig. | Items | F | Sig. |
|-------|-------|------|-------|-------|------|--------|-------|------|
| Soi1 | 4,317 | ,038 | Soi7 | 5,360 | ,021 | Monde2 | ,009 | ,925 |
| Soi2 | 1,566 | ,211 | Soi8 | ,422 | ,516 | Monde3 | 2,784 | ,095 |

| | | | | | | | | |
|------|-------|------|-------|------|------|--------|--------|------|
| Soi3 | 5,613 | ,018 | Soi9 | ,383 | ,536 | Monde4 | 14,444 | ,000 |
| Soi4 | 8,654 | ,003 | Soi10 | ,009 | ,926 | Monde5 | 14,289 | ,000 |
| Soi5 | 8,069 | ,005 | | | | Monde6 | 5,597 | ,018 |

En fait, ce sont toujours les garçons qui, comparativement aux filles, cochent le plus souvent ces 7 items comme l'indique le tableau suivant.

Tableau 91 Comparaison entre les pourcentages de garçons et de filles ayant coché les items dont les occurrences mises en avant sont significativement différentes entre genre selon l'ANOVA

| Items | Pourcentage de garçons qui coche l'item | Pourcentage de filles qui coche l'item |
|--------|---|--|
| Soi1 | 76,3% | 71,3% |
| Soi3 | 60,2% | 53,8% |
| Soi4 | 58,5% | 50,5% |
| Soi5 | 50,4% | 42,6% |
| Soi7 | 43,1% | 36,9% |
| Monde4 | 55,2% | 44,8% |
| Monde5 | 61,9% | 51,6% |

3.3.5.4 Analyse des performances

3.3.5.4.1 Analyse de l'échelle des performances

Le tableau ci-après reprend les pourcentages de réponses des élèves selon les items relatifs aux performances.

Tableau 92 Items relatifs aux performances – analyse globale

| Items | Occurrences | Pourcentages (%) |
|---|-------------|------------------|
| Prendre des décisions qui viennent d'eux-mêmes au sujet de leurs études | 344 | 26,0 |
| Prendre des décisions qui viennent d'eux-mêmes au sujet de leurs formations futures | 309 | 23,3 |
| Avoir des responsabilités lors de la mise en place d'un projet | 540 | 40,8 |
| Faire des liens entre la connaissance d'eux-mêmes, du monde scolaire et du monde du travail | 504 | 38,1 |
| Réaliser des projets qui traitent de leur avenir, des métiers, du monde scolaire... | 257 | 19,4 |
| Aucun de ces choix | 363 | 27,4 |
| Est-ce que les activités d'AO t'ont amené à penser à des professions intéressantes ? | 626 | 47,3 |
| Est-ce que les activités d'AO t'ont amené à penser à des formations intéressantes ? | 531 | 40,1 |

En ce qui concerne les performances, de l'ensemble des réponses obtenues, on note que les élèves disent travailler en particulier le fait d'avoir des responsabilités lors de la mise en place d'un projet et le fait de faire des liens entre la connaissance d'eux-

mêmes, du monde scolaire et du monde du travail (respectivement 40,8% et 38,1% d'élèves qui ont coché ces items). Un peu moins de la moitié des élèves disent que les activités d'AO l'ont amené à penser à des professions intéressantes (47,3%) et environ 4 élèves sur 10 qu'elles l'ont amené à penser à des formations intéressantes (40,1%).

Le tableau suivant propose les fréquences des scores et leur pourcentage associé pour l'échelle Performance.

Tableau 93 Fréquence et pourcentage des scores à l'échelle Performance

| | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|--------------|-----------|-------------|--------------------|--------------------|
| 0 | 607 | 45,8 | 45,8 | 45,8 |
| 1 | 210 | 15,8 | 15,9 | 61,7 |
| 2 | 128 | 9,7 | 9,7 | 71,4 |
| 3 | 130 | 9,8 | 9,8 | 81,2 |
| 4 | 147 | 11,1 | 11,1 | 92,3 |
| 5 | 102 | 7,7 | 7,7 | 100,0 |
| Total | 1324 | 99,9 | 100,0 | |

On remarque que contrairement à l'échelle Processus, si la fréquence du score extrême 0 est la plus grande (45,8%), la fréquence de l'autre score extrême (5) est nettement moindre et moins élevée que pour les autres scores. En effet, les trois scores les moins élevés se retrouvent chez plus de 70% des élèves.

On remarque dans la figure suivante que la courbe de tendance (polynomiale de degré 2 ; $R^2=0,8639$) se rapproche du type exponentiel $y = x^{-1/2}$ ce qui témoigne dans notre cas que la majorité des élèves ont un score de 0 et que le nombre d'élèves tend à diminuer quand le score augmente.

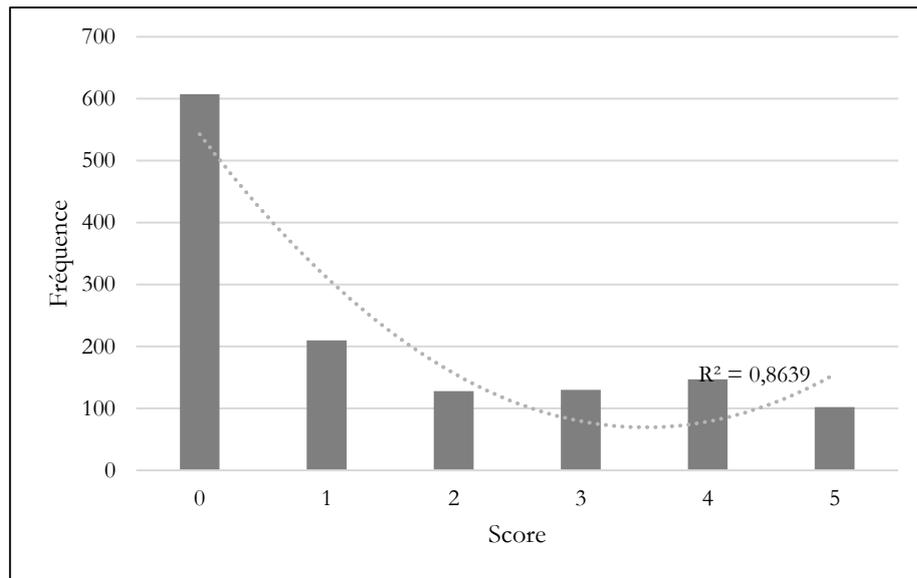


Figure 53 Représentation graphique des fréquences de réponses positives pour les items de l'échelle Performance

Une analyse de corrélation (Pearson) nous permet de constater dans le tableau suivant de l'existence d'une corrélation forte entre les scores à l'échelle Processus et les scores à l'échelle Performance.

Tableau 94 Corrélation entre les scores à l'échelle Processus et les scores à l'échelle Performance

| | | Performance |
|--|------------------------|-------------|
| Processus | Corrélation de Pearson | ,325** |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 |
| | N | 1324 |
| **. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral). | | |

La corrélation apparaît également dans le diagramme de dispersion des moyennes des scores aux deux échelles.

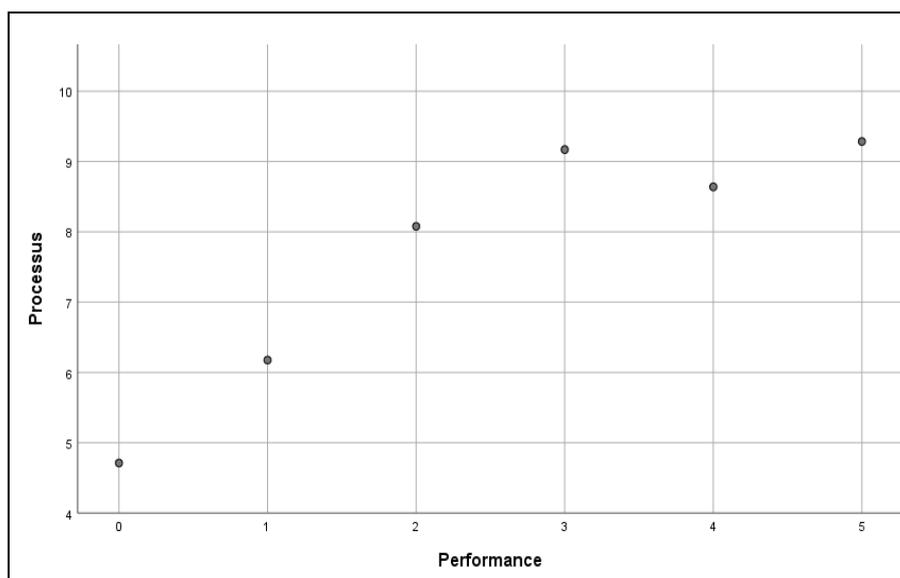


Figure 54 Graphique de dispersion des moyennes scores pour les échelles Processus et Performance

3.3.5.4.2 Analyse de l'échelle des performances selon l'établissement fréquenté et l'ancienneté de l'école dans le projet AO

Les résultats sont traités en fonction des établissements scolaires. Le tableau suivant propose l'ensemble des données récoltées par école et selon les groupes.

Tableau 95 Occurrences et pourcentages de réponses positives aux items de l'échelle des performances selon l'école et l'ancienneté de l'école

| Ecoles | | A | B | Groupe 1 | C | D | Groupe 2 | E | F | Groupe 3 |
|--------|---|------|------|----------|------|------|----------|------|------|----------|
| Perf1 | n | 102 | 85 | 187 | 84 | 34 | 118 | 2 | 37 | 39 |
| | % | 58,6 | 41,5 | 49,3 | 22,6 | 10,9 | 17,3 | 2,4 | 20,9 | 14,9 |
| Perf2 | n | 55 | 52 | 107 | 101 | 36 | 137 | 13 | 52 | 65 |
| | % | 31,6 | 25,4 | 28,2 | 27,2 | 11,5 | 20,1 | 15,3 | 29,4 | 24,8 |
| Perf3 | n | 99 | 112 | 211 | 157 | 77 | 234 | 18 | 77 | 95 |
| | % | 56,9 | 54,6 | 55,7 | 42,3 | 24,7 | 34,3 | 21,2 | 43,5 | 36,3 |
| Perf4 | n | 103 | 115 | 218 | 152 | 67 | 219 | 9 | 58 | 67 |
| | % | 59,2 | 56,1 | 57,5 | 41 | 21,5 | 32,1 | 10,6 | 32,8 | 25,6 |
| Perf5 | n | 57 | 53 | 110 | 76 | 27 | 103 | 11 | 33 | 44 |
| | % | 32,8 | 25,9 | 29,0 | 20,5 | 8,7 | 15,1 | 12,9 | 18,6 | 16,8 |

Une ANOVA nous permet de voir pour chaque item des deux sous-échelles Soi et Monde, une différence significative entre les différentes écoles.

Tableau 96 Anova – échelle des performances – entre écoles

| | Perf1 | Perf2 | Perf3 | Perf4 | Perf5 |
|-------------|--------|--------|--------|--------|--------|
| F | 43,64 | 8,47 | 17,61 | 28,29 | 10,55 |
| Sig. | > ,001 | > ,001 | > ,001 | > ,001 | > ,001 |

On remarque que pour tous les items de l'échelle des performances, ce sont les élèves de l'École A qui présentent les scores les plus élevés. Pour les items Perf2 et Perf5, ce sont les élèves de l'école D qui présentent, proportionnellement, les scores les moins élevés alors que pour les items Perf1, Perf3 et Perf4, ce sont les élèves de l'école E. On peut donc supposer qu'il existe un effet-école par rapport au score obtenu par les élèves.

Afin d'identifier les différences présentes entre les groupes, nous procédons à une nouvelle ANOVA dont les résultats sont présentés dans le tableau suivant.

Tableau 97 Anova – échelle des performances – entre Groupes

| | Perf1 | Perf2 | Perf3 | Perf4 | Perf5 |
|-------------|--------|--------|--------|--------|--------|
| F | 224,5 | 35,25 | 112,0 | 143,2 | 47,89 |
| Sig. | > ,001 | > ,001 | > ,001 | > ,001 | > ,001 |

On note pour tous les items de l'échelle relative aux performances une différence significative entre les différents Groupes. Ce sont en effet les élèves du Groupe 1 qui présentent, proportionnellement, les scores les plus élevés pour tous les items. On voit donc que leur groupement selon l'ancienneté dans le projet d'AO est également impactant sur les scores moyens aux items pour l'échelle des performances. On peut aussi ajouter que la comparaison de Scheffé indique qu'il existe une différence significative entre les trois Groupes pour tous les items.

3.3.5.4.3 Analyse de l'échelle des performances selon l'année et la section fréquentées

Le tableau suivant rend compte des résultats en considérant l'analyse des données selon les années fréquentées.

Tableau 98 Occurrences et pourcentages de réponses positives aux items de l'échelle des performances selon l'année scolaire fréquentée

| Année | | 1 | 3 | 5 |
|-------|---|------|------|------|
| Perf1 | n | 4 | 92 | 248 |
| | % | 1,4 | 17,3 | 49,0 |
| Perf2 | n | 2 | 108 | 174 |
| | % | 9,5 | 20,3 | 34,4 |
| Perf3 | n | 30 | 177 | 333 |
| | % | 10,5 | 33,2 | 65,8 |
| Perf4 | n | 61 | 170 | 273 |
| | % | 21,4 | 31,9 | 54,0 |
| Perf5 | n | 23 | 83 | 151 |
| | % | 8,1 | 15,6 | 29,8 |

Le groupement des données en fonction des années montre que c'est largement les élèves de 5^e année qui ont coché le plus souvent positivement tous les items de l'échelle des performances. D'ailleurs, pour tous les items, le test de l'ANOVA montre des différences significatives entre les trois années ($p < ,001$). La comparaison de Scheffé indique qu'il existe une différence significative entre les trois années pour tous les items.

Nous traitons ensuite les données selon les sections d'enseignement dont les chiffres sont donnés dans le tableau suivant (uniquement pour les élèves de 3^e et 5^e années).

Tableau 99 Occurrences et pourcentages de réponses positives aux items de l'échelle des performances selon la section fréquentée

| Année | | Transition | Qualification |
|-------|---|------------|---------------|
| Perf1 | n | 4 | 336 |
| | % | 1,5 | 43,9 |
| Perf2 | n | 19 | 263 |
| | % | 7,0 | 34,3 |
| Perf3 | n | 86 | 424 |
| | % | 31,5 | 55,4 |
| Perf4 | n | 38 | 405 |
| | % | 13,9 | 52,9 |
| Perf5 | n | 19 | 215 |
| | % | 7,0 | 28,1 |

On remarque des données que ce sont toujours les élèves de la section de qualification qui cochent positivement le plus souvent les items de connaissance de soi et de connaissance du monde scolaire et professionnel. L'analyse de l'ANOVA indique que les différences entre sections sont significatives pour tous les items. La comparaison de Scheffé indique que ces différences sont significatives pour toutes les combinaisons

de sections et d'items. On constate également lorsque l'on groupe les données selon les formes fréquentées que ce sont systématiquement les élèves fréquentant la forme professionnelle qui présentent, proportionnellement, les scores les plus élevés pour l'échelle des performances.

3.3.5.4.4 Analyse de l'échelle des performances selon le genre des répondants

L'ANOVA entre les genres indique dans le tableau suivant des différences significatives pour les items Perf1, Perf3 et Perf4.

Tableau 100 Anova – sous-échelles Soi et Monde – entre Genre

| Items | F | Sig. |
|--------------|--------------|------------------|
| Perf1 | 22,56 | > ,001 |
| <i>Perf2</i> | <i>0,921</i> | <i>0,337</i> |
| Perf3 | 5,995 | 0,014 |
| Perf4 | 14,35 | > ,001 |
| <i>Perf5</i> | <i>2,539</i> | <i>0,112</i> |

En fait, ce sont, proportionnellement, toujours les garçons qui, comparativement aux filles, cochent le plus souvent ces 5 items comme l'indique le tableau suivant.

Tableau 101 Comparaison entre les pourcentages de garçons et de filles ayant coché les items de l'échelle des performances

| Items | Pourcentage de garçons qui coche l'item | Pourcentage de filles qui coche l'item |
|--------------|---|--|
| Perf1 | 31,2% | 19,8% |
| <i>Perf2</i> | <i>24,4%</i> | <i>22,1%</i> |
| Perf3 | 43,8% | 37,2% |
| Perf4 | 42,7% | 32,6% |
| <i>Perf5</i> | <i>21,0%</i> | <i>17,5%</i> |

3.3.5.5 Analyse des perceptions

3.3.5.5.1 Analyse globale des perceptions

Afin d'étudier la Perception des élèves, il a été demandé aux élèves (1) s'ils se sentaient suffisamment informés quant aux métiers et aux possibilités de carrières professionnelles qui s'offrent à eux et (2) s'ils estimaient que les activités d'approche orientante¹⁴¹ mises en place depuis le début de l'année scolaire étaient intéressantes.

¹⁴¹ Pour la deuxième question, il a été choisi de garder l'appellation *approche orientante* pour toutes activités d'orientation. On peut noter que, bien que ne faisant pas partie intégrante du projet, les établissements n'ayant pas encore inscrit l'approche orientante dans leur projet connaissent les termes *approche orientante*.

En ce qui concerne l'information sur les métiers et les possibilités de carrière, plus de 65% (n=866) des élèves se sentent suffisamment informés, comme cela est renseigné dans le tableau suivant. Environ 60% des élèves trouvent les activités intéressantes.

Tableau 102 Fréquence et pourcentage de réponses pour l'ensemble des élèves aux deux items de Perception

| Total | | Percep1 | | Percep2 | |
|--------|-------|-----------|-------------|-----------|-------------|
| | | Fréquence | Pourcentage | Fréquence | Pourcentage |
| Valide | 0 | 458 | 34,6 | 532 | 40,2 |
| | 1 | 866 | 65,4 | 792 | 59,8 |
| | Total | 1324 | 100,0 | 1324 | 100,0 |

3.3.5.5.2 Analyse des perceptions selon l'école fréquentée et l'ancienneté de l'école dans le projet d'approche orientante

Pour approfondir l'analyse, les résultats sont traités en fonction des établissements scolaires. Le tableau suivant propose l'ensemble des données récoltées par école.

Tableau 103 Perception des élèves aux items Percep1 et Percep2 en nombres d'occurrences et pourcentages - analyse par école et par groupe

| Écoles | Percep1 | | Percep2 | |
|-----------------|------------|-------------|------------|-------------|
| | Fréquence | Pourcentage | Fréquence | Pourcentage |
| École A | 145 | 83,3 | 115 | 82,7 |
| École B | 147 | 71,7 | 159 | 79,9 |
| Groupe 1 | 292 | 80,9 | 274 | 81,1 |
| École C | 255 | 68,7 | 191 | 56,0 |
| École D | 170 | 54,5 | 178 | 76,1 |
| Groupe 2 | 425 | 62,7 | 369 | 64,2 |
| École E | 25 | 29,4 | 42 | 54,5 |
| École F | 124 | 70,1 | 107 | 71,3 |
| Groupe 3 | 149 | 57,1 | 149 | 65,6 |

Comme on le voit dans le tableau précédent, l'École A présente le pourcentage de réponses positives le plus élevé (83,3%). Trois écoles (Écoles B, C et F) présentent des résultats proches de 70%. L'École G est légèrement au-dessus des 50% et l'École E ne présente qu'environ 30% de réponses positives.

Les groupes définis dans l'étude permettent également de mener de plus amples analyses. En groupant les données recueillies en fonction de l'ancienneté des établissements dans le projet, on obtient les résultats suivants : plus de 80% des élèves du groupe 1, plus de 60% du groupe 2 et un peu de moins de 60% du groupe 3 ont

répondu qu'ils se sentaient assez informés. On constate donc une différence entre les pourcentages de réponses selon l'ancienneté des écoles dans leur mise en place du projet d'approche orientante. En effet, on peut considérer que la durée pendant laquelle l'école met en place ce projet influence la Perception des élèves vis-à-vis de leur sentiment d'être suffisamment informé sur les professions : plus l'ancienneté dans le projet est grande, plus la proportion d'élèves se sentant suffisamment informés s'accroît. Ceci est particulièrement marqué chez les établissements qui sont engagés dans le projet depuis le début (2009). Cela pourrait s'expliquer par le fait que la première vague d'écoles pilotes s'est faite sur la base du volontariat et que leur expertise en termes d'activités d'orientation soit plus forte que chez les écoles des autres groupes.

Afin d'identifier les différences présentes entre les groupes, nous procédons à une analyse de la variance dont les résultats figurent dans le tableau suivant.

Tableau 104 ANOVA – Percep1, Percep2 -Groupes

| | | Somme des carrés | ddl | Carré moyen | F | Sig. | R | R ² |
|----------------|--------------|------------------|------|-------------|---------|------|--------|----------------|
| Percep1 | Intergroupes | 3,751 | 2 | 1,875 | 8,375 | ,000 | 0,1119 | 0,0125 |
| | Intragroupes | 295,817 | 1321 | ,224 | | | | |
| | Total | 299,568 | 1323 | | | | | |
| Percep2 | Intergroupes | 81,363 | 2 | 40,682 | 226,875 | ,000 | 0,5861 | 0,3435 |
| | Intragroupes | 236,872 | 1321 | ,179 | | | | |
| | Total | 318,236 | 1323 | | | | | |

Dans le cas des deux items, nous pouvons rejeter l'hypothèse nulle : on constate donc qu'il est peu probable que les scores moyens observés dans chaque groupe soient les mêmes. La statistique R indique que la différence entre les groupes pour l'item Percep1 est proche de l'effet de petite taille alors que pour l'item Percep2, son effet est de taille élevée (J. Cohen, 1988).

Pour déterminer où se situent les différences de scores entre les groupes, nous procédons à un test post-hoc avec la comparaison de Scheffé.

Tableau 105 Comparaison de Scheffé - Percep1, Percep2 -Groupes

| Variable dépendante | (I) Groupe | (J) Groupe | Différence moyenne (I-J) | Erreur standard | Sig. | Intervalle de confiance à 95 % | |
|---------------------|------------|------------|--------------------------|-----------------|------|--------------------------------|------------------|
| | | | | | | Borne inférieure | Borne supérieure |
| Percep1 | 1 | 2 | ,107* | ,030 | ,002 | ,03 | ,18 |
| | | 3 | ,137* | ,038 | ,002 | ,04 | ,23 |
| | 2 | 1 | -,107* | ,030 | ,002 | -,18 | -,03 |
| | | 3 | ,030 | ,034 | ,678 | -,05 | ,11 |
| | 3 | 1 | -,137* | ,038 | ,002 | -,23 | -,04 |
| | | 2 | -,030 | ,034 | ,678 | -,11 | ,05 |
| Percep2 | 1 | 2 | -,014 | ,027 | ,878 | -,08 | ,05 |
| | | 3 | ,613* | ,034 | ,000 | ,53 | ,70 |
| | 2 | 1 | ,014 | ,027 | ,878 | -,05 | ,08 |
| | | 3 | ,627* | ,031 | ,000 | ,55 | ,70 |
| | 3 | 1 | -,613* | ,034 | ,000 | -,70 | -,53 |
| | | 2 | -,627* | ,031 | ,000 | -,70 | -,55 |

*. La différence moyenne est significative au niveau 0.05.

On constate que les Groupes 1 et 2 se différencient uniquement par rapport à l’item Percep1. Les Groupes 1 et 3 se différencient pour les deux items. Les Groupes 2 et 3 se différencient uniquement pour l’item 2. D’ailleurs, aucune autre différence de moyenne qui dépasse le seuil de signification.

Nous avons reproduit les mêmes analyses, mais en comparant cette fois les écoles en projets et celles pas en projet (variable Fait_AO). Le tableau suivant propose les fréquence et pourcentage de réponses positives aux deux items selon cette variable.

Tableau 106 Perception des élèves aux items Percep1 et Percep2 en nombres d’occurrences et pourcentages – analyse selon la variable Fait_AO

| Écoles | Percep1 | | Percep2 | |
|-----------------------|-----------|-------------|-----------|-------------|
| | Fréquence | Pourcentage | Fréquence | Pourcentage |
| <i>Fait AO</i> | 717 | 67,5 | 643 | 60,5 |
| <i>Ne fait pas AO</i> | 149 | 14,0 | 149 | 14,0 |

On voit que pour ces deux items, les élèves qui sont dans une école mettant en place l’AO répondent positivement beaucoup plus souvent que ceux des autres écoles qui répondent finalement très peu souvent par un avis positif.

3.3.5.5.3 Analyse des perceptions selon les années scolaires

En effectuant les mêmes analyses, mais en fonction des années scolaires, on obtient les résultats présentés dans le tableau suivant.

Tableau 107 Perception des élèves à la question « Penses-tu être suffisamment informé quant aux métiers et aux possibilités de carrières professionnelles qui s'offrent à toi ? » en nombres d'occurrences et pourcentages - analyse classes et années

| Classe | Percep1 | | Percep2 | |
|-----------------------------|-----------|-------------|-----------|-------------|
| | Fréquence | Pourcentage | Fréquence | Pourcentage |
| <i>1^{re} année</i> | 167 | 58,6 | 106 | 37,2 |
| <i>3^e année</i> | 352 | 66,0 | 313 | 58,7 |
| <i>5^e année</i> | 347 | 68,6 | 373 | 73,7 |

Le groupement des données en fonction des années montre que pour l'item Percep1, les élèves sont entre 6 et 7 sur 10 à répondre positivement alors que pour l'item Percep2, on note une différence plus marquée : plus l'élève est dans une année d'étude supérieure, plus il tend à répondre positivement (de 37% en 1^{re} année à plus de 73% en 5^e année). Afin d'identifier les différences présentes entre les années, nous procédons à une ANOVA.

Tableau 108 ANOVA – Percep1, Percep2 - Années

| | | Somme des carrés | ddl | Carré moyen | F | Sig. | R | R ² |
|----------------|--------------|------------------|------|-------------|--------|------|--------|----------------|
| Percep1 | Intergroupes | 1,852 | 2 | ,926 | 4,108 | ,017 | 0,0062 | 0,0789 |
| | Intragroupes | 297,716 | 1321 | ,225 | | | | |
| | Total | 299,568 | 1323 | | | | | |
| Percep2 | Intergroupes | 24,425 | 2 | 12,213 | 54,910 | ,000 | 0,0831 | 0,2883 |
| | Intragroupes | 293,810 | 1321 | ,222 | | | | |
| | Total | 318,236 | 1323 | | | | | |

Dans le cas des deux items, on constate que les scores aux deux items diffèrent selon les années. La statistique R indique que la différence entre les années pour l'item Percep1 est d'un effet de très petite taille alors que pour l'item Percep2, son effet est proche d'une taille moyenne.

Pour déterminer où se situent les différences de scores entre les groupes, nous procédons à un test post-hoc avec la comparaison de Scheffé.

Tableau 109 Comparaison de Scheffé - Percep1, Percep2 - Années

| Variable dépendante | (I) Année | (J) Année | Différence moyenne (I-J) | Erreur standard | Sig. | Intervalle de confiance à 95 % | |
|---------------------|-----------|-----------|--------------------------|-----------------|------|--------------------------------|------------------|
| | | | | | | Borne inférieure | Borne supérieure |
| Percep1 | 1 | 2 | -,074 | ,035 | ,102 | -,16 | ,01 |
| | | 3 | -,100* | ,035 | ,018 | -,19 | -,01 |
| | 3 | 1 | ,074 | ,035 | ,102 | -,01 | ,16 |
| | | 3 | -,025 | ,029 | ,691 | -,10 | ,05 |
| | 5 | 1 | ,100* | ,035 | ,018 | ,01 | ,19 |
| | | 2 | ,025 | ,029 | ,691 | -,05 | ,10 |
| Percep2 | 1 | 2 | -,215* | ,035 | ,000 | -,30 | -,13 |
| | | 3 | -,365* | ,035 | ,000 | -,45 | -,28 |
| | 3 | 1 | ,215* | ,035 | ,000 | ,13 | ,30 |
| | | 3 | -,150* | ,029 | ,000 | -,22 | -,08 |
| | 5 | 1 | ,365* | ,035 | ,000 | ,28 | ,45 |
| | | 2 | ,150* | ,029 | ,000 | ,08 | ,22 |

*. La différence moyenne est significative au niveau 0.05.

On constate que les Années 1 et 2 et les Années 2 et 3 se différencient uniquement par rapport à l'item Percep2 et les Années 1 et 3 pour les deux items.

3.3.5.5.4 Analyse des perceptions selon la section fréquentée

Afin d'identifier s'il y a un effet de l'enseignement suivi par l'élève, les données des 3^{es} et des 5^{es} années sont regroupées selon les formes et les sections d'appartenance.

Tableau 110 Perception des élèves aux items Percep1 et Percep2 - analyse sections

| | Percep1 | | Percep2 | |
|----------------------|-------------|--------------|-------------|--------------|
| | Occurrences | Pourcentages | Occurrences | Pourcentages |
| Transition | 199 | 72,9 | 136 | 49,8 |
| Qualification | 500 | 65,3 | 550 | 71,8 |

On remarque que la section de qualification présente un taux de réponse positive plus important que la section de transition pour l'item Percep2 (71,8% contre 49,8%), mais que pour l'item Percep1, c'est l'inverse (65,3% contre 72,9%).

Le test de Scheffé ci-après nous amène à conclure que les sections de transition et de qualification ne diffèrent, statistiquement, qu'en ce qui concerne l'item Percep2.

Tableau 111 Comparaison de Scheffé - Percep1, Percep2 - Sections

| Variable dépendante | (I) Section | (J) Section | Différence moyenne (I-J) | Erreur standard | Sig. | Intervalle de confiance à 95 % | |
|---------------------|-------------|-------------|--------------------------|-----------------|------|--------------------------------|------------------|
| | | | | | | Borne inférieure | Borne supérieure |
| Percep1 | 1 | 2 | ,076 | ,033 | ,075 | -,01 | ,16 |
| Percep2 | 1 | 2 | -,220* | ,033 | ,000 | -,30 | -,14 |

*. La différence moyenne est significative au niveau 0.05.

3.3.5.5.5 Analyse des perceptions selon le genre

Nous terminons ces analyses par la variable Genre (cf. tableau suivant).

Tableau 112 Perception des élèves aux items Percep1 et Percep2 - analyse genre

| | Percep1 | | Percep2 | |
|----------------|-------------|--------------|-------------|--------------|
| | Occurrences | Pourcentages | Occurrences | Pourcentages |
| Filles | 390 | 63,9 | 339 | 55,6 |
| Garçons | 476 | 66,7 | 453 | 63,4 |

Les pourcentages de réponses positives semblent relativement proches entre les genres. Seul l'item Percep2 a un pourcentage de réponses chez les filles relativement moins élevé. Afin de nous assurer de cette différence, nous pratiquons une ANOVA qui met en avant, dans le tableau suivant, que celle-ci est en effet significative pour l'item Percep2.

Tableau 113 ANOVA – Percep1, Percep2 - Genre

| | | Somme des carrés | ddl | Carré moyen | F | Sig. |
|----------------|--------------|------------------|------|-------------|-------|------|
| Percep1 | Intergruppes | ,246 | 1 | ,246 | 1,085 | ,298 |
| | Intragruppes | 299,322 | 1322 | ,226 | | |
| | Total | 299,568 | 1323 | | | |
| Percep2 | Intergruppes | 2,038 | 1 | 2,038 | 8,522 | ,004 |
| | Intragruppes | 316,197 | 1322 | ,239 | | |
| | Total | 318,236 | 1323 | | | |

3.3.5.5.6 Analyse de la pertinence déclarée et de l'intérêt déclaré pour les activités orientantes selon les élèves

En ce qui concerne la perception qu'ont les répondants par rapport à la pertinence des activités orientantes mises en place durant l'année scolaire, en considérant l'ensemble des réponses, on note que 792 élèves (59,8%) les trouvent pertinentes. Pour approfondir l'analyse, on traite les résultats en fonction des établissements scolaires. Le tableau suivant propose l'ensemble des données récoltées par école.

Tableau 114 Perception des élèves à la question « Depuis le début de cette année scolaire ou lors des années scolaires précédentes, les activités d'approche orientante que tu as réalisées t'ont semblé intéressantes » analyse écoles et groupes

| Écoles | Occurrence | Pourcentage |
|-----------------|------------|-------------|
| École A | 115 | 82,7 |
| École B | 159 | 79,9 |
| <i>Groupe 1</i> | <i>274</i> | <i>81,1</i> |
| École C | 191 | 56,0 |
| École D | 178 | 76,1 |
| <i>Groupe 2</i> | <i>369</i> | <i>64,2</i> |
| École E | 42 | 54,5 |
| École F | 107 | 71,3 |
| <i>Groupe 3</i> | <i>149</i> | <i>65,6</i> |

On remarque selon les écoles qu'entre 54% et 83% des élèves ont coché l'item. Ces pourcentages fluctuent d'une école à l'autre, même si on remarque que les écoles du Groupe 1 présentent toutes les deux un pourcentage d'environ 80%. En effet, les groupes définis dans l'étude permettent également de mener de plus amples analyses. Ce sont les écoles participant au projet depuis son lancement qui présentent les pourcentages de réponses positives les plus élevés (plus de 80%). Les deux autres groupes ont des résultats proches de 65% de réponses positives.

Il est étonnant de constater que les élèves faisant partie des écoles du Groupe 3 estiment (pour environ 65% d'entre eux) que les activités d'approche orientante sont intéressantes puisque leur école ne fait pas partie du projet. Pour comprendre cela, il aurait été intéressant de prendre l'information directement auprès des élèves et des équipes pédagogiques. Toutefois, cela n'a pas été possible, contenu des impératifs de temps déjà mentionnés et nous ne pouvons donc donner une réponse ferme à cette interrogation. Il est possible que certains enseignants des écoles qui n'ont pas encore mis en place officiellement l'AO mettent en place des activités d'orientation. Peut-être, les répondants ont-ils manifesté une tendance à l'acquiescement ou ont-ils voulu faire plaisir à leurs enseignants (amalgame entre les activités orientantes et les activités de classe ; conformisme ou désirabilité sociale) ; un effet d'ancrage a pu aussi avoir eu lieu (présentation des réponses). Toutefois, nous pensons plutôt que les élèves ont assimilé les activités d'approche orientante aux activités déjà mises en place par les équipes pédagogiques et les centres PMS (ou inversement). En effet, nous avons constaté au cours de nos recherches que l'orientation est abordée, peu ou prou et de façons fort différentes d'une école à l'autre, sans qu'un projet orientant soit nécessairement mis en place. Ceci renforce certainement l'intérêt de combiner les enquêtes par questionnaire et les prises d'informations par des interviews et des focus groupes afin d'identifier clairement les (pré)conceptions des répondants quant aux notions abordées.

Le tableau suivant rend compte des résultats en considérant l'analyse des données selon les classes.

Tableau 115 Perception des élèves à la question « Depuis le début de cette année scolaire ou lors des années scolaires précédentes, les activités d'approche orientante que tu as réalisées t'ont semblé intéressantes ? » - classe

| Classe | Occurrences et pourcentages |
|-----------------------------|-----------------------------|
| 1C | 122 (63,5%) |
| 1D | 34 (73,9%) |
| 1S | 24 (51,1%) |
| <i>1^{re} année</i> | <i>180 (63,2%)</i> |
| 3G | 58 (51,8%) |
| 3TT | 46 (54,8%) |
| 3TQ | 94 (65,7%) |
| 3P | 111 (57,5%) |
| <i>3^e année</i> | <i>309 (58,1%)</i> |
| 5G | 16 (48,5%) |
| 5TT | 18 (41,9%) |
| 5TQ | 149 (60,8%) |
| 5P | 120 (64,9%) |
| <i>5^e année</i> | <i>303 (59,9%)</i> |

Le pourcentage de réponses positives varie entre environ un peu plus de 40% pour la 5TT à près de 75% pour la 1D. Le pourcentage de réponses négatives varie quant à lui entre un peu moins de 50% pour la 5TT et un peu plus de 45% pour la 5G.

Cinq classes ont un pourcentage de réponses positives variant entre environ 60 et 75% (5P, 5TQ, 3TQ, 1D et 1C), quatre entre environ 50% et 60% (1S, 3G, 3TT et 3P) et deux en dessous de 50% (5TT et 5G). Il faut également noter que seule la classe de 5TT montre un pourcentage de réponses positives plus faible que celui de réponses négatives.

Le groupement des données en fonction des années montre qu'environ 60% des élèves des trois années estiment que les activités orientantes sont intéressantes.

Afin d'identifier s'il y a un effet de l'enseignement suivi par l'élève, les données des 3^{es} et des 5^{es} années sont regroupées selon les formes et les sections d'appartenance.

Tableau 116 Perception des élèves à la question « Depuis le début de cette année scolaire ou lors des années scolaires précédentes, les activités d'approche orientante que tu as réalisées t'ont semblé intéressantes ? » - sections et formes

| | Occurrence | Pourcentage |
|----------------------|------------|-------------|
| G | 74 | 60,7 |
| TT | 64 | 60,4 |
| <i>Transition</i> | <i>138</i> | <i>60,5</i> |
| TQ | 243 | 70,2 |
| P | 231 | 70,4 |
| <i>Qualification</i> | <i>474</i> | <i>70,3</i> |

On remarque que la section de qualification présente un taux de réponse positive plus important que la section de transition (70,3% contre 60,5%).

Tableau 117 Occurrence et pourcentage selon le genre aux items Percep1 et Percep2

| Percep1 | Genre | Occurrence | Pourcentage par rapport au genre |
|---------|-------|------------|----------------------------------|
| | Femme | | 390 | 63,9 |
| Homme | | 476 | 66,7 |
| Percep2 | Femme | 339 | 55,6 |
| | Homme | 453 | 63,4 |

L'ANOVA présentée dans le tableau suivant montre qu'il n'y a pas d'incidence du genre sur les scores pour l'item Percep1, mais qu'il y en a une pour les scores de l'item Percep2. Les hommes présentent un score significativement plus élevé que les femmes [F(1,1323)=8,522 ; p=,004].

Tableau 118 Analyse de l'influence du genre sur les scores aux items Percep1 et Percep2

| | | Somme des carrés | ddl | Carré moyen | F | Sig. |
|---------|--------------|------------------|------|-------------|-------|------|
| Percep1 | Intergroupes | ,246 | 1 | ,246 | 1,085 | ,298 |
| | Intragroupes | 299,322 | 1322 | ,226 | | |
| | Total | 299,568 | 1323 | | | |
| Percep2 | Intergroupes | 2,038 | 1 | 2,038 | 8,522 | ,004 |
| | Intragroupes | 316,197 | 1322 | ,239 | | |
| | Total | 318,236 | 1323 | | | |

De façon générale, on peut retenir que 65% des élèves disent être suffisamment informés sur les métiers et les formations envisageables. C'est l'École A qui présente le pourcentage le plus élevé d'élèves disant être suffisamment informés (environ 80%) et ils sont moins de 30% à penser la même chose au sein de l'École G. Plus de 80% des élèves qui fréquentent une des écoles-pilotes de 2009/2010 disent être suffisamment informés et ils sont dans le même cas environ 60% pour les écoles-pilotes de 2011/2012 et pour les écoles qui ne mettent pas en place de projet AO. Au niveau de l'information reçue, ce sont les classes de 5TQ, 3P, 5P et 3TQ qui présentent les résultats les plus positifs, à l'inverse des classes de 5G et de 3G. Les élèves fréquentant l'enseignement qualifiant disent donc être, en moyenne, mieux informés que leurs condisciples de l'enseignement non qualifiant. Cependant, on ne note pas de différences majeures, en ce qui concerne l'information reçue, ni entre les années d'études, ni entre le sexe des répondants. Globalement, 60% des élèves ont un avis positif sur les activités d'approche orientante. Si l'on ne tient pas compte des non-réponses, ce pourcentage monte à environ 70%. C'est l'École A qui présente le pourcentage le plus élevé d'élèves intéressés par les activités d'approche orientante (plus de 80%) et ils sont environ 50% à penser la

même chose au sein de l'École G. Plus de 80% des élèves qui fréquentent une des écoles-pilotes de 2009/2010 disent être intéressés par les activités d'approche orientante et ils sont dans le même cas environ 65% pour les écoles-pilotes de 2011/2012 et pour les écoles non-pilotes.

3.3.6 Conclusion de l'évaluation du projet d'approche orientante auprès des élèves

L'analyse du projet d'approche orientante s'est effectuée auprès de 1324 élèves provenant de 6 établissements scolaires dont deux faisaient partie des premières écoles pilotes de 2009, deux autres faisaient partie des écoles pilotes de 2011 et les deux dernières ne faisaient pas encore partie du projet.

Notre analyse consiste à évaluer l'impact de l'approche orientante sur les processus d'orientation mis en place par les élèves, leurs Perceptions des actions et activités d'orientation et des performances qu'ils disent atteindre grâce à ces actions d'orientation.

Nous testons l'impact de différentes variables sur les réponses données par les élèves :

- Le fait que l'école soit en projet d'approche orientante.
- L'école d'appartenance de l'élève.
- L'ancienneté de l'école dans le projet d'approche orientante.
- La classe et l'année d'appartenance de l'élève.
- La section et la forme d'appartenance de l'élève.
- Le sexe de l'élève.

L'ensemble de ces informations sont synthétisées dans le tableau suivant et discutées ensuite : l'influence des variables indépendantes sur les échelles est indiquée par *Oui* dans le tableau.

Tableau 119 Influences des différentes variables testées sur les processus, Perceptions et performances déclarées par les élèves

| Variables | Processus | | Performances | Total |
|---------------------------|-------------|--------------------------|--------------|-------|
| | Con. de soi | Con. monde pro. et scol. | | |
| École en projet | Oui | Oui | Oui | Oui |
| École | Oui | Oui | Oui | Oui |
| Ancienneté dans le projet | Non | Non | Oui | Oui |

| Variables | Processus | | Performances | Total |
|-----------|-------------|--------------------------|--------------|-------|
| | Con. de soi | Con. monde pro. et scol. | | |
| Classe | Oui | Oui | Oui | Oui |
| Année | Oui | Oui | Oui | Oui |
| Section | Oui | Oui | Oui | Oui |
| Forme | Oui | Oui | Oui | Oui |
| Genre | Non | Oui | Oui | Oui |

Dans les analyses présentées, nous nous sommes basé sur un questionnaire construit à partir de plusieurs travaux de Canzittu et ses collègues (Canzittu et al., 2011b, 2011a, 2011c, 2015, 2012, 2013b, 2014), de Gingras et ses collègues (Dupont et al., 2002b) et de Pelletier (Pelletier, 2001, 2004). Ce questionnaire d'enquête veut mettre en lumière les actions d'orientation que les élèves reconnaissent avoir mises en place au cours de l'année scolaire. Notre échantillon comporte 1324 élèves, issus de 6 établissements scolaires, qui fréquentent une 1^{re} année, une 3^e année ou une 5^e année de l'enseignement secondaire ordinaire. Outre la section, la forme ou encore le genre, les élèves peuvent également être distingués par le groupe auquel fait partie leur école : trois groupes ont été constitués, le premier est celui des écoles en projet d'approche orientante depuis 2009, le deuxième est celui des écoles en projet AO depuis 2011 et le troisième est celui des établissements qui ne pratiquent *a priori* pas de projet d'approche orientante.

La première partie des analyses porte sur la construction du questionnaire et particulièrement sur l'amélioration de la fidélité de l'échelle construite. À partir d'un ensemble de 12 questions, nous avons retenu 19 items pour constituer une échelle du travail d'approche orientante mis en place : 14 items sont liés aux processus mis en place lors des activités dont 9 portent sur la connaissance de soi et 5 sur la connaissance du monde scolaire et professionnel. 5 items sont liés à des performances atteintes, traduites chacune d'entre elles par un « comportement » particulier que l'élève a pu (on non) actualiser au cours des activités d'orientation. De plus, deux items liés à la perception qu'ont les élèves sur l'information reçue et la pertinence des activités menées permettent d'apporter un complément d'information.

L'analyse des scores des élèves au questionnaire nous a apporté plusieurs informations intéressantes. En effet, en moyenne, les élèves obtiennent un score d'environ 8/19, mais l'écart-type est relativement grand puisqu'il est légèrement supérieur à 6, ce qui montre une certaine hétérogénéité des répondants par rapport aux actions d'orientation.

Cette dispersion des données se retrouve également dans les sous-échelles Soi et Monde et dans les deux échelles Processus et Performance. De plus, nous avons noté aussi que les élèves répondent positivement, proportionnellement, plus souvent à la sous-échelle Soi (ils obtiennent en moyenne, un score d'environ 4,5 sur 9) qu'aux autres

échelles. Au sein de cette sous-échelle, ce sont particulièrement le travail sur les aspirations professionnelles (ce que les élèves voudraient faire plus tard) et le travail sur les intérêts (personnels, professionnel...) qui sont mis en avant par les élèves. Pour la connaissance du monde scolaire et professionnel, ce sont les responsabilités qu'ils auront en tant que travailleur qui semblent être les plus travaillées en orientation.

Le score moyen des élèves à l'échelle des Performances est en revanche plus réduit (1,48 pour un score maximal de 5). Ceci nous renseigne sur le fait que globalement, c'est particulièrement la connaissance de soi qui est travaillée lors des activités d'orientation, mais que l'actualisation (l'action produite à partir de l'apprentissage ; ce que nous avons appelé la performance) de ce travail est nettement moins mise en place. D'ailleurs, environ 45% des élèves obtiennent un score nul pour l'échelle des performances alors qu'ils sont environ 26% dans le cas pour l'échelle des processus.

Nous avons remarqué également que globalement, pour la sous-échelle Soi, les élèves ont soit un score très faible, soit un score très élevé. Ceci laisse penser que lorsque les activités d'orientation sont mises en place, elles touchent l'ensemble des items définis dans l'enquête et que dès lors, les élèves ont tendance à cocher tous ces items. À l'inverse, quand elles ne sont pas mises en place, l'élève ne coche pas d'item¹⁴². Pour la sous-échelle Monde, par contre, on constate plutôt une diminution du nombre d'élèves lorsque le score augmente. Nous avons également vu que les deux sous-échelles sont corrélées entre elles : l'augmentation du score à l'une d'elles entraîne l'augmentation du score de l'autre. Cela nous renseigne sur le fait que la connaissance de soi va de pair avec la connaissance du monde scolaire et professionnel et que donc, *a priori*, il est possible de les travailler conjointement.

L'année scolaire semble corrélée aux scores des élèves : ceux de 5^e année ont, globalement, les scores les plus élevés. Si les élèves de 3^e année ont coché plus d'items que ceux de 1^{re} année, on voit des différences marquées par rapport à ceux-ci. Par exemple, en 1^{re} année, environ 23% des élèves ont coché l'item relatif aux enjeux et aux exigences du monde du travail, alors qu'en 3^e année, aucun élève ne l'a coché. Cependant, presque trois quarts des élèves de 3^e ont coché l'item relatif aux aspirations professionnelles alors qu'ils ne sont que 37% chez les élèves de 1^{re} année.

Nous avons également remarqué un effet-école sur les scores des élèves : les élèves de l'école A ont pratiquement toujours les scores les plus hauts aux différentes échelles. Toutefois, au-delà de l'effet-école, on voit également l'impact de l'ancienneté de l'école dans le projet d'AO : globalement, plus l'ancienneté est grande, plus les scores

¹⁴² Le nombre de répondants et les différences constatées selon le groupe d'ancienneté, notamment, nous font penser que les élèves n'ont pas choisi de tout ou de ne rien cocher et donc que les données témoignent d'une certaine « véracité » selon les élèves.

des élèves sont élevés. D'ailleurs, on note une grande différence de scores entre les élèves fréquentant un établissement qui met en place un projet d'AO et ceux qui sont dans des écoles qui n'ont pas de projet d'orientation, toujours en défaveur de ces derniers. On peut donc en conclure que la mise en place d'un projet d'approche orientante impacte positivement les scores des élèves au test que nous avons construit et qui veut mettre en avant les actions et activités permettant de travailler l'orientation des jeunes à l'école.

Nous avons également mis en avant qu'en ce qui concerne la section d'enseignement, ce sont les élèves de qualification et qu'en ce qui concerne le genre, ce sont les garçons qui présentent les scores les plus élevés aux différentes échelles.

En ce qui concerne la perception des élèves, nous avons mis en avant qu'environ 2 élèves sur 3 disent se sentir suffisamment informés sur les métiers et formations et qu'ils sont, dans les groupes d'écoles mettant en place l'AO, un peu plus de 70% à trouver les activités orientantes intéressantes. Nous avons également été étonné par le fait qu'environ 65% des élèves fréquentant les écoles qui ne mettent pas de projet AO en place disent également trouver ces activités intéressantes. Si nous ne pouvons déterminer exactement pourquoi nous obtenons ce résultat, nous pouvons penser que soit les écoles qui disent ne pas être en projet pratiquent quand même de l'orientation (l'élève associe alors ces activités d'orientation à l'approche orientante), soit le travail assuré par les centres PMS est associé à de l'approche orientante par l'élève, soit tout autre type d'amalgame est fait par l'élève, par exemple lorsque les cours techniques (du qualifiant) sont associés à un développement de l'orientation. Il aurait été intéressant de questionner les élèves sur leur définition de l'approche orientante ce qui aurait permis de déterminer si l'élève répond à la question en pleine connaissance de cause ou non. Nous devons donc rester prudents sur l'interprétation de cette question.

Nous proposons dans le tableau suivant une synthèse des constats que l'on peut poser à la suite des analyses présentées dans les points précédents ainsi que les améliorations qui pourraient être apportées à chacun de ces constats.

Tableau 120 Constats et améliorations déterminés dans le cadre des analyses de terrain

| Constats | Améliorations |
|--|--|
| La connaissance de soi est la dimension qui est la plus travaillée. | Continuer le travail lié à la construction de soi et renforcer les autres dimensions de l'AO. |
| L'actualisation des savoirs et savoir-faire orientants est relativement peu présente. | Renforcer la mise en pratique des savoirs et savoir-faire orientants. Nous préconisons par exemple de fournir aux enseignants des référentiels de compétences d'orientation permettant de guider et d'évaluer le travail mis en place. |
| La mise en projet d'une école dans le cadre de l'AO permet de travailler davantage l'orientation des élèves. | Renforcer et faire perdurer les projets mis en place. Développer de nouveaux projets d'approche orientante. |
| Certaines écoles travaillent plus l'orientation que d'autres. | |

| Constats | Améliorations |
|--|--|
| L'ancienneté dans un projet d'AO impacte positivement le travail mis en place en termes d'orientation. | |
| Plus de la moitié des élèves disent avoir fait peu ou même pas du tout d'activités d'orientation. | |
| Les élèves de 5e année disent travailler plus l'orientation que ceux de 1re et 3e années. | Développer les pratiques d'orientation le plus tôt possible et assurer un continuum cohérent dans leur développement. |
| Les élèves qui disent travailler le plus l'orientation sont les garçons fréquentant une section qualifiante. | Développer les pratiques d'orientation pour tous les élèves, quel que soit le genre, la section ou la forme d'enseignement. |
| La majorité des élèves disent être suffisamment informés sur les métiers et les formations. | Continuer le travail d'information, mais analyser ce que les élèves savent réellement quant aux réalités des métiers et des formations, car notre expérience de terrain nous a amené à constater, chez les élèves, à la fois de mauvaises (ou fausses) représentations professionnelles ou simplement une méconnaissance totale de certains aspects. |
| La majorité des élèves (70%) inscrits dans une école en projet d'AO disent que les activités sont intéressantes. | Développer les actions orientantes et améliorer celles existantes. |

3.4 Évaluation qualitative du projet d'approche orientante auprès des centres PMS

3.4.1 Caractéristiques de l'enquête

Durant les mois de novembre et décembre de l'année scolaire 2013-2014¹⁴³, les dix centres PMS de la Province de Hainaut ayant en charge au moins une école secondaire ordinaire¹⁴⁴ ont été contactés afin de participer à l'enquête. Parmi ceux-ci, sept centres ont répondu à l'enquête. Les centres PMS concernés ont d'abord été contactés par téléphone afin de leur expliquer la démarche de l'évaluation et de leur proposer une rencontre afin de leur soumettre le questionnaire d'enquête¹⁴⁵. Celui-ci a été envoyé par courriel aux centres PMS que l'équipe de recherche n'a pu rencontrer.

Le questionnaire a été passé auprès de 22 personnes issues de 7 centres PMS. Pour tous les centres PMS, le questionnaire a été complété en concertation entre plusieurs membres de l'équipe, comme le présente le tableau suivant, à savoir des assistants sociaux, des psychologues, des infirmiers et la direction.

¹⁴³ Ce qui correspond, comme pour les enquêtes menées auprès des enseignants et des élèves, à la dernière année d'encadrement des équipes pédagogiques provinciales dans le cadre des projets AO.

¹⁴⁴ Les établissements d'enseignement primaire et/ou spécialisé ne faisaient pas partie des projets d'approche orientante.

¹⁴⁵ Consultable en Annexe 3.

Tableau 121 Membres des Cpms ayant complété le questionnaire

| | Direction | Assistant Social | Infirmier | Psychologue | Total |
|---------------|-----------|------------------|-----------|-------------|-------|
| CPMS A | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| CPMS B | 1 | 1 | 0 | 0 | 2 |
| CPMS C | 1 | 1 | 0 | 1 | 3 |
| CPMS D | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| CPMS E | 1 | 1 | 0 | 1 | 3 |
| CPMS F | 0 | 1 | 1 | 1 | 3 |
| CPMS G | 1 | 1 | 0 | 1 | 3 |
| <i>Total</i> | 6 | 7 | 3 | 6 | 22 |

3.4.2 Public

Chaque centre PMS travaille avec au moins une et au maximum quatre écoles secondaires. En ce qui concerne les apprenants, les centres PMS ont leur propre méthode de travail. Ainsi, les centres B, F et G font des interventions auprès de tous les élèves de leurs écoles. D'autres, comme les centres D et E visent particulièrement des moments charnière dans le processus d'orientation, tels que les dernières années de chaque degré. Le CPMS C ne cible pas de classes particulières et intervient sur demande individuelle des élèves. Enfin, le centre PMS A fait des interventions auprès des élèves de 2^e S d'un établissement secondaire particulier, mais n'intervient pas auprès des élèves des autres établissements qu'ils encadrent.

Le tableau suivant présente le public auquel s'adressent les centres PMS.

Tableau 122 Public auquel s'adressent les centres PMS

| Centre PMS | Public |
|---------------|--|
| CPMS A | Les élèves de 2e S dans une école particulière et aucune classe dans une seconde école secondaire. |
| CPMS B | Tous les élèves. |
| CPMS C | Tous les élèves sur demande individuelle (surtout à des moments charnières de l'orientation tels que la fin d'un degré). |
| CPMS D | Les classes de 2e, 4e, 6e et 7e (IT ; TQ ; P). |
| CPMS E | Au minimum les classes de 1re, 2e, 4e et 6e dans toutes les filières. |
| CPMS F | Tous les élèves. |
| CPMS G | Tous les élèves. |

3.4.3 Définition de l'approche orientante

Un seul CPMS (CPMS A) affirme ne pas connaître la démarche d'approche orientante. Toutefois, bien que les autres centres PMS disent connaître cette démarche, pour certains, il leur est difficile de l'expliquer correctement. Certaines explications sont en effet lacunaires, des éléments de l'approche orientante ne sont pas évoqués. Ceci

suggère un manque de formation et d'information ou au moins un manque d'intégration de l'information des acteurs des centres PMS concernant l'approche orientante.

Les propos issus des définitions données par les centres PMS ont été catégorisés en 6 catégories qui peuvent toutes être traduites sous la forme d'un accompagnement particulier de l'élève et qui sont reprises dans le tableau suivant.

Tableau 123 Catégories des propos issus des définitions de l'approche orientante proposées par les centres PMS

| | Accompagnement dans le développement du/de la... | | | | | |
|--------|--|--|---|--|-------------------------------------|----------------------------|
| | <i>développement du Soi</i> | <i>connaissance des autres personnes</i> | <i>connaissance du monde extérieur ou professionnel</i> | <i>relation entre école et monde professionnel</i> | <i>sens des activités scolaires</i> | <i>choix professionnel</i> |
| CPMS A | x | x | | | | |
| CPMS B | x | | | x | | |
| CPMS C | x | x | | | x | |
| CPMS D | | | x | x | | |
| CPMS E | x | | | x | | |
| CPMS F | x | | | | | x |
| CPMS G | x | | | | | |

On constate que les centres PMS définissent majoritairement l'approche orientante comme un accompagnement dans le développement de soi. On voit aussi que les définitions données ne sont pas exhaustives et se focalisent sur trois aspects : l'élève, le monde scolaire et le monde extérieur.

3.4.4 Orientation individuelle et collective

Tous les centres PMS considèrent que l'orientation fait partie de leurs missions, mais tous ne la travaillent pas de la même manière. Comme le montre le tableau suivant, le plus souvent, les CPMS A et E travaillent l'orientation de manière collective alors que les CPMS C et F, la travaillent de manière individuelle. Les autres centres proposent généralement les deux.

Tableau 124 Types de travail mis en place par les équipes des centres PMS relatifs à l'orientation

| | Orientation individuelle | Orientation collective |
|--------|--------------------------|------------------------|
| CPMS A | | x |
| CPMS B | x | x |
| CPMS C | x | |

| | Orientation individuelle | Orientation collective |
|---------------|--------------------------|------------------------|
| CPMS D | x | x |
| CPMS E | | x |
| CPMS F | x | |
| CPMS G | x | x |

3.4.5 Actions planifiées par les centres PMS

Pour travailler l'orientation de manière individuelle, les centres PMS proposent aux élèves de passer des entretiens et des tests d'orientation. Généralement, ces tests ont lieu à la demande de l'élève ou à la suite d'une animation. Pour travailler l'orientation de manière collective, les centres PMS réalisent des animations dans les classes sur des sujets divers : les attentes et les peurs par rapport à l'avenir, le stress, la connaissance de soi, les méthodes de travail, l'orientation scolaire, etc. Par ailleurs, les membres des centres PMS peuvent orienter les élèves vers le salon du SIEP auquel ils participent.

Le tableau suivant présente les actions planifiées par les centres PMS pour l'année scolaire pendant laquelle l'enquête a été réalisée.

Tableau 125 Actions planifiées par les centres PMS pour l'année scolaire 2013-2014

| Centre PMS | Actions planifiées |
|---------------|--|
| CPMS A | <ul style="list-style-type: none"> • Animations de deux heures tous les quinze jours : présentation, mur du silence, les attentes et les peurs des élèves par rapport à leur avenir, le stress. |
| CPMS B | <ul style="list-style-type: none"> • Réponses aux demandes de testing ; • Animations avec les 2^e à partir du mois de mars ; • Visite d'entreprises. |
| CPMS C | <ul style="list-style-type: none"> • Réalisation de tests d'orientation d'une durée totale de deux heures (une heure pour le test et une heure pour l'entretien). |
| CPMS D | <ul style="list-style-type: none"> • 32 heures d'animations sur l'orientation scolaire (+ 8 heures d'organisation) ; • Entretiens individuels pour donner suite aux animations (minimum 40 heures) ; • Orientation vers le salon du SIEP et participation des agents du centre PMS ; • Collaboration avec le conseiller en information scolaire ; • Participation aux conseils de guidance. |
| CPMS E | <ul style="list-style-type: none"> • Animations sur la connaissance de soi et les méthodes de travail en 1^{re} année (minimum deux périodes de 50 minutes par classe) ; • Animations d'orientation en 2^e, 4^e et 6^e (minimum deux périodes de 50 minutes par classe) ; • Bilans d'orientation individuels à la demande. |
| CPMS F | <ul style="list-style-type: none"> • Animations ; • Entretiens à la demande (1h – 1h30 par action). |
| CPMS G | <ul style="list-style-type: none"> • Animations diverses ; • Tests d'orientation ; • Entretiens individuels ; • Missions du CPMS. |

3.4.6 Outils utilisés

Le tableau suivant reprend les 10 types d'outils utilisés par les membres des centres PMS pour réaliser leur travail d'orientation, que ce soit pour les animations collectives ou pour les entretiens individuels d'orientation.

Tableau 126 Types d'outils utilisés par les membres des centres PMS pour réaliser leur travail d'orientation

| | Outil AO (UMONS) | Animation de groupe | Entretien individuel (élève) | Entretien parents | Test QI |
|--------|--------------------------------|-------------------------------|--------------------------------------|--|--|
| CPMS A | x | x | | | |
| CPMS B | | x | x | x | |
| CPMS C | | | | | |
| CPMS D | | | | | |
| CPMS E | | | x | | |
| CPMS F | | x | x | | |
| CPMS G | | x | x | | |
| | Test d'intérêts professionnels | Test psychologique (identité) | Outils d'information sur les métiers | Visites de salons ou de centres liés aux métiers | Collaboration avec des spécialistes de l'orientation |
| CPMS A | | | | | |
| CPMS B | x | x | | x | x |
| CPMS C | x | x | | | |
| CPMS D | | x | x | | |
| CPMS E | | x | x | | |
| CPMS F | | | | | |
| CPMS G | x | | | | |

Les outils majoritairement utilisés par les centres PMS sont les animations de groupe (relatives à l'orientation), les entretiens individuels avec les élèves et les tests psychologiques liés à l'identité et la personnalité de l'élève.

3.4.7 Qualité de la collaboration avec les écoles

Pour trois centres PMS (D, E et F), la collaboration avec les écoles est bonne. Pour le CPMS B, la collaboration est bonne ou acceptable selon les établissements, mais

il précise que la collaboration est bonne quand le centre PMS propose des projets (des animations). Selon le CPMS B, les écoles ont plus besoin du centre PMS pour faire des animations ponctuelles que pour la construction d'un projet en collaboration : les écoles ne les appellent pas pour les inclure dans leurs projets. Le CPMS G qualifie la collaboration d'acceptable, mais celle-ci pourrait être meilleure, alors que les CPMS A et C estiment que la collaboration est inexistante pour les actions liées à l'approche orientante. Le CPMS A précise que les enseignants ne sont pas motivés par l'approche orientante et que le centre PMS ne s'investit dans l'approche orientante que s'il y a une demande de l'école. Le tableau ci-après présente la qualité de la collaboration avec les écoles.

Tableau 127 Qualité de la collaboration entre écoles et CPMS

| | Optimale | Bonne | Acceptable | Pas très bonne | Médiocre | Inexistante |
|--------------|----------|-------|------------|----------------|----------|-------------|
| CPMS A | | | | | | x |
| CPMS B | | x | x | | | |
| CPMS C | | | | | | x |
| CPMS D | | x | | | | |
| CPMS E | | x | | | | |
| CPMS F | | x | | | | |
| CPMS G | | | x | | | |
| <i>Total</i> | | 4 | 2 | | | 2 |

3.4.8 Qualité de la communication avec les parents

Pour trois centres PMS (D, E et F), la collaboration avec les parents est bonne. Le CPMS G qualifie la collaboration de médiocre et le CPMS A estime qu'elle est inexistante. Les CPMS B ET C ne se sont pas prononcés sur le sujet. Néanmoins, le CPMS C précise que la communication avec les parents n'a lieu que si la situation du jeune le nécessite dans le cas d'un conflit, par exemple ; les parents ne sont impliqués que si le jeune le demande. Le tableau suivant présente la qualité de la collaboration avec les parents.

Tableau 128 Qualité de la collaboration entre parents et CPMS

| | Optimale | Bonne | Acceptable | Pas très bonne | Médiocre | Inexistante |
|--------------|----------|-------|------------|----------------|----------|-------------|
| CPMS A | | | | | | x |
| CPMS B | - | - | - | - | - | - |
| CPMS C | - | - | - | - | - | - |
| CPMS D | | x | | | | |
| CPMS E | | x | | | | |
| CPMS F | | x | | | | |
| CPMS G | | | | | x | |
| <i>Total</i> | - | 3 | - | - | 1 | 1 |

3.4.8.1 Les conditions nécessaires

Les centres PMS ont eu la possibilité de s'exprimer sur les conditions nécessaires pour une collaboration fructueuse avec les établissements scolaires et les moyens humains et/ou matériels dont ils auraient besoin. Bien souvent, les centres PMS souhaiteraient disposer de plus temps à consacrer à l'approche orientante, l'orientation étant une de leurs missions. Ils mettent également la nécessité de l'implication des directions et des enseignants dans le projet d'approche orientante afin de mieux coordonner les actions mises en place au travers de réunions de concertation. Il est nécessaire qu'un interlocuteur privilégié, une personne-relais coordonne le projet. De manière très concrète, les centres PMS réclament qu'une part de NTPP¹⁴⁶ soit consacrée à l'approche orientante dans les écoles (un assistant social à temps plein, par exemple). En termes de moyens matériels, les centres PMS souhaitent disposer d'une plateforme informatique d'échanges, de locaux adaptés dans les écoles et d'outils tels que des tests et des fiches-métiers. En outre, le centre PMS C ressent le besoin de former (et non juste d'informer), de rassurer et de valoriser les écoles et les centres PMS sur l'approche orientante.

Tableau 129 Conditions nécessaires à l'implémentation de l'AO selon les CPMS

| Centre PMS | Conditions nécessaires |
|------------|--|
| CPMS A | <ul style="list-style-type: none"> • L'implication de la direction ; • La collaboration avec les enseignants ; • La coordination des actions entre le centre PMS et les écoles. |
| CPMS B | <ul style="list-style-type: none"> • La construction de projets prend du temps ; • Des réunions de concertation ; • Un assistant social à temps plein pour faire des animations (consacrer une part de NTPP pour l'approche orientante dans les écoles) ; • Un interlocuteur au niveau de l'approche orientante dans l'établissement (= coordinateur pour coacher) ; • Bien informer les enseignants et entente entre les enseignants ; • Moyens humains ; • Plateforme informatique. |
| CPMS C | <ul style="list-style-type: none"> • Nécessité de déterminer un représentant chargé de l'approche orientante dans les écoles, avoir un interlocuteur privilégié, une personne-relais, un partenaire et y consacrer un Temps Plein ; • Réaliser des moments de concertation, des temps de réflexion ; • Disposer d'outils. |
| CPMS D | <ul style="list-style-type: none"> • Tests davantage actualisés ; • Fiches métiers ; • Accès aux locaux informatiques de l'école ; • Implication de l'équipe pédagogique. |

¹⁴⁶ Nombre Total de Périodes Professeurs

| Centre PMS | Conditions nécessaires |
|------------|---|
| CPMS E | <ul style="list-style-type: none"> L'école collabore, mais le manque de moyens humains tant au niveau des centres PMS que des écoles est un frein à la mise en place de cette approche. Un coordinateur nous semble nécessaire à la mise en œuvre optimale de l'approche orientante. |
| CPMS F | <ul style="list-style-type: none"> La communication. |
| CPMS G | <ul style="list-style-type: none"> Dégager du temps qui ne serait attribué qu'à cette approche ; Engager du personnel spécifique qui n'aurait en charge que l'approche orientante ; Déterminer un coordinateur spécifique au sein de l'école qui sait garder sa place de coordinateur, n'outrepasse pas son rôle et qui respecte les missions du centre PMS ; Des actions d'orientation sont mises en place, mais l'approche orientante telle que vous la définissez n'est encore qu'à l'état d'ébauche dans l'école. |

3.4.8.2 Les freins à la mise en œuvre de l'approche orientante

Les centres PMS ressentent un manque de motivation et d'implication de leurs propres membres (tous ne s'impliquent pas de la même manière), des équipes enseignantes et des directions, mais aussi un manque de temps et de personnel consacré à l'approche orientante. Par ailleurs, certains déplorent un manque de structures : les rôles des centres PMS et des écoles ne sont pas délimités. Enfin, ils constatent un manque d'informations et de formations (définitions du concept, difficultés à quitter le testing pur).

Le tableau suivant reprend les freins rencontrés par les centres PMS à la mise en œuvre de l'approche orientante.

Tableau 130 Freins rencontrés par les centres PMS à la mise en œuvre de l'approche orientante

| Centre PMS | Freins |
|------------|--|
| CPMS A | <ul style="list-style-type: none"> Pas de définition de l'approche orientante, pas de motivation, pas assez de temps. L'approche orientante est considérée comme du travail en plus. Les rôles ne sont pas délimités, pas assez d'outils, pas nécessairement dans les intérêts des enseignants (ils ont d'autres priorités). |
| CPMS B | <ul style="list-style-type: none"> Sens de l'approche orientante : expliquer le bien-fondé de l'approche orientante aux membres des centres PMS afin de placer l'approche orientante au centre des préoccupations des agents PMS. L'approche orientante n'est en effet pas encore une préoccupation pour tous les agents PMS. Il peut d'ailleurs être angoissant pour certains de quitter le testing pur. La concurrence entre réseaux et entre écoles entrave la communication et le partage d'outils. |
| CPMS C | <ul style="list-style-type: none"> Le manque de temps et de personnel. L'orientation est l'une des huit missions des centres PMS. Les tests d'orientation prennent beaucoup de temps (deux heures par élève). |
| CPMS D | <ul style="list-style-type: none"> Disponibilité : l'orientation scolaire fait partie de nos différentes missions. Développer davantage cet axe se ferait au détriment des autres axes qui nous sont impartis dans le décret du 14 juillet 2006 (Gouvernement de la Communauté française de Belgique, 2006). L'école que nous desservons n'est pas partie prenante de ce projet. |
| CPMS E | <ul style="list-style-type: none"> D'après notre expérience, le frein le plus important est un manque de moyens humains et de temps. Nous imaginons que si l'école n'est pas porteuse du projet, la concrétisation de cette approche nous semble impossible. |
| CPMS F | <ul style="list-style-type: none"> L'administratif et les justifications. |

| Centre PMS | Freins |
|------------|---|
| CPMS G | <ul style="list-style-type: none"> • Le temps (c'est chronophage) par rapport à toutes nos autres missions et activités à réaliser au sein de l'école, mais aussi dans les autres écoles fondamentales et secondaires de notre ressort ; • Manque de personnel au niveau du centre PMS (perte du statut d'école en discrimination positive, ce qui a eu pour conséquence la perte de deux agents PMS temps plein dans le centre, d'où un accroissement du nombre d'écoles à desservir par agent). |

3.4.9 Synthèse

Tous les centres PMS considèrent que l'orientation fait partie de leurs missions et mettent en place des structures en vue de la travailler, mais tous ne la pratiquent pas de la même manière. Certains optent pour une orientation individuelle (entretiens et tests d'orientation), d'autres pour des interventions collectives, ce qui implique la mise en place de projets via la direction de l'école. Les animations proposées dans les classes sont variées, elles traitent des attentes et des peurs des élèves par rapport à leur avenir, le stress, la connaissance de soi, les méthodes de travail, l'orientation scolaire, etc. Concernant les outils, il semble intéressant de favoriser les échanges entre les différents centres PMS, car chacun dispose d'outils intéressants notamment pour les animations dans les classes.

Certains déplorent le manque de communication, de collaboration et d'échanges entre les centres PMS de la région et souhaitent être mieux informés du projet d'approche orientante (rapports, comités de suivi, etc.).

Les centres PMS mettent en avant le manque de motivation et d'implication des équipes enseignantes et des directions, ce qui constitue un frein important. Il est primordial, selon les membres des centres PMS interrogés, pour qu'un projet puisse se dérouler en collaboration entre écoles et centres PMS, qu'un interlocuteur privilégié soit désigné au sein de l'école. Il leur semble nécessaire de consacrer une charge de travail à l'approche orientante dans les écoles, mais aussi dans les centres PMS. Les rôles de chacun ne sont pas délimités de manière claire.

3.5 Conclusion sur l'évaluation auprès des acteurs

Nous proposons dans cette conclusion plusieurs éléments relatifs à la mise en place d'un projet d'approche orientante à l'aulne des trois évaluations discutées dans les points précédents.

La première année de recherche avait pour objectif d'analyser le contexte d'application afin de déterminer et d'ajuster au mieux les actions mises en place. Cela a été réalisé, notamment, par l'analyse de la perception qu'ont les enseignants par rapport

au travail d'approche orientante et au fait de pouvoir l'intégrer dans leurs pratiques quotidiennes. Les résultats ont montré un degré relativement élevé d'adhésion des enseignants par rapport aux principes de l'AO. Si les pratiques orientantes étaient encore peu (ou pas du tout) mises en place par les enseignants, elles étaient envisagées et faisaient l'objet de très peu de refus catégoriques. L'infusion et la mobilisation étaient fréquemment mises en avant et la collaboration semblait poser des questions de faisabilité aux enseignants.

En outre, les résultats des données relatives aux centres PMS ont montré que les agents possédaient certaines connaissances relatives au modèle de l'approche orientante, mais sans toujours l'identifier comme tel. Le travail mené dans le domaine de l'orientation a montré plusieurs outils et activités à valoriser. Une liste d'obstacles pouvant entraver le bon déroulement du projet a été établie. Cette première année de recherche a débouché sur plusieurs propositions d'actions telles que la nécessité d'une coordination de projet par degré et une intégration au fonctionnement ordinaire de l'établissement pour la pérennisation ainsi que la nécessité de former et outiller les acteurs impliqués dans le projet.

Après quatre années de recherche, des résultats positifs quant à l'implémentation de l'approche orientante dans les écoles-pilotes ont pu être constatés auprès des élèves. Bien que toutes les écoles n'aient pas atteint un même degré de performance, globalement, les activités d'approche orientante, le travail avec les centres PMS et l'implication des enseignants ont favorisé le développement de la connaissance de soi des élèves, mais également leur connaissance du monde scolaire et du monde du travail ainsi que leur prise de décision et leur mise en projet. De plus, les enseignants participant à l'expérimentation ont travaillé en adéquation avec la philosophie de l'approche orientante : par les rencontres avec les enseignants, une dynamique et un enthousiasme pour ce type de travail ont été mis en avant. Les enseignants ont mis en œuvre avec leurs élèves un ensemble d'actions d'orientation (connaissance de soi, connaissance du monde scolaire et du monde du travail) et de contenus disciplinaires ce qui démontre que le travail conjoint de l'orientation et d'une discipline donnée est parfaitement envisageable et ne crée pas nécessairement une surcharge de travail. Les actions d'orientation telles qu'elles ont été définies dans le projet se trouvent donc être un complément aux contenus disciplinaires, renforçant le sens donné aux apprentissages et permettant une réflexion accrue de l'élève quant au bien-fondé des enseignements qu'il reçoit. La progression attestée au niveau des processus, c'est-à-dire le développement des attitudes et des compétences des élèves au niveau de leur orientation et des performances auxquelles ils peuvent aboutir a conforté l'équipe de recherche dans l'idée qu'une telle approche était réalisable et applicable (selon les contextes et les structures propres aux différentes écoles) dans les autres établissements scolaires non encore engagés. Les différentes activités permettent d'aborder des connaissances liées au développement de

la connaissance de soi (identification des intérêts, des forces, des faiblesses...), mais également au niveau de la connaissance du monde scolaire (quels sont les programmes des formations dispensées dans l'école...) et de la connaissance du monde du travail (informations sur les métiers, les débouchés...). D'ailleurs, les analyses menées nous renseignent sur le fait que le projet d'approche orientante a un effet positif sur la mise en place des actions d'orientation, même si plusieurs améliorations peuvent être amenées, telles que le travail de toutes les composantes de l'AO, le renforcement des activités permettant de mettre en œuvre les connaissances acquises, la mise sur pied d'un travail d'orientation le plus précocement possible (en tout cas dès l'enseignement primaire), le renforcement des pratiques d'orientation au sein de la filière de transition ou encore le développement d'autres projets similaires. Par exemple, le continuum primaire/secondaire est un terrain d'implantation privilégié de l'AO.

Cependant, outre les résultats présentés ici, nous avons souligné pendant la mise sur pied des actions d'AO que ce type de projet demandait certaines contraintes structurelles, matérielles et motivationnelles. Ces conditions d'implémentation ont d'ailleurs fait l'objet d'un traitement particulier par les chercheurs qui ont proposé, au comité de suivi du projet d'abord et à l'ensemble des acteurs de l'orientation ensuite, un document proposant des pistes d'actions concrètes et des objectifs spécifiques à mettre en place. Un autre aspect qui avait aussi été mis en avant est la nécessité d'outiller les acteurs afin qu'ils puissent amener les améliorations citées. Toutefois, la création d'outils spécifiques¹⁴⁷, doit aller de pair avec la valorisation des créations des enseignants ou des membres des centres PMS. Au niveau de la structure du projet, un comité de suivi approche orientante a été mis en place. Ce comité, regroupant les acteurs principaux du projet, constitue un organe de suivi, de régulation, de décision, mais assure également une certaine dynamique au projet. Il permet une réflexion partagée entre les différents pôles et acteurs impliqués et contribue à la pérennité du projet.

La recherche a également montré qu'il était nécessaire d'ancrer le concept d'approche orientante dans les pratiques quotidiennes des enseignants et des directions et plusieurs éléments ont permis d'y répondre. L'évaluation réalisée auprès des membres des centres PMS a pu mettre en évidence certaines avancées, mais aussi certains freins. En effet, tous les centres PMS considèrent que l'orientation fait partie de leurs missions et mettent en place des structures en vue de la travailler, mais tous ne la pratiquent pas de la même manière. Certains optent pour une orientation individuelle (entretiens et tests d'orientation), d'autres pour des interventions collectives. Les centres PMS déplorent le manque d'échanges, de communication, d'informations ainsi que le manque de motivation et d'implication de certains partenaires. Se consacrer à l'approche

¹⁴⁷ Ces documents ainsi que la majorité des outils sont consultables sur le site <http://www.approcheorientante.be>

orientante avec les moyens dont ils disposent leur paraît impossible. Il leur semble nécessaire de délimiter les rôles des écoles et des centres PMS et de donner les moyens humains et matériels leur permettant d'assumer leur mission d'orientation. Pour les centres PMS, il est apparu primordial d'afficher une ligne de conduite commune à l'ensemble des centres impliqués afin d'éviter une dispersion des actions.

Le projet d'implémentation de l'approche orientante au sein des établissements secondaires a donc apporté plusieurs résultats encourageants pour le développement de l'AO : en effet, cette recherche a permis de démontrer qu'il était tout à fait possible et réalisable de travailler l'orientation scolaire au sein même des contenus disciplinaires et surtout qu'une école en projet impactait positivement le travail des différentes composantes de l'orientation chez les élèves.

Chapitre 4 L'orientation au sein des systèmes éducatifs¹⁴⁸

*« Avoir un système borne son horizon ; n'en avoir pas est impossible. Le mieux est d'en posséder plusieurs »
(Queneau)*

Ce chapitre propose d'analyser la place de l'orientation au sein des systèmes éducatifs, de leur structure jusqu'aux objectifs qu'ils poursuivent. Dans un premier temps, le système éducatif belge francophone est étudié par rapport au système d'orientation qui est mis en place. Ensuite, nous procédons à un examen de l'évolution historique de la place donnée à l'orientation en son sein, du début du XIX^e siècle jusqu'à aujourd'hui. Ensuite, le système belge francophone tel qu'il existe à ce jour est comparé à ceux d'autres États (France, Suisse, Québec, Finlande), à partir de leur gestion de l'hétérogénéité des élèves mis en place, afin de déterminer les enjeux poursuivis et les modèles privilégiés en termes d'approche éducative de l'orientation.

4.1 L'orientation et les systèmes scolaires : des besoins, des attentes et des objectifs différents

Comme le mentionne Meunier (2008, p. 5), les finalités des objectifs des pratiques d'orientation diffèrent

selon les pays ou plus exactement les orientations politiques du moment,

¹⁴⁸ Ce chapitre se base sur deux de nos publications, le premier étant un rapport rédigé pour le Conseil national d'évaluation du système scolaire dans le cadre de leurs publications relatives à l'éducation de l'orientation et le deuxième étant notre ouvrage rédigé avec Marc Demeuse (Canzittu, 2018; Canzittu & Demeuse, 2017, p. 39-54).

les finalités récurrentes divergent sensiblement et ne sont pas toujours placées dans le même ordre de priorité : réduire les inégalités sociales [...], « façonner » un citoyen [...], construire une vision « réaliste » du travail et du marché de l'emploi [...], favoriser une insertion sociale et professionnelle réussie par un développement individuel efficient.

Les actions menées et les résultats espérés dépendent donc du contexte économique et social du pays ou de la communauté concernée ainsi que des problèmes majeurs se présentant. La prise en compte de l'orientation tout au long de la vie s'est ainsi vue actualisée en 2006, au niveau européen, depuis la conférence de Jyväskylä en Finlande et « un Réseau européen pour le développement des politiques d'orientation tout au long de la vie a été mis en place avec l'objectif de mutualiser les connaissances et les expériences dans ce domaine » (Meunier, 2008, p. 6).

Pourtant, même si en France, l'orientation est traduite comme le « développement d'attitudes générales [...] pour s'orienter tout au long de la vie [...] [et] être en mesure d'effectuer des choix quant à son orientation » (Meunier, 2008, p. 5), on constate qu'encore de nos jours les critères ayant le plus de poids lors des conseils de classe (ceux-ci étant l'organe de décision de l'orientation de l'élève) sont d'ordre scolaire et disciplinaire ; les inégalités socio-économiques et les stratégies familiales de choix d'options ou de filières renforçant également la prise en considération ténue du projet personnel de l'élève (Meunier, 2008, p. 6). En ce qui concerne les conseils de classe, en 2007, Quiesse, Ferré et Rufino (Quiesse, Ferré, & Rufino, 2007a, p. 125) préconisaient d'ailleurs une suppression de

leur forme actuelle, que les évaluations [...] deviennent plus authentiques, que les parents d'élèves puissent jouer un rôle actif dans l'école [...] et que les redoublements peu à peu disparaissent parce qu'on aura su aider efficacement et en temps utile, les élèves à ne pas perdre pied.

Ces lieux et moments de décision de l'orientation du jeune se retrouvent aussi bien en Suisse, à Genève par exemple où ils sont nommés « Conseil de classe et Conseil d'école », en Fédération Wallonie-Bruxelles ou en France. Ils permettent, à différents moments de l'année, de prendre des décisions collégiales : « en début d'année pour orienter l'action » (Freres, 2012, p. 116), « en cours d'année, pour réguler les apprentissages [et] [...] en fin d'année pour certifier la réussite ou l'échec et proposer/décider un redoublement ou une (ré)orientation (p.117). Au Québec, c'est un *comité de passage* qui est tenu, sous la décision du directeur, lorsqu'un élève est en échec scolaire. Une décision d'orientation est alors prise en concertation avec d'autres membres du comité.

D'après Quiesse, Ferré et Rufino (2007a, p. 125), le système éducatif français devra agencer son cadre général pour « améliorer ses résultats au regard des attentes des citoyens ». En prenant en référence l'expérience de l'école orientante québécoise, les auteurs suggèrent qu'une décentralisation du système éducatif est nécessaire à une mise en place efficace de l'approche orientante. Bien que l'école française donne une « seconde chance » aux élèves ayant manqué la « voie royale », on constate que l'entrée en 3^e année en BEP réduira les chances des enfants d'accéder aux études générales et donc aux métiers qui y sont liés. Les auteurs estiment que l'orientation tout au long de la vie, intégrée dans une école orientante peut résoudre cette problématique. Ils préconisent d'ailleurs six propositions qui amèneraient à faciliter cette résolution (p.125-126) :

- (1) Donner à chaque personne à partir de 16 ans un capital formation (en heures) à utiliser à sa convenance tout au long de sa vie.
- (2) Traduire tous les diplômes en modules capitalisables de type ECTS (European Credit Transfert System).
- (3) Accompagner lorsque l'élève le souhaite, à partir de 16 ans, sa sortie du système scolaire, dans le cadre de projets : apprentissage, stage en entreprise, année à l'étranger, contrat de volontariat. En Irlande par exemple, existe une année de transition entre le (p. 125) junior cycle (12-15 ans) et le senior cycle (16-18 ans) où les élèves font généralement des activités extrascolaires.
- (4) Reconnaître la valeur des expériences acquises hors du système scolaire.
- (5) Favoriser les retours dans le système de formation, à tout niveau, et à la demande de la personne, sur base de validation des acquis de son expérience et sur positionnement.
- (6) Créer une véritable structure de formation permanente accessible simplement et immédiatement.

Pour Meunier (2008), les services d'orientation et les procédures associées peuvent engendrer, en fonction des États, une influence certaine sur le futur professionnel des élèves : « différents modèles ont été mis en place, certains se limitant à l'orientation scolaire, d'autres prenant en considération l'insertion professionnelle post-scolaire, d'autres enfin, proposant des formations scolaires professionnalisantes afin de favoriser l'insertion des jeunes sur le marché du travail » (p.7).

Au niveau européen, Euroguidance¹⁴⁹ (2016) distingue 3 modèles en ce qui concerne les pratiques d'orientation¹⁵⁰ : (1) les centres spécialisés dans l'information et l'orientation qui se trouvent en dehors de l'institution scolaire, mais qui collaborent avec celle-ci (par exemple, les Centres PMS en Belgique ou les CIO en France), (2) l'orientation intégrée dans l'école et travaillée par les enseignants que ceux-ci aient reçu ou non une formation spécifique (en Irlande, par exemple, les enseignants sont formés à l'orientation scolaire) et (3) les centres hors de l'école qui n'ont pas de lien avec celle-ci (c'est le cas en Bulgarie ou en Slovaquie par exemple, pays qui commencent à organiser leurs services d'orientation).

Euroguidance (2016) met également en avant deux objectifs principaux au travail de l'orientation scolaire : (1) améliorer l'efficacité des systèmes éducatifs par la réduction des taux d'échec, une meilleure progression des élèves dans les différentes filières d'enseignement et un travail de leurs projets personnels et professionnels. (2) Améliorer la synergie entre le monde de l'école et le monde professionnel en informant les élèves sur le monde du travail (informations intégrées ou non au sein des pratiques quotidiennes, ceci variant d'un système éducatif à l'autre), en développant chez les élèves des compétences vocationnelles et/ou nécessaires à leur entrée dans la vie active, en développant les actions liées à l'esprit d'entreprise ou d'observation sur le terrain, en mettant en avant les filières qualifiantes et/ou les formations supérieures et en développant des compétences transversales. Ces objectifs et leur actualisation varient d'un pays ou d'une communauté à l'autre.

Bien que généralement, en Europe, l'orientation se traduit dans les faits par « des informations et une aide individuelle ou collective pour faciliter la prise de décision relative aux cursus scolaires et professionnels » (Meunier, 2008, p.7), diverses initiatives d'aides aux pouvoirs publics sont proposées (Euroguidance, 2016) : la promotion de l'orientation professionnelle par le biais d'instruments juridiques, le développement de recherches scientifiques et pratiques pour améliorer les services d'orientation, la mise en place de réformes au niveau de l'orientation ou encore le développement d'aides ou d'actions permettant de promouvoir l'orientation au sein du système scolaire (la promotion de l'approche orientante en Fédération Wallonie-Bruxelles en est un exemple).

Dans les points suivants, est particulièrement développé le système éducatif de la Fédération Wallonie-Bruxelles, nos recherches et expérimentations étant liées à ce

¹⁴⁹ D'après Plumelle (2010, p. 12), « Euroguidance est un réseau qui met en relation les différents systèmes d'orientation en Europe. Il a été créé à l'initiative de la Commission européenne en 1992. [...] Le site promeut la mobilité avec l'objectif d'aider les conseillers d'orientation et les individus à mieux comprendre les opportunités offertes en Europe aux citoyens européens. ».

¹⁵⁰ Ces informations proviennent du site Internet d'Euroguidance, consultable ici : <http://euroguidance.eu/>.

dernier ; les activités décrites et proposées dans notre travail trouvant leur sens au regard des problématiques liées au contexte belge. Toutefois, comme on le remarque, les difficultés d'orientation et les objectifs de développement personnel et professionnel de l'élève sont relativement semblables d'un pays à l'autre notamment si on compare les systèmes français, belge et québécois, par exemple.

4.2 Le système d'orientation en Belgique francophone

4.2.1 Processus et dispositifs d'orientation

En Belgique, l'obligation scolaire est de 12 ans de l'année scolaire qui prend cours dans l'année où l'élève atteint l'âge de six ans à la fin de l'année scolaire au cours de laquelle il atteint l'âge de dix-huit ans (Constitution de l'état belge, 1983). Au sein de la période obligatoire, il existe une période d'obligation scolaire à temps plein qui se termine à l'âge de 16 ans et une période d'obligation scolaire à temps partiel qui s'arrête avec la fin de l'obligation scolaire.

L'enseignement belge francophone est composé de l'enseignement fondamental, lui-même subdivisé en enseignement maternel (non obligatoire, il accueille les enfants à partir de deux ans) et en enseignement primaire (accueille les enfants à partir de l'année de leur sixième anniversaire et dure six ans). L'enseignement fondamental est commun à tous les élèves (il existe néanmoins un enseignement fondamental spécialisé pour les enfants à besoins spécifiques) et le passage primaire/secondaire se réalise via la réussite au Certificat d'Études de Base (CEB). Si l'élève échoue, il peut néanmoins rejoindre l'enseignement secondaire via une année dite *différenciée*.

L'enseignement secondaire comprend 6 années et accueille les élèves à partir de 12 ans. Cet enseignement possède un tronc commun qui s'étale sur les deux premières années. Cependant, il existe des années différenciées pour les élèves ne possédant pas le CEB¹⁵¹ et la présence d'années complémentaires (1S ou 2S) qui prennent place soit au terme de la première, soit au terme de la deuxième année commune (1C ou 2C)¹⁵². Celles-ci sont destinées aux élèves éprouvant des difficultés scolaires. Le tronc commun de deux ans annoncé n'est donc commun qu'aux élèves qui présentent des résultats scolaires jugés satisfaisants.

¹⁵¹ Il existe aussi une année spécifique de différenciation et d'orientation (3S-DO) au sein du deuxième degré pour les élèves n'ayant toujours pas maîtrisé les compétences attendues en fin d'école primaire.

¹⁵² C'est le Conseil de classe qui délivre à l'élève un rapport de compétences qui motive la décision d'orientation de l'élève.

À la fin des deux premières années secondaires (regroupées en un degré *d'observation*), l'élève doit passer le Certificat d'Études du premier degré (CE1D). S'il réussit, il peut choisir une 3^e année secondaire, quelle que soit la filière désirée. En cas d'échec, le conseil de classe, sur la base du dossier personnel de l'élève peut estimer que celui-ci maîtrise les compétences attendues et donc lui permettre de passer en 3^e année. Dans le cas contraire, l'élève est orienté soit vers une 2^e année supplémentaire avec la mise en place d'un PIA (plan individualisé d'apprentissage) (dans le cas où il a effectué moins de trois ans dans le 1^{er} degré), soit s'il a effectué plus de trois ans dans le 1^{er} degré, vers une troisième année dont les formes et sections sont dévidées par le conseil de classe, vers une 3^e année complémentaire ou vers l'enseignement en alternance.

Le deuxième degré de l'enseignement secondaire comprend deux années (3^e et 4^e années secondaires). Ce degré est nommé degré d'orientation. En effet, c'est à son entrée que l'élève s'oriente (est orienté) vers l'enseignement qualifiant ou l'enseignement de transition. L'enseignement de transition comprend les sections générales et les sections de technique de transition. Celles-ci préparent aux études supérieures et certains diplômes ouvrent la voie au marché du travail. L'enseignement de qualification comprend les sections de technique de qualification et les sections professionnelles. Les cours qui y sont dispensés sont basés sur la formation professionnelle.

Seuls les diplômes de l'enseignement professionnel ne permettent pas aux élèves de poursuivre des études supérieures. Cependant, si tel est son souhait, l'apprenant peut obtenir un Certificat d'Enseignement Secondaire Supérieur après la réussite d'une 7^e année professionnelle.

L'enseignement supérieur comprend les Universités et les Hautes Écoles et les Écoles supérieures des Arts¹⁵³ qui organisent des études supérieures de type court (grade de bachelier de spécialisation¹⁵⁴) ou de type long (qui amène à la masterisation).

Le système scolaire en Belgique francophone est donc particulièrement complexe dans son organisation. Même si nous ne présenterons pas de manière plus détaillée le système éducatif de la Fédération Wallonie-Bruxelles, il paraît pertinent de s'attarder sur les cursus scolaires envisageables par les élèves au niveau des choix d'orientation qu'ils seront amenés à poser. Le premier choix dans le cursus scolaire de l'élève est celui du choix de l'établissement.

Tout d'abord, il faut savoir qu'en Belgique, selon la Constitution, ce sont les Communautés qui ont en charge l'organisation et le financement de l'enseignement.

¹⁵³ Dans le secteur « Art ».

¹⁵⁴ Par exemple, le métier d'enseignant (dans l'enseignement fondamental ou secondaire inférieur) demande une diplomation de bachelier alors que le même métier, mais pour l'enseignement secondaire supérieur demande une diplomation de master ou équivalent.

Pour la partie francophone du pays, l'enseignement est une compétence gérée par la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB). Tous les établissements d'enseignement organisés ou subventionnés par la Fédération Wallonie-Bruxelles poursuivent simultanément et sans hiérarchie les mêmes missions, à travers les quatre objectifs définis dans le Décret Missions (Gouvernement de la Communauté française de Belgique, 1997) :

- promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne en chacun des élèves ;
- amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle ;
- préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures ;
- assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale.

À partir de cette base commune à l'ensemble des établissements scolaires, le premier choix laissé à l'élève ou plutôt à ses parents est celui du choix de l'école. En effet, en Belgique, la liberté de choisir l'école à laquelle les parents confient l'éducation de leur enfant est inscrite au sein de la Constitution belge (article 24 de la Constitution du 18 février 1831) et permet d'assurer aux parents la liberté de leur orientation philosophique¹⁵⁵. De ce fait, plusieurs réseaux coexistent en Belgique :

- l'enseignement officiel organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles ;
- l'enseignement officiel subventionné ;
- l'enseignement libre subventionné non confessionnel ;
- l'enseignement libre subventionné confessionnel.

L'enseignement officiel est organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles et l'enseignement officiel subventionné par les provinces, les communes, les villes et la

¹⁵⁵ Il faut noter que la circulaire n°5236 du 15/04/2015, nommée *Choix à effectuer entre les cours philosophiques et la dispense de suivre un de ces cours - Année scolaire 2015-2016* stipule que « Suite à l'arrêt de la Cour Constitutionnelle du 12 mars 2015 reconnaissant le droit pour chaque parent d'obtenir sur simple demande, non motivée, une dispense de suivre le cours de religion ou de morale non confessionnelle, un mécanisme de dispense sera mis en œuvre dès l'année scolaire 2015-2016 » (FWB), 2015a, p. 2).

COCOF¹⁵⁶ pour la Région de Bruxelles-Capitale. L'enseignement libre est organisé par des Associations Sans Buts Lucratifs (ASBL).

La liberté d'enseignement stipulée dans la Constitution recouvre deux réalités : comme cela a déjà été précisé, la première est la liberté pour les parents de choisir l'école qu'il désire et *in extenso* de celle correspondant à leurs convictions philosophiques. La deuxième réalité est celle de la liberté de gestion pour les établissements scolaires. Ceci se traduit dans les faits par l'existence de différents réseaux d'enseignement proposant chacun leur propre programme éducatif pour autant qu'il soit en adéquation avec les référentiels de compétences¹⁵⁷.

Le fait que les réseaux peuvent décider de leurs programmes d'études et que chaque école peut rédiger son propre projet d'établissement entraîne une certaine forme de « rivalité », aussi bien entre réseaux, qu'entre écoles. De plus, le financement des institutions scolaires est tributaire du nombre d'élèves inscrits (Friant, 2012). Dès lors, on comprend aisément que les établissements scolaires sont à la fois en compétition, mais également interdépendants les uns avec les autres :

la répartition des élèves, principalement déterminée par le libre choix des parents, mais aussi par les processus de relégation existant entre les établissements, produit des positions hiérarchisées des écoles et [...] celles-ci influencent les stratégies et les actions que les directeurs développent dans leur établissement, actions qui relèvent « formellement » de leur zone d'autonomie. Les écoles situées dans un même espace local sont interdépendantes dans la mesure où le fonctionnement d'une école dépend de sa position dans la hiérarchie scolaire locale, et donc indirectement du fonctionnement des autres établissements de cet espace (Delvaux & Joseph, 2004, p.311, cités par Friant, 2012, p.30-31).

Le problème sous-jacent à cette compétition et cette interdépendance est qu'il apparaît une certaine forme de ségrégation entre les établissements scolaires, certains étant qualifiés d'écoles « poubelles » alors que d'autres se verront attribuer des qualificatifs tels qu' « élitiste », voire « sélectif ». En effet, plusieurs études ont montré qu'il existe de grandes disparités socio-économiques entre établissements scolaires, disparités liées à l'offre de formation des établissements, mais en plus, en

¹⁵⁶ Commission Communautaire Française.

¹⁵⁷ Les Socles de Compétences pour l'enseignement fondamental et les deux premières années de l'enseignement secondaire ; les compétences terminales pour les quatre dernières années de l'enseignement secondaire général de transition et les profils de formation et de qualification pour l'enseignement secondaire technique et professionnel.

observant les établissements se trouvant aux extrémités de ce système, on constate que la situation s'aggrave : les établissements les plus favorisés ont tendance à rediriger leurs élèves les moins favorisés vers d'autres écoles, alors que les établissements les moins favorisés perdent leurs élèves les plus favorisés (Friant, 2012, p.115).

L'effet de ces disparités a d'ailleurs été montré grâce aux résultats¹⁵⁸ des enquêtes PISA (2000 et 2003) où des écarts importants de performances entre les élèves favorisés et défavorisés socio-économiquement apparaissent (Baye, Demonty, Lafontaine, Matoul, & Monseur, 2010).

Par exemple, une recherche effectuée par Friant et Demeuse en 2011 a montré qu'il existe, au sein de l'enseignement secondaire de transition un certain modèle de prestige des options et donc une forme de hiérarchie des cours et options. La place de l'option dans la hiérarchie est induite par le public qui la fréquente : plus celui-ci sera favorisé socio-économiquement, moins les élèves ont de retard scolaire et plus le public est féminisé, plus l'option sera considérée comme prestigieuse par les élèves. Comme les auteurs le précisent,

atteindre l'objectif ambitieux de mettre les filières, formes et options sur un pied d'égalité [...] devra [...] passer par des actions qui sont également en lien avec la diminution des ségrégations académiques et sociales, telles qu'une diminution du nombre de points de bifurcation (par exemple, en instaurant un tronc commun plus long) (Friant, 2012, p.76-77) au sein des cursus scolaires.

On comprend aisément que, même au début de la scolarité, l'orientation scolaire dépend à la fois des parents et des élèves puisque ceux-ci peuvent choisir leur établissement, mais également des écoles elles-mêmes et du système scolaire sous-jacent, car, comme nous venons de le montrer, la compétition entre établissements entraîne des ségrégations qui elles-mêmes sont le reflet des disparités socio-économiques. Dès lors, l'objectif d'assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale promu via le décret *Missions* devient une véritable réflexion concernant l'orientation scolaire elle-même.

Une fois un établissement scolaire choisi, l'élève peut commencer son cursus scolaire. Au sein de celui-ci, il sera amené à faire des choix qui le conduiront vers telle ou telle porte de sortie. Ces moments, bien déterminés dans le système éducatif, constituent ce que nous appelons des nœuds décisionnels. Pour comprendre quelle place

¹⁵⁸ Voir OCDE (2000, 2005).

et quels impacts ont ces moments de choix, il convient de revenir brièvement sur la structure de la scolarité des élèves.

Lorsqu'il entre pour la première fois à l'école, l'élève intègre l'enseignement fondamental. Celui-ci comprend l'enseignement maternel et l'enseignement primaire. L'enseignement maternel, non obligatoire, accueille les enfants à partir de deux ans et demi. L'enseignement primaire accueille les élèves dès l'année de leurs six ans et comprend six années.

Au terme de l'enseignement fondamental, l'élève passe une épreuve afin d'obtenir son Certificat d'Études de Base (CEB). La réussite à cette épreuve donne accès à l'enseignement secondaire. S'il échoue, l'élève pourra rejoindre l'enseignement secondaire, mais sera affecté à une année dite *différenciée*. L'enseignement secondaire comprend six années et accueille les jeunes qui ont au moins douze ans. En fin de premier degré (deuxième secondaire), l'élève passe une épreuve : le Certificat d'Études du premier degré (CE1D). Au terme de l'enseignement secondaire (sixième secondaire), en cas de réussite, l'élève reçoit son Certificat d'Enseignement Secondaire Supérieur (CESS) qui lui donne accès à l'enseignement supérieur (universitaire ou non-universitaire). À l'âge de dix-huit ans, le jeune n'est plus soumis à l'obligation scolaire.

À la sortie de l'école primaire, un premier nœud d'orientation apparaît pour l'élève. En effet, si celui-ci obtient son CEB, il sera obligatoirement inscrit dans une 1^{re} année commune. Cependant, s'il échoue au CEB, deux possibilités sont envisageables : si l'élève a au moins 12 ans, qu'il a fréquenté une sixième année primaire et que les parents et le conseil d'admission de l'école donnent leur accord, il pourra alors intégrer le 1^{er} degré commun. En revanche, si une de ces quatre conditions n'est pas remplie, il intégrera le 1^{er} degré différencié.

Le premier degré différencié doit permettre aux élèves de maîtriser des compétences de la fin de la deuxième étape du continuum pédagogique, c'est-à-dire en fin de 2^e année secondaire. Le but premier de ce degré différencié est l'obtention pour l'élève du CEB. Si l'élève obtient ce certificat, il peut intégrer le parcours commun (première ou deuxième année commune). Si l'élève obtient son Certificat d'Études de Base à la fin de la première année différenciée, il pourra rejoindre la première année commune ou une année complémentaire (si le conseil de classe estime que l'élève n'est pas prêt pour réintégrer le premier degré commun). L'élève qui n'obtient pas son Certificat d'Études de Base passe en deuxième année différenciée (cf. figure suivante).

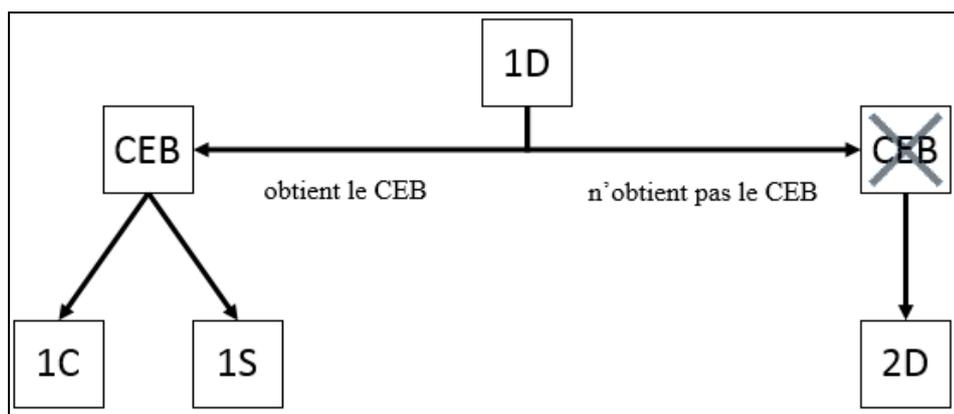


Figure 55 Cheminement des élèves de première année différenciée, au sein du premier degré de l'enseignement secondaire en cas d'obtention ou non du certificat d'études de base

De même, l'élève qui obtient son CEB à la fin de la deuxième année différenciée rejoint soit la deuxième année commune, soit une année complémentaire. Toutefois, si l'élève atteint 16 ans au 31 décembre de l'année concernée, il sera orienté vers une troisième année, car il ne peut plus rester au premier degré. Si l'élève n'obtient pas son Certificat d'Études de Base au terme de la deuxième année différenciée, il rejoint un autre type d'enseignement ou une nouvelle année complémentaire. Il faut également mentionner que tous les établissements scolaires n'organisent pas le 1er degré différencié, ce qui implique qu'en cas de non-obtention du CEB, l'élève pourrait être contraint de choisir une école qui n'est peut-être pas son premier choix.

Dans le 1^{er} degré, il n'est pas possible de redoubler. Si un élève échoue, il ne peut pas recommencer la même année. Par exemple, un élève qui échoue sa 1^{re} année commune est orienté vers une 1^{re} année complémentaire (dénommée *1S*). Cette année complémentaire propose, par exemple, des cours de renforcement pour les matières dans lesquelles l'élève a éprouvé des difficultés. Si l'élève réussit sa première année commune, il passe directement en deuxième année commune. Ainsi, le Décret relatif à l'organisation pédagogique du 1^{er} degré de l'enseignement secondaire de juin 2006 (Gouvernement de la Communauté française de Belgique, 2006, p. 5) stipule que :

une année complémentaire est organisée au bénéfice des élèves qui, au terme de la première ou de la deuxième année commune ou différenciée ou de l'année complémentaire organisée à l'issue de la 1^{re} année commune fréquentée après avoir suivi une année différenciée pour autant, dans ces deux derniers cas, que l'élève soit titulaire du Certificat d'Études de Base, éprouvent des difficultés telles qu'une année distincte ou supplémentaire s'avère indispensable pour leur permettre d'atteindre la maîtrise des socles de compétences visées à la fin de la troisième étape du continuum pédagogique.

En fait, il y a quatre chemins possibles pour que l'élève intègre une 1^{re} année complémentaire (Décret de juin 2006) :

1. L'élève a suivi une première année commune et le conseil de classe a pris la décision qu'il ne maîtrise pas suffisamment les compétences requises (ce qu'on peut traduire comme un échec de la première année commune).
2. L'élève a suivi une première année différenciée et le conseil de classe a pris la décision de l'intégrer dans une première année complémentaire (il a obtenu le CEB, mais le Conseil de Classe estime qu'il ne maîtrise pas encore suffisamment les compétences pour intégrer une première année commune).
3. L'élève a suivi une deuxième année commune et le conseil de guidance prend, avant le 15 janvier et avec l'accord des parents la décision de l'intégrer en première année complémentaire.
4. L'élève a suivi une première année commune dans un établissement organisé, subventionné ou reconnu par la Communauté flamande ou par la Communauté germanophone.

En ce qui concerne l'intégration de l'élève au sein de la deuxième année complémentaire, quatre possibilités sont également envisageables (Décret de juin 2006) :

1. L'élève a suivi une deuxième année commune et le Conseil de Classe a pris la décision qu'il ne maîtrise pas suffisamment les compétences requises (ce qu'on peut traduire comme un échec de la deuxième année commune).
2. L'élève a suivi la deuxième année différenciée et le Conseil de Classe a pris la décision de l'intégrer dans une deuxième année complémentaire (il a obtenu le CEB, mais le Conseil de Classe estime qu'il ne maîtrise pas encore suffisamment les compétences pour intégrer une deuxième année commune).
3. L'élève a suivi une deuxième année commune et le Conseil de Guidance¹⁵⁹ prend, avant le 15 janvier et avec l'accord des parents la décision de l'intégrer en deuxième année complémentaire.

¹⁵⁹ Le Conseil de Guidance est présidé par le chef d'établissement et réunit les membres du conseil de classe de la classe fréquentée par l'élève concerné et, selon le cas un représentant au moins du conseil de classe d'une des années complémentaires ou différenciées visées. Le Centre psycho-médico-social compétent peut également y participer. Ce conseil de guidance examine la situation de tout élève à propos duquel le Conseil

4. L'élève a suivi l'année complémentaire suivie après une première année différenciée sanctionnée par le Certificat d'Études de Base.

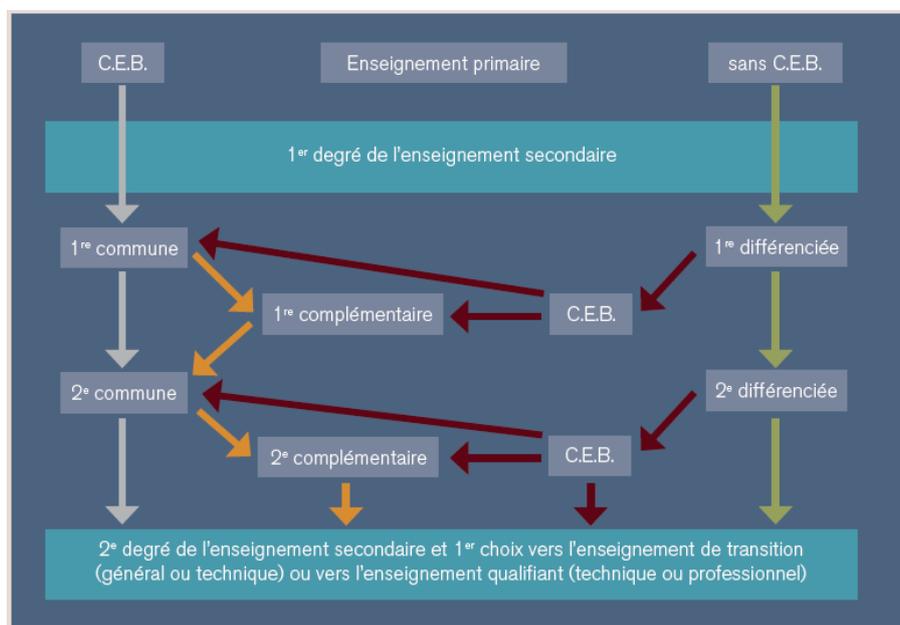


Figure 56 Organisation du premier degré de l'enseignement secondaire (Ministère de la Communauté française, s. d., p. 10)

Comme nous le voyons, le premier degré de l'enseignement secondaire ordinaire est assez complexe, pour ne pas dire compliqué à comprendre. En fait, au sein de ce premier degré, nommé degré d'observation, l'élève n'est pas à proprement parlé orienté vers une filière ou une option spécifique. Seuls les cours de langue, d'éducation philosophique ou d'activités complémentaires relèvent d'un choix pour les élèves. En fait, en ce qui concerne le choix de la langue étrangère, l'élève doit normalement poursuivre lors du 1er degré, l'apprentissage de la langue choisie en 6e année primaire. Néanmoins, les parents peuvent demander que leur enfant suive une autre langue moderne (les trois langues pouvant être abordées sont le néerlandais, l'anglais ou l'allemand¹⁶⁰).

de Classe estime qu'il rencontre des difficultés d'apprentissage. Le conseil de guidance doit se réunir au moins trois fois pendant l'année. Si lors de la deuxième rencontre, le Conseil de Guidance estime que l'élève rencontre des difficultés d'apprentissage et qu'il devrait être orienté vers une année complémentaire, un plan individuel d'apprentissage (PIA) est élaboré et propose les remédiations à mettre en place pour la fin de l'année scolaire en cours et durant l'année scolaire suivante.

¹⁶⁰ A Bruxelles, seule la langue néerlandaise peut être suivie par les élèves.

En ce qui concerne les activités complémentaires, celles-ci sont divisées en quatre catégories :

1. les activités liées au cours de français, telles que le latin, le théâtre, les ateliers d'écriture, etc. ;
2. les activités liées aux cours de langues modernes, telles que les ateliers de conversation ou l'initiation à des cultures étrangères ;
3. les activités liées aux cours scientifiques, mathématiques, économiques et sociaux et le cours d'éducation par la technologie, telles que l'informatique, l'agronomie, la coiffure, etc. ;
4. les activités artistiques ou sportives, telles que l'art plastique ou l'initiation à un sport.

En fonction du programme d'études prévu par l'établissement scolaire, l'élève peut choisir un certain nombre d'activités complémentaires. Il faut également noter que ces activités peuvent être remplacées par des heures de remédiation (en français, en mathématiques ou en langue) selon les difficultés rencontrées par l'élève.

Les choix posés au niveau des activités complémentaires, des langues ou des cours philosophiques ne constituent pas à proprement parler une orientation pour l'élève. En effet, il reste possible pour celui-ci de changer de cours philosophique et d'activités complémentaires pour le reste de sa scolarité et il sera possible qu'il étudie une seconde langue en fonction du cursus scolaire qu'il suivra. Si des choix existent dans ce premier degré, il faut plutôt les considérer en termes de choix d'école. Chaque établissement propose ainsi un projet d'établissement dans lequel figure les lignes directrices des choix pédagogiques et des actions que l'équipe éducative mettra en œuvre pour les élèves. Évidemment, les projets d'établissement doivent être en accord avec les projets pédagogique¹⁶¹ et éducatif¹⁶² du pouvoir organisateur de l'école et permettre de les réaliser. Ainsi, le choix de l'école reposera aussi bien sur le fait d'opter pour une

¹⁶¹ « Le projet pédagogique définit les visées pédagogiques et les choix méthodologiques qui permettent à un pouvoir organisateur ou un organe de représentation et de coordination des pouvoirs organisateurs de mettre en œuvre son projet éducatif. » (Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, 1997, article 64).

¹⁶² « Le projet éducatif définit, dans le respect des objectifs fixés aux chapitres précédents, l'ensemble des valeurs, des choix de société et des références à partir desquels un pouvoir organisateur ou un organe de représentation et de coordination des pouvoirs organisateurs définit ses objectifs éducatifs. » (Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, 1997, article 63).

pédagogie particulière, le caractère officiel, libre ou encore confessionnel de l'établissement, mais également sur la structure et les activités proposées aux élèves. Pourtant, des recherches récentes laissent à croire que le projet d'établissement n'est peut-être pas un argument majeur pour les parents dans leur choix d'établissement scolaire.

En effet, en ce qui concerne le réseau de la Fédération Wallonie-Bruxelles, il semble que le choix d'une école soit grandement tributaire de sa proximité avec le lieu d'habitation de l'élève : cette proximité permet d'expliquer près de 6 choix sur 10 (59%) pour l'enseignement secondaire et près de 7 choix sur 10 (69%) pour l'enseignement primaire (Friant, 2012, p.198). Cependant, les auteurs remarquent également que chez le public d'élèves plus favorisés, un certain nombre de ceux-ci ne vont pas choisir l'école la plus proche quand celle-ci a une réputation plutôt négative. Ce constat amène qu'il existerait donc un certain brassage des populations (celles des élèves plutôt favorisés et celle des élèves plutôt défavorisés) et que ce concept de proximité ne s'applique pas nécessairement partout ni tout le temps.

Le deuxième degré de l'enseignement secondaire comprend quant à lui deux années d'enseignement, la 3^e et la 4^e année secondaire et accueille les élèves âgés entre 14 et 16 ans. Ce deuxième degré est appelé degré d'orientation, car c'est dès son entrée en 3^e année que l'élève aura la possibilité de poser lui-même des choix qui influenceront profondément le reste de sa scolarité et in fine le type de diplôme qu'il pourra acquérir.

Même si l'on ne rentrera pas dans les détails de la structure de ce deuxième degré, il est nécessaire de commenter une année spécifique, dénommée 3S-DO. Cette année dite de différenciation et d'orientation se trouve à mi-chemin entre le 1^{er} et le 2^e degré. Pour faire partie de cette année particulière, les élèves doivent avoir obtenu leur CEB, avoir fréquenté le 1^{er} degré trois ans, mais ne pas maîtriser le niveau de compétences attendu au terme de ce degré. L'intégration en 3S-DO de l'élève se fait sur base du rapport du conseil de classe et de l'accord des parents. Cette année permet aux élèves qui n'auraient pas satisfait aux exigences d'obtenir leur CE1D en cas de réussite.

Dès la troisième année de l'enseignement secondaire, l'élève doit poser un premier choix d'orientation : soit il se dirige vers une section de transition, soit vers une section de qualification. La section de transition comprend l'enseignement général et l'enseignement technique de transition. Ceux-ci visent à préparer l'élève aux études supérieures, mais permettent également l'entrée dans la vie active. L'enseignement de qualification est composé de l'enseignement technique de qualification et de l'enseignement professionnel. L'enseignement technique de qualification propose majoritairement des cours basés sur la formation pratique. Lorsque l'élève termine son cursus scolaire dans cet enseignement, le certificat de qualification qu'il reçoit, en cas de réussite, lors de la 6^e année lui permet soit de chercher directement un emploi, soit de

poursuivre des études dans l'enseignement supérieur. En ce qui concerne l'enseignement professionnel, l'élève est formé pour l'apprentissage d'une profession particulière. Le certificat obtenu en sixième année n'ouvre pas la voie aux études supérieures. Si l'élève désire poursuivre ses études, il doit obtenir le Certificat d'Enseignement Secondaire Supérieur en suivant une 7^e année professionnelle.

Le choix laissé à l'élève quant à son orientation vers une filière particulière est néanmoins dicté par un ensemble de mécanismes qui ne relèvent pas nécessairement d'une décision libre et raisonnée. Le chapitre suivant expliquera plus en profondeur les causes de l'orientation des élèves vers les filières qualifiantes, mais on peut déjà soulever que le passage du premier au deuxième degré est lui-même déjà « orienté ». Ainsi, Demeuse et Lafontaine (2005) comparent le premier degré commun à une *gare de triage* orientant les élèves les plus faibles vers l'apprentissage d'un métier manuel, c'est-à-dire vers l'enseignement qualifiant. La sélection des élèves est donc associée à la relégation de ceux présentant les résultats scolaires (entendons les notes, les *points* figurants dans le bulletin) les plus faibles.

L'orientation est donc aujourd'hui au cœur des problématiques du monde scolaire et particulièrement au sein des filières qualifiantes. En effet, ces filières, bien qu'atteignant des taux de certification relativement proches de celui de l'enseignement général¹⁶³ (Franquet et al., 2010, p. 508), sont sujettes à des discours dépréciatifs, tant de la part des parents d'élèves qui les voient comme dévalorisantes pour leur enfant que par les enseignants qui ont tendance à orienter les apprenants ayant des difficultés dans les sections générales vers ce type de filière (Bosmans & Hindryckx, 2006). Les études de Forget (2002) ont montré que moins de 5% des élèves choisissent *a priori* les études qualifiantes alors qu'ils seront près de 20% à y être scolarisés. Les études de Donnay et ses collègues (J. Donnay et al., 2002), de Demeuse, Lafontaine et Straeten (2005) ou encore de Franquet, Friant et Demeuse (2010) ont mis en évidence le caractère négatif de l'orientation scolaire des élèves au sein des filières, formes et options qualifiantes (Friant & Demeuse, 2011). Pour l'équipe de Grootaers, la filière qualifiante relève d'un « deuxième choix justifié par les échecs scolaires » (Grootaers, Franssen, & Bajoit, 2001, p. 23).

À ces constats, s'ajoute la difficulté, pour les élèves scolarisés dans les filières qualifiantes, d'opérer une « réversibilité de leurs parcours » scolaires (Franquet et al., 2010, p. 510). En effet, Demeuse et ses collègues (Demeuse et al., 2007) ont montré que

¹⁶³ Selon les données des indicateurs de l'enseignement en Communauté française de Belgique pour l'année 2014-2015, les taux de certification en sixième année secondaire sont de 96% des élèves pour l'enseignement général, de 91,5% pour l'enseignement technique de transition, de 88,5% pour l'enseignement technique de qualification et de 81,5% pour l'enseignement professionnel (Etnic, 2017).

les mouvements d'élèves par changements de filière, dans les deuxième et troisième degrés de l'enseignement secondaire, se font pratiquement selon un sens unique entraînant une orientation soumise à un *effet toboggan* (Vitiello, 2008). Le tableau ci-après témoigne d'une quasi-absence de mouvements d'élèves en filière professionnelle ou technique de qualification (moins de 0,5% des élèves) vers l'enseignement général. On constate également que plus de 98% des élèves scolarisés dans la filière professionnelle resteront dans cette même filière et que 0,09% accéderont aux filières générale ou technique de transition.

Tableau 131 Mouvements d'élèves et changements de filière entre l'année 2004-05 dans le deuxième et troisième degré de l'enseignement secondaire (d'après Demeuse et al., 2007, tableau 9, p. 64)

| Filière 2004-05 | Filière 2005-06 | | | | Total |
|----------------------------|-----------------|-------------------------|----------------------------|---------------|-------|
| | Général | Technique de transition | Technique de qualification | Professionnel | |
| Général | 88,41% | 4,00% | 6,89% | 0,70% | 100% |
| Technique de transition | 4,65% | 72,84% | 19,81% | 2,70% | 100% |
| Technique de qualification | 0,47% | 0,78% | 90,57% | 8,17% | 100% |
| Professionnel | 0,09% | 0,09% | 1,13% | 98,69% | 100% |

À partir des indicateurs de l'enseignement, si l'on considère la première année du premier degré secondaire et que l'on suit une cohorte d'élèves sur 4 ans, on constate qu'environ seulement 1% des élèves qui étaient scolarisés en 1re année différenciée fréquentent une filière de transition contre environ 57% des élèves qui étaient en première année commune. De plus, on constate que 49% des élèves de 1C sont à l'heure quatre années plus tard contre 15% (les chiffres sont présentés arrondis) des élèves de 1D. En outre, 20% de ceux-ci ont quitté le système scolaire sans qualification : ces données sont présentées dans le tableau suivant. Le tableau suivant propose les résultats¹⁶⁴ obtenus en considérant, au bout de quatre ans, le parcours des élèves de 1C et de 1D (entrés dans le secondaire lors de l'année scolaire 2009-2010).

¹⁶⁴ Les chiffres obtenus ont été arrondis au pourcent près.

Tableau 132 Pourcentages d'élèves à l'heure ou en retard, entrés en 1^{re} année commune et en 1^{re} année différenciée en 2009-2010 après 4 années scolaires (Etnic, 2015)

| | À l'heure | 1 an de retard | 2 ans de retard | Ens. spé. ¹⁶⁵ ou en alternance ¹⁶⁶ | Sortie |
|-----------|-----------|----------------|-----------------|--|--------|
| 1C | 49 % | 37 % | 7 % | 2 % | 5 % |
| 1D | 15 % | 27 % | 16 % | 22 % | 20 % |

Outre ces constats, on observe de grandes disparités socio-économiques entre les filières et ce, inéluctablement en défaveur des filières qualifiantes (Demeuse & Lafontaine, 2005; Friant, Derobertmeasure, & Demeuse, 2008). En effet, les chiffres présentés pour l'année 2016 dans les indicateurs de l'enseignement (Etnic, 2016, p. 27) en ce qui concerne ces disparités socio-économiques témoignent d'une réelle différence existant entre les années et formes d'études. La figure suivante illustre le lien entre l'indice socio-économique moyen¹⁶⁷ des quartiers où résident les élèves et les différentes années d'études et formes de l'enseignement secondaire et ce, pour l'enseignement ordinaire de plein exercice de l'année scolaire 2014-2015. La différence marquée dans le 1^{er} degré perdure dans la suite des études et on la constate clairement entre l'enseignement professionnel et l'enseignement général, par exemple.

¹⁶⁵ L'enseignement spécialisé est à destination des élèves à besoins éducatifs spécifiques.

¹⁶⁶ L'enseignement en alternance combine la formation générale et la pratique professionnelle et est dispensé dans un CEFA (Centre d'Education et de formation en Alternance). Celui-ci est commun à plusieurs établissements d'enseignement secondaire ordinaire de plein exercice organisant, au 2^{ème} et au 3^{ème} degré, l'enseignement technique de qualification ou l'enseignement professionnel.

¹⁶⁷ D'après Demeuse et ses collègues (Demeuse et al., 2009, p. 7), « l'indice socio-économique est basé sur le quartier d'origine de l'élève (la notion de quartier est une division statistique du territoire ». Cet indice est attribué à chaque quartier de Belgique, sur la base de 11 variables s'inscrivant dans 6 domaines (les revenus par habitant, le niveau des diplômes, le taux de chômage, le taux d'activité et le taux de bénéficiaires du revenu mensuel minimum garanti, les activités professionnelles, le confort des logements). Chaque élève se voit donc attribuer l'indice socio-économique du quartier où il réside et apporte en quelque sorte cet indice au niveau de l'établissement. D'un point de vue statistique, il s'agit d'une variable métrique de distribution normale qui varie entre -3,5 et 3,5. Il est recalculé tous les trois ans sur la base des dernières données statistiques disponibles » (Demeuse, 2002, p. 219).

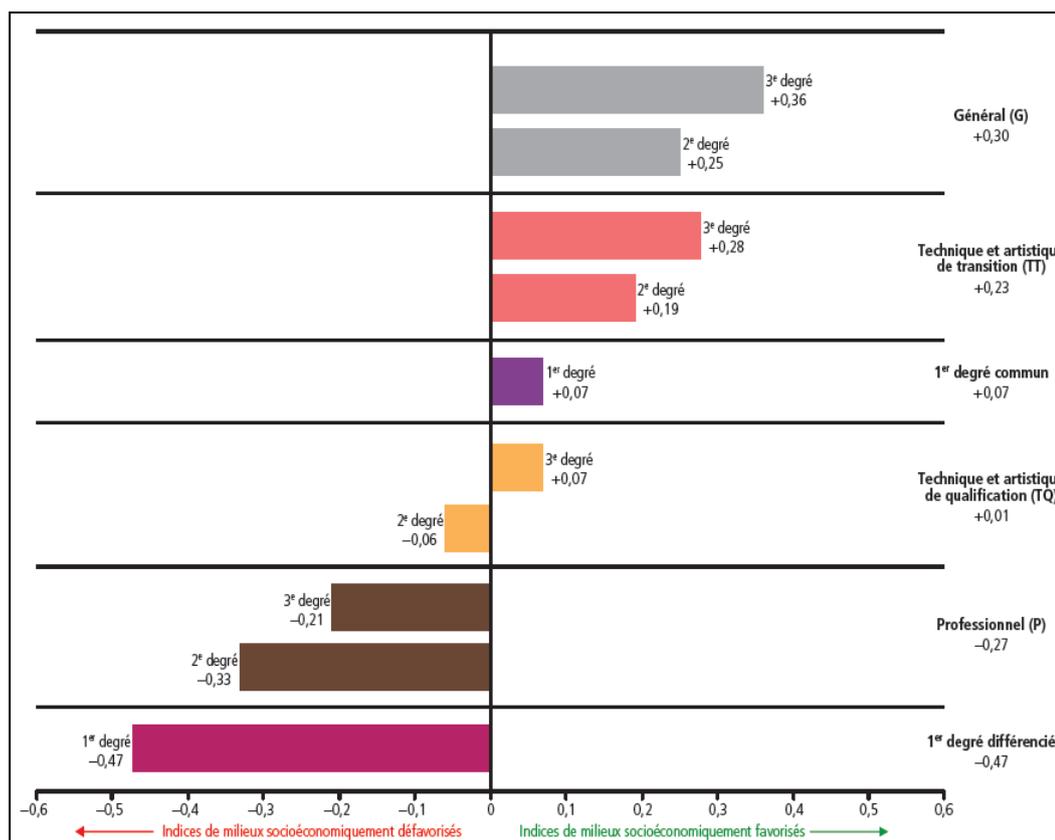


Figure 57 Indice socio-économique moyen des quartiers où résident les élèves des différentes années d'études et formes de l'enseignement secondaire ordinaire de plein exercice – Année scolaire 2014-2015 (Etnic, 2016, p. 27)

On remarque directement que les indices des milieux défavorisés se retrouvent particulièrement dans le 1^{er} degré différencié et dans les 2^e et 3^e degrés professionnels. À l'opposé, les indices des milieux les plus favorisés sont pour les 2^e et 3^e degrés de l'enseignement général.

La hiérarchisation des filières et les « bifurcations successives amènent progressivement, et sans grand espoir de retour, les élèves jugés moins aptes vers des filières de plus en plus orientées vers un métier, mais aussi de moins en moins valorisées » (Demeuse & Lafontaine, 2005, p. 39).

En ce centrant uniquement sur les filières, la figure précédente permet de constater que l'indice socio-économique moyen diffère fortement selon les filières. On peut donc en conclure qu'il existe des disparités réelles entre les filières dites académiques de l'enseignement de transition et les filières professionnalisantes de l'enseignement de qualification, les premières scolarisant les élèves plutôt favorisés sur le plan socio-économique et les secondes les élèves les plus défavorisés. De plus, on remarque que l'indice socio-économique moyen augmente au fil des années d'enseignement et ce pour toutes les filières. Selon Friant (2012, p.39), ceci s'explique par le fait que

les élèves issus de filières académiques qui n'obtiennent pas des résultats scolaires satisfaisants ont tendance à se tourner vers des filières techniques ou professionnelles. Ces élèves font à la fois partie des élèves les moins favorisés dans leur filière d'origine tout en étant parmi les plus favorisés dans leur nouvelle orientation. On voit ainsi comment une certaine hiérarchie des filières s'établit, en fonction du statut socio-économique, associé aux résultats scolaires pour certains et à l'échec scolaire pour d'autres.

Finalement, ceci débouche vers une « hiérarchisation sociale croissante des filières, celles-ci n'ayant pas la même valeur, ni sur le plan scolaire, si sur le plan des débouchés professionnels » (Franssen, Lenel, & Piot, 2009, p. 8). Ainsi, « les bifurcations successives [dans le système scolaire] amènent progressivement, et sans grand espoir de retour, les élèves jugés moins aptes vers des filières de plus en plus orientées vers un métier, mais aussi de moins en moins valorisées » (Demeuse et Lafontaine, 2005, p.39).

L'orientation en Fédération Wallonie-Bruxelles est ainsi confrontée à deux problèmes majeurs au niveau des filières qualifiantes : il existe, d'une part, une *ségrégation académique* due aux groupements d'élèves basés sur les performances scolaires et d'autre part, une *ségrégation sociale* causée par des groupements d'élèves basés sur le niveau socio-économique (Monseur & Lafontaine, 2009, cités par Franquet et al., 2010).

Puisque les filières qualifiantes sont sujettes aux divers problèmes cités dans les paragraphes précédents et que ceci entraîne une orientation scolaire *négative*, la nécessité de revaloriser l'enseignement qualifiant devient une priorité. Ainsi, depuis 1997 avec le Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement et en 2005 avec le Contrat pour l'Ecole (Gouvernement de la Communauté française de Belgique, 2005), les instances politiques tentent d'instaurer, d'une part, un accès égal aux formations et, d'autre part, une absence de hiérarchie entre filières afin que le choix d'orientation de l'élève soit un choix positif¹⁶⁸. Dans ce cadre, le Contrat pour l'Ecole préconise une *approche métier* afin de donner un sens aux apprentissages, mais également d'amener l'élève dans une réflexion quant à ses projets professionnels. D'ailleurs, plusieurs chercheurs (Dumora, 1990; Grootaers, 2006; Guichard & Falbierski, 1995) attestent que les différents mécanismes de relégation présents dans l'enseignement qualifiant entraînent chez les élèves de grandes difficultés dans leur construction de projet professionnel, liées notamment à une connaissance pauvre et souvent stéréotypée des métiers (Stevanovic & Mosconi, 2007). Dès lors, la mise en place de pédagogies permettant le développement du projet de carrière des élèves et le développement de

¹⁶⁸ Objectif 5 du Contrat pour l'Ecole.

leurs compétences peut être envisagée comme un moyen de remédier aux problèmes inhérents aux filières qualifiantes.

4.3 Histoire brève de l'orientation en Belgique francophone¹⁶⁹

Ce texte propose de retracer les grandes lignes des questions d'orientation qui ont émergé depuis le début du XX^e siècle, en Belgique francophone. À partir des premières conceptions de l'orientation professionnelle vers la définition d'une orientation scolaire, les enjeux actuels d'une orientation tout au long de la vie sont analysés et discutés. L'évolution de l'orientation est ainsi retracée afin de mettre en question les conceptions prônées aujourd'hui dans l'enseignement de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

4.3.1 Introduction

Dans ce texte, nous nous bornerons à développer l'historique de l'orientation (professionnelle et scolaire) au sein de la partie francophone de la Belgique. La révision de la Constitution amène, en 1970, la coexistence de trois communautés dans le pays : la communauté française, la communauté flamande et la communauté germanophone. Néanmoins, la responsabilité de l'enseignement reste « entre les mains du gouvernement national. En effet, celui-ci est compétent pour « ce qui a trait à la paix scolaire, à l'obligation scolaire, aux structures de l'enseignement, aux diplômes, aux subsides, aux traitements, aux normes de population scolaire ». La prise de décision s'effectue dès lors presque entièrement au Parlement national » (Fannes, Vranckx, Simon, & Depaepe, 2013, p. 7). Il faut attendre 1988 avec la troisième réforme de l'état pour que l'enseignement se communautarise. Dès lors, si les premiers points que nous développons peuvent être considérés comme affectant directement l'entièreté du pays, les explications portant sur les réformes plus récentes ne concernent que la partie francophone.

Afin de structurer nos propos, nous nous basons sur le découpage chronologique proposé par Grootaers concernant l'évolution de l'enseignement belge. Nous complétons, avec les considérations les plus récentes, cette structuration avec une période supplémentaire.

¹⁶⁹ Cette partie se base sur notre ouvrage *Comment rendre une école réellement orientante* et sur un article soumis à une revue spécialisée dans l'histoire de l'éducation.

Grootaers (2005) propose cinq étapes :

1. De 1830 à 1914 qui se caractérise par le développement de l'instruction obligatoire et une massification et une démocratisation de l'enseignement.
2. De 1918 à 1945 qu'il qualifie de promotion des meilleurs élèves où un système de méritocratie s'installe et s'amplifie, le niveau socio-économique est pallié, en partie par les résultats scolaires.
3. De 1945 à 1960 qui est marquée par la massification de l'enseignement secondaire et part l'intégration de l'enseignement au sein de l'ensemble de l'État.
4. De 1960 à 1975 qui est marquée par l'accroissement de l'égalité des chances à travers, notamment, l'enseignement rénové. Néanmoins, les relégations et la hiérarchisation des filières ne s'atténuent pas (et se renforcent même dans certains cas, cf. le point traitant du rénové dans la suite du texte). Cette période est également marquée par le début de la massification de l'enseignement supérieur.
5. Après 1975 qui s'ancre vers une égalité de résultats des apprenants via le renforcement de l'égalité des chances et la volonté de réduire l'impact des différences socio-économiques. C'est la période où apparaissent les zones d'enseignement prioritaire ou les écoles en discrimination positive.

Nous proposons dans notre texte de clore cette période à la date de la promulgation du décret Missions en 1997 et de proposer un sixième stade qui s'étalerait de 1997 à aujourd'hui. En effet, nous constatons (cf. les points correspondants) que si les mêmes objectifs d'égalité sont toujours recherchés par la suite (et aujourd'hui encore), les solutions apportées tendent à toucher un nombre d'acteurs croissant et donc à dépasser les premières finalités définies pour l'école (doit-on instruire ou former ? enseigne-t-on des savoirs ou des compétences ? forme-t-on des élèves apprenants ou des personnes autonomes ?) pour aboutir, dans les travaux les plus récents, à une nouvelle remise en question du système d'enseignement. Au niveau de l'orientation, notamment, on tend vers une définition de plus en plus complexe (continue, permanente, tout au long de la vie, reposant sur la construction personnelle, intégrant l'école et la société...) qui s'articule dans et en dehors de l'école et qui repositionne chaque acteur, avec ses objectifs propres, dans une considération globale du développement des individus.

4.3.21830- 1914 : la Belgique, pionnière des questions d'orientation

Les questions d'orientation se sont développées, tant outre-Atlantique qu'en Europe, principalement vers la fin du XIX^e siècle et au début du XX^e siècle du fait de l'industrialisation croissante (Canzittu & Demeuse, 2017; Koppes, 2014; Savickas, 2008b). Les *young men getting under way* pour reprendre les termes de Carlyle (1884), c'est-à-dire les jeunes hommes qui *s'élancent* dans la vie active sont à cette époque moins encadrés qu'auparavant : l'apprentissage traditionnel tend à s'effacer à cause des tâches spécialisées et parcellaires entraînées par le machinisme et l'essor de la grande industrie, si bien qu'on parle à cette époque d'une crise de l'apprentissage (Buisson, 1911; Lembré, 2015; Lequin, 1989; Troger & Ruano-Borbalan, 2017). Il apparaît dès lors nécessaire de placer rapidement les individus, en ajustant les offres et les demandes, vers des tâches qui leur correspondent afin de répondre aux requêtes des industries (Becci, 1906; B. Jung, 2014; McBride, 1976). Pour ce faire, l'orientation devient une question de réforme éducative et sociale qui se base sur les nouveaux enjeux de la formation professionnelle et sur une science en émergence, se détachant de la philosophie, la psychologie du travail et des organisations (Fridenson, 1987; Prost, 1996; Vatin, 1996) suites aux travaux d'Imbert, d'Amar, de Toulouse (Le Bianic, 2004) ou de Binet (Huteau & Lautrey, 2003) et Simon en France ou encore de Galton, en Angleterre et de Cattell aux États-Unis (Louche, 2018).

La Belgique peut être considérée comme un des États pionniers dans le développement de l'orientation professionnelle (Bisquerra, 1996). Le *premier Institut de Psychologie Pédagogique* d'Europe y est d'ailleurs fondé en 1899 (Rodriguez Moreno, 1999) et en 1912, c'est le premier office d'orientation professionnelle qui est ouvert à Bruxelles, sous l'impulsion de Christiaens, sur la base d'un office de placement créé en 1908 par Arthur Nyns (Wautriche, s. d.). Des services d'informations et des examens d'orientation basés sur « des questionnaires et des fiches » (Tomas, 1982, p. 6), « concernant les aspects médicaux, les résultats scolaires, les capacités motrices et psychomotrices, les aptitudes intellectuelles et les traits de caractère » (Grootaers, 2005, p. 17) y sont développés. D'ailleurs, Decroly construit des outils d'observation et de mesure des caractéristiques individuelles des jeunes qui constituèrent, avec les examens précités une méthode d'orientation professionnelle, connue sous l'appellation de *Méthode de Bruxelles* (Tomas, 1982 ; Grootaers, 2005). Christiaens a publié en 1914 un manuel, *L'orientation professionnelle des enfants* (Sacré, 1993) qui se base sur cette méthode (Tollebeek, Vanpaemel, & Wils, 2003) et sur la *philosophie développementale* décrite dans les travaux de Decroly à travers notamment le rôle de l'école qui « devait fournir une introduction pratique à la vie, par l'intermédiaire de la connaissance par l'enfant de sa propre personnalité, d'une part, et de la connaissance du milieu naturel et social dans

lequel l'enfant fonctionnait, de l'autre » (Depaepe & D'hulst, 2017, p. 20-21). Pour Christiaens (1926, cité par Geerkens, 2004), « primitivement, c'est-à-dire de 1910 à 1912, l'orientation professionnelle [...] apparaissait uniquement comme une œuvre d'assistance, [...] une forme de placement avantageuse pour l'enfant. Il s'agissait de venir en aide aux parents en mettant ceux-ci en rapport avec des patrons disposés à faire l'éducation professionnelle des enfants » (p.33). C'est dans cette perspective que ce genre de méthode a éclos en Belgique qui était un terrain propice à ce développement puisque la pédologie¹⁷⁰ y a pris son essor dès la fin du XIX^e siècle¹⁷¹ sous l'impulsion, notamment, de Schuyten, Ioteyko (Depaepe et D'hulst, 2017), Demoor (Wagnon & Le Boucher-Clarival, 2011) et Ley (Van Haecht, 1985).

En fait, Christiaens (1914, cité par Geerkens, 2004) veut rompre avec le système d'orientation professionnelle allemand qui était mis en place dans la plupart des pays occidentaux et qui consistait « à mettre en relation analyse technique et économique des professions et aptitudes constatées des futurs apprentis, en confiant aux seuls enseignants le soin de déceler, dans le cadre de la vie scolaire, les aptitudes de leurs élèves » (p.33-34). Pour Christiaens l'aptitude est le

résultat d'un apprentissage et d'une adaptation professionnelle, et ce dont l'orientation professionnelle doit se préoccuper, à savoir la présence de "dispositions naturelles, causes de l'éclosion de qualités

¹⁷⁰ D'après Decroly (1913), la pédologie est la science qui étudie l'enfant par des investigations physiologiques, psychologiques et sociologiques. Elle se veut objective et expérimentale et est appliquée par la pédotechnie qui vise à développer des moyens pratiques permettant de favoriser l'évolution de l'individu de sa naissance jusqu'à la fin de l'adolescence. La *Société Belge de Pédotechnie* a été fondée en 1906 à Bruxelles et l'*Institut National Belge de Pédologie* en 1909 dans la même ville (Depaepe et D'hulst, 2017). Le premier congrès (et le seul) international de pédologie s'est d'ailleurs tenu à Bruxelles en 1911 (Lobet, 1948; Nijhoff, 1939). Cependant, la pédologie perdit de son aura après la Première Guerre mondiale du fait de son manque d'unité, d'une méthode de recherche (pédologique) qui ne fut jamais développée totalement et d'un éclatement de l'étude de l'enfant en sous-disciplines scientifiques plutôt qu'en une seule unificatrice, ce que la pédologie recherchait (Depaepe, 2001). Il n'est pas étonnant que Decroly et Christiaens aient voulu développer une science empirique de l'enfant. En effet, ils étaient fortement impliqués dans la psychotechnique et étaient d'ailleurs les représentants de la Belgique aux premières Conférences internationales de psychotechnique de 1920 et 1921 ainsi que membres du comité directeur de l'Association internationale de Psychotechnique lors de cette deuxième conférence (Piéron, 1952).

¹⁷¹ On peut noter que d'ailleurs, l'époque est empreinte de changements profonds au sein de l'enseignement puisque si le premier projet de Loi sur l'obligation scolaire datait de 1883 (Gubin & Lefèvre, 1985), la Loi proprement dite date du 19 mai 1914. La fin du XIX^e siècle a donc été marquée par des réflexions profondes quant à l'organisation de l'école en Belgique. Un autre exemple en lien avec l'orientation est, en 1881, la volonté des législateurs « d'étendre la durée des études communes pour les adolescents en retardant le point de bifurcation des uns et des autres à la 5^e année d'enseignement secondaire. » (Van Haecht, 1985, p.59), ceci entraînant donc la suppression d'un choix précoce d'orientation. Van Haecht explique néanmoins que cette volonté est restée une intention et que « la suppression de l'obligation du choix précoce entre les orientations possibles a exigé beaucoup de temps pour se réaliser : en effet, l'équivalence entre les sections inférieures des athénées et les sections correspondantes des écoles moyennes ne fut proclamée qu'en 1924 » (p.59).

professionnelles". L'orienteur doit déceler la présence des aptitudes, entendues au sens des dispositions ("des États indiquant des possibilités d'adaptation"), à l'aide de tests, qui les mesurent, indépendamment d'un apprentissage préalable: "ce qui importe, uniquement, c'est de découvrir la rapidité d'adaptation aux tests proposés, seule indication de réelle disposition naturelle"(p.34).

Cette méthodologie, basée sur le testing, annonce la sélection psychotechnique dans l'industrie.

4.3.3 1918-1945 : le développement des services d'orientation

À la suite de l'intérêt croissant que prenait la pédologie¹⁷², le premier *Office intercommunal pour l'orientation professionnelle et le Placement des jeunes gens et des jeunes filles bruxellois* est fondé en 1919 (Grootaers, 1995) toujours par Christiaens (Álvarez González & Sánchez García, 2012; Bisquerra, 1996). Quelques années plus tard, en 1923, c'est l'*École d'ergologie* qui est créée « où s'enseigne la 'science du travail'¹⁷³ et où sont formés les premiers conseillers d'orientation » (Grootaers, 1995, p.66). Les cours

¹⁷² L'intérêt du développement d'une science de l'enfant tient, en partie, des problèmes qui apparaissent au début du XX^e siècle au niveau de la transition enseignement primaire/enseignement secondaire/entrée sur le marché/apprentissage de l'emploi. Le constat à ce niveau est que les enfants de 12 ans environ, du fait de la crise de l'apprentissage citée plus tôt dans ce texte, tendent à être moins encadrés et donc de vagabonder et de finalement décrocher (même si ce terme n'est pas usité à cette époque) du cadre d'apprentissage (Association française pour le développement de l'Enseignement Technique (AFDET), 1911). C'est ce que paraphrase Martin (Jérôme Martin, 2013) en citant Thiercé (Thiercé, 1999) : entre la fin de la scolarité obligatoire et le service militaire, les adolescents ne sont pris en charge par aucune structure. À cette époque, « l'école n'a pas de lendemain » (Buisson, 1894, cité par Petit, 1896).

¹⁷³ D'ailleurs, Christiaens (1914, cité par Geerkens, 2004, p.33) met en avant le lien entre les finalités de l'orientation professionnelle et l'organisation scientifique du travail: « Dans le domaine de l'économie industrielle, une question qui présente certaines analogies avec celle de l'orientation professionnelle, a été très heureusement résolue par un ingénieur américain, M. Frédéric Taylor. [...] Par l'observation directe, et aussi à l'aide d'expériences concordantes, M. F. Taylor s'est rendu compte d'une manière précise des aptitudes de chacun des ouvriers sous ses ordres. Il a su persuader un grand nombre d'entre eux d'abandonner des travaux pour lesquels ils étaient mal doués, pour se consacrer à des besognes mieux en rapport avec leurs dispositions. [...] À notre sens, l'orientation professionnelle doit poursuivre un but analogue, beaucoup plus général cependant. Ce qu'il faut, c'est diriger chacun vers l'occupation où ses dispositions lui donneront les moyens d'atteindre son maximum de rendement. L'intérêt social et l'intérêt de chacun y trouveront un avantage évident... Les principes appliqués par l'ingénieur américain: la suppression du gaspillage des énergies, l'examen des aptitudes afin de déterminer l'emploi le plus avantageux de ceux qui les possèdent, sont aussi les nôtres ». La science du travail « est conçue comme une démarche pluridisciplinaire, faite de la juxtaposition de regards portés par différentes disciplines scientifiques déjà constituées sur la réalité "travail", au premier rang desquelles [...] [se placent] l'orientation professionnelle et la physiologie (Archives IHEB Ergologie (Section VIII), n.d., cité par Geerkens, 2004, p.100).

sont donnés à Bruxelles, à l'Université du Travail à Charleroi et à l'Institut d'hygiène de Mons¹⁷⁴ (Geerkens, 2004).

Au niveau pratique, un *Laboratoire de Pédagogie et de Psychologie de l'enfant* est créé en 1928 à Angleur¹⁷⁵ et encadre cinq écoles primaires : ce laboratoire investigate la situation scolaire des enfants (tant sur le plan des apprentissages que sur le plan physique), met en place des recherches visant à améliorer les méthodologies pédagogiques employées (à travers des classes expérimentales) et vise le développement *harmonieux* des enfants :

tout enfant arrivant en première année est soumis à des tests collectifs et individuels; un dossier est alors constitué, qui rassemble les données psychologiques et les renseignements d'ordre médical, social et autres, recueillis au cours de la scolarité de l'enfant. En se fondant sur ces informations, ainsi que sur celles que fournissent des examens ultérieurs, le personnel du laboratoire aide les parents et les maîtres à orienter les enfants, notamment vers la fin de l'école primaire (W. D. Wall, 1958, p. 47).

Grootaers (1995) mentionne également que la J.O.C.¹⁷⁶ a joué un rôle de pionnier dans l'entre-deux-guerres, en ce qui concerne l'orientation professionnelle en aboutissant, en 1937 à la « reconnaissance officielle et à la subvention par l'État des offices d'orientation professionnelle » (p.66). L'importance témoignée à l'orientation professionnelle se constate également dans la circulaire du 10 février 1937 du Ministère de l'Instruction publique, insistant sur la nécessité pour le personnel enseignant d'aider les jeunes à trouver leur voie professionnelle (Wautriche, s. d.).

D'après Demeuse et ses collègues (Demeuse, Danvers, & Cnudde, 2004, p. 23), pour Wautriche (s.d., p.28), « l'intérêt du Gouvernement belge pour l'orientation professionnelle se marque par trois arrêtés royaux, respectivement des 20 février 1936, 22 octobre 1936 et 21 août 1937 » : l'arrêté royal du 20 février 1936 « institue un Centre d'orientation professionnelle auprès du Musée scolaire national » (p.23), dont la mission

¹⁷⁴ En partenariat avec l'Office Intercommunal d'Orientation Professionnelle deux certificats seront délivrés, la première fois en 1928, suite aux enseignements en science du travail : « un certificat d'aptitude à la fonction de Conseiller d'orientation professionnelle [...] ainsi que celui d'aptitude aux fonctions de Psychotechnicien » (Geerkens, 2004, p.100).

¹⁷⁵ Un service semblable est fondé à Bruxelles à l'École normale Charles Buls [fondée en 1875 sous l'appellation de l'École modèle (Van Haecht, 1985)] et encadre cinq écoles. D'autres services analogues se développeront, après la guerre, dans d'autres communes belges (Wall, 1958).

¹⁷⁶ La J.O.C. est l'acronyme de la *Jeunesse Ouvrière Catholique*, fondée en 1925 par Joseph Cardijn, alors prêtre (Pasquier, 1997) et qui deviendra par la suite cardinal (Cheza, 2009). La J.O.C. est un mouvement catholique et donc lié à l'Église, mais c'est avant tout un mouvement pour les jeunes et pour les travailleurs, sans être un mouvement syndical (Pierrard, Launay, & Trempé, 1984).

est le renseignement sur les études selon une carrière déterminée, et sur les bourses d'études et la documentation sur les professions, les aptitudes et les apprentissages en lien. L'arrêté royal du 22 octobre 1936

institue le certificat d'aptitudes aux fonctions de conseiller d'orientation professionnelle [...]. L'arrêté royal du 21 août 1937 règle l'organisation et le fonctionnement des offices d'orientation professionnelle. Ces offices peuvent être créés par l'État, les provinces, les communes ou bien encore par des particuliers. Les offices d'orientation professionnelle non encore créés par l'État peuvent être reconnus par celui [...] [selon] certaines conditions [...]. En plus, il faut qu'ils puissent être accessibles à tous et être gratuits pour les élèves qui obtiennent la gratuité scolaire » (Demeuse et al., 2004, p.28-29).

Wautriche (s.d.) mentionne également que l'Instruction publique a mis en place un Service Central de l'Orientation Professionnelle qui organise et définit les lignes directrices des offices agréés pour garantir une homogénéité maximale des tests psychologiques. Ce service vérifie également que les offices se conforment strictement aux dispositions des arrêtés royaux et il propose d'accorder ou non des subventions aux offices. Chaque subvention consiste en un montant forfaitaire et une allocation d'activité. Le montant de la subvention dépend de la taille de l'office, du nombre d'études et d'examens réalisés et, enfin, du montant prévu dans le budget national.

En 1938, le *Centre national d'Orientation professionnelle* est créé au sein de la J.O.C. et en 1941, celui-ci devient la *Centrale pour les Bureaux d'Orientation* (*Centrale voor Oriënteringsburelen*) et développe tant des recherches scientifiques sur l'orientation professionnelle que des actions sociopédagogiques (E. Gerard, 1994).

4.3.4 1945-1960 : l'émergence de l'orientation scolaire

Au sortir de la Deuxième Guerre mondiale, les changements opérés dans le monde du travail tendent à considérer l'orientation à travers un continuum allant de l'école à la profession : c'est à cette période que l'orientation scolaire se développe (Guichard, 2006), « sous l'effet de la croissance de la scolarisation et de la mise en système de l'école » (Jérôme Martin, 2014, p. 110).

En 1947, suite à des changements d'organisation et des difficultés financières, la *Centrale* bascule au sein du *Mouvement Ouvrier Chrétien* (MOC) et devient la *Centrale pour l'Orientation Professionnelle* (COP) ou *Centrale voor Beroepsoriëntering* (COB) en Flandre afin de « mettre en évidence que l'orientation professionnelle ne se confine pas dans les limites d'un bureau, mais revêt également une dimension sociale » (Gerard, 1994, p.608). C'est également en 1947 que le Ministère de l'Instruction publique a expérimenté les

premiers centres psychomédicosociaux (Wall, 1958) : ceux-ci sont situés dans un établissement scolaire et leur travail s'adresse à une population allant de 1500 à 4500 élèves, du primaire et du secondaire. Les CPMS « s'occupent surtout d'orientation continue, scolaire et professionnelle, et collaborent quotidiennement avec les professeurs à la solution des difficultés et des problèmes que soulèvent les cas individuels ; ils participent également à des recherches communes sur les méthodes pédagogiques » (Wall, 1958, p.48). On peut noter que d'autres centres¹⁷⁷ semblables aux CPMS, mais ne relevant pas du monde scolaire (bien que des liens fonctionnels et administratifs ont été établis avec les services d'enseignement) ont été créés via des fonds publics ou privés (universités, hôpitaux, organismes religieux) (Wall, 1958). À cette époque, « le gouvernement homogène PSC/CVP¹⁷⁸ prend également des mesures qui doivent garantir la viabilité financière du travail d'orientation [...]. En 1954, ces deux évolutions aboutissent à un changement de nom définitif : il sera dorénavant question du Centre Libre d'Orientation Scolaire et Professionnelle/Centrale voor Studie- en Beroepsoriëntering (CLOSP-CSBO) » (Gerard, 1994, p.610).

Aux élections législatives d'avril 1954, le PSC-CVP va perdre la majorité absolue au profit du gouvernement socialiste-libéral de Van Acker. Les services libres d'orientation vont alors subir des critiques provenant de ce gouvernement (Gerard, 1994). Ceci aura pour effet, en réaction, à la création de l'ASBL CLOSP-CSBO qui réunit les différentes organisations sociales chrétiennes. Le ministre, socialiste, de l'Instruction publique, Léo Collard bloque

les subsides au budget et pratique des coupes sombres dans les subventions accordées par l'État à l'enseignement catholique [...] [et par là] *Loi Collard* de 1955 déclenche une nouvelle *guerre scolaire* ; les sociaux-chrétiens, épaulés par les évêques, constituent un *Comité pour la défense des libertés démocratiques* et, dans la foulée, organisent des grèves dans les écoles

¹⁷⁷ Wall (1958, p.48) en donne un exemple concret : « Un exemple frappant de cette coopération est donnée par le Dispensaire d'Hygiène mentale de La Louvière, qui a intégré son activité dans le système scolaire communal et agit en étroite collaboration avec les autorités administratives, les inspecteurs de l'enseignement et le personnel enseignant. Ce dispensaire a notamment institué un système d'examens normalisés auxquels il est procédé à la fin de chaque année scolaire; après ces épreuves, les sujets les plus faibles sont retenus pour faire l'objet d'un examen psychologique, et, selon leur niveau mental, ils sont dirigés vers les classes B ou C organisées de manière à porter remède, dans la mesure du possible, aux faiblesses des élèves. En outre il existe une classe pour déficients mentaux, et l'on envisage de créer prochainement un internat qui accueillerait pour une brève période les enfants qui ont besoin d'être rééduqués à l'écart de leur famille. ». On constate que l'orientation des jeunes repose principalement sur une sélection de ceux-ci via les résultats obtenus à des tests ou des examens : les classes B et C sont constituées d'enfants non admis dans l'année suivante et orientés sur la base d'un examen préalable avec la volonté d'homogénéiser les groupes d'élèves ; la classe B regroupant des enfants dont le niveau intellectuel est semblable aux enfants de la classe A (admis dans l'année supérieure) et la classe C comprenant des enfants dits anormaux caractérisés (Cordier & Papy, 1954).

¹⁷⁸ Parti social-chrétien/Christelijke Volkspartij.

et des manifestations de masse dans les rues du pays » (Perceval, 2015, p. 258).

Ces tensions entre Église et État ont duré plus de 100 ans et ont pris l'appellation de *guerres scolaires* où chacun des réseaux « soutenu politiquement, mena la vie dure à son adversaire. Ces conflits ouverts prirent fin en 1959 avec les accords du *Pacte scolaire* qui établissent la liberté pédagogique et le libre choix des parents quant à l'école fréquentée par leur enfant » (Demeuse et al., 2007, p. 26). En ce qui concerne le Ministère de l'Emploi, « l'Office national de l'emploi a créé à Bruxelles, en 1958, au sein du service du placement des jeunes (placement accompagné d'une tutelle), un centre médico-psychotechnique » (Commission des Communautés Européennes, 1967, p. 51).

Un autre fait entraînant une réflexion sur l'orientation des jeunes à cette époque est la tentative de réorganisation de l'enseignement secondaire, en 1949 d'abord, sous la forme d'un enseignement *multilatéral*¹⁷⁹ dont le « but était de constituer l'ébauche d'un établissement où se juxtaposeraient l'orientation générale et l'orientation technique et professionnelle » (Van Haecht, 2015, p. 154) et en ensuite, en 1957, avec la création de classes expérimentales de sixième qui formeraient, dans les années suivantes, avec les classes de cinquième et de quatrième un cycle d'observation et d'orientation. Van Haecht (2015) qualifie d'ailleurs cette tentative (qui fut mal reçue par les conservateurs) comme une « initiative de tronc commun » (p.155). Ceci fut stoppé avec les changements politiques engagés dans le pays et il faut attendre la fin des années 60 pour qu'une nouvelle réforme voie le jour¹⁸⁰.

4.3.5 1960-1975 : l'institutionnalisation de l'orientation

Concernant les centres PMS, c'est la loi du 1er avril 1960 et l'arrêté royal organique du 13 août 1962 qui fixent le cadre, les missions et les modalités de fonctionnement. Les centres PMS sont ainsi composés

d'un psychologue, d'un assistant social, d'un infirmier et, occasionnellement, d'un médecin [...] [et] analyse les situations vécues par l'élève, contribue à l'action éducative des enseignants et des parents, et fait de la guidance individuelle soit sociale, soit psychologique, soit médicale, et parfois psychopédagogique. [...] L'orientation ne résulte plus uniquement d'un examen ponctuel ; elle est établie dans le cadre de

¹⁷⁹ Un enseignement multilatéral est décrit comme suit par Van Haecht (2015) : « dans le cycle inférieur, les humanités modernes comportent désormais une section d'enseignement général et une section d'enseignement appliqué (pré-agricole, pré-industriel et pré-familiale) ; dans le cycle secondaire supérieur, coexistent une section scientifique et une section économique » (p.154)

¹⁸⁰ Ce point est abordé un peu plus loin dans le texte.

l'évolution progressive de chaque enfant et par interventions répétées, en particulier à certains moments clés de l'évolution personnelle et de la scolarité (Hullebroeck & Silberberg, 2010, p. 38).

En 1961, l'enseignement catholique s'intègre dans les organes de gestion du CLOSP-CSBO et ses services d'orientation scolaire et professionnelle adhèrent alors à la centrale (Gerard, 1994). On peut également noter qu'en 1964, un service médico-psychotechnique a été mis en place dans des centres spécialisés de l'Office pour examiner les aptitudes psychologiques des demandeurs d'emploi. Leur mission est de solutionner les difficultés spécifiques en matière d'orientation, de présélection et de sélection professionnelle des travailleurs dans les cas

1. de travailleurs salariés, de travailleurs indépendants ou de chômeurs indemnisés qui sollicitent leur admission dans un centre de formation professionnelle;
2. de travailleurs à recruter en cas de création, d'extension ou de reconversion d'entreprises;
3. de jeunes demandeurs d'emploi pour lesquels la durée de chômage ou les difficultés éprouvées à leur procurer un emploi convenable rendent obligatoire un inventaire ou un contrôle des aptitudes;
4. de demandeurs d'emploi difficiles à placer en raison de leur âge ou d'une diminution de leurs aptitudes physiques ou mentales.

Il résulte de ces dispositions que tous les demandeurs d'emploi, jeunes ou adultes, peuvent profiter des interventions de ce service spécialisé (Gerard, 1994, p.52).

L'institutionnalisation de l'orientation engendre un développement des activités d'information au cours des années 60 : à titre d'exemple, entre 1961 et 1965 le nombre d'interventions individuelles d'orientation a plus que triplé en Belgique. Il semble que les centres PMS ont fait l'objet d'une publicité suffisante, mais ils manquent cependant de documentation valable même si le recueil trimestriel *Écoles et Professions* publie les textes officiels ainsi que des notes d'informations rapides pour les conseillers en information. Une analyse des besoins en termes d'information sur les métiers a d'ailleurs conduit à la distribution de classeurs comportant la description de plus de 109 métiers ciblés comme prioritaires (ce sont les métiers qui reviennent le plus souvent dans les demandes des bénéficiaires) (Commission des Communautés européennes, 1967).

À cette époque,

le seul programme d'information systématique, appliqué par l'éducation nationale, résulte de l'obligation pour les établissements scolaires de l'État d'organiser trois séances par an pour l'information des parents:

1. au début de l'année scolaire, pour les parents des élèves qui passent de l'enseignement primaire à l'enseignement secondaire, classique ou technique (12-13 ans) ;
2. vers la fin du deuxième trimestre, pour les élèves qui passent du cycle inférieur du secondaire (15-16 ans) au cycle supérieur ou qui quittent l'enseignement;
3. au cours du troisième trimestre, à l'intention des parents et des élèves qui terminent le secondaire supérieur. » (Commission des Communautés européennes, 1967, p.13).

Les centres PMS assurent également des consultations sur rendez-vous chaque semaine, en soirée. L'enseignement subventionné pratique des séances d'information semblables et des organismes externes à l'école comme le *Rotary Club* ou encore les médias télévisuels ou papiers fournissent sous forme de réunion pour le premier et par des émissions généralistes ou spécialisées ou des brochures pour les seconds des informations aux jeunes : « l'information professionnelle est diffusée par la presse écrite, parlée ou télévisée comme une actualité aux périodes de l'année où les parents et les jeunes doivent faire des choix » (Commission des Communautés européennes, 1967, p.13) de façon ponctuelle.

En 1962, l'arrêté royal du 13 août (Gouvernement de la Communauté française de Belgique, 1962) affirme que les centres PMS ont pour mission, dans le cadre de l'orientation,

d'assurer les tâches de guidance [...] au profit des élèves de l'enseignement maternel, primaire, secondaire de plein exercice, de l'enseignement spécial :

1. Contribuer à rendre optimales les conditions psychologique, psychopédagogique, médicale, paramédicale et sociale de l'élève lui-même et de son entourage éducatif immédiat [...]

2. Fournir aux élèves, aux personnes qui exercent la puissance parentale, aux autorités scolaires et à tous ceux qui participent directement au processus éducatif et pédagogique, des informations et des avis concernant les possibilités scolaires et professionnelles, en vue de promouvoir le processus de choix individuel. »

En ce qui concerne les services d'orientation du Ministère de l'emploi et du Travail, ceux-ci sont particulièrement à destination des jeunes non scolarisés et des adultes. Pour ces jeunes en décrochage ou en difficulté scolaire,

le service 'tutelle' [les] reçoit [...] [et] veille à rester en relation avec les jeunes après leur premier placement. Il s'efforce de les aider dans leurs premiers essais professionnels, souvent laborieux, et qui se soldent parfois par des échecs. Les placeurs « tutelle » doivent donc, en raison de l'âge des demandeurs d'emploi, établir des liaisons, d'une part, avec les écoles et, d'autre part, avec les employeurs (Commission des Communautés européennes, 1967, p.14).

Ces services de *tutelle* ont été diffusés dans les établissements scolaires et principalement auprès des élèves de dernière année de l'enseignement secondaire, mais également dans les offices d'orientation et les services nationaux de placement. Leur publicité a même été faite via la distribution de brochures et leur présentation à la télévision.

De plus, l'Office national de l'emploi a défini plus de 3300 métiers, groupés en secteurs d'activité et l'information a été fournie aux bureaux régionaux et aux offices d'orientation professionnelle ou aux autres organismes demandeurs :

si le demandeur d'emploi est indécis quant au choix d'un emploi, le placeur peut examiner avec lui divers emplois, en montrer les différents aspects et, par cette information, aider le demandeur d'emploi à choisir en meilleure connaissance de cause [...] lorsque les renseignements fournis [...] sont insuffisants pour lui proposer judicieusement un emploi ou lorsque son indécision subsiste, le placeur peut faire appel au service médico-psychotechnique qui examinera plus en profondeur toutes les difficultés présentées par un tel placement (Commission des Communautés européennes, 1967, p.15).

La fin des années 60 est marquée par la mise en place d'une réforme qui va engendrer des réflexions et un certain bouleversement en ce qui concerne l'orientation

des élèves. La nouvelle structure adoptée pour l'enseignement secondaire se composait alors d'un cycle d'observation de deux ans, d'un cycle d'orientation et d'un cycle de détermination avec « normalement [...] [un] cycle d'observation [qui] devait faire un tout, sans possibilité de redoublement » (Van Haecht., 2015, p.155). C'est la loi du 19 juillet 1971 (Gouvernement de la Communauté française de Belgique, 1971) qui officialise

l'existence de l'enseignement dit "renové" afin de répondre à des objectifs officiels d'égalisation des chances scolaires. Il s'agissait au plan politique tout d'abord de permettre aux jeunes issus des milieux les moins aisés d'accéder aux meilleures formations possibles et, ce faisant, de démocratiser les élites. Au plan pédagogique ensuite, il s'agissait d'affaiblir l'impact des handicaps socioculturels et, ce faisant, d'offrir à chacun l'occasion de s'épanouir au mieux de ses aptitudes (Van Haecht, 1985, p.319).

4.3.6 1975-1997 : l'orientation qui sélectionne

Nous n'entrerons pas dans les détails d'explication de l'enseignement renové¹⁸¹. Nous nous bornerons à mettre en évidence quelques éléments qui nous paraissent intéressants dans le cadre de l'orientation scolaire et professionnelle.

En termes d'orientation, c'est le renové qui introduit les attestations d'orientation (arrêté royal du 30 juillet 1976).

Au terme de chacune des quatre premières années d'études, les étudiants peuvent se voir décerner une des trois attestations suivantes :

1. attestation d'orientation A (AOA) qui stipule que l'élève a terminé l'année avec fruit;
2. attestation d'orientation B (AOB) qui stipule que l'élève a terminé l'année avec fruit, mais ne peut être admis dans l'année supérieure qu'avec restriction partant sur telle forme d'enseignement, telles sections et/ou telles orientations d'études;
3. attestation d'orientation C (AOC) qui stipule que l'élève n'a pas réussi l'année avec fruit » (Conseil de l'Éducation et de la Formation (CEF), 1993, p. 6).

¹⁸¹ Pour plus d'informations, voir par exemple Van Haecht (1985 ; 2015).

Le CEF¹⁸² (1993), en se basant sur les travaux du SNEC¹⁸³ (Secrétariat National de l'Enseignement Catholique (SNEC), 1986), met en avant que ce système d'attestation entraîne des différences entre établissements (selon leur *profil*, c'est-à-dire plutôt de transition ou plus de qualification) et entre types d'enseignement : de façon résumée, les écoles d'enseignement général présentent le plus d'AOA, les écoles *mixtes* ayant à la fois de la transition et de la qualification présentent les taux les plus élevés en AOB et les AOC sont les plus nombreuses dans les écoles qualifiantes. De plus les AOB tendent à réduire les possibilités d'orientation selon les caractéristiques de l'école. Par exemple, « une école générale donne principalement des AOB excluant une branche ; une école technique de qualification décernera des AOB fermant le technique ou telle orientation qualifiante » (p.6).

Un autre fait marquant l'orientation lors du rénové est que les modifications apportées ont entraîné un changement dans la hiérarchie des matières, les disciplines littéraires s'étant vues dévalorisées en regard des branches scientifiques qui ont pris le chemin inverse (CEF, 1993).

L'enseignement rénové a connu d'autres critiques dont, une des plus importantes, est la hiérarchisation implicite des filières d'enseignement (Van Haecht, 1985). D'après le Conseil de l'Éducation et de la Formation (CEF ; 1993), « au nom de l'équivalence des aptitudes [...] et donc des filières, on justifie les choix posés en raison des aspirations, des goûts, des virtualités... des élèves, en négligeant l'origine sociale sur la détermination de ces tendances prétendues naturelles et personnelles » (p.5). Le CEF cite à titre d'exemple les travaux réalisés par une équipe de recherche du Secrétariat national de l'enseignement catholique en 1986 :

en comparant les situations scolaires de 1969-1970 (avant rénovation) et de 1984-1985 (après 15 ans de rénovation), les auteurs mettent en évidence que le nombre d'élèves qui quittent l'enseignement général avant la cinquième année est passé pendant cet intervalle de 43 % à 26 %. En troisième année, 65 % des élèves sont en section transition en 1984-1985 » (p.5).

D'ailleurs Ferrara et Friant (2014), en se basant sur les travaux de Grootaers et Donnay (J.-Y. Donnay, 2005; Grootaers, 1998), constatent que si la volonté du rénové est d'accéder à une égalité des chances, le fait que les enseignements techniques et professionnels se soient *greffés* à l'enseignement général a entraîné la définition de ce

¹⁸² Conseil de l'Éducation et de la Formation.

¹⁸³ Secrétariat national de l'enseignement catholique.

dernier comme l'étalon ou la norme de référence, engendrant ainsi une dévalorisation du qualifiant.

Ferrara et Friant (2015) se fondent sur la préface d'Henri Janne au travail de thèse de Van Haecht (1985) pour expliquer que les crises des années 70 et 80 et les visées néolibérales de l'époque ont fini par faire disparaître l'enseignement rénové et à le remplacer par un enseignement plus traditionnel, davantage ancré dans une économie concurrentielle, avec, notamment des filières hiérarchisées, une réduction importante du nombre d'options possibles pour les élèves « et le passage à une philosophie identifiant l'effort à l'accomplissement personnel » (p.2).

Cette évolution économique a entraîné dans les années 80 l'allongement de la scolarité obligatoire (1983) pour lutter contre le chômage (Van Haecht, 2015). Ceci a obligé la mise sur pied d'un enseignement en alternance, avec des horaires réduits et

dans la foulée, une mise en accusation de l'école a été menée, sans tenir compte de la transformation de la répartition des emplois disponibles – défavorisant les plus âgés et les plus jeunes- et la diminution du nombre des emplois ouvriers. Un autre rapport entre l'école et la formation professionnelle allait s'instaurer » (Van Haecht, 2015, p.156).

Van Haecht (2015) avance également « la promotion d'une politique de soutien privilégié en faveur de certaines catégories d'individus spécifiquement défavorisés » (p.156) est en fait un repli supplémentaire par rapport aux ambitions de l'enseignement rénové. La constitution de ces zones d'enseignement prioritaire (ZEP) associées, entre autres, au début des années nonante, aux *dispositifs d'austérité économique* a entraîné la nécessité de *pacifier* le monde enseignant, le monde politique et la société civile, ce qui fit naître le décret Missions de 1997 (Gouvernement de la Communauté française de Belgique, 1997).

4.3.7 Après 1997 : l'orientation permanente

En 1997, le Décret Missions¹⁸⁴ donne la responsabilité de l'orientation scolaire (enseignement fondamental et secondaire) aux conseils de classe¹⁸⁵¹⁸⁶ (art. 21 à 23, 32, 59, 60, 67 et 95). Il répartit également les rôles entre les enseignants et les agents des centres PMS : les premiers gèrent les décisions d'orientation des élèves (Art. 95 du décret Missions) à travers, les attestations d'orientation délivrées (les mêmes que celles définies pendant l'enseignement rénové) et les seconds guident les élèves dans la construction de leur projet d'orientation, informent sur les professions et les carrières et construisent la connaissance de soi avec les élèves. Les conseils de classe deviennent les organes responsables de l'orientation en associant « le centre psycho-médico-social¹⁸⁷ et les parents [...] [dans le but de guider] chaque élève dans la construction d'un projet de vie scolaire et professionnelle » (article 22). C'est à « l'issue des huit premières années de la scolarité obligatoire, les élèves sont orientés vers la forme d'enseignement la mieux adaptée à leurs aspirations et à leurs capacités » (article 21). Le décret stipule également que les établissements peuvent consacrer 10 jours (dans le 3e degré) à un travail spécifique sur l'orientation (comptabilisés dans les horaires des enseignants). L'apport du Décret Missions¹⁸⁸, en termes d'orientation, est d'une part, la répartition des objectifs vers les différents acteurs et d'autre part, en corollaire, la poursuite d'un objectif général de construction de projet scolaire et professionnel via une collaboration, une synergie de travail de la part des enseignants, des directions, des jeunes, de leurs parents et des membres des centres PMS.

¹⁸⁴ Les quatre objectifs prioritaires définis dans le décret sont : (1) promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne en chacun des élèves ; (2) amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle ; (3) préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures ; (4) assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale.

¹⁸⁵ Un membre du CPMS et les éducateurs scolaires peuvent assister au conseil de classe (présence consultative).

¹⁸⁶ On peut noter que plusieurs conseils de classe se tiennent au cours de l'année. C'est lors du dernier conseil de classe que les attestations sont délivrées.

¹⁸⁷ Le décret oblige les centres PMS à participer aux moins une fois, en fin d'année, aux conseils de classe.

¹⁸⁸ Il faut également mentionner que le décret, dans l'article 76, précise le cas particulier des élèves majeurs qui n'est plus tenu à l'obligation scolaire : « s'il veut continuer sa scolarité dans le même établissement, tout élève qui a atteint l'âge de la majorité est tenu de s'y inscrire chaque année. Lors de son inscription dans le premier ou le deuxième degré de l'enseignement secondaire, l'élève majeur est avisé de son obligation de prendre contact avec le chef d'établissement ou avec le centre PMS compétent afin de bénéficier d'un entretien d'orientation et d'élaborer un projet de vie scolaire et professionnelle. Un entretien entre cet élève et un membre du centre PMS est réalisé au moins une fois par an. Une évaluation de la mise en œuvre et du respect de ce projet est réalisée et communiquée par le chef d'établissement ou le CPMS au conseil de classe lors de chaque période d'évaluation scolaire. ».

D'après l'article 23 du décret, l'école et le centre PMS associé doivent permettre aux élèves du 1^{er} degré d'avoir des informations :

1. « sur les formations organisées aux 2^e et 3^e degrés des Humanités professionnelles et techniques, en ce compris les formations artistiques ;
2. sur les formations organisées aux 2^e et 3^e degrés des Humanités générales et technologiques, en ce compris les formations artistiques ;
3. sur les formations en alternance organisées conformément aux dispositions de la loi du 29 juin 1983 concernant l'obligation scolaire.

Les centres PMS regroupent ainsi du personnel social, médical et psychologique qui est attaché à une ou plusieurs écoles et se retrouve dans chaque réseau (du maternel jusqu'à la fin de l'enseignement secondaire). Les centres PMS sont un service public et gratuit à disposition des parents et des élèves et sont indépendants des établissements scolaires.

Le décret relatif aux missions, programmes et rapport d'activités des Centres psychomédicosociaux définit la mission d'orientation des CPMS (Gouvernement de la Communauté française de Belgique, 2006) : « dans le cadre de sa mission d'orientation, le centre privilégie une approche globale de la maturation progressive des choix de l'élève, aidant celui-ci à faire le point sur lui-même, sur ses compétences, sur ses représentations par rapport aux métiers, études et formations et à se dégager des stéréotypes sociaux et sexistes. » (art. 19).

Chaque établissement d'enseignement secondaire met en contact les élèves du premier degré par des visites ou de courts stages d'observation [telles que visées à l'article 7bis, § 2, de la loi du 19 juillet 1971 relative à la structure générale et à l'organisation de l'enseignement secondaire ou des stages d'observation et d'initiation, tels que visés à l'article 7bis, § 5 de la même loi (Gouvernement de la Communauté française de Belgique, 1971)] avec des établissements d'enseignement de même caractère organisant tant la section de transition que la section de qualification. L'information, les visites et les stages favorisent une orientation positive des élèves à l'issue du premier degré ». Cette orientation positive était déjà proposée par le CEF (Conseil de l'Éducation et de la Formation (CEF), 1996) qui préconisait d'ailleurs de « développer une vision positive de la culture technique et artistique qui représente pour une catégorie d'élèves la façon la plus adaptée de réaliser leur projet et leur épanouissement personnel » (point 5.4.5).

Dans son avis n°42, le CEF (Conseil de l'Éducation et de la Formation (CEF), 1997) met en avant que le texte du décret Missions ne permet pas « d'affirmer que la hiérarchisation des trajectoires relevant des humanités générales et technologiques, d'une part, des humanités professionnelles et techniques, d'autre part [...] sera abolie

par les propositions du projet de décret » (p.14) car leurs objectifs diffèrent fortement et que les possibilités de passerelle entre elles ne sont pas explicitement envisagées. Le CEF met d'ailleurs en avant que « cette différenciation est développée au détriment des humanités professionnelles et techniques » (p.14) et que la préparation aux études supérieures est peu évoquée dans le texte. Le CEF (1997) reconnaît l'orientation développée dans le décret Missions comme un processus de développement et s'en réjouit, mais il déplore que l'information sur les métiers et les professions soit un thème trop peu abordé dans le texte alors qu'elle est un moyen permettant aux individus de se construire. Il met aussi en avant que si « l'information doit être communiquée « obligatoirement » aux élèves [au début du secondaire] [...] par contre, en fin de Secondaire, les possibilités sont « offertes » : rien ne contraint les établissements ou les CPMS à agir » (p.18).

Pour le CEF (1997), les deux points qui restent à développer en priorité sont les formations à destination des différents acteurs et le caractère continu du développement de l'orientation des jeunes : « pour que l'objectif d'information et de formation au projet de vie s'inscrive dans l'action éducative du Secondaire au quotidien, pour que les enseignants puissent jouer un rôle de relais dans la maîtrise de l'information et de la réflexion sur le projet de vie, il est indispensable de prévoir des formations spécifiques (initiales, en cours de carrière, dans le cadre de l'enseignement de Promotion sociale) les y préparant. Dans cette même perspective de construction progressive et au quotidien de l'orientation, les cours ou activités de développement vocationnel ne devraient pas se cantonner au troisième degré, mais prendre toute leur place plus tôt dans le cursus et être perçus comme obligatoires par les établissements. » (p.19).

Quelques années après la mise en place du Décret Missions, le CEF (2001) déplore que l'orientation soit trop souvent synonyme de sélection : « le conseil de classe apporte un éclairage sur les acquis scolaires, mais qui prend en charge l'information des élèves sur les structures, sur les options, sur les filières, sur les formations et sur les métiers ? Cette question est brûlante en Communauté française, surtout que les centres PMS ont perdu de leurs prérogatives » (p.10).

Le CEF (2002) propose 15 recommandations¹⁸⁹ pour améliorer la situation de l'orientation qui, comme le mentionnent Demeuse et Lafontaine (Demeuse & Lafontaine, 2005), insistent

¹⁸⁹ (1) Le CEF recommande que soit garanti un droit à l'orientation tout au long de la vie. Pour cela, il souhaite que soit institutionnalisé l'accès aux services d'orientation et que l'offre d'orientation soit rendue plus lisible. (2) Le CEF insiste auprès des autorités pour mettre en œuvre une politique de coordination des finalités et des moyens tant à l'intérieur des enseignements qu'avec les opérateurs de formation professionnelle afin d'assurer la cohérence indispensable des actions d'orientation et de mettre à disposition des services pour répondre au principe d'orientation tout au long de la vie. (3) Le CEF recommande que la personne soit placée au centre du processus d'orientation. Cette position d'acteur bénéficiant d'un

sur la nécessité d'un droit à l'orientation tout au long de la vie, complémentaire au droit à l'éducation tout au long de la vie et à celui de la validation des compétences, notamment issues de l'expérience. Ce droit à l'orientation constitue un enjeu important, dans la perspective de l'égalité des chances. Il doit faire de chacun un acteur de sa vie, comme professionnel et comme citoyen. En ce sens, orienter et s'orienter sont beaucoup plus qu'informer et s'informer. Cet objectif ambitieux, en regard du système éducatif actuel, suppose la sensibilisation et la formation des enseignants, dans la perspective de mettre l'orientation au cœur des préoccupations, faisant ainsi de l'école une « école orientante » et plus seulement une « école sélectionnante » et sélective » (p.46-47).

accompagnement adapté doit éviter deux dérives : la déresponsabilisation de l'individu et la déresponsabilisation des institutions. (4) Le CEF recommande de construire une plus grande identité professionnelle de chacun des divers métiers de l'orientation. (5) Le CEF propose la création d'un réseau qui favorise la communication entre les professionnels de l'orientation et qui leur permette des échanges à propos de leurs réflexions, de leurs méthodes et de leurs outils. (6) Le CEF recommande une meilleure lisibilité de l'offre d'information en évitant une dérive qui consisterait à confondre l'information avec l'orientation. (7) Le CEF recommande aux responsables et décideurs que soit élaborée une charte définissant des principes et des critères de qualité de l'information. Cette charte devrait être faite en coopération avec tous les acteurs concernés et à ce titre les partenaires sociaux joueront pleinement leur rôle dans la mise à disposition et la diffusion d'une information continue, claire et précise sur l'évolution des métiers et fonctions dans l'entreprise. Le CEF recommande de développer une éducation au choix favorisant l'acquisition d'un regard critique sur l'information. Le CEF propose qu'un arrêté du Gouvernement de la Communauté française précise ce qu'on entend par le rôle d'orientation du conseil de classe et distingue les rôles respectifs des enseignants et des équipes PMS en cette matière, ce faisant le rôle de « l'école orientante » serait amélioré. (8) Le CEF recommande que la sensibilisation des enseignants au processus d'orientation soit systématiquement traitée dans le cadre de leur formation initiale. (9) Le CEF propose la mise en œuvre d'un programme de formation continue à l'intention de l'ensemble du personnel de l'école afin de déployer des pratiques de développement de projets personnels. (10) Le CEF estime que le rôle et les missions d'information et d'orientation de l'enseignement supérieur de plein exercice et de promotion sociale devraient faire l'objet d'une disposition légale. (11) Le CEF préconise aux associations de parents de sensibiliser les parents à leur rôle d'accompagnateur dans le processus d'orientation. (12) Le CEF recommande auprès des autorités compétentes que soient définis les rôles et missions des opérateurs de formation en matière d'orientation professionnelle afin d'assurer la cohérence indispensable des actions et de coordonner les services offerts pour répondre au principe d'orientation tout au long de la vie. (13) Le CEF recommande que l'orientation professionnelle comprenne non seulement de l'information, de l'accompagnement, mais aussi évolue vers une véritable formation comprenant l'éducation au choix et une pédagogie de l'information. (14) Le CEF recommande que les apports des méthodes et organisations utilisées dans les cellules de reconversion soient utilisés au bénéfice des travailleurs ayant un emploi. Une action préventive de la mobilité professionnelle subie devrait être développée à l'intérieur de l'entreprise afin de rendre le travailleur davantage impliqué dans son parcours professionnel. L'idée de vigilance ou de cellule en veille dans des secteurs menacés est à cet égard également intéressante. (15) Le CEF recommande la mise en œuvre de trois types d'intervention pour l'orientation des travailleurs. Pendant l'activité professionnelle : privilégier des démarches pour rendre possible la maîtrise par le(s) travailleur(s) de la mobilité professionnelle, pour passer de l'employabilité à la convertibilité. En cas de perte collective d'emploi : développer les méthodologies des cellules de reconversion. En cas de perte individuelle d'emploi : la simplicité et l'accessibilité des démarches doivent être des principes organisateurs.

Ces considérations sont reprises en 2005 dans le *Contrat pour l'école* (Gouvernement de la Communauté française de Belgique, 2005), en Communauté française, qui vise « un objectif d'amélioration de l'équité et de l'efficacité du système » (Maroy & Mangez, 2008). Parmi les priorités définies dans ce Contrat, la troisième stipule que l'école et le centre PMS doivent travailler de pair pour que l'élève puisse trouver sa voie et construire positivement son projet de vie. Les missions d'orientation des CPMS sont confirmées et le texte met en avant la nécessité de les outiller pour les mener à bien. Ainsi, les centres PMS associés aux écoles sont engagés à organiser une information sur les métiers et les professions dans les premières années du secondaire et à se former à l'orientation, à l'information et aux concepts associés. Le travail d'orientation doit permettre d'assurer un passage harmonieux d'un niveau d'étude à l'autre. De plus, le contrat veut développer un service d'*information-orientation* commun à la Communauté française, à la Région wallonne et à la COCOF.

En 2006, le décret du 14 juillet relatif aux missions, programmes et rapports d'activités des Centres PMS leur définit trois missions s'articulant en huit axes de travail qui visent de :

1. Promouvoir les conditions psychologiques, psychopédagogiques, médicales et sociales qui offrent à l'élève les meilleures chances de développer harmonieusement sa personnalité et de le préparer à assumer son rôle de citoyen autonome et responsable et à prendre une place active dans la vie sociale, culturelle et économique.
2. Contribuer au processus éducatif de l'élève, tout au long de son parcours scolaire, en favorisant la mise en œuvre des moyens qui permettront de l'amener à progresser toujours plus, et ce dans la perspective d'assurer à tous des chances égales d'accès à l'émancipation sociale, citoyenne et personnelle. À cette fin les centres mobiliseront, entre autres, les ressources disponibles de l'environnement familial, social et scolaire de l'élève.
3. Dans une optique d'orientation tout au long de la vie, soutenir l'élève dans la construction positive de son projet de vie personnelle, scolaire, professionnel et de son insertion socioprofessionnelle. » (art. 6).

L'orientation devient une mission pour les centres PMS qui sont enjoins à développer leurs actions en vue d'une orientation tout au long de la vie par le soutien de l'élève dans la construction positive de son projet de vie personnelle, scolaire, professionnelle et de son insertion socioprofessionnelle. Pour ce faire, une approche globale de la maturation progressive des choix de l'élève est privilégiée en partenariat avec les différents acteurs de l'orientation. L'élève doit être amené à faire le point sur

lui-même, sur ses compétences, sur ses représentations par rapport aux métiers, études et formations via les informations complètes et structurées qu'il aura reçues.

Afin de structurer les diverses propositions élaborant une orientation toujours plus complexe et ancrée dans un paradigme de vie, nous reprenons ci-après divers avis émis par le Conseil de l'Enseignement et de la Formation au cours des dix dernières années.

En 2008, le CEF (2008) fait plusieurs constats quant aux avancées, en termes d'orientation, constatées après la mise en place du Contrat pour l'école et du décret de juillet 2006 et propose d'articuler les actions d'orientation en plaçant l'apprenant et ses besoins au centre des préoccupations d'orientation tout en poursuivant une orientation tout au long de la vie. De plus, la prise en compte de la dimension du genre doit se faire au sein du travail d'orientation. En outre, l'ensemble des acteurs impliqués dans les processus d'orientation doivent travailler de façon décloisonnée et des moyens doivent être dégagés pour répondre aux objectifs poursuivis, notamment au niveau des centres PMS, mais aussi pour l'ensemble de l'enseignement obligatoire et de l'enseignement de promotion sociale.

En outre, le CEF met en avant que le décret Bologne donne seulement une mission d'orientation aux Universités et non aux autres établissements d'enseignement supérieur. Cette mission n'est d'ailleurs ni définie ni assurée de moyens et que le rôle des enseignants est essentiel dans l'orientation, quel que soit le niveau d'enseignement. Le CEF préconise pour remédier à cela de considérer l'approche orientante comme un moyen efficace pour sensibiliser les acteurs à l'orientation et les enjoindre à travailler ensemble. Le CEF met également en avant l'attention particulière qui doit être donnée aux moments de transition afin d'assurer une continuité des processus d'orientation.

Afin de répondre à l'ensemble des problématiques de l'orientation le CEF propose la mise sur pied d'une structure d'appui aux professionnels de l'orientation afin de rendre possible le travail en réseau et de favoriser la recherche d'une démarche qualité.

Dans son avis de 2008 portant sur les deux semaines d'orientation obligatoire dans l'enseignement secondaire supérieur, le CEF formule également comme recommandations :

- d'assurer les moyens permettant d'avoir une égalité d'accès à l'information et à l'orientation ;
- d'inscrire les 10 jours octroyés dans un processus continu d'information et d'orientation ;
- de définir, dans les écoles, des personnes relais permettant d'assurer les collaborations entre partenaires ;

- d'intégrer l'orientation dans la formation de base et la formation continue des personnes impliquées ;
- de renforcer le partenariat école-centre PMS de donner une place plus importante dans le secondaire à des informations sur la formation des adultes ;
- de mettre en place une approche métier afin de motiver les élèves et d'inscrire leur choix dans la construction d'un projet professionnel ;
- de mettre en place une structure d'appui aux orienteurs ;
- de pérenniser les actions et les services déjà entrepris.

En 2014, le CEF (2014) définit l'objectif de l'apprentissage tout au long de la vie de la manière suivante en regard de la stratégie européenne *EU 2020* : « dans le cadre de l'apprentissage tout au long de la vie, une politique cohérente d'éducation et de formation sera déployée permettant ainsi au citoyen d'être l'acteur de sa vie professionnelle, culturelle et sociale dans un cadre organisé et défini collectivement » (p.6).

En 2016, le CEF réexprime son ambition d'ancrer l'orientation tout au long de la vie en conceptualisant l'orientation comme un processus dans lequel un acteur éduqué au choix va s'engager sur un parcours décloisonné et non limité dans le temps, autorisant des bifurcations, voire des retours en arrière. Le CEF considère la charnière secondaire-supérieur comme un moment privilégié, mais qui ne doit pas restreindre l'amélioration de l'éducation au choix en amont et en aval de cette charnière. Pour ce faire, le CEF préconise de reclarifier le concept d'orientation en regard des objectifs des différents acteurs impliqués. Sur un plan stratégique, il propose la création de pôles de synergies rassemblant tous les acteurs autour des Cités des métiers et des bassins, en lien avec les besoins d'un territoire.

En 2017, c'est la dimension de genre qui est abordée par le CEF en vue de réduire les inégalités entre individus.

En fait, un travers du Décret Missions, en regard de l'orientation et des choix laissés aux élèves mis en avant par Collard (2005) résume les différentes actions entreprises ou prévues pour y répondre :

le rapprochement institué par le Décret Missions entre sanction et orientation [...] [a renforcé] une conception de l'orientation comme « prescription ». [...] Les enseignants ont d'ailleurs une conception identique : les performances scolaires et le marché de la formation apparaissent comme les fondements de leurs décisions à l'égard des élèves

en difficultés. [...] seul ce dernier point fait l'objet d'une interrogation en conseil de classe, les bons élèves sont supposés avoir l'embarras du choix. Pour les autres, les restrictions (appelées abusivement attestations d'orientation) prononcées par le collège des enseignants portent généralement sur les filières et non sur les options » (p.3).

En fait, par ce décret et par le Contrat pour l'École, les instances politiques tentent d'instaurer, d'une part, un accès égal aux formations et, d'autre part, une absence de hiérarchie entre filières afin que le choix d'orientation de l'élève soit un choix positif. L'approche métier préconisée dans le Contrat veut donner un sens aux apprentissages, mais également amener l'élève à une réflexion quant à ses projets professionnels.

4.3.8 Vers l'excellence de l'orientation ?

Ce bref historique du développement de l'orientation en Belgique francophone témoigne de l'évolution conjointe des questions d'enseignement et des problématiques d'accès à l'emploi.

Au début du XX^e siècle, la Belgique était pionnière dans les questions de l'orientation professionnelle, soutenue grandement par les travaux de Christiaens et de Decroly. Petit à petit, plusieurs centres ou bureaux vont apparaître afin d'aider les individus à trouver un emploi. À partir de la fin de la Deuxième Guerre mondiale, les changements opérés dans l'organisation du marché du travail vont entraîner l'intégration de l'orientation au sein de l'École.

C'est d'ailleurs à cette époque que les premières tentatives d'*organisation orientante* de l'école prennent naissance, comme a pu l'être l'enseignement multilatéral, mais elles ne durent pas, du fait des fluctuations politiques (Van Haecht, 2015).

La principale évolution de l'école par rapport à l'orientation apparaît à partir des années 70 avec la mise sur pied de l'enseignement rénové qui introduit à la fois les attestations d'orientation (qui sont toujours, en partie, usitées aujourd'hui) qui donnent la gestion des flux d'élèves au conseil de classe et qui entraînera, comme effet pervers, une hiérarchisation sociale des filières d'enseignement.

Le décret Missions de 1997, sur la base du constat de ces inégalités, veut améliorer l'orientation en renforçant le rôle des centres PMS dans l'accompagnement des élèves. Cependant, les inégalités socio-économiques et l'iniquité de l'enseignement ne se trouvent pas diminuées : ces dernières années et encore aujourd'hui, plusieurs recherches attestent des mécanismes de relégation ou d'iniquité existant dans l'enseignement belge francophone (Baye, 2008, 2015b, 2015a; Canzittu & Demeuse, 2017; Crahay, 2012; Danhier, Jacobs, Devleeshouwer, Martin, & Alarcon, 2014; Demeuse, 2005; Demeuse & Baye, 2008; Felouzis, 2009; Ferrara & Friant, 2014b;

Franquet et al., 2010; Friant & Demeuse, 2011; Lafontaine & Crahay, 2004) et dans ce cadre, « la mise en place de pédagogies permettant le développement du projet de carrière des élèves et le développement de leurs compétences peut être envisagée comme un moyen de remédier aux problèmes inhérents aux filières qualifiantes » (Canzittu et Demeuse, p.54). Cette prise de conscience au niveau de l'orientation se retrouve, en partie du moins, dans les travaux entrepris dans le cadre du Pacte pour un enseignement d'excellence.

Le système éducatif belge francophone connaît ainsi depuis quelque temps une remise en question en profondeur de son organisation. En effet, en 2014, la Déclaration de Politique Communautaire (DPC) 2014-2019 mentionne la mise sur pied d'un Pacte pour un enseignement d'excellence en Fédération Wallonie-Bruxelles. Celui-ci, basé sur une mise en commun de réflexions et une mobilisation d'un grand nombre d'acteurs de l'école (enseignants, scientifiques, mandataires politiques...) a un objectif double : l'amélioration des performances du système éducatif et la réduction des inégalités scolaires.

Dans la note en vue de l'élaboration du Pacte pour un enseignement d'excellence de janvier 2015, plusieurs constatations sont posées et rejoignent celles énoncées dans les points précédents. Bien que plusieurs projets et actions pédagogiques tendent à améliorer l'enseignement en FWB, il existe toujours des problèmes majeurs liés aux performances des élèves, à l'inégalité des parcours, à la ségrégation scolaire et à l'orientation négative des élèves.

Les notes de préparations au Pacte (FWB, 2015b) pointent comme difficultés ou problèmes rencontrés, entre autres :

- « Des savoirs et des compétences en progrès mais encore insuffisamment maîtrisés par un trop grand nombre » (p.9). Les élèves présentent très tôt (2e année primaire) des difficultés d'apprentissage de la langue française et des mathématiques, ces difficultés s'accroissant avec les années d'études.
- « Un taux de décrochage scolaire anormalement élevé » (p.10). L'abandon scolaire précoce est de 12% en Belgique (contre 12,7% en Europe) avec néanmoins des différences marquées selon les régions géographiques : 15% en Wallonie (avec par exemple 19,3% dans le Hainaut), 20% en région de Bruxelles-Capitale et 9% en Flandre.
- « Un taux d'échec et de redoublement trop important » (p.10). Le taux de redoublement est plus élevé en FWB que la moyenne des pays de l'OCDE principalement aux moments de transition du système scolaire.
- « Un enseignement peu équitable » (p.11). L'origine des élèves, leurs parcours scolaires et le niveau socio-économique sont des facteurs

influençant fortement la réussite des élèves. Par exemple, dans les résultats PISA, « les scores moyens des élèves issus des 25 % d'écoles les plus performantes en culture mathématique et ceux des 25 % d'écoles les moins performantes présentent un écart important en FWB (181 points)¹⁹⁰ » (p.12).

- « Un enseignement qualifiant en réforme mais encore trop souvent assimilé à une filière de relégation et pas assez en phase avec la demande de qualification dans le monde socio-professionnel » (p.13) : « l'orientation doit être améliorée et la relégation systématique des élèves en provenance des publics les moins favorisés combattu » (p.13).
- « Un taux de réussite dans l'enseignement supérieur trop faible » (p.14). Même si le taux d'accès est relativement élevé (environ 70%), « la réussite des étudiants entrés pour la 1^{re} fois en 1^{re} année de l'enseignement supérieur est très faible : autour de 41 %, avec des taux plus importants de réussite pour les filles et pour les élèves sans retard scolaire. Une part de l'échec est liée à la mauvaise orientation des étudiants en début de cursus d'enseignement supérieur. » (p.14).
- « Des acteurs de qualité mais trop peu formés, valorisés, accompagnés et responsabilisés » (p.14).

La note porte également l'attention sur les besoins de revoir les objectifs des enseignements afin de les ancrer dans les réalités actuelles et modernes ainsi que de réexaminer l'efficacité du système en regard de son organisation (budget, autonomie...). Outre la volonté du Pacte d'assurer une mise en place cohérente et pertinente de l'accompagnement des élèves dans leur réussite scolaire en proposant des offres d'enseignement adaptées à la société moderne, celui-ci vise également une redéfinition de la formation initiale et continuée des enseignants (en vue de mieux former, d'accompagner, de revaloriser et de redéfinir le métier d'enseignant). En outre, le Pacte veut également moderniser le pilotage, l'organisation et le management de l'enseignement.

Trois points essentiels de remise en question du système éducatif impactent directement l'orientation dans les travaux du Pacte : (1) la mise en place d'un tronc commun polytechnique et pluridisciplinaire dans l'enseignement secondaire, (2) le développement de l'approche éducative de l'orientation et (3) l'organisation des transitions au sein du système.

¹⁹⁰ A titre de comparaison: Norvège : 100, Danemark : 113, Pays-Bas : 192, Communauté flamande : 209.

Le Pacte d'excellence (FWB, 2015b, 2016, 2017) promeut la mise en place d'un tronc commun polytechnique et pluridisciplinaire qui veut renforcer la maîtrise des compétences disciplinaires et des savoirs de base pour tous les élèves. Dans ce cadre, l'élève sera amené à acquérir des savoirs, savoir-faire et savoir-être tant disciplinaires que transversaux, dans la perspective d'une construction de sa citoyenneté et d'une maturation de ses choix d'orientation à venir.

Ce tronc commun articulera 7 domaines d'apprentissage privilégiés¹⁹¹ :

- les langues (langue française, langues modernes, langues anciennes) ;
- l'expression artistique ; les sciences et techniques (mathématiques, sciences, géographie physique et compétences manuelles, techniques et technologiques) ;
- les sciences humaines et sociales (histoire, géographie, sciences économiques et sociales, philosophie et citoyenneté) ;
- les activités physiques (aptitudes physiques, bien-être et santé) ;
- la créativité, l'engagement et l'esprit d'entreprendre ;
- apprendre à apprendre.

Ce tronc commun sera allongé jusqu'à la 3e année secondaire, c'est-à-dire d'un an supplémentaire par rapport au tronc commun mis en place actuellement. Les travaux du Pacte insistent sur le fait que le tronc commun devra être véritablement polytechnique (et non apparenté à un enseignement général) : sans hiérarchiser les enseignements, l'apprentissage polytechnique veut diversifier les champs et domaines que l'élève rencontrera lors de son cursus scolaire afin qu'il puisse poser un choix de filière en 4e année sur la base d'informations plus larges et plus fournies (notamment dans la découverte de métiers ou d'activités professionnelles). La volonté est que l'élève s'oriente positivement vers une filière, que celle-ci soit liée à des enseignements de transition ou de qualification.

Afin d'assister les élèves dans leur cheminement, plusieurs aides ou accompagnements sont proposés, comme par exemple un dispositif de remédiation, consolidation et dépassement afin d'individualiser au mieux les apprentissages. Plusieurs moments d'évaluations externes non certificatives seront mis en place. A la fin d'un tronc commun, l'élève devra réussir son certificat de tronc commun pour accéder à l'enseignement secondaire supérieur (second degré). En cas d'échec partiel, c'est le

¹⁹¹ Les 5 premiers domaines sont dits spécifiques et les 2 derniers sont transversaux.

conseil de classe qui décidera de la réussite ou de l'échec. En cas d'échec grave, l'élève sera amené à réaliser une année complémentaire selon les compétences qu'il doit développer pour satisfaire aux exigences (l'élève pourrait anticiper certains cours également). Les travaux du Pacte mentionnent également que ce tronc commun doit être progressivement et transversalement orientant en s'appuyant sur une dynamique d'éducation aux choix.

La mise en œuvre du tronc commun est estimée selon les temps suivants :

- 2020 : entrée en vigueur pour les 3 années du maternel et les 2 premières années du primaire ;
- dès 2021 : entrée en vigueur chaque année dans une année supplémentaire (2021 en 3e primaire, 2022 en 4e primaire, 2023 en 5e primaire... jusqu'en 2027 en 3e secondaire).

Le Pacte insiste également sur la nécessité de placer l'orientation au cœur de la réflexion pédagogique en considérant l'élève comme acteur de son processus de construction de parcours scolaire et professionnel. Ce processus comprend plusieurs axes, tels que la connaissance de soi, la capacité réflexive d'autoévaluation et la découverte de ses capacités et ses aspirations et la découverte du monde scolaire et professionnel. Pour ce faire, le Pacte préconise l'implantation d'une approche orientante en favorisant l'intégration de l'orientation dans les contenus disciplinaires¹⁹², la mise sur pied de collaborations entre les différents acteurs impliqués (enseignants, CPMS, partenaires extérieurs...) et la mobilisation de l'élève dans la construction de son projet personnel et professionnel. Dans ce cadre, les CPMS auront une fonction de relais et de guidage des élèves vers les acteurs de l'orientation, les dispositifs ou activités particulières. L'information sur le monde scolaire et le monde professionnel pourra se faire au sein des disciplines, mais également via une plateforme d'information prévue pour cela ou encore par la rencontre avec des partenaires extérieurs.

En ce qui concerne les transitions au sein du système, les travaux du Pacte proposent d'organiser un modèle à deux filières avec un enseignement de transition qui mènera vers les études supérieures et un enseignement qualifiant menant vers les métiers manuels. Un ensemble de passerelles doivent être définies. Le cycle 5-8 ans avec la transition du maternel doit permettre aux élèves la maîtrise des compétences nécessaires : l'obligation de fréquentation du cycle, l'adoption d'un référentiel maternel et des dispositifs d'amélioration de la maîtrise de la langue sont des propositions faites dans ce sens. La transition primaire-secondaire se fera au sein d'un continuum en

¹⁹² Via des outils d'orientation ou encore l'utilisation de portfolios.

favorisant la création de supports communs (manuels), la continuité au sein des référentiels du primaire et du secondaire et la prise en compte de l'accompagnement de cette transition dans les projets des établissements et dans le pilotage du système. Pour la transition secondaire-supérieur, le Pacte propose notamment de garder la filière de transition la plus ouverte possible en ce qui concerne les choix d'études envisageables en fin de scolarité secondaire tout en informant de façon précise les élèves sur les enseignements postsecondaires. Le Pacte propose également la mise sur pied d'une évaluation externe partiellement certificative en fin d'enseignement secondaire. Le Pacte veut également renforcer les communications entre secondaire et supérieur (référentiels, développement de projets communs...).

Sur le terrain, les actions mises en place par les CPMS sont diversifiées et propres aux objectifs définis à la fois par le pouvoir organisateur (ici, en termes d'orientation) et par le centre lui-même. Il n'existe pas de démarche ou de module prêt à l'emploi pour l'ensemble des centres en Belgique francophone. Néanmoins, on constate que dans la majorité des cas, les actions des CPMS se déclinent en actions collectives d'animations¹⁹³ au sein des classes, en entretiens individuels avec les élèves qui demandent une aide spécifique et en collaboration tout au long de l'année scolaire avec l'établissement et l'équipe pédagogique. Les dimensions abordées en orientation relèvent le plus souvent de la connaissance de soi, de la découverte des métiers et de la connaissance des structures de l'enseignement et de l'école.

D'autres actions au niveau de l'orientation peuvent aussi être menées avec les élèves, mais celles-ci ne sont pas uniformément obligatoire en Fédération Wallonie-Bruxelles et dépendent des objectifs poursuivis par les écoles, les centres PMS et le pouvoir organisateurs. Parmi ces actions, on peut par exemple citer¹⁹⁴ le projet d'approche orientante¹⁹⁵ mis en place dans plusieurs provinces wallonnes, le projet Orient'Actions¹⁹⁶ de la Province de Liège, le travail de la Cité des Métiers¹⁹⁷ qui vise l'orientation tout au long de la vie ou encore le programme JEEP¹⁹⁸ de la région de Bruxelles-capitale.

¹⁹³ Les contenus et objectifs de ces animations diffèrent selon les préoccupations du terrain et/ou les projets d'établissement/de centre PMS ou projets pédagogiques poursuivis.

¹⁹⁴ Les actions mentionnées ici le sont à titre d'exemples et ne constituent pas une liste exhaustive de ce qui est mis en place en Belgique francophone.

¹⁹⁵ Pour plus d'informations, on peut consulter le site approcheorientante.be.

¹⁹⁶ Pour plus d'informations, on peut consulter le site du Bassin EFE.

¹⁹⁷ Pour plus d'informations, on peut consulter le site du réseau de la Cité des Métiers.

¹⁹⁸ Pour plus d'informations, on peut consulter le site du dispositif régional JEEP.

En parallèle de ces missions d'orientation pour l'école et les centres PMS, des services d'aide à la réussite sont mis en place comme stipulé dans le décret de 2008 et dans le décret « Paysage » de 2013. Ces services conjuguent des activités d'aide à la réussite et d'intégration professionnelle des contenus disciplinaires et interdisciplinaires. Pour chaque Haute Ecole, du personnel est spécifiquement consacré à l'aide à la réussite et a pour mission « d'informer, d'orienter et, de façon générale, d'accompagner les étudiants en vue de leur permettre de faire aboutir leur projet d'études » (Décret du 18/07/08, article 1). Le décret insiste également sur l'obligation, avant le 1^e décembre de l'année académique, de mettre en place des exercices pratiques, en petits groupes, dans au moins une discipline particulière afin de « s'assurer de la bonne orientation de l'étudiant » (art.1). En dehors du cadre d'enseignement proprement dit, l'élève ou l'étudiant peut proactivement contacter plusieurs institutions pour obtenir de l'aide au niveau de l'orientation. Dans ce cadre, on peut citer :

- le SIEP¹⁹⁹ qui au niveau de l'orientation propose un accompagnement personnalisé selon les besoins particuliers des personnes qui font appel à leurs services (sous forme d'entretien, en abordant la connaissance de soi, les parcours scolaires, les études et formations ainsi que les réalités et les domaines professionnels).
- le CEDIEP (Centre de documentation et d'information sur les études et les professions) qui propose un ensemble de documents et d'outils d'informations sur les études et les professions.
- Infor Jeunes qui est un centre d'informations pour les jeunes qui, parmi ces différents objectifs, veut informer sur les études et formations et les métiers et professions.

L'accompagnement en orientation prend également place au sein des Universités. On peut par exemple citer les dispositifs suivants :

- Le programme « Je rebondis » est à destination des étudiants du bloc 1 du bachelier qui auraient des difficultés particulières et qui voudraient changer de cursus universitaire. Les activités qui y sont dispensées portent sur le projet d'études de l'individu via un suivi individualisé et des ateliers collectifs. Elles sont organisées par les Services d'orientation et d'aide à la réussite des institutions d'enseignement supérieur partenaires du Pôle hainuyer. D'autres activités ont également trait au développement des

¹⁹⁹ Le SIEP propose également d'autres actions telles que de la documentation sur les métiers ou la tenue de salons d'information.

méthodes de travail et d'étude ainsi que de la maîtrise de la langue française, la langue anglaise et la démarche d'analyse scientifique.

- Le dispositif « Formation-Relais » mis en place à l'Université Catholique de Louvain est à destination des étudiants qui veulent stopper leurs études supérieures et se réorienter. Les activités mises en place portent sur la construction d'un nouveau projet d'études ou professionnel.
- Le dispositif « Formation-Rebond » de l'Université de Namur vise l'accompagnement des étudiants qui veulent de l'aide dans la construction de leur projet personnel et professionnel.
- « Accroches ! » est un module d'activités qui s'adresse aux étudiants de l'HELMo²⁰⁰, de l'ESA Saint-Luc²⁰¹, de HEC/ULg²⁰², de l'Hénallux (Seraing)²⁰³, et de la HE Charlemagne (Les Rivageois)²⁰⁴ qui vise à développer avec l'étudiant son orientation et ses capacités à poser un choix d'orientation.

Le Pôle hainuyer propose également son dispositif « Coup de pouce » via l'organisation de cours préparatoires aux études supérieures, à destination en priorité aux élèves diplômés des filières techniques et professionnelles. Ce dispositif veut renforcer les méthodes de travail, les compétences en mathématiques et la maîtrise écrite et orale de la langue française.

La question de l'orientation apparaît ainsi comme centrale dans les réflexions actuelles : le tronc commun de la 1^{re} à la 3^e année secondaire veut permettre aux élèves de poser un choix d'orientation en 4^e année à partir d'une formation polytechnique centrée sur le développement de la connaissance de soi, de la connaissance du monde scolaire et professionnel et l'élaboration d'un projet personnel pertinent et cohérent. Pour ce faire, l'approche orientante, issue des travaux québécois sur l'école orientante, veut intégrer cette construction identitaire et professionnelle au sein même des disciplines scolaires. Le rôle des différents acteurs est également discuté en regard de cette orientation centrée sur l'élève : les enseignants peuvent développer leurs contenus disciplinaires en regard de cette approche orientante et les membres des centres PMS

²⁰⁰ Haute Ecole Libre Mosane

²⁰¹ Ecole Supérieure d'Art Saint-Luc.

²⁰² Haute Ecole de Gestion de l'Université de Liège.

²⁰³ Haute École de Namur-Liège-Luxembourg.

²⁰⁴ Haute École Charlemagne.

sont les relais entre les élèves et leur famille et l'ensemble des acteurs qui gravitent autour du jeune.

Le système scolaire belge francophone se voit donc, aujourd'hui, questionné sur sa structure même par les réformes proposées dans le Pacte qui veulent intégrer une approche réellement orientante dans les écoles.

4.4 Une évolution complexe des questions d'orientation

L'évolution des questions d'orientation a grandement complexifié les rapports entre l'école, la société et les individus. A l'heure actuelle, plusieurs problèmes apparaissent en Belgique francophone au niveau de l'orientation des élèves qui est souvent, dans le qualifiant, négative et considérée comme un second choix. Ceci vient en partie des inégalités sociales et culturelles que l'école véhicule et transforme en inégalités scolaires. Les résultats aux tests PISA témoignent de cette problématique. Néanmoins, les dernières considérations proposées par les travaux du Pacte pour un enseignement d'excellence témoignent d'une volonté de prendre en compte ces problèmes et de transformer le système afin de réduire les inégalités, donner plus de sens aux apprentissages, renforcer l'orientation positive des élèves et la cohérence des diverses actions pédagogiques et piloter au mieux le système.

Ces volontés passeront certainement par un allongement du tronc commun de l'enseignement secondaire ayant une vocation polytechnique et permettant aux élèves d'appréhender tant des contenus intellectuels que des activités manuelles. L'organisation de deux filières d'enseignement, l'une qualifiante et l'autre de transition, permettra, via un système de passerelles, et en rejetant toute hiérarchie de prestige, d'organiser un cheminement vocationnel moins empreint de relégation ou d'inégalité de considération. Enfin, le passage entre les différents moments clés du cursus scolaire, notamment le passage entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur, sera davantage articulé tant au niveau des référentiels ou programmes qu'au niveau de la communication entre les acteurs.

Même si les textes européens et les objectifs principaux des États membres visent le développement de compétences pour une orientation tout au long de la vie, on constate en Belgique francophone que les critères ayant le plus de poids dans les décisions d'orientation lors des conseils de classe sont d'ordre scolaire ou disciplinaire. Canzittu et Demeuse (2017) rappellent d'ailleurs les propos de Quiesse, Ferré et Rufino (Quiesse et al., 2007a; Quiesse, Ferré, & Rufino, 2007b) qui, déjà en 2007, proposaient une suppression de la forme actuelle des conseils de classe avec une intégration active

des parents dans les discussions de choix d'orientation associée à une conception d'évaluations authentiques (c'est-à-dire ayant du sens pour l'élève, basées sur l'actualisation de compétences) et à des redoublements moins fréquents par la préparation au préalable de l'élève à son développement vocationnel. Cette réflexion sur le conseil de classe est une première piste pour davantage prendre en compte l'orientation de l'élève et ce dès le début de l'année scolaire. Ceci pourrait se faire par exemple via la définition de critères de réflexion quant aux choix d'orientation de l'élève et sur son développement personnel et scolaire. A titre d'exemple, en Belgique francophone un plan d'apprentissage individuel est mis en place depuis 2004 dans l'enseignement spécialisé et à partir de 2006 pour les élèves présentant des difficultés dans le 1er degré de l'enseignement secondaire ou orientés vers une année complémentaire.

Ce plan individuel d'apprentissage est présenté, avant le début de l'année scolaire concernée, à l'élève ainsi qu'à ses parents ou à la personne investie de l'autorité parentale par le chef d'établissement ou son délégué accompagné éventuellement d'un autre membre de l'équipe pédagogique ou d'un membre du Centre psycho-médico-social concerné. Lors de chacune de ses réunions, le Conseil de Guidance examine la situation de tout élève inscrit dans une année complémentaire. Sur la base notamment des informations fournies par les enseignants en charge des élèves concernés, il complète le dossier élaboré par le Conseil de Guidance. Ce dernier peut revoir et adapter régulièrement le plan individuel d'apprentissage en fonction de l'évolution de l'élève (Décret du 30 juin 2006, art. 15, §2).

Le PIA est donc un outil méthodologique élaboré pour chaque élève et ajusté durant toute sa scolarité par le Conseil de classe, sur la base des observations fournies par ses différents membres et des données communiquées par l'organisme de guidance des élèves. Il énumère des objectifs particuliers à atteindre durant une période déterminée. C'est à partir des données du P.I.A. que chaque membre de l'équipe pluridisciplinaire met en œuvre le travail d'éducation, de rééducation et de formation. » (Circulaire 6385). Tous les intervenants scolaires et des centres PMS sont invités à participer à l'élaboration du PIA avec la collaboration du jeune et des parents. Le PIA est complété au cours de l'année et ajusté aux apprentissages de l'élèves, mais aussi selon ses intérêts et ses besoins.

Au sein de l'enseignement spécialisé, un plan individuel de transition (PIT) est intégré dans le plan individuel d'apprentissage (PIA) et vise « à établir, dès l'inscription en enseignement secondaire spécialisé, les liens nécessaires entre les différents partenaires en vue d'élaborer et de favoriser le continuum école-vie adulte. » (Circulaire

4623). Le PIT repose sur une démarche d'accompagnement et d'aide pour le jeune dans la réalisation de son projet personnel et d'insertion professionnelle. Celle-ci se déroule en trois temps : (1) dès l'inscription du jeune dans l'enseignement secondaire, le PIT définit avec lui son projet de vie et les objectifs à atteindre pour y arriver. (2) Pendant la scolarité, à plusieurs moments, le PIT revoit ces objectifs et fait le point sur les compétences développées et sur les possibilités professionnelles qui s'annoncent. (3) A la sortie de l'enseignement secondaire, le PIT informe sur les structures permettant de faire le lien entre école et emploi, auprès du jeune et de ses parents.

Une proposition d'action nous est proposée par Quiesse, Ferré et Rufino (2007) via une décentralisation du système éducatif français afin de mettre en place une approche orientante de l'école. « Bien que l'école française donne une 'seconde chance' aux élèves ayant manqué la 'voie royale', on constate que l'entrée en 3e année en BEP [...] réduira les chances des enfants d'accéder aux études générales et donc aux métiers qui y sont liés » (Canzittu et Demeuse, 2017, p.41). Afin d'intégrer orientation tout au long de la vie et approche orientante, Quiesse, Ferré et Rufino (2007, p.125-126) mentionnent 6 propositions d'action qui peuvent faire écho aux difficultés rencontrées en Belgique francophone :

- Donner à chaque personne à partir de 16 ans un capital formation (en heures) à utiliser à sa convenance tout au long de sa vie.
- Traduire tous les diplômes en modules capitalisables de type ECTS (European Credit Transfert System).
- Accompagner lorsque l'élève le souhaite, à partir de 16 ans, sa sortie du système scolaire, dans le cadre de projets : apprentissage, stage en entreprise, année à l'étranger, contrat de volontariat. En Irlande par exemple, existe une année de transition entre le junior cycle (12-15 ans) et le senior cycle (16-18 ans) où les élèves font généralement des activités extrascolaires.
- Reconnaître la valeur des expériences acquises hors du système scolaire.
- Favoriser les retours dans le système de formation, à tout niveau, et à la demande de la personne, sur base de validation des acquis de son expérience et sur positionnement.
- Créer une véritable structure de formation permanente accessible simplement et immédiatement.

A ces propositions, on peut également ajouter les initiatives d'aide à l'orientation mises en avant par Euroguidance (2016) : « la promotion de l'orientation professionnelle

par le biais d'instruments juridiques, le développement de recherches scientifiques et pratiques pour améliorer les services d'orientation, la mise en place de réformes au niveau de l'orientation ou encore le développement d'aides ou d'actions permettant de promouvoir l'orientation au sein du système scolaire » (Canzittu et Demeuse, 2017, p.42). Ce dernier point relatif à l'intégration de l'orientation dans le système scolaire est certainement celui qui ressort le plus des modèles actuels de l'orientation et notamment de celui de l'approche orientante mise en place au Québec, mais également dans certains pouvoirs organisateurs en Belgique francophone (Province de Hainaut, Province de Brabant wallon, Province de Liège et Ville de Liège). Cette approche orientante « propose une orientation au fur et à mesure du cheminement scolaire » (Canzittu et Demeuse, p.69) et « est en fait 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). « Ceci peut se réaliser au sein de l'école en faisant « se rencontrer compétences transversales et compétences vocationnelles » (Pelletier, 2004, p.81), mais également en intégrant l'information et l'orientation scolaires et professionnelles (Gingras, 2007). Ce type de démarche « nécessite l'implication de tous les partenaires de l'environnement éducatif » (Canzittu et Demeuse, 2017, p.70). En d'autres termes, l'orientation scolaire se travaille dans les cours, à travers les contenus disciplinaires et transdisciplinaires, elle fait partie intégrante du travail quotidien des enseignants et des acteurs de l'école.

En Belgique francophone, les travaux réalisés dans le cadre du Pacte pour un enseignement d'excellence préconisent 4 actions ou démarches à réaliser pour intégrer cette approche orientante dans les processus scolaires (Pacte pour un enseignement d'excellence, 2017, p.71) :

- « Soutenir la différenciation et la complémentarité des méthodes au service d'un programme d'activités d'orientation cohérent prenant place dans le cursus scolaire [...] ; mais aussi en intégrant aux curricula des contenus spécifiques liés à la capacité à s'orienter ; en optimisant les périodes prévues légalement en matière d'orientation ; et en développant les situations expérientielles (stages, etc).
- Elaborer un « carnet de bord »²⁰⁵ selon une approche interdisciplinaire, progressive et continue du développement de la capacité à s'orienter, qui

²⁰⁵ De façon générale, on conçoit que deux documents distincts suivent l'élève tout au long de son parcours : (1) le « carnet de bord », document personnel de l'élève, élaboré par l'élève acteur de son apprentissage et

accompagne l'élève tout au long de son parcours scolaire. Cet outil complété par l'élève est distinct des outils d'évaluation des apprentissages, il est éventuellement réalisé sous un format numérique (en tout ou en partie), et selon un cadre éthique lié à l'usage du carnet de bord de l'élève (accès, consultation, divulgation). Il convient également de prévoir des activités (activités de classe ou hors classe) destinées à compléter le « carnet de bord »; favoriser les dispositifs d'autoévaluation de manière à développer chez l'élève la capacité à s'autoévaluer et à découvrir ses aptitudes et aspirations ; développer des outils d'autoévaluation.

- Réaliser un cadastre des activités et outils d'orientation développés au sein [...] d'une zone par les acteurs en matière d'orientation (c'est-à-dire les acteurs scolaires, d'aide à la jeunesse, de formation et d'emploi), et lui conférer un caractère structurel, afin de mettre à disposition des enseignants et des acteurs de l'orientation un répertoire permanent des ressources mobilisables.
- Prévoir dans la formation initiale [...] et continue des enseignants des modules de formation aux méthodes et aux outils permettant d'intégrer l'approche éducative de l'orientation dans les activités d'enseignement et d'apprentissage. Comme mesure transitoire, susciter la formation continue à l'approche éducative de l'orientation. »

Cette question d'intégration de l'orientation dans le travail des enseignants se pose donc également en amont, lors de la formation de ceux-ci. En Belgique francophone, les mesures prônées dans le Pacte pour un enseignement d'excellence visent d'ailleurs à « distinguer, d'une part, l'accompagnement du parcours de l'élève et, d'autre part, la mission d'information sur les métiers » (Pacte pour un enseignement d'excellence, 2017, p.72) en redéfinissant les missions des centres PMS, des enseignants et des acteurs extérieurs à l'école en ce qui concerne l'orientation : (1) les centres PMS auront une mission de relais afin de guider les élèves vers les dispositifs, activités ou personnes spécialisés dans les questions d'information sur les métiers. Les enseignants et les psychologues ou membres des centres PMS ne sont pas des spécialistes des professions ou des métiers et dès lors leur rôle serait d'aiguiller les élèves vers les entités spécialisées adéquates. (2) Cette information sur les métiers, mais aussi sur le système scolaire (sur les filières d'enseignement par exemple) s'actualisera via un portail d'information et par des activités d'information avec des partenaires extérieurs

de son orientation, et (2) le « dossier d'accompagnement de l'élève », un document à vocation pédagogique et administrative, répondant à des conditions d'élaboration et de confidentialité précises, et dont la conception devra viser à intégrer le PIA.

régionaux ou associatifs (structures spécialisées, tel le Forem par exemple). Les volontés exprimées dans le Pacte rejoignent ainsi les enjeux internationaux et notamment les contenus des formations des enseignants au Québec et en Finlande où ceux-ci ont l'orientation et le développement personnel du jeune comme « matière » d'apprentissage.

4.5 Comparaison internationale des objectifs de l'orientation scolaire²⁰⁶

4.5.1 Orientation et approche orientante : un aperçu du cas de la France, de la Suisse, de la Finlande et du Québec

En août 2015, s'est tenu au Centre Culturel International de Cerisy-la-Salle, le colloque *Apprendre et s'orienter dans un monde de hasards*. Les discussions qui s'y sont tenues puisaient particulièrement leurs sources dans la réalité de l'orientation en France, mais aussi dans d'autres pays européens, voire transatlantiques. En effet, les arguments proposés pour ce colloque faisaient référence aux diverses problématiques rencontrées en la matière à l'heure actuelle.

Partant du constat que notre société donne un très grand nombre, en apparence, d'opportunités et de choix aux personnes, il convient néanmoins de noter qu'un « sentiment de désorientation domine, des inégalités d'accès persistent, et les systèmes d'information de plus en plus performants à l'ère du numérique, ne sont pas nécessairement à la hauteur des attentes des publics auxquels ils s'adressent » (Centre culturel international de Cerisy, s. d.). On peut dès lors se demander s'il est toujours et partout possible de s'orienter et de poser des choix éclairés, dans la vie de tous les jours, mais aussi à l'école, via le conseil de classe par exemple. Quelle place celui-ci doit-il prendre ?

La question de l'orientation est vaste et dépasse le simple appariement personne/métier. Aujourd'hui, en France comme dans beaucoup d'autres pays, la réflexion nous mène à se poser la question du « comment envisager la possibilité pour chacun(e) de développer les capacités nécessaires à la conduite de sa propre orientation ? » (Centre culturel international de Cerisy, s. d.).

En effet, l'orientation scolaire s'est fortement diversifiée au cours du XX^e siècle, quel que soit le système éducatif, belge, suisse ou français. Nous ne retracerons pas de façon détaillée l'évolution de l'orientation dans ces pays ni ses mutations, ceci n'est pas

²⁰⁶ Cette partie sur base sur notre rapport rédigé pour le Cnesco (Canzittu, 2018).

le propos de notre ouvrage. Nous proposerons dans ce chapitre un point sur les pratiques d'orientation récentes mises en place en France et en Suisse et nous présenterons brièvement le substrat dans lequel elles se sont construites. Afin d'étayer nos propos, nous prenons comme point d'appui les résultats de ces pays aux tests PISA ainsi que la modélisation que Mons a proposée en 2004 quant à la gestion de l'hétérogénéité des élèves. En effet, depuis 2000, de nombreux travaux, et en particulier ceux menés au départ des résultats du PISA, ont mis en évidence les différences de performance moyenne, mais aussi les écarts importants entre élèves ; certains systèmes parvenant mieux que d'autres à limiter ceux-ci, y compris pour les groupes les plus fragiles ou défavorisés. Les modalités de passage d'une année à l'autre ou encore le choix imposé ou non d'une filière d'enseignement et, plus généralement, l'organisation même de l'orientation scolaire comme politique et philosophie de l'éducation influence ces inégalités, les réduisent ou au contraire tendent à les maintenir ou à les augmenter. Sur la base des résultats des enquêtes PISA, plusieurs systèmes éducatifs, tels que ceux de la France, de la Belgique francophone, du Canada, de la Suisse... seront décrits et comparés au niveau de l'orientation comme organisation des flux d'élèves, mais aussi comme réflexion sur la formation à l'autonomie et à la prise de décision des individus.

En outre, il faut tenir compte du fait que la structure des systèmes scolaires et particulièrement les modes d'organisation des flux d'élèves au sein des différents niveaux (ceux-ci résultant des principes d'orientation scolaire mis en place) produisent des inégalités à l'École : c'est que Felouzis (2009) nomme *l'effet système*. Ces inégalités sont particulièrement visibles dans les systèmes scolaires proposant une organisation en filières d'enseignement, celles-ci étant souvent marquées par une hiérarchisation plus ou moins forte. Par exemple, Demeuse & Lafontaine (2005) ou Franquet, Friant, & Demeuse (2010) ont constaté en Belgique francophone une orientation négative, dite en cascade, où les élèves moins performants sont relégués vers les filières qualifiantes. Dans ses études, Friant (2012) a d'ailleurs déterminé un certain modèle du prestige des options d'enseignement secondaire : il a constaté l'existence d'une hiérarchie du prestige de celles-ci influencée par les caractéristiques du public d'élèves les fréquentant, l'option ayant « une place d'autant plus élevée dans cette hiérarchie que son public est socio-économiquement favorisé, féminin²⁰⁷, et à l'heure » (p.74). En 2014, des résultats similaires sont ressortis d'une étude de Ferrara & Friant basée sur l'analyse des représentations sociales de 668 élèves du 1^{er} et du 3^e degrés de l'enseignement secondaire quant aux filières d'enseignement. Leurs analyses aboutissent à une hiérarchisation reposant sur « les notions de facilité/difficulté, les caractéristiques de la population d'élèves, les caractéristiques de l'enseignement et l'aboutissement de l'enseignement »

²⁰⁷ Concernant le genre de l'élève, Friant note que les caractéristiques de l'échantillon de la recherche ont pu induire ce résultat et qu'une réplique de la recherche auprès d'un échantillon représentatif de l'ensemble de la Communauté française de Belgique permettrait d'infirmier ou non les résultats.

(p.518), l'enseignement dit général étant considéré comme étalon, comme référence pour les autres.

Ferrara & Friant (2014) mentionnent que d'après Chauchat & Labonne (2006), en France, des phénomènes similaires de hiérarchisation étaient constatés dans les années 80 : pour les enseignants, les élèves de la filière générale la plus cotée (la filière scientifique) « seraient doués, motivés, consciencieux, tandis que ceux [...] des filières technologiques les moins cotées ne seraient ni attentifs, ni travailleurs, ni très doués » (p.555, d'après Berthelot, 1987). Sur la base de leurs études, les auteurs concluent, entre autres, que « les fonctions identitaires des groupes et leurs représentations sociales concourent à mettre en place la reproduction du système social et professionnel » (p.571) au niveau de ces hiérarchisations. La boucle est bouclée : la structure du système d'orientation engendre une hiérarchisation plus ou moins marquée des filières ou des options qui est elle-même renforcée par les représentations des acteurs scolaires et professionnels. Le système hiérarchise les personnes qui elles-mêmes hiérarchisent les sous-ensembles du système. D'ailleurs, ce phénomène n'est pas récent et était déjà connu dans les années 60 quand les analyses de

René Girard et Roger Bastide (INED, 1966) [...] ainsi que les travaux de Christian Baudelot et Roger Establet (1971) sur L'école capitaliste ont démontré que la séparation précoce des élèves dans des parcours inégaux renforce et produit les inégalités sociales à l'école. Que ces parcours inégaux soient le fruit d'orientations précoces ou du redoublement, la scolarisation des élèves dans des filières différenciées et hiérarchisées renforce et produit des inégalités de réussite en fonction de l'origine sociale (Felouzis, 2009, p. 2).

Ces phénomènes de hiérarchie sont donc une des causes de la présence d'inégalités entre élèves et leurs liens avec l'orientation sont fortement marqués dans les systèmes dits *à filières d'enseignement*, une fracture nette apparaissant souvent entre les enseignements scientifiques ou généraux (du moins généralistes) et ceux orientés vers les filières professionnelles ou qualifiantes.

Au-delà de la constatation d'inégalités dans l'enseignement, il est intéressant de se questionner sur « la façon dont chaque système éducatif propose une régulation des inégalités sociales et comment cette régulation accroît ou réduit ces inégalités dans le déroulement même de la scolarité » (Felouzis, 2009, p. 3).

Le premier moment d'orientation se posant à l'élève, si on excepte le choix de l'école maternelle/primaire, est le passage entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire. En Europe, d'après Burton & Martin (2008), on peut différencier quatre types de procédures de passage :

- Une admission automatique dans le secondaire, « sans transition au sein d'une structure unique d'enseignement » (p.165). On retrouve dans ce type, entre autres, les pays scandinaves (Finlande, Norvège, Islande, Danemark...), mais aussi par exemple la Lettonie ou le Portugal.
- Une admission relative à la réussite en dernière année primaire (comme en Irlande ou en Espagne) ou lors de l'atteinte d'un âge seuil (France ou Royaume-Uni).
- Une admission basée sur la réussite en dernière année primaire et sur « la décision d'un conseil d'orientation qui dirige les élèves vers des types d'enseignement différents en fonction de leurs résultats » (p.166). Ce système est mis en place par exemple au Luxembourg ou en Allemagne.
- Une admission basée sur la détention d'un certificat de fin d'études primaires comme en Belgique ou en Italie par exemple.

Comme les auteurs le précisent, le type de procédure de passage est lié à l'organisation même de l'enseignement secondaire en tronc commun ou en filières, mais également à une certaine « idéologie d'égalité des chances » (p.166). Par exemple, l'existence d'un enseignement différencié ou au contraire celle d'un enseignement commun pour tous témoignent d'une certaine prise de position quant à la prise en charge des « capacités initiales » (p.167) des élèves.

Concernant l'organisation de l'enseignement secondaire, Felouzis (2009) mentionne qu'historiquement, deux systèmes de régulation existaient dans les années 50 et 60 dans le monde anglo-saxon :

- La *concurrence ouverte* où le système scolaire secondaire est organisé de façon uniforme en termes de filières et où chaque individu présente donc, toute chose étant égale par ailleurs, les mêmes chances de réussite.
- La *cooptation* où les élèves sont séparés rapidement sur la base de leur niveau socio-économique et leurs résultats.

Pour appréhender la situation actuelle des systèmes éducatifs, il faut ajouter à cela la présence dans plusieurs pays de l'existence d'un marché scolaire (Felouzis, 2009). Celui-ci est notamment mentionné et analysé dans bon nombre de travaux belges francophones (Crahay, 2000; Delvaux & Joseph, 2003; Demeuse & Baye, 2008; Demeuse, Baye, Straeten, Nicaise, & Matoul, 2005; Duru-Bellat & Meuret, 2001; Friant et al., 2008; Maroy & Dupriez, 2000; Vandenberghe, 1998, 2001) : non seulement il existe de grandes disparités socio-économiques entre établissements scolaires, liées à

l'offre de formation des établissements, mais en plus, en observant les établissements aux extrêmes de ce continuum, on constate que la situation s'aggrave : les établissements les plus favorisés écrèment leurs élèves les moins favorisés, alors que les établissements les moins favorisés perdent leurs élèves les plus favorisés (Demeuse et al., 2009).

D'ailleurs, selon Demeuse et al. (2007, sur la base des travaux de Vandenberghe, 1998), ce marché scolaire est plutôt traduit en quasi-marché car « constitué par une combinaison subtile et pour le moins originale du financement par les pouvoirs publics et d'un gouvernement par la loi du marché » et caractérisé par « la présence simultanée d'un financement public de l'enseignement, par un libre choix de l'école par les familles et enfin par un mode de calcul de l'enveloppe de chaque école en fonction du nombre d'élèves inscrits » (p.19, d'après les travaux de Delvaux, Demeuse, & Dupriez, 2005). Ce fonctionnement n'est pas unique à la Belgique, en effet, « des pays tels que le Chili, les Pays-Bas, la Nouvelle-Zélande, l'Écosse relèvent le même constat. Seule l'Angleterre semblerait faire office d'exception (Maroy, 2005) » (p.29).

Ces constats se traduisent également dans les données issues des tests internationaux, par exemple dans les tests PISA. En 2009, Felouzis mentionnait qu'après l'analyse des tests PISA de 2003, dans certains pays, « les inégalités sociales passent par l'orientation dans des filières hiérarchisées et différenciées » (p.13) et différenciait ainsi trois groupes de pays qui varient selon leur mode de production des inégalités scolaires :

- Les pays nordiques tels que la Norvège, la Finlande, le Danemark... « pour lesquels il n'y a pas de traduction institutionnelle directe des inégalités sociales dans des filières ou établissements » (p.13) et où ces inégalités sont les plus faibles.
- Les pays tels que l'Autriche, l'Allemagne ou la Hollande où l'orientation conditionne les inégalités.
- Les pays, notamment asiatiques (Japon, Thaïlande...) ou encore l'Italie ou le Brésil où « l'origine sociale [...] n'explique [...] que très marginalement les scores des élèves » (p.13), mais où c'est l'établissement scolaire qui semble influencer les compétences des élèves.

Dans ses analyses, Felouzis (2009) remarque que les pays où les inégalités sont les plus fortes sont la Hongrie, l'Allemagne, la Turquie, la Belgique, l'Autriche et la République tchèque, car la répartition des élèves se fait « dans des curricula et des établissements fortement différenciés et cela a des conséquences sur leur niveau de compétence en mathématiques » (p.8). Au contraire, dans les pays où la différenciation, tant sociale qu'académique, est faible et où les élèves fréquentent les mêmes structures d'enseignement, tels que la Pologne, la Grande-Bretagne, l'Islande, la Norvège ou la

Finlande, on constate des inégalités minimales : « le lien est ici faible, voire très faible, entre l'origine sociale et les scores aux épreuves Pisa » (p.8).

Sur la base des données PISA, Mons (2004) a analysé cette gestion des élèves au sein du curriculum et a déterminé une typologie des systèmes scolaires selon quatre modèles de gestion de l'hétérogénéité des publics²⁰⁸ :

1. Le modèle de la séparation. Celui-ci propose une sélection précoce des élèves avec un tronc commun court qui se termine à la fin de l'enseignement primaire ou, au plus tard, lors du premier cycle de l'enseignement secondaire. En ce qui concerne l'orientation même des élèves, ce modèle est basé sur l'existence de classes de niveau (et ce, dès le primaire), de filières d'enseignement rigides (qui sont finalement peu perméables entre-elles) et sur l'utilisation du redoublement comme « dernière chance d'éviter d'être placé dans les orientations les moins prisées » (p.255). Mons note également que les systèmes se reconnaissant dans ce modèle ont peu recours à l'enseignement individualisé et aux remédiations pour les élèves en difficulté (étant davantage destiné aux élèves avancés) et qu'ils présentent des taux faibles d'abandon et de sortie du système scolaire sans qualification. Les pays se rapprochant de ce type de modèle sont par exemple l'Allemagne, l'Autriche, la Hongrie, la Suisse et, dans une certaine mesure, la Belgique et les Pays-Bas).
2. Le modèle de l'intégration uniforme. Ici, le tronc commun est long, mais la première sélection s'opère en fin du premier cycle secondaire. Le redoublement est fort utilisé, aussi bien dans l'enseignement primaire que secondaire. L'enseignement individualisé est peu mis en place et lorsqu'il l'est, c'est à destination des élèves en difficulté. La constitution de chaque classe est homogène en termes de public d'élèves (des classes de niveau peuvent être organisées dans certains pays). Les sorties du système sans qualification sont également importantes. Ce modèle concerne principalement les pays latins (France, Espagne, Portugal, Argentine, Chili...).
3. Le modèle de l'intégration à la carte. Dans celui-ci, le tronc commun proposé aux élèves est également long et la promotion automatique est

²⁰⁸ Il faut tenir à l'esprit comme le rappelle Mons (2004, p.255) que les modèles décrits sont « schématiques [et qu'] aucun pays n'est en totale adéquation avec les grandes familles » définies, mais que « chaque système éducatif se rapproche sensiblement d'une famille plus que d'une autre, parce que, d'un côté, il partage une grande partie des caractéristiques de ce système et que, de l'autre, son organisation s'oppose totalement aux autres modèles. »

pratiquée. Les taux de redoublements sont très faibles²⁰⁹. Ce modèle présente une « organisation de classe spécifique pour les matières fondamentales avec, en primaire, un regroupement des élèves par niveau au sein de la classe et, dans le secondaire, une offre différenciée de cours en fonction du niveau des élèves (le tracking) » (p.257). L'enseignement est souvent individualisé pour les élèves les plus avancés, mais plutôt moins pour les plus faibles. Les sorties sans qualification sont faibles. Ce modèle se rapproche de la *comprehensive school* anglo-saxonne (États-Unis, Canada, Royaume-Uni, Nouvelle-Zélande).

4. Le modèle de l'intégration individualisée. Dans ce modèle, les élèves suivent un tronc commun long, semblable pour tous les élèves, la séparation des élèves ayant lieu à la fin du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Le redoublement est très peu pratiqué et les classes sont hétérogènes en termes de niveau des élèves. Les cours sont majoritairement individualisés. Les taux d'abandon et de sortie du système sans qualification sont également très faibles. On observe ce type de modèle en particulier dans les pays du nord de l'Europe (Danemark, Islande, Finlande et Suède) ou dans certains pays asiatiques, tels que la Corée ou le Japon. Mons attire d'ailleurs l'attention sur le fait que c'est le soutien individualisé à chaque élève, selon ses propres difficultés, qui permet d'articuler cette « école unique » et que ce soutien « peut être une composante de l'enseignement public (pays nordiques) ou être dispensé comme un enseignement privé complémentaire (pays asiatiques) » (p.256).

Par ailleurs, comme le rappellent Kamanzi, Guégnard, Koomen, Imdorf, & Murdoch (2016), on ne peut distinguer l'organisation des systèmes scolaires des régimes de politiques publiques dans lesquels ils s'insèrent : en citant Andres & Pechar (2013) et Pechar & Andres (2011), les auteurs expliquent que « les inégalités tiennent d'une part, à l'orientation idéologique de chaque pays en matière de conception et d'organisation des politiques sociales et d'autre part, à la relation traditionnelle établie entre le secteur économique et chaque niveau d'enseignement » (p.134).

Par exemple, Verdier (2008) explique que l'approche européenne en termes d'éducation et de formation tout au long de la vie résulte d'une évolution complexe des différentes conceptions sociopolitiques et qu'elle diffère fortement entre les pays. Néanmoins, l'auteur suppose, sur la base de ses analyses, que même si les décisions passées (et historiques) influencent toujours les modèles d'organisation des différents

²⁰⁹ Un système de crédits est utilisé dans l'enseignement secondaire (Mons, 2004).

systèmes, une certaine hybridation de ceux-ci, au sein de l'Europe, pourrait s'opérer, notamment par l'existence des différentes évaluations comparatives internationales et par les différents rapports d'activité que les États doivent remettre chaque année pour rendre compte de leurs actions en vue d'atteindre les objectifs partagés en termes d'éducation et de formation tout au long de la vie. On peut évidemment rapprocher cela des initiatives internationales d'évaluation de l'enseignement (PISA, TIMMS) et des différents rapports de l'OCDE sur les politiques d'orientation, par exemple.

Dans ce document, les travaux de Mons et notamment son modèle de gestion de l'hétérogénéité des publics servent de substrat théorique principal. Les pays investigués sont classés selon ce modèle. Une attention particulière est également portée au passage primaire/secondaire, élément impactant l'orientation des élèves comme le travail de Felouzis le met en avant notamment.

Ce texte veut dresser la situation actuelle de la place accordée à l'orientation scolaire dans des systèmes éducatifs présentant une gestion contrastée de l'hétérogénéité des élèves. Comme cela vient d'être explicité, on note en effet des différences majeures entre systèmes éducatifs tant au niveau des modalités de passage entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire qu'en ce qui concerne les processus de gestion et de sélection des élèves au sein de ces enseignements. Ces différences peuvent entraîner des résultats aux tests internationaux fort éloignés d'un pays à l'autre et l'on constate une influence majeure de la gestion des publics sur le niveau d'inégalité sociale des systèmes scolaires : alors que, par exemple, l'organisation d'un tronc commun long à destination de tous les élèves tend à réduire ces inégalités, celles-ci sont plus fortes dans les systèmes où la séparation des apprenants est précoce et où ceux-ci sont répartis selon une logique de filières d'enseignement.

Dans cette analyse, les travaux de Mons et notamment son modèle de gestion de l'hétérogénéité des publics servent de substrat théorique principal. Les pays investigués sont classés selon ce modèle. Une attention particulière est également portée au passage primaire/secondaire, élément impactant l'orientation des élèves comme, notamment, le travail de Felouzis le mentionne. Les résultats aux tests PISA sont également interrogés pour ces systèmes au regard de leur organisation. Les pays investigués sont classés selon le modèle de Mons dans le tableau ci-après.

Tableau 133 Classement des pays (ou systèmes éducatifs) analysés selon le modèle de gestion de l'hétérogénéité des publics de Mons

| Séparation | Intégration uniforme | Intégration à la carte | Intégration individualisée |
|--|----------------------|------------------------|----------------------------|
| Belgique francophone (Communauté française) Suisse | France | Québec | Finlande |

Le texte qui suit s'organise pour chaque système éducatif en trois parties :

1. La première partie traite des processus et des dispositifs d'orientation en vigueur dans le système ciblé.
2. La deuxième partie propose de faire un zoom sur un aspect particulier du système ciblé, tel que la place de l'équité ou encore le développement de réformes récentes.
3. La troisième partie est une conclusion relative aux propos tenus.

Une fiche signalétique par système éducatif est également proposée.

4.5.2 Le système d'orientation au Québec

4.5.2.1 Processus et dispositifs d'orientation

Le Québec est une des 10 provinces du Canada. Elle met en place son propre système éducatif : la loi constitutionnelle de 1867 partage les compétences entre le fédéral et le provincial et l'article 93 de cette loi accorde aux provinces la responsabilité de l'organisation de l'enseignement (Proulx & Charland, 2009). Il existe également un outil de concertation interprovinciale, créé en 1967 et nommé le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (CMEC). Celui-ci balise trois priorités pour l'enseignement canadien : « celle accordée aux résultats de l'éducation ; l'échange de renseignements sur les pratiques exemplaires ; la collaboration dans le domaine des programmes d'études » (Lessard, 2006, p. 187). Le CMEC met également en place « l'évaluation du rendement des élèves de 13 à 16 ans en mathématiques, lecture, écriture et sciences (le Conseil gère d'ailleurs la participation au programme PISA) et la collecte de données statistiques sur le rendement des systèmes scolaires » (Canzittu & Demeuse, 2017, p. 132, d'après Lessard, 2006).

On peut noter par ailleurs que pour toutes les provinces, l'obligation scolaire est tenue jusqu'à l'âge de 16 ans et qu'en ce qui concerne l'enseignement supérieur, il n'existe pas non plus de modèle unique pour l'ensemble des provinces : néanmoins (Kamanzi et al., 2016, p. 138-139) précisent que comme le note Skolnik (1997), il existe beaucoup de ressemblances entre les systèmes provinciaux, notamment en ce qui concerne l'articulation entre les ordres d'enseignement. Ainsi retrouve-t-on dans chaque province du Canada des établissements de niveau collégial à vocation professionnelle et des universités.

Nous nous attarderons dans la suite de ce texte uniquement au cas de la province québécoise.

D'après Proulx & Charland (2009), au Québec, quatre institutions éducatives différentes sont définies :

1. Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport qui « met en œuvre les lois et les règlements, définit les grandes orientations du système scolaire et les programmes de cours et gère les épreuves certificatives finales des études secondaires et collégiales » (Canzittu & Demeuse, 2017, p. 132-133).
2. Les commissions scolaires qui organisent les services scolaires au niveau local.
3. Les conseils et organismes facultatifs qui proposent leurs conseils au ministère.
4. Les établissements scolaires qui actualisent sur le terrain les prescrits légaux.

On peut également ajouter qu'au niveau des conseils d'établissement (qui regroupent pour moitié les parents d'élèves et pour l'autre moitié le personnel scolaire et les membres de la collectivité), ceux-ci décident par exemple de l'introduction de nouveaux cours, du temps alloué aux matières, des moyens d'encadrement et de la composition du budget de l'école, des méthodes d'enseignement, etc. (Canzittu & Demeuse, 2017, d'après Plumelle, 2002).

L'enseignement obligatoire au Québec comprend 11 années (de 6 à 16 ans) dont 6 années en enseignement primaire et 5 années en enseignement secondaire. Il existe également un enseignement préscolaire à partir de 4 ans, non obligatoire. L'enseignement est réparti entre les écoles publiques et les écoles privées²¹⁰. Celles-ci scolarisent beaucoup moins d'élèves que l'enseignement public. D'après les données disponibles dans les statistiques de l'enseignement diffusées par le Gouvernement du Québec²¹¹, pour l'année scolaire 2007-2008, en moyenne, plus de 88 % des élèves scolarisés en préscolaire, primaire ou secondaire, l'étaient au sein de l'enseignement public. Le tableau suivant propose la répartition des élèves scolarisés dans les

²¹⁰ Il existe également des écoles gouvernementales qui font « partie des deux premiers réseaux [...] [et qui sont constituées] d'institutions scolaires relevant pour certaines du gouvernement fédéral, pour d'autres de ministères québécois autres que celui de l'Éducation, et également de deux centres de formation professionnelle situés dans des collèges d'enseignement général et professionnel (cégeps) [...] [...] la plupart des élèves des écoles gouvernementales reçoivent un enseignement dans les réserves indiennes » (École nationale d'administration publique (Québec) & Observatoire de l'administration publique, 2012, p. 2).

²¹¹ <http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/effectif-etudiant-a-leducation-prescolaire-primaire-et-secondaire/>

enseignements public, privé et gouvernemental selon l'ordre d'enseignement (préscolaire, primaire et secondaire).

Tableau 134 Répartition des élèves scolarisés dans les enseignements public, privé et gouvernemental selon l'ordre d'enseignement (préscolaire, primaire et secondaire) (en %) en 2007/2008

| | Public | Privé | Gouvernemental |
|-------------|--------|-------|----------------|
| Préscolaire | 96,3 | 3,2 | 0,5 |
| Primaire | 93,8 | 6,0 | 0,2 |
| Secondaire | 82,0 | 17,8 | 0,2 |
| Total | 88,6 | 11,2 | 0,2 |

Il est intéressant de noter que l'enseignement privé attire davantage d'élèves dans l'enseignement secondaire que dans l'enseignement primaire : l'enseignement privé scolarise 6 % des élèves du primaire alors que ce pourcentage atteint presque 18 % dans l'enseignement secondaire (année 2007/2008). D'ailleurs, on estime à près de 57 000 le nombre d'élèves ayant quitté le secteur public dans lequel ils avaient suivi l'enseignement primaire pour s'inscrire au secondaire dans une école privée. La diversité de l'offre de services éducatifs que propose le privé, sa bonne réputation et le financement public de la plupart des écoles privées (pour 70 % d'entre elles) (École nationale d'administration publique (Québec) & Observatoire de l'administration publique, 2012, p. 5) peuvent expliquer ce phénomène.

Ce passage primaire/secondaire est spécifié dans la Loi sur l'Instruction publique, datant de 1988 et qui « régit localement l'organisation des écoles et des commissions scolaires » (Proulx & Charland, 2009, p. 17).

D'après le chapitre 13 de cette loi (Gouvernement du Québec, 2010b), « le passage du primaire au secondaire s'effectue après 6 années d'études primaires; il peut toutefois s'effectuer après 5 années d'études primaires si l'élève a atteint les objectifs des programmes d'études du primaire et a acquis suffisamment de maturité ». C'est la commission scolaire qui décide si l'élève a satisfait ou non aux exigences de l'enseignement primaire. En ce qui concerne le redoublement, « à l'enseignement primaire et à la fin de la première année du secondaire, le directeur de l'école peut, exceptionnellement, dans l'intérêt d'un élève, lui permettre de rester une seconde année dans la même classe » (Gouvernement du Québec, 2010a).

Il faut noter qu'avant les années 1990, le redoublement était pratiqué dans le système québécois. À partir des années 2000, avec la réforme scolaire, le Ministère de l'Éducation a prescrit d'abolir le redoublement. Cependant, à partir de 2007, et pour toutes les années du primaire et du secondaire, le redoublement a été réintroduit : ceci vient, entre autres, de « la pression populaire et celle du corps enseignant : un sondage

rendu public en mars 2007 par la Fédération autonome de l'enseignement (FAE) indique que 81 % des Québécois et des parents se disent en faveur du redoublement scolaire » (Therriault et al., 2011, p. 156).

Après les 6 années de l'enseignement primaire, l'élève suit l'enseignement secondaire. Celui-ci est organisé en 2 cycles : le premier s'étend sur 2 années scolaires et le deuxième s'étend sur 3 années scolaires.

Les deux premières années secondaires sont une formation de base commune. Au deuxième cycle coexistent trois parcours envisageables :

- Le parcours de formation générale.
- Le parcours de formation générale appliquée.
- Le parcours de formation axée sur l'emploi. Celui-ci propose deux niveaux de formation, la formation préparatoire au travail et la formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé.

Les deux premiers types de parcours peuvent mener les élèves à des « études plus longues, que ce soit en formation professionnelle collégiale ou universitaire » (Ministère de l'Éducation du loisir et du Sport (MELS), 2008, p. 24). D'après le chapitre 23.1 de la Loi sur l'Instruction publique (Gouvernement du Québec, 2010c), « au second cycle de l'enseignement secondaire, l'élève choisit, chaque année, le parcours de formation générale ou le parcours de formation générale appliqué [...] [et le parcours de formation axée sur l'emploi] permet d'accéder assez rapidement au marché du travail, mais il offre aussi la possibilité de se former à un métier semi-spécialisé, d'entrer en formation professionnelle ou de poursuivre ses études en formation générale ».

L'enseignement collégial suit ces parcours de formation. Pour l'enseignement public, il est constitué par les cégeps (collèges d'enseignement général et professionnel). Ceux-ci « ont la particularité de faire cohabiter l'enseignement préuniversitaire, qui mène à l'université (parcours normal de deux ans), et l'enseignement technique, qui prépare au marché du travail (parcours normal de trois ans) » (École nationale d'administration publique, Québec & Observatoire de l'administration publique, 2012, p. 8). Les cégeps jouissent d'une certaine autonomie quant à la mise en œuvre des contenus pédagogiques, mais « la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial veille à ce qu'ils se conforment à des exigences pédagogiques minimales. Cette dernière rend ses avis au ministre de l'Éducation et les publie » (École nationale d'administration publique, Québec & Observatoire de l'administration publique, 2012, p. 8).

L'accès à l'enseignement universitaire se réalise après la réussite de l'enseignement collégial dans sa formation préuniversitaire. Néanmoins, le programme professionnel technique permet aussi, dans certaines disciplines, d'y accéder.

Le cheminement au sein des études québécoises est représenté dans la figure ci-après. Dans ce système, le premier moment d'orientation arrive donc à partir de la 3^e année de l'enseignement secondaire. À ce stade, l'élève peut soit continuer sa formation générale, soit bifurquer vers un parcours de formation axée sur l'emploi. Au sein de celui-ci, il peut faire une formation à un métier semi-spécialisé qui dure un an (ce qui lui donne accès au marché du travail) ou une formation préparatoire au travail qui dure trois ans (et donne aussi accès au marché du travail).

Au sein du parcours de formation générale, l'élève a le choix entre une formation générale et une formation générale appliquée. En 3^e, en 4^e et en 5^e année, il peut également passer vers une formation professionnelle qui lui permettra d'accéder au marché du travail.

Le parcours de formation générale ou la formation professionnelle permettent d'accéder (suivant des conditions particulières pour la formation professionnelle) à l'enseignement collégial. Celui-ci donne accès dans sa formation préuniversitaire à l'enseignement universitaire et dans sa formation technique au marché du travail (mais aussi à l'enseignement universitaire selon les disciplines).

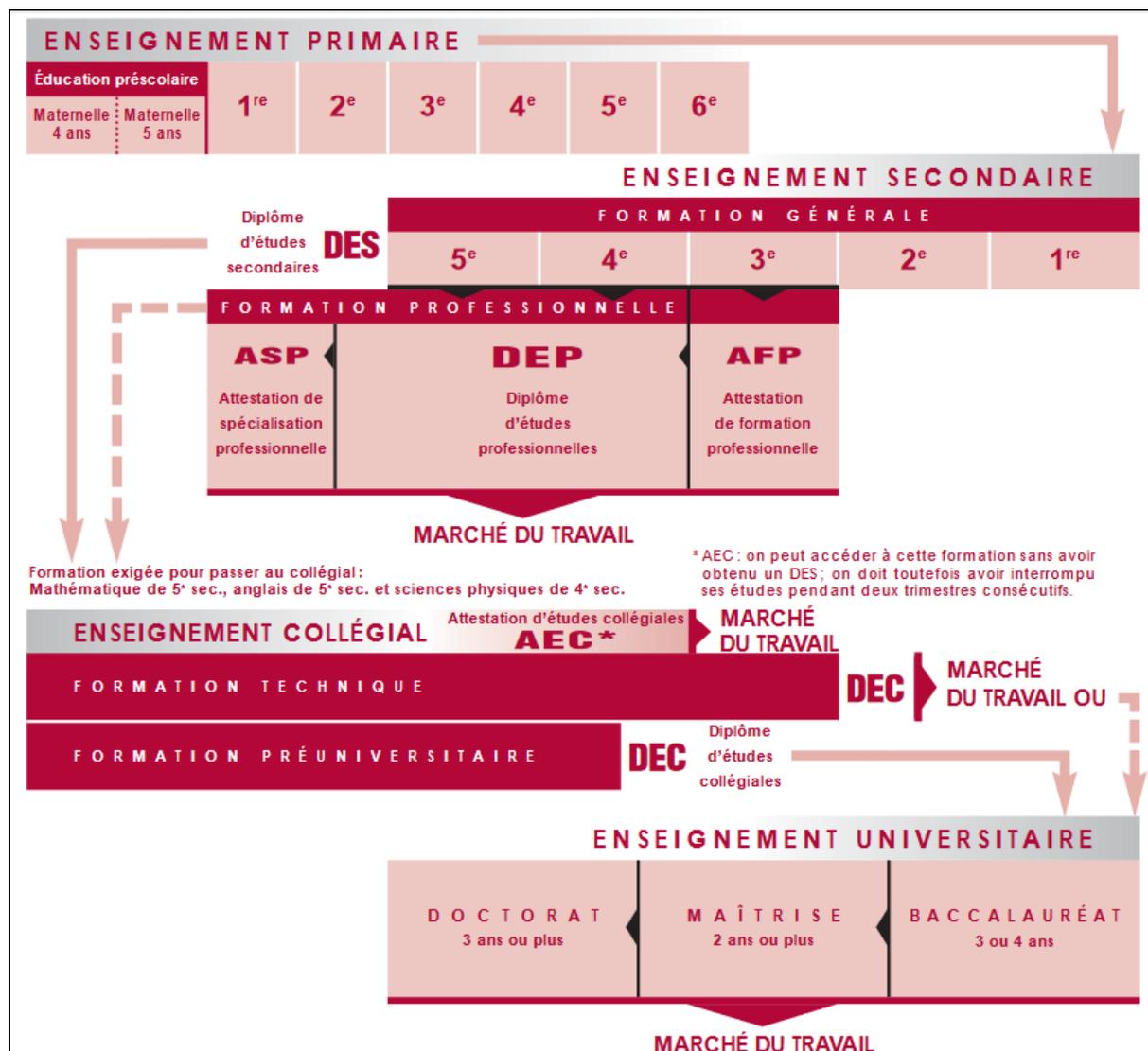


Figure 58 Le système scolaire québécois (Ministère de l'Éducation du loisir et du Sport (MELS), 2006, p. 4)

L'ensemble de la formation québécoise, qu'elle soit générale ou professionnelle, est basé sur la différenciation des apprentissages et sur le concept de diversification des apprentissages : si la différenciation « fait référence aux pratiques pédagogiques qui permettent de tenir compte de l'hétérogénéité des élèves d'un groupe-classe sur le plan de leurs acquis, de leurs styles d'apprentissages et de leurs champs d'intérêt » (Ministère de l'Éducation du loisir et du Sport - MELS, 2008, p. 24), la diversification désigne les aménagements organisationnels mis en place pour répondre aux caractéristiques individuelles des élèves. Ces aménagements renvoient à différents parcours et options disciplinaires [...] [qui permettent d'] aider les élèves à se développer de façon optimale à travers des choix éclairés de cheminement scolaire (Ministère de l'Éducation du loisir et du Sport - MELS, 2008, p. 24).

La diversification s'inscrit dans le droit fil de l'approche orientante. Elle conduit les jeunes de 14 à 18 ans à se situer et à s'engager personnellement dans la détermination de leur propre orientation ; à découvrir et à exploiter le fait que le savoir est émancipateur et peut être réinvesti ; et à décider de la quantité d'énergie qu'ils entendent mobiliser pour progresser, pour satisfaire leurs ambitions et leurs rêves, et pour actualiser leur potentiel (Ministère de l'Éducation du loisir et du Sport - MELS, 2008).

Cette prise en compte particulière de l'orientation est visible dans les textes légaux québécois depuis le Rapport Parent de 1964 qui stipulait déjà que « les enseignants, les parents, l'orienteur doivent tous aider l'enfant à choisir les cours qui conviennent le mieux à ses aptitudes et à ses goûts » (Gouvernement du Québec, 1964, p. 25). D'ailleurs, le Rapport Parent mentionne que l'orientation scolaire doit s'articuler dans la perspective du développement de l'individu, qu'elle « ne doit pas être comprise comme un synonyme de sélection et qu'elle est de nature développementale et non statique » (Canzittu & Demeuse, 2017, p. 133) :

L'orientation doit au contraire se préciser dans le temps par une suite d'éliminations et d'options ; elle tiendra compte de l'évolution de l'enfant, du développement de ses aptitudes, de ses intérêts, et aussi des expériences que lui apporte la vie. [...] La véritable orientation scolaire et professionnelle est fondamentalement une prise de conscience par le sujet de ce qu'il est, de ses atouts et de ses limites, suivie d'une décision autonome (Gouvernement du Québec, 1964, p.307).

C'est dans cette perspective que l'orientation scolaire et professionnelle fait partie intégrante de l'enseignement québécois (Gouvernement du Québec, 1964). Malgré cet objectif d'intégration de l'orientation au sein de l'école, il fallut attendre les années 80 avec la mise sur pied du programme Éducation au choix de carrière pour les jeunes de l'enseignement secondaire (Canzittu & Demeuse, 2017) et les années 90 avec notamment des projets de réforme et des travaux sur l'orientation comme *Au cœur de la réussite éducative : l'orientation des élèves* (Ordre professionnel des conseillers et conseillères d'orientation du Québec - OPCCOQ, 1993) pour voir l'orientation intégrer de façon plus systématique l'enseignement. D'ailleurs, en 2001, dans leur présentation du développement d'un projet d'orientation (projet d'éducation au travail de l'École polyvalente de Disraeli²¹²), Beudet, Huppé, St-Laurent et Gagné retracent brièvement l'évolution de plusieurs textes du Gouvernement du Québec qui témoignent d'un intérêt grandissant pour le développement de l'éducation au choix : *L'orientation scolaire et professionnelle par-delà les influences, Faire avancer l'école, L'insertion sociale et professionnelle, une*

²¹² <http://polyvalentededisraeli.com/>

responsabilité à partager, Raccrocher l'école aux besoins du jeune... sont quelques extraits de titres qui en attestent. Les auteurs mettent également en avant que l'OPCCOQ a aussi développé plusieurs concepts relatifs à l'orientation scolaire et notamment celui d'école orientante afin d'engager l'ensemble des acteurs de l'école dans l'orientation des jeunes.

Ce concept d'école orientante va se développer et en 2002, le Ministère de l'Éducation du Québec va proposer une approche orientante qui doit se comprendre comme « 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 » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2002, p. 18).

Selon Canzittu & Demeuse (2017, p.70), l'approche orientante peut se définir comme

une conception de l'éducation qui veut développer la connaissance de soi, la motivation scolaire et les liens entre vécus et projets professionnels chez les jeunes. Elle se traduit concrètement par le développement de projets professionnels qui intègrent des notions d'orientation au sein de contenus disciplinaires.

À l'heure actuelle, l'approche orientante est un concept qui fait partie intégrante de l'éducation québécoise : le Gouvernement du Québec informe sur son site internet²¹³ qu'à partir de l'année scolaire 2017/2018, des apprentissages en orientation scolaire et professionnelle sont obligatoires pour tous les élèves du 3e cycle de l'enseignement primaire. Ces apprentissages veulent approfondir la connaissance de soi des élèves et élargir leur connaissance du monde scolaire et du monde professionnel. Cette obligation d'apprentissage en orientante sera d'actualité en 2018/2019 pour le premier cycle de l'enseignement secondaire et en 2019/2020 pour le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

4.5.2.2 Zoom sur : l'équité dans le système québécois

Au test PISA de 2015, le Québec obtient un score moyen en sciences de 537 (écart-type : 4,7) ce qui le place bien au-dessus de la moyenne de l'OCDE qui est de 493 (écart-type de 0,4). Le Québec obtient d'ailleurs le 5e meilleur score de tous les pays sondés (Singapour étant le premier pays avec un score de 556 ; écart-type de 1,2). Aux tests précédents, le Québec s'était classé troisième en mathématiques et quatrième en lecture (O'Grady, Deussing, Scerbina, Fung, & Muhe, 2016).

²¹³ <http://www.education.gouv.qc.ca/ministere-de-leducation-et-de-lenseignement-superieur/>

En ce qui concerne l'équité mesurée via l'écart entre les élèves ayant les rendements les plus élevés et ceux ayant les rendements les moins élevés, le Québec présente une différence entre le 90^e et le 10^e percentile de 226 points contre 247 pour la moyenne de l'OCDE et 240 pour la moyenne du Canada. Ce score est un des plus bas pour le Canada et bien en dessous de la moyenne OCDE (O'Grady et al., 2016), ce qui signifie une plus grande équité québécoise.

Un autre critère qui mesure l'équité au sein de la Province du Québec est celui de l'estimation des scores moyens globaux en sciences selon la langue du système scolaire : l'anglais et le français étant deux langues présentes sur ce territoire. Pour ce critère, on note un écart de résultat entre les systèmes francophone et anglophone marqué (score de 540 pour le système francophone et de 514 pour le système anglophone) (O'Grady et al., 2016). Des écarts « de rendement en lecture et en mathématiques sont également observés entre les élèves qui fréquentent les systèmes scolaires de langue majoritaire et ceux qui fréquentent les systèmes scolaires de langue minoritaire » (O'Grady et al., 2016, p. 41).

Le critère du sexe peut également être analysé :

pour les sciences globalement, aucun écart au chapitre des scores moyens n'a été observé entre les garçons et les filles au Canada et dans les provinces [...] [alors qu'] un faible écart entre les sexes a été observé dans les pays de l'OCDE : les garçons ont obtenu un rendement en sciences supérieur de quatre points en moyenne à celui des filles au PISA 2015 et une grande variabilité a été notée entre les pays participants : dans plus de 20 pays, les filles ont obtenu un rendement supérieur à celui des garçons en sciences, alors que les garçons ont obtenu un rendement supérieur à celui des filles dans un nombre comparable de pays (O'Grady et al., 2016, p. 30).

Cependant, on peut noter qu'au Canada, les rendements aux niveaux les plus élevés et aux niveaux les plus faibles sont du fait des garçons : on trouve donc plus de garçons que de filles avec des scores élevés ou avec des scores faibles. Pour le Québec, on ne relève uniquement que davantage de scores élevés chez les garçons (par rapport aux filles), mais pas en ce qui concerne les scores plus faibles (O'Grady et al., 2016).

Il faut noter que les résultats PISA pour le Québec peuvent être biaisés à cause des pourcentages élevés de non-réponses. En effet, le taux de réponse des écoles québécoises est de 51,7% en 2015, ce qui est nettement inférieur à la norme exigée. Le taux de réponse minimum était fixé, pour le Canada, à 85% en ce qui concerne les écoles et à 80% pour les élèves répondant au sein de chaque école. Une analyse des résultats

conclut que le nombre d'écoles anglophones et d'écoles privées ayant répondu au test n'est pas proportionnel à leur nombre relatif à l'entièreté de la province québécoise :

Les résultats ont montré certains écarts selon la non-réponse dans le pourcentage d'écoles anglophones, le pourcentage d'écoles publiques et le pourcentage d'écoles dans chacune des catégories de taille d'école au Québec. Les résultats pour le score moyen des élèves pour les écoles en sciences ont montré des écarts significatifs entre les écoles non répondantes pour les estimations ajustées de la moyenne et de la médiane (l'écart absolu étant respectivement de 2,15 p. 100 et de 2,81 p. 10) et les paramètres de la population correspondants. Aucun écart significatif n'a été noté pour la lecture (O'Grady et al., 2016, p. 53).

Knighton & Bussière (2006), sur la base de leur analyse des résultats en littéracie du PISA 2000 des élèves canadiens, notent que « 87 % des jeunes Canadiens âgés de 15 ans en l'an 2000 avaient obtenu leur diplôme d'études secondaires quatre ans après, à l'âge de 19 ans » (p.8), 5 % fréquentaient toujours l'école et 7 % avaient quitté le système avant la fin de leurs études. En faisant le lien avec la maîtrise de la langue, les auteurs observent que « les décrocheurs de l'école secondaire présentaient des résultats inférieurs de plus d'un niveau de compétence à ceux des diplômés » (Knighton & Bussière, 2006, p. 8). De plus, ils constatent que « le pourcentage de jeunes qui achèvent les études secondaires augmente à mesure que s'élève le niveau de compétence mesuré à l'âge de 15 ans. Si 87 % d'entre eux avaient terminé l'école secondaire à l'âge de 19 ans, les proportions étaient significativement inférieures dans le cas des élèves qui se situaient respectivement au niveau de compétence 1 ou plus bas (62 %) et au niveau 2 (77 %) » (Knighton & Bussière, 2006, p. 10).

Les auteurs relativisent néanmoins ces résultats :

la relation entre l'aptitude à lire à l'âge de 15 ans et l'achèvement des études secondaires à l'âge de 19 ans n'est pas nécessairement déterministe. Plus de la moitié des élèves ne dépassant pas le niveau 2 de compétence en lecture ont bel et bien terminé l'école secondaire (Knighton & Bussière, 2006, p. 13).

Des données des auteurs, on remarque un résultat particulier à la province de Québec. Lorsque l'on examine la situation de la complétion des études secondaires selon le niveau de compétence en lecture au PISA, on note des différences marquées entre les niveaux les plus bas et les plus élevés des compétences en lecture des élèves. Le tableau ci-après reprend ces données (Knighton & Bussière, 2006, p. 22).

Tableau 135 Situation de la complétion des études secondaires par les élèves québécois selon leur niveau de compétence en lecture au PISA 2000

| Niveau en lecture | Diplômés du secondaire % (erreur-type) | Persévérants du secondaire % (erreur-type) | Décrocheurs du secondaire % (erreur-type) |
|------------------------|---|---|--|
| Niveau 1 ou en dessous | 30 (11,7) | 27 (13,7) | 43 (12,4) |
| Niveau 2 | 60 (10,0) | 16 (5,7) | 25 (9,1) |
| Niveau 3 | 85 (4,7) | 6 (3,2) | 9 (3,7) |
| Niveau 4 | 96 (2,6) | / | / |
| Niveau 5 | 100 (1,0) | / | / |

On remarque que seulement 30 % des élèves présentant un niveau de lecture le plus bas sont diplômés de l'enseignement secondaire et qu'ils sont 43 % à avoir décroché. À titre de comparaison, au niveau du Canada, ces résultats sont de 62 % d'élèves de niveau 1 ou plus bas (le pourcentage le plus élevé est retrouvé en Colombie-Britannique où il est de 78 %) diplômés du secondaire et 22 % de décrocheurs (avec les données accessibles, le pourcentage le plus bas est de 14 % au Nouveau-Brunswick).

4.5.2.3 Conclusion

Le système d'orientation au Québec est en relation directe avec l'organisation de son système éducatif et notamment dans l'existence des commissions scolaires qui organisent et structurent les actions pédagogiques. De ce fait, l'intégration de l'orientation dans les pratiques de classe dépend de la commission dont fait partie l'équipe pédagogique. Néanmoins, les textes légaux relatifs au système québécois (et en partie, au système canadien) font explicitement figurer l'orientation scolaire au centre des attentions et notamment l'approche orientante comme philosophie et structuration du travail des acteurs de l'école. Si cette approche orientante dépasse le cadre scolaire, en sollicitant tous les acteurs qui gravitent autour du jeune, elle s'ancre néanmoins dans les pratiques quotidiennes des enseignants et des conseillers en orientation. Cette prise en compte de l'éducation aux choix est également visible à travers le système de cheminement de l'élève au sein de son cursus scolaire : en effet, sans compter l'existence d'un tronc commun qui prépare les élèves tant disciplinairement de vocationnellement (cf. les obligations récentes du travail d'orientation) jusqu'à la fin de la deuxième année secondaire, le jeune peut choisir à plusieurs moments des voies tantôt d'enseignement général, tantôt d'enseignement technique. Il peut également accéder au marché du travail à divers moments de sa scolarité et l'existence de nombreuses passerelles témoigne d'une volonté du système à laisser une certaine liberté dans les cursus scolaires.

Malgré ce système de passerelles, on constate pour l'enseignement québécois des taux de diplomation plus bas que dans les autres provinces canadiennes. Il est difficile, sans analyse plus approfondie, de déterminer avec certitude pourquoi il en est ainsi (on pourrait supposer que les études sont particulièrement ardues ou que le marché du travail appelle fortement les élèves qui soit y restent, soit reviennent quelques années

plus tard dans le système scolaire pour terminer leurs études). Si l'on fait fi des possibles biais de non-réponse, les résultats aux tests PISA pour le Québec se révèlent positifs, tant au niveau de la maîtrise des compétences langagières, mathématiques et scientifiques qu'en ce qui concerne l'équité de son système. Néanmoins, les dernières analyses décrites dans le point précédent nous renseignent que même si l'équité du système fait partie des « meilleures » au niveau des pays testés par PISA, des écarts de diplomation importants existent entre les élèves les plus compétents et ceux présentant les résultats les plus faibles. Si cet écart peut s'expliquer par le fait d'une sortie du système vers le marché du travail, le taux élevé de décrochage parmi ces élèves plus faibles est plus alarmant, ceux-ci accédant donc au milieu professionnel sans qualification ou du moins sans attestation ou certification de qualification professionnelle.

4.5.3 Le système d'orientation en Finlande

4.5.3.1 Processus et dispositifs d'orientation

Le système scolaire obligatoire²¹⁴ finlandais comprend 9 années (*basic education* ; de 7 à 16 ans²¹⁵) qui sont réparties en deux cycles : le premier dure 6 ans et les apprentissages sont assurés par des enseignants généralistes et le deuxième dure 3 ans où des enseignants spécialisés exercent dans des matières spécifiques. L'éducation de base peut inclure une année d'études supplémentaire (année 10). Celle-ci n'est pas obligatoire. Selon ses besoins particuliers (handicap, maladie) le contraignant à ne pas pouvoir atteindre les objectifs de l'éducation de base, le jeune peut suivre l'enseignement obligatoire prolongé²¹⁶.

Pendant l'enseignement obligatoire²¹⁷, le redoublement n'est pas interdit en Finlande, mais il est très rare : en Finlande bien que le redoublement soit possible lors de la scolarité obligatoire (lors d'une « décision de l'établissement basée sur le développement général de l'enfant et sur ce qui serait le mieux pour son bien-être » (Eurydice, 2011, p. 56), celui-ci concerne moins de 1,5 % des élèves. De plus, le

²¹⁴ L'enseignement préscolaire n'est pas obligatoire, mais les enfants peuvent fréquenter le jardin d'enfants à partir de l'âge d'un an. À 6 ans, une année d'éducation préscolaire non obligatoire est proposée aux élèves afin de faire la transition entre jardin d'enfants et enseignement de base. La majorité des enfants finlandais suivent cette année (d'après les données pour l'année 2015 d'Eurostat (2017), 97 % des enfants suivent cette année).

²¹⁵ L'enseignement obligatoire commence l'année civile lors de laquelle l'enfant atteint l'âge de sept ans et se termine lorsque l'enfant a suivi l'entièreté du programme d'études de base ou lorsque dix années se sont écoulées depuis le début de la scolarité obligatoire.

²¹⁶ L'enseignement obligatoire prolongé commence l'année civile où l'enfant atteint l'âge de six ans et dure 11 ans.

²¹⁷ On peut noter que concernant le choix de l'école, ce sont les municipalités qui assignent une place à chaque élève selon le critère de proximité du domicile.

redoublement peut aussi être envisagé lors de l'échec de l'élève dans une ou plusieurs matières, mais il n'est pas pratiqué d'office : « un passage de classe aussi bien qu'un redoublement peut être décidé malgré le critère des notes » (Eurydice, 2011, p. 26).

Après l'enseignement de base, l'élève peut s'orienter soit vers l'enseignement secondaire supérieur général (*general upper secondary*), soit vers l'enseignement secondaire de qualification ou de formation professionnelle (*vocational qualification*) :

- L'enseignement général dure trois ans et oriente les élèves vers les études universitaires ou d'enseignement supérieur. À la fin des études générales du deuxième cycle du secondaire, les étudiants passent l'examen national de fin d'études secondaires *matriculation exam*. On peut noter que l'enseignement secondaire supérieur général est basé sur des cours sans classes d'âge spécifiques. Toute personne ayant un certificat du premier cycle de l'enseignement secondaire ou un programme de fin d'études correspondant peut postuler pour l'enseignement secondaire supérieur général. L'enseignement secondaire supérieur général peut être complété dans une école secondaire générale de jour, dans une école secondaire supérieure pour adultes, dans certaines écoles secondaires populaires ou sous la forme d'enseignement à distance.
- L'enseignement de formation professionnelle est destiné aux jeunes sans diplôme du deuxième cycle du secondaire et aux adultes en reprise d'études. Cet enseignement est surtout organisé dans des institutions particulières d'apprentissage et donne l'accès aux études supérieures.

Il faut également mentionner que les élèves ont l'opportunité de réaliser une 10^e année facultative avant de s'orienter. C'est souvent une occasion pour consolider ou renforcer leur dossier scolaire afin de faciliter leur entrée dans la voie générale qui conduit avec plus d'assurance aux études supérieures. Un élève peut aussi très bien prendre un congé d'études, voire cesser ses études. Il a alors 17 ans et il n'est pas tenu de l'obligation de fréquentation scolaire (Pelletier, 2007, p. 25).

Au niveau de l'enseignement professionnel, il existe trois types de qualifications, classés selon leur degré d'approfondissement (de spécialisation) de la qualification :

1. La qualification professionnelle du deuxième cycle du secondaire.
2. La qualification professionnelle complémentaire.
3. La qualification professionnelle spécialisée.

Ces trois types de qualification professionnelle permettent aux étudiants qui le souhaitent de continuer leurs études dans les écoles supérieures professionnelles (qui est la continuation de la formation professionnelle) et les universités. Il existe également un enseignement professionnel spécialisé à destination des élèves à besoins spécifiques.

Il est intéressant de remarquer que plusieurs formations d'orientation sont possibles pour l'apprenant avant de commencer les études de qualification professionnelle : « l'étudiant peut au besoin demander à intégrer des formations d'orientation, de préparation et d'initiation à la formation professionnelle. Ces formations sont basées sur la loi relative à la formation professionnelle et sur les fondements du programme consolidés par la Finland National Board of Education » (Finland National Board of Education, s. d.-b, p. 10). Elles sont de quatre types :

1. La formation d'orientation et de préparation à la qualification professionnelle de base – pour débiter dans la profession.
2. La formation d'orientation et de préparation à la qualification professionnelle pour les personnes handicapées.
3. La formation de préparation à la qualification professionnelle pour les immigrés.
4. La formation des sciences ménagères.

Pour la formation de qualification professionnelle de base, l'apprenant réalise un apprentissage en entreprises. D'après le Finland National Board of Education, « environ 70–80 pour cent de l'apprentissage se déroule en entreprise. [...] La formation professionnelle est complétée par des études théoriques. [...] Environ 17 % des formations professionnelles sont des contrats d'apprentissage. » (Finland National Board of Education, s. d.-b, p. 13).

Ainsi à l'entrée dans l'enseignement secondaire supérieur et après avoir déposé un dossier de candidature, les élèves sont orientés, sur la base de leurs résultats antérieurs vers la formation générale ou vers un enseignement ou une formation professionnelle (Pelletier, 2007) ; des voies de passerelles existent entre ces deux formations. Concernant ces choix d'orientation des élèves, on constate que plus de 90 % des étudiants poursuivent leurs études immédiatement après l'éducation de base, parmi ceux-ci, en 2007, 51 % ont choisi les études secondaires générales et 41 % les études secondaires professionnelles (Eurydice, 2009). Les élèves qui ne poursuivent pas leurs études directement peuvent réaliser une 10^e année facultative ou prendre une année sabbatique (Pelletier, 2007).

En ce qui concerne l'enseignement supérieur, celui-ci est dispensé dans les universités et les écoles supérieures professionnelles (ces dernières sont également

nommées universités de sciences appliquées). Les établissements d'enseignement supérieur mettent tous en place un *numerus clausus* via divers critères de sélections des étudiants (par exemple : résultats des étudiants à l'examen final de secondaire supérieur ou ceux obtenus lors d'examens d'admission). Dans les écoles supérieures professionnelles, « la sélection des étudiants se fait principalement sur la base d'examens d'admission, des résultats scolaires et de l'expérience professionnelle. Peuvent aussi être admis des candidats dont les compétences et connaissances sont par ailleurs considérées suffisantes pour entamer les études supérieures » (Finland National Board of Education, s. d.-a, p. 27).

D'après Eurydice (2009), on peut noter qu'en formation générale, 72 % des élèves terminent leurs études au bout de 3 ans et ils sont 88 % à avoir terminé au bout de 5 ans. En formation professionnelle, ils sont 62 % à terminer au bout de 3 ans et 76 % au bout de 5 ans. Ces taux d'achèvement diffèrent assez fortement d'une région à l'autre : ces taux varient au maximum de 20 %, au bout de trois ans pour l'achèvement de la formation générale (cependant, cette variation tend à baisser au bout de 5 ans).

Dans le système finlandais, les pratiques d'orientation scolaire se sont développées parallèlement aux changements opérés dans les années 1980 et 1990 au niveau du système scolaire, tels que par exemple, l'augmentation des choix possibles dans le cursus scolaire des élèves et son accompagnement individuel, l'apprentissage en milieu professionnel, la mise sur pied d'un module de qualification vocationnelle pour les élèves qui se destinent à l'enseignement professionnel ou encore la possibilité pour les apprenants ayant suivi cet enseignement d'accéder à l'enseignement supérieur (Kasurinen & Numminen, 2003).

Aujourd'hui, les élèves sont guidés, au sein du système scolaire, dans leurs développements personnel et professionnel :

en Finlande, les services d'information, d'orientation et de conseil en matière de carrière sont assurés principalement par deux systèmes de service public : l'orientation des élèves dans le système scolaire public et les services gérés par l'administration (publique) du travail. Les écoles ont la responsabilité principale de l'orientation des étudiants qui est complétée par les services d'orientation proposés par les offices du travail. Le Ministère de l'Éducation est responsable de l'organisation des services d'orientation dans les écoles secondaires (de base et supérieures) dans l'enseignement supérieur. [...] Le Conseil national de l'éducation est responsable des directives nationales sur les programmes scolaires pour les différentes matières scolaires, y compris ce qui concerne les instructions relatives à l'orientation au sein de l'enseignement de base et secondaire supérieur. Dans l'enseignement supérieur, les écoles

polytechniques et les universités sont elles-mêmes responsables de leurs services d'orientation (Kasurinen & Numminen, 2003, p. 3312).

L'aide à l'orientation semble donc être au cœur du système éducatif finlandais, en témoigne également cet extrait issu d'une publication récente de l'Agence nationale finlandaise pour l'éducation :

la pensée actuelle en Finlande est que le potentiel de chaque élève devrait être maximisé. Par conséquent, l'orientation scolaire est considérée comme essentielle. L'orientation et le conseil en orientation ont pour but de soutenir, d'aider et de guider les élèves et les étudiants afin qu'ils puissent tous réussir dans leurs études et être en mesure de prendre des décisions correctes et appropriées concernant leur éducation et leur carrière. L'orientation et le conseil en orientation sont considérés comme le travail de tout le personnel de l'éducation. Ainsi, les enseignants sont tenus de considérer les enfants et les jeunes comme des individus à part entière et de les aider à choisir selon leurs propres capacités. Les apprenants devraient également connaître le succès et la joie d'apprendre. Aujourd'hui, tous les élèves et étudiants ont droit à un soutien éducatif. Ce soutien peut concerner une remédiation scolaire ou une aide aux besoins spécifiques de l'élève. (Finnish National Agency for Education, 2017, p. 7)

Il existe ainsi dans le système finlandais des conseillers d'orientation (dans l'enseignement fondamental et dans l'enseignement secondaire supérieur) qui peuvent apporter leur soutien aux élèves, tant dans leurs choix d'études qu'au niveau de leurs difficultés d'apprentissage.

Pour les étudiants visant une formation professionnelle, il existe un module de formation intitulé *Preparatory instruction and guidance*. Celui-ci veut développer chez les étudiants des compétences en matière d'étude en les préparant au choix d'une qualification professionnelle. Cette formation se déroule entre l'éducation de base et l'enseignement secondaire supérieur. Un certificat de réussite est délivré à la fin de cette formation. D'après le Finland National Board of Education,

le but de cette instruction est d'améliorer la capacité de l'élève à obtenir une place en formation professionnelle et de se familiariser avec un large éventail de domaines professionnels et de professions [...]. Il/elle peut améliorer sa capacité à étudier et à construire des connaissances, base nécessaire dans les études. La formation aide les étudiants dans leurs choix et plans de carrière, et les guide dans leur développement en tant que

membres actifs de la société. » (Finland National Board of Éducation, n.d.-c, p. 4)

4.5.3.2 Zoom sur : l'équité dans le système finlandais

Comme nous venons de le constater, les systèmes québécois et finlandais incluent très tôt dans la scolarité des jeunes le travail de l'orientation et les enseignants sont invités à intégrer cette orientation comme une part de leur identité professionnelle.

Ainsi, le système finlandais est souvent décrit sur la base des résultats aux tests internationaux et particulièrement aux tests PISA. Il est assez rare dans la littérature de trouver une critique construite de l'après tronc commun.

De façon générale, les auteurs mentionnent les côtés positifs de cet enseignement, notamment au niveau de l'égalité entre élèves qui transparaît des données ainsi que la différenciation faible entre les établissements. La littérature mentionne souvent que cet état de fait provient de l'historique même du pays, de sa structure et de ses caractéristiques. C'est, par exemple, ce que (Margelidon, 2004, p. 175) résume dans son article.

La Finlande est animée par un souci d'égalité qui s'inscrit dans une longue tradition propre aux pays nordiques. Il s'agit de « donner aux élèves des chances égales d'enseignement et [d'] aplanir les obstacles à l'apprentissage, en particulier en ce qui concerne les élèves en difficulté ». Ces principes sont essentiels dans la politique éducative de la Finlande depuis le début du XX^e siècle. Cette tradition s'articule autour de deux axes : faible différenciation entre les écoles (la plus faible parmi les pays de l'OCDE) et similitude des cursus et des programmes dans toutes les écoles et lycées du pays.

L'enquête PISA révèle que cette uniformité est en fait un des facteurs clés propices à un taux élevé de réussite. En Finlande, même l'école dont les résultats sont les moins bons parvient à un taux de compétence en lecture plus élevé que celui des autres écoles des pays de l'OCDE. Des chercheurs finlandais avancent comme cause principale de ce succès « la variation moyenne entre les résultats des élèves parmi les plus faibles des pays de l'OCDE, un écart entre les résultats les plus faibles et les meilleurs relativement faible ». Il faut noter que les relativement bonnes compétences des élèves en difficulté expliquent le taux moyen aussi élevé des compétences en lecture. L'institution développe les recherches, en particulier au niveau de l'enseignement fondamental, sur les stratégies facilitatrices d'éveil à la lecture qui atténuent les inégalités dues au contexte socio-économique. Il semble que la flexibilité des cursus scolaires et le choix des matières enseignées laissés aux élèves soient des éléments essentiels pour la réussite.

La littérature est fournie en ce qui concerne les données relatives à l'enseignement fondamental finlandais, données qui plaident en faveur de la qualité du dit système. On peut donc se poser la question de ce que deviennent les élèves après ce tronc commun, quel accès ont-ils à la suite de leur cursus obligatoire.

Prunnila (2009) répond en partie à cette question en mentionnant que c'est environ 97 % des élèves qui à la fin de leur cursus obligatoire continuent leurs études, soit via l'école secondaire supérieure ou soit dans une école professionnelle ou qui font une année d'étude complémentaire (éducation additionnelle). Prunnila ajoute qu'en 1997, déjà 88 % des élèves entre 15 et 19 ans continuaient leurs études (à temps plein ou mi-temps) et que depuis les années 2000, le nombre d'élèves en décrochage scolaire tend à diminuer. L'auteur ajoute qu'en 2006, « parmi les jeunes adultes de 18 à 24 ans, 8,3 % ne sont pas titulaires d'un diplôme après la scolarité ou ne continuent pas leurs études, ce qui est au-dessous de la moyenne de l'Union européenne » (s.p.).

Ces chiffres tendent à montrer qu'une part importante de la population scolaire continue les études, même lorsque l'enseignement n'est pas obligatoire.

Même si les données semblent être positives en ce qui concerne les taux de scolarisation, certains auteurs estiment qu'il existe des difficultés ou failles dans le système finlandais. Ainsi, en 2007 (p.24-29), Pelletier a comparé le système finlandais et le système québécois. Cette comparaison peut nous éclairer quant aux structures mises en place en Finlande. Pelletier met en avant la sélection des élèves finlandais à l'entrée dans le secondaire et à leur orientation vers une formation générale ou professionnelle : d'après l'auteur, en 2006, 55 % des élèves s'orientent à la fin de l'enseignement fondamental vers la voie générale, 35 % vers la voie professionnelle, 3 % continuent une 10^e année facultative et 7 % prennent une année sabbatique. L'auteur mentionne également que le redoublement est majoritairement évité en Finlande grâce à l'organisation même des années d'études : la promotion des élèves dans l'enseignement secondaire se réalise en unité de 38 heures et, pour obtenir un certificat de fin d'études, ils doivent réaliser 75 unités. Ceci leur permet en outre de se spécialiser dans certains domaines (choix d'unités) tout en ayant une formation générale de base. Pelletier ajoute que l'année scolaire est divisée soit en 5, soit en 6 périodes composées de six semaines de travail et d'une semaine d'examen. Ce mode de fonctionnement permet donc à des élèves d'âges différents de suivre des mêmes unités. Les deux points précédents font que la promotion des élèves se fait par matière ou par unité et que dès lors le redoublement d'une année complète n'est plus nécessaire. Néanmoins, Pelletier ajoute que si, théoriquement, la formation est d'une durée de 3 ans, elle peut être allongée ou réduite selon le nombre d'unités complétées. Pelletier compare ce mode de fonctionnement à celui des cégeps québécois.

Pour Pelletier (2007), si la Finlande présente un enseignement fondamental de qualité, il constate que de nombreux problèmes se posent en ce qui concerne l'enseignement postsecondaire avec notamment des difficultés de régulation de flux d'étudiants et de qualification de ceux-ci. L'auteur pointe particulièrement les obstacles qui se dressent devant les étudiants en termes d'accès aux études postsecondaires : « les capacités d'accueil de ces institutions ne répondent qu'aux deux tiers des diplômés de l'enseignement secondaire ou professionnel. En conséquence, il faut attendre parfois de 2 à 3 ans afin de pouvoir entrer dans une université ou dans une école polytechnique » (p.49).

Les données proposées par le Statistics Finland²¹⁸ (2012/2013) vont également dans ce sens, même si la situation actuelle semble s'être améliorée en ce qui concerne l'accès aux études postsecondaires par rapport aux analyses de Pelletier en 2007 :

- Au total, 5,6 pourcents des élèves qui suivent un enseignement menant à une qualification ou un diplôme interrompent leurs études et ne les reprennent plus
- Dans l'enseignement secondaire supérieur général, le pourcentage d'abandon était de 3,4 % ; dans l'enseignement professionnel destiné aux jeunes, il était de 8,5 % ; dans l'enseignement polytechnique, de 8.3 % ; et dans l'enseignement universitaire de 6,9 %.
- Selon les statistiques, plus de la moitié de la population âgée de 25 à 64 ans en Finlande participe à des études ou des formations au cours d'une année. Une proportion plus grande encore de personnes participe à de l'apprentissage informel.

La figure suivante propose l'évolution des chiffres liés à l'abandon des études suivant leur niveau ou type.

²¹⁸ http://www.stat.fi/til/kou_en.html

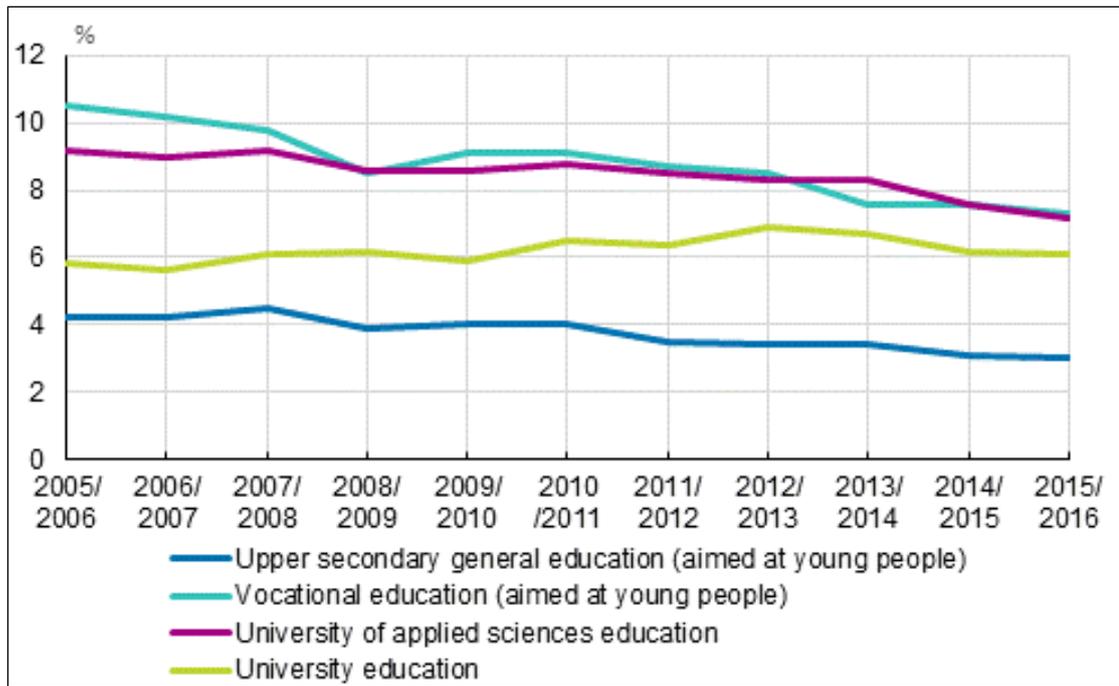


Figure 59 Évolution des chiffres liés à l'abandon des études suivant leur niveau ou type en Finlande entre 2005 et 2016, en pourcentages (Official Statistics of Finland (OSF), 2018)

On remarque des taux relativement stables selon les années scolaires. Les taux sont les plus bas pour l'enseignement secondaire supérieur général et les plus hauts pour l'enseignement professionnel.

À titre de comparaison, « en Fédération Wallonie-Bruxelles, parmi les élèves de 15 à 22 ans fréquentant l'enseignement secondaire ordinaire en 2011-2012 (de la 3^e à la 5^e année), 5,7 % ne sont plus inscrits dans l'enseignement obligatoire en 2012-2013 » (Etnic, 2014, p. 48).

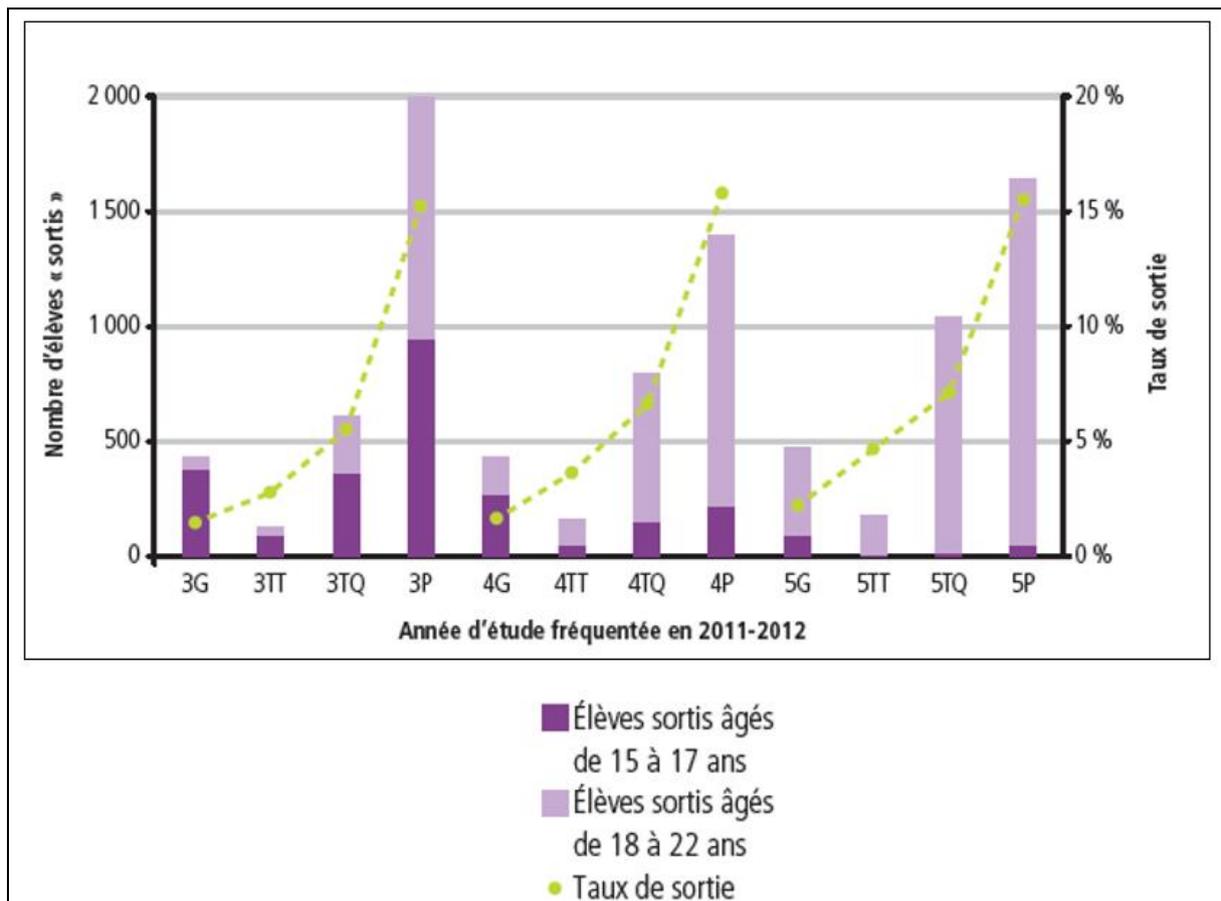


Figure 60 Nombres d'élèves sortis et taux de sortie selon les années d'études en 2011-2012 en Fédération Wallonie-Bruxelles (Etnic, 2014, p. 49)

Du schéma des indicateurs (p.49), on relève que les taux de sortie sont plus hauts dans les enseignements professionnels (environ 20 % par exemple pour les 3P de plus de 18 ans et 10% entre 15 et 17 ans). En page 49, on lit également qu'en 2012 :

- 2,3 % des élèves âgés entre 15 et 17 ans sortent du système scolaire et qu'ils sont 14 % à faire de même entre 18 et 22 ans.
- 1,9 % des élèves de section de transition sortent du système scolaire et qu'ils sont 10,5 % à faire de même dans l'enseignement de qualification.

Si l'on se réfère à des statistiques générales, on note que tout type d'enseignement confondu, il y a 6,4 % des garçons qui quittent complètement l'école en Finlande contre 6,5 % en FWB ; ces taux sont pour les filles de 4,9 % en Finlande et de 4,8 % en FWB. On remarque donc que ces taux sont très similaires.

Plusieurs données intéressantes permettent de déterminer la structure des flux d'élèves en Finlande :

- À la fin de 2014, environ 70 % de la population âgée de 15 ans ou plus avaient obtenu un diplôme supérieur à l'enseignement fondamental finlandais (*post-comprehensive school*).
- En 2014, il y avait environ 17 % des personnes âgées de 20 à 29 ans avec seulement le niveau de base de l'éducation (sans études post tronc commun).
- Près de 12 % des personnes ayant commencé des études universitaires de niveau inférieur et environ 8 % ayant commencé des études universitaires polytechniques en 2013 avaient déjà obtenu un diplôme tertiaire. Au total, 47 % des nouveaux étudiants d'études polytechniques et 80 % des étudiants de diplôme universitaire inférieur avaient terminé l'examen du baccalauréat.
- En 2013, 24 % des étudiants ont commencé des études polytechniques avec à la base une qualification professionnelle, 15 % avec l'obtention de l'examen de fin d'études et une qualification professionnelle (diplôme secondaire professionnel, diplôme d'études postsecondaires, diplôme de niveau tertiaire), 6 % avec un diplôme polytechnique déjà complété et 3 % avec un diplôme universitaire.
- En 2013, 8 % des nouveaux étudiants ont commencé des études de diplôme universitaire avec à la base une qualification professionnelle, plus de 5 % avec un diplôme polytechnique et 6 % avec un diplôme universitaire.
- De ces statistiques, on note également (cf. graphique suivant) que moins de 10 % des élèves qui ont terminé leur tronc commun ne continuent pas des études qui mènent à une qualification particulière. Ils sont environ 40 % à continuer dans une école professionnelle et environ 50 % dans une école secondaire supérieure.

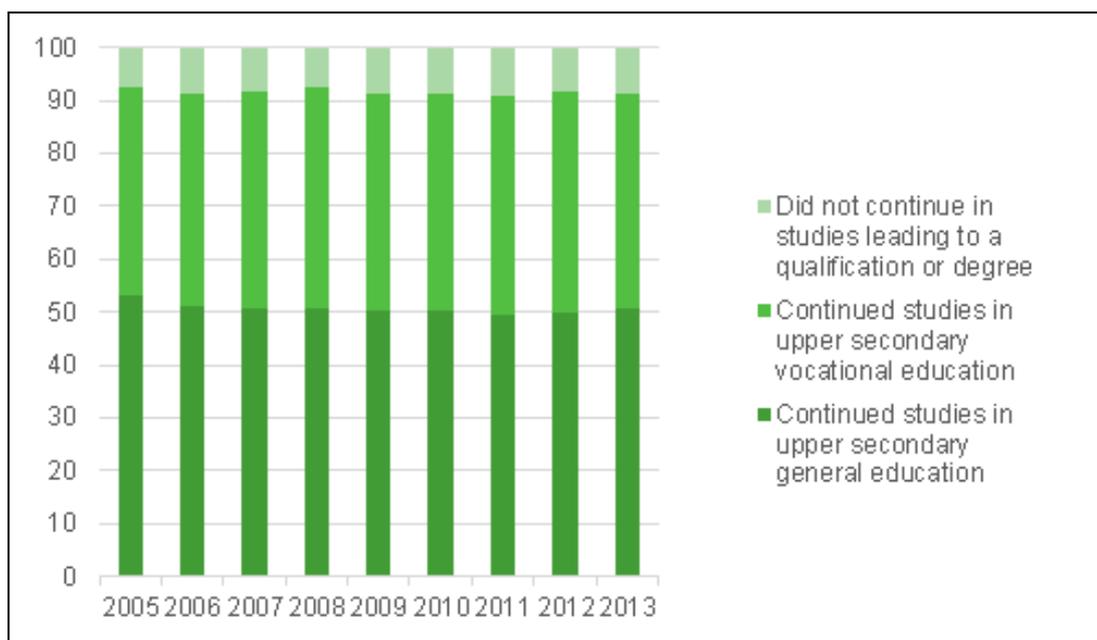


Figure 61 Types de parcours des élèves finlandais après le tronc commun (entre 2005 et 2013)
(Official Statistics of Finland (OSF), 2013)

En ce qui concerne l'enseignement post tronc commun, environ 80 % des élèves de l'enseignement secondaire supérieur terminent leurs études en 3 ans et demi ; 65 % des élèves de l'enseignement de professionnel terminent dans le même laps de temps. Environ 44 % terminent les études polytechniques en 4 ans et demi et 51 % des études universitaires en 5 ans et demi (cf. tableau ci-après).

Tableau 136 Parcours post tronc commun des élèves finlandais et types de diplôme obtenu
(pourcentage et temps nécessaire)

| Sector of education | Duration of studies (years) | Pass rate 2013 (%) |
|--|-----------------------------|--------------------|
| Upper secondary general education aimed at young people | 3,5 | 79,6 |
| Vocational education aimed at young people | 3,5 | 65,1 |
| Polytechnic education (youth education) | 4,5 | 44,3 |
| University education (lower and higher university degrees) | 5,5 | 51,0 |

En 2014, environ 7,5 % des élèves des écoles fondamentales ont reçu un encadrement spécial et 7,3 % un support intensif. Un an après l'obtention d'un diplôme, 66 % des personnes ayant achevé une qualification travaillaient. Au total, 51 % travaillaient à temps plein. Le schéma suivant nous renseigne sur les pourcentages de personnes ayant un travail, un an après la fin de leurs études, selon l'enseignement suivi.

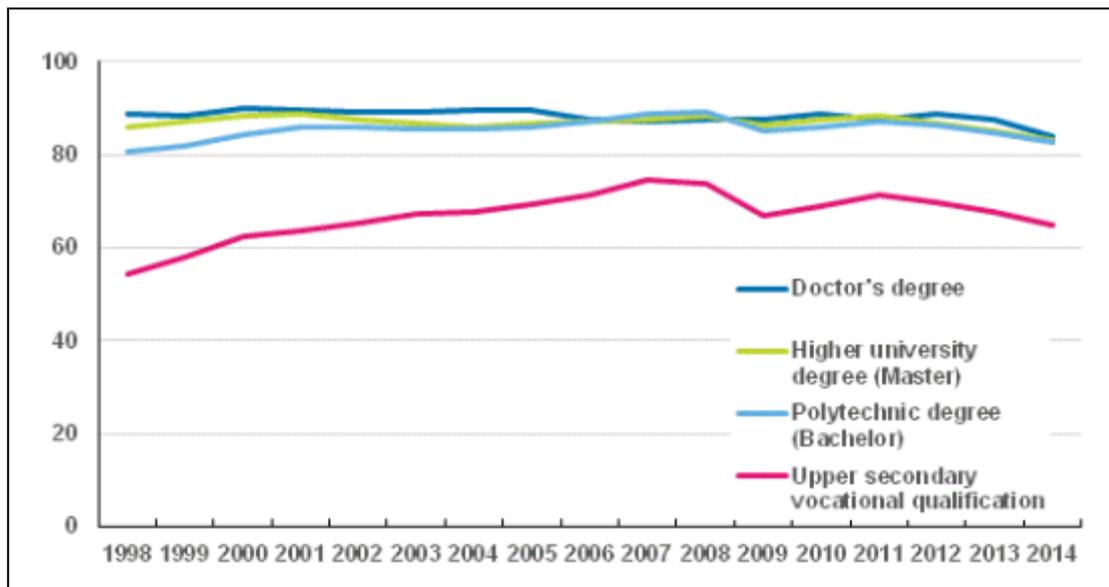


Figure 62 Pourcentage d'individus ayant un travail, un an après la fin de leurs études, selon l'enseignement suivi (Official Statistics of Finland (OSF), 2016)

Le système finlandais est souvent mis en avant dans les tests internationaux et bon nombre d'auteurs ont déjà écrit sur les mérites de ce système. A contrario, on trouve peu de références quant à l'enseignement post tronc commun et à une analyse de celui-ci.

En 2007, Pelletier mettait en avant les difficultés pour les étudiants de continuer des études postsecondaires, du fait des structures des établissements d'enseignement. Cependant, au regard des données statistiques, il est difficile de déterminer si le système finlandais est équitable au niveau post tronc commun. En effet, de façon générale, les statistiques liées au choix de cursus, de continuation d'études ou de qualification ne laissent pas supposer d'un système peu équitable. On pourrait néanmoins investiguer plus profondément sur les relations entre, par exemple, les niveaux socio-économiques des élèves et leur cursus scolaire.

Cependant, à partir des données statistiques présentées, on ne peut statuer *a priori* sur un dysfonctionnement particulier du système post tronc commun finlandais.

4.5.3.3 Conclusion

L'aide à l'orientation est considérée comme une philosophie de travail et d'action ancrée dans les curricula finlandais. D'après Eurydice (2015a), le soutien apporté aux élèves touche à la fois l'aide à l'apprentissage, l'assiduité scolaire, le bien-être à l'école et l'accompagnement en orientation. Basée la philosophie de l'inclusion²¹⁹, l'école veut

²¹⁹ On peut définir l'inclusion scolaire comme « le placement de tout élève, peu importe ses difficultés, dans une classe ordinaire correspondant à son âge et qui se situe dans l'école de son quartier » (Dionne &

permettre à chaque élève d'être pris en charge individuellement par un soutien particulier apporté à ceux ayant des difficultés dans leurs études, qui risquent de sortir du cadre scolaire ou qui pourraient se voir exclus de la formation ou de la vie professionnelle une fois leur scolarité terminée (Eurydice, 2015b) : les conseils en orientation visent donc à la fois les choix vocationnels des élèves, mais aussi leurs difficultés d'apprentissage. L'aide à l'orientation se traduit tout au long de l'éducation de base des élèves via la collaboration des tous les acteurs impliqués durant la scolarité du jeune, avec une assistance particulière lors des moments de transition des élèves (choix de cours, changement d'école...). Les principes d'action de l'aide à l'orientation sont inscrits dans le programme d'étude local, les enseignants ayant comme objectif de guider les élèves tant dans le développement de compétences disciplinaires que de compétences vocationnelles. Pour ce faire, l'enseignant doit porter une attention particulière au développement de la confiance en soi de l'élève par le biais de retours positifs sur ses réalisations et agir rapidement si un problème lié à l'orientation est détecté.

Durant l'enseignement secondaire supérieur, l'aide à l'orientation se poursuit et vise également à accompagner les élèves dans le développement de leurs capacités à poser des choix pour leur future carrière. L'aide à l'orientation, qui s'opère via le conseiller en orientation, mais aussi par le biais de tous les enseignants, doit promouvoir l'égalité et le bien-être des élèves et prévenir l'exclusion scolaire (Eurydice, 2015b). Ces pratiques d'orientation se retrouvent aussi bien en formation générale qu'en formation professionnelle.

4.5.4 Le système d'orientation suisse

4.5.4.1 Processus et dispositifs d'orientation

La Confédération suisse comprend 26 cantons (ou États fédérés) et c'est la Constitution fédérale de la Confédération Suisse (1999) qui régit l'instruction en Suisse :

la Confédération et les cantons veillent ensemble à la qualité et à la perméabilité de l'espace suisse de formation. Ils coordonnent leurs efforts et assurent leur coopération par des organes communs [...] [et] ils s'emploient à ce que les filières de formation générale et les voies de formation professionnelle trouvent une reconnaissance sociale équivalente (art. 61a).

Rousseau, 2006, p. 67). L'inclusion, au sens large du terme, recouvre aussi bien l'organisation pédagogique que l'idéologie qui la sous-tend : elle est à la fois une politique scolaire et sociétale, un développement, une mise en place particulière et un but spécifique. Tremblay (2012) spécifie qu'en Finlande le taux d'élèves à besoins spécifiques peut toucher près d'un cinquième de la population scolaire.

L'article 62 de la Constitution stipule en outre que

L'Instruction publique est du ressort des cantons. Les cantons pourvoient à un enseignement de base suffisant ouvert à tous les enfants. Cet enseignement est obligatoire et placé sous la direction ou la surveillance des autorités publiques. [...] Les cantons pourvoient à une formation spéciale suffisante pour les enfants et adolescents handicapés, au plus tard jusqu'à leur 20^e anniversaire.

Ainsi, même s'il existe des similarités entre les cantons, chacun de ceux-ci organise son propre système éducatif pour toute l'école obligatoire (Kamanzi, Guegnard, Imdorf, Koomen, & Murdoch, 2014). L'enseignement post-obligatoire (la formation générale, la formation professionnelle, les hautes écoles) est sous la responsabilité de la Confédération et des cantons, chacun ayant ses propres compétences.

La coordination de l'éducation est également traitée au niveau national par la Conférence des directeurs de l'Instruction publique (CDIP-CH) où se rencontrent les 26 ministres cantonaux de l'éducation pour coordonner les actions d'éducation (Freres, 2012).

En Suisse, l'école obligatoire est composée du degré primaire qui inclus 2 ans d'école enfantine²²⁰ et 6 ans d'enseignement primaire et du degré secondaire I qui dure trois ans²²¹ (c'est le cycle d'orientation) (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'Instruction publique (CDIP), 2007, art. 6). Les enfants commencent leur scolarité à 4 ans ou 5 ans (suivant leur date de naissance) et la terminent donc vers 14 ou 15 ans.

L'enseignement primaire est divisé en deux cycles : le cycle élémentaire²²² qui commence avec la première année enfantine²²³ et se termine avec la 4^e année primaire (de 4 à 8 ans) et le cycle moyen qui commence avec la 5^e primaire et se termine avec la 8^e année primaire (de 8 à 12 ans)²²⁴. « L'enseignement au degré primaire est dispensé la plupart du temps par des enseignants généralistes dans des classes sans distinction du niveau des élèves » (Office fédéral de la statistique, s. d.-a, p. 2). L'enseignement secondaire I ou cycle d'orientation comprend les degrés 9, 10 et 11 (de 12 à 15 ans) et

²²⁰ Dans certains cantons alémaniques, l'école enfantine n'est pas obligatoire ou son obligation ne dure qu'un an.

²²¹ On peut noter par exemple que dans le canton du Tessin, il dure quatre ans.

²²² Certains cantons proposent un cycle élémentaire de trois ou quatre ans où les classes sont multiâgés.

²²³ Dans le canton du Tessin, une année facultative est proposée dès l'âge de 3 ans.

²²⁴ Environ 4% des élèves du primaire fréquentent l'enseignement privé. Ils sont environ 6% pour l'enseignement secondaire I (Office fédéral de la statistique, mars 2017).

selon les cantons, plusieurs modèles sont mis en place, tels que le modèle avec filières, le modèle coopératif ou le modèle intégré. « Au degré secondaire I, ce sont des enseignants spécialisés dans une branche qui enseignent dans des classes différenciées par le niveau des élèves. Tous les cantons dispensent un enseignement différencié selon le niveau des élèves » (Office fédéral de la statistique, s. d.-a, p. 2). De plus, au sein de certains cantons, la commune peut choisir entre ces différents modèles. Puisque ce modèle varie d'un canton à l'autre, les règles de passage entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire fluctuent également. Néanmoins, généralement, ce sont les résultats en fin de degré primaire, les recommandations faites par les enseignants et dans certains cas le passage d'un examen qui conditionnent l'orientation de l'élève vers le niveau d'aptitude au degré secondaire I.

Au sein du secondaire I, outre les cours disciplinaires et transversaux, il existe un cours de préparation aux choix scolaires, professionnels, de carrière. On peut noter aussi qu'au sein du secondaire I, les élèves sont répartis dans des cours à niveaux pour une partie ou pour l'ensemble des matières, suivant l'organisation décidée dans le canton²²⁵.

Dans l'enseignement secondaire II, les élèves ont le choix entre deux types de formations :

- Une formation qui combine école et pratique (apprentissage dual), ce qui débouche sur l'obtention d'un certificat de capacité professionnelle (ou par une maturité professionnelle). La formation professionnelle vise l'acquisition de compétences pour l'exercice d'une profession. Les formations peuvent être données dans des entreprises formatrices, dans des écoles professionnelles ou dans un centre de cours interentreprises²²⁶. Trois voies sont possibles : la formation professionnelle initiale avec attestation fédérale de formation professionnelle AFP, la formation professionnelle initiale avec certificat fédéral de capacité CFC et la maturité professionnelle.
- Une formation scolaire (école de culture générale ou lycée/gymnase) qui prépare aux études dans une haute école. Cette formation concerne les élèves qui désirent continuer une formation générale et accéder à des formations tertiaires²²⁷. Alors que les écoles de maturité gymnasiale

²²⁵ 28% des élèves de dernière année suivent un programme aux exigences élémentaires [...]. 64% des élèves reçoivent un enseignement aux exigences étendues et 8% suivent un programme d'enseignement sans distinction de niveau » (Office fédéral de la statistique, mars 2017, p.2-3).

²²⁶ Elles peuvent aussi se donner dans des écoles de métiers et de commerce dans certains cantons.

²²⁷ Lors de ces études académiques, les étudiants doivent choisir la spécialisation de leur lycée (par exemple mathématiques et sciences ou langues modernes ou encore lycée de sport...).

préparent davantage aux études universitaires, les écoles de culture générale préparent aux formations du degré tertiaire non universitaire.

4.5.4.2 Zoom sur : l'équité et l'accès aux études dans le système suisse

Le schéma ci-après reprend le nombre d'élèves fréquentant ces différentes formations des années 80 jusqu'aux prévisions pour l'année 2025 (Office fédéral de la statistique, s. d.-a, p. 3).

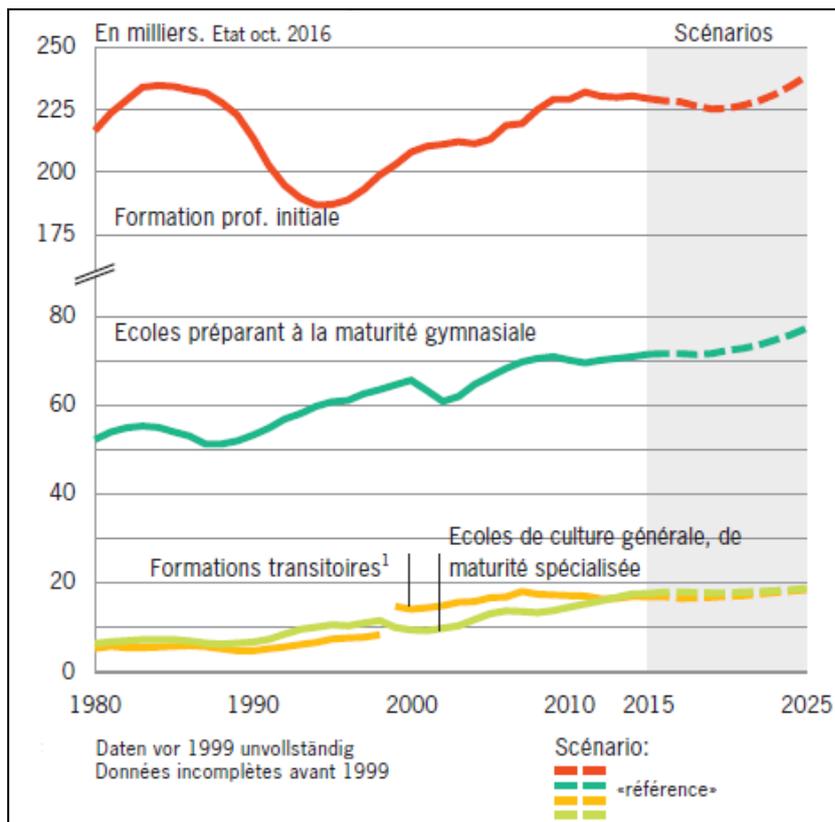


Figure 63 Nombre d'élèves (en milliers) fréquentant les différentes formations dans l'enseignement secondaire II en Suisse durant les années 80 jusqu'aux prévisions pour l'année 2025 (Office fédéral de la statistique, s. d.-a, p. 3)

On constate qu'une large majorité des élèves fréquentent les formations professionnelles : en 2015, plus de 225000 contre un peu plus de 70000 pour les écoles préparant à la maturité gymnasiale et moins de 20000 pour les écoles de culture générale. En arrondissant ces résultats, on constate qu'environ 70% des élèves, en 2015, fréquentent ces formations professionnelles. On peut ajouter à ces données que « la maturité professionnelle est de plus en plus visée par les jeunes en formation professionnelle. Ces derniers sont 14,7 % (13 988) en 2015 à obtenir ce diplôme » (Office fédéral de la statistique, s. d.-a, p. 4).. En considérant les maturités gymnasiales et les maturités spécialisées, « plus d'un tiers des jeunes remplit les conditions pour

entrer dans une haute école » (Office fédéral de la statistique, s. d.-a, p. 4). En outre, il y a plus de 90 % de diplômés du degré secondaire II.

Le degré tertiaire regroupe les hautes écoles (universitaires, spécialisées et pédagogiques) et la formation professionnelle supérieure.

La figure ci-après propose une schématisation du système éducatif suisse en ce qui concerne les orientations possibles pour les élèves (Office fédéral de la statistique, s. d.-a, p. 13).

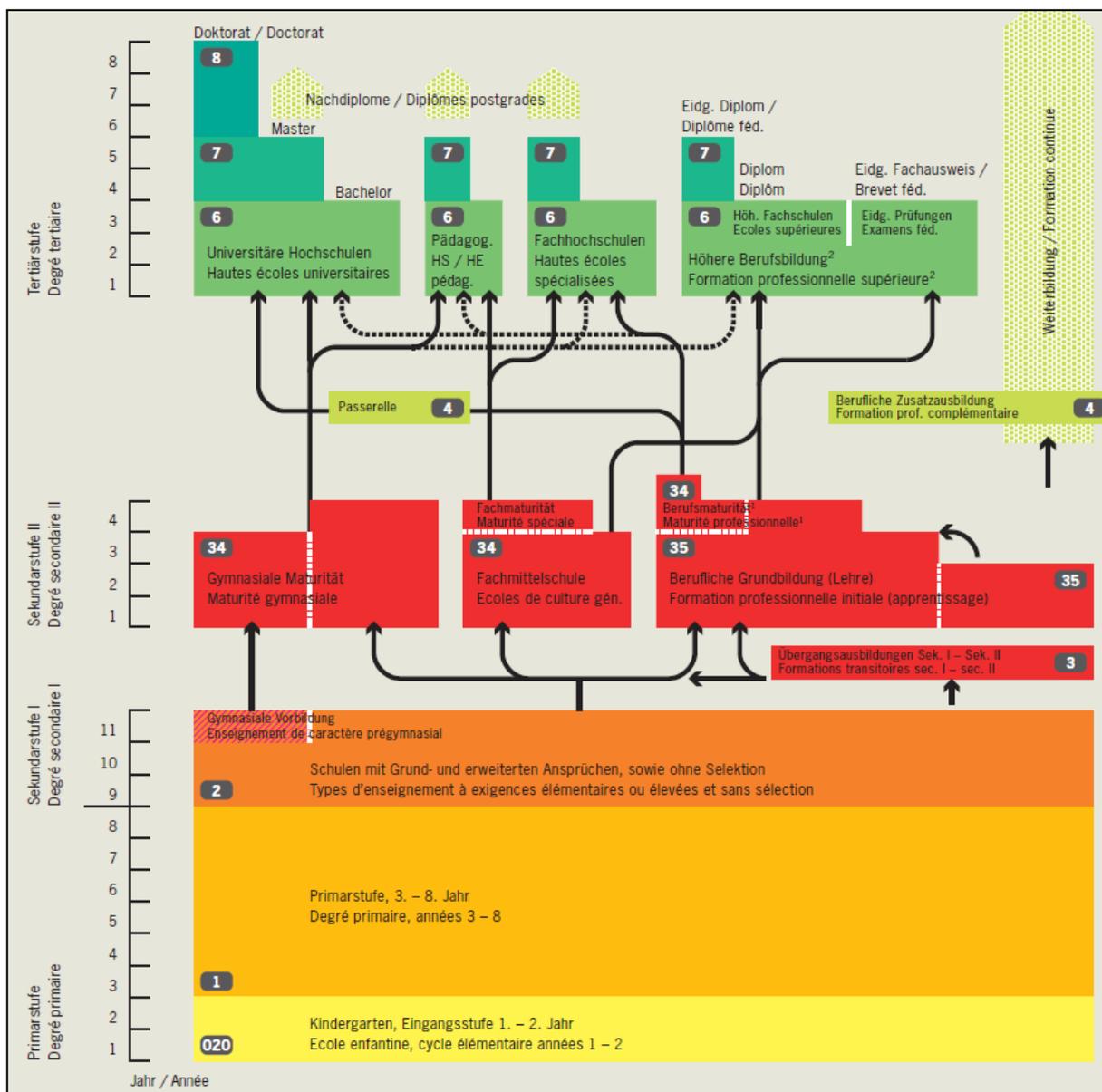


Figure 64 Schématisation des cheminements possibles des élèves au sein du système éducatif suisse (Office fédéral de la statistique, s. d.-a, p. 13)

Comme on le constate à la lecture de cette figure,

la formation professionnelle repose sur des formations et des procédures de qualification nationales clairement définies et se caractérise par une perméabilité élevée : il est en effet possible de suivre ultérieurement des offres de formation plus exigeantes, de passer de la formation professionnelle à des études dans une haute école ou de changer d'activité durant sa vie professionnelle sans perdre de temps pour autant (Secrétariat d'État à la formation à la recherche et à l'innovation (SEFRI), 2017, p. 4).

De plus, comme le rappelle Frères (2012, p.42, en citant *Le système éducatif dans ses grandes lignes*),

il transparait du système suisse « son accès ouvert aux diverses offres de formation: si elle a les qualifications nécessaires, toute personne peut suivre la formation de son choix et, dans le cas des hautes écoles, déterminer le lieu de formation de son choix. Les quelques limitations qui existent sont dues, pour la formation professionnelle, à l'offre de places d'apprentissage et, pour les études de médecine, au *numerus clausus* pratiqué dans certaines hautes écoles. Les diplômes sont reconnus sur le plan suisse, ce qui permet la mobilité nationale et internationale.

En 2017, Felouzis et Charmillot (2017) ont publié un article qui fait le point sur l'équité du système suisse. En se basant sur les enquêtes PISA, les auteurs constatent qu'il existe de fortes différences d'efficacité (qu'ils appréhendent par le niveau scolaire moyen des élèves en fin de scolarité) et d'équité (mesurée par l'ampleur des inégalités d'acquis selon le niveau socio-économique des familles des élèves) entre les différents cantons suisses, au niveau de l'enseignement. Felouzis et Charmillot nuancent leurs propos par le constat que les cantons qui mettent en place un système d'enseignement segmenté (selon le niveau scolaire des élèves) renforcent la ségrégation scolaire, car cette segmentation l'est également selon les caractéristiques sociales.

La figure ci-après donne un exemple de cette différence d'égalité selon le type de système d'enseignement.

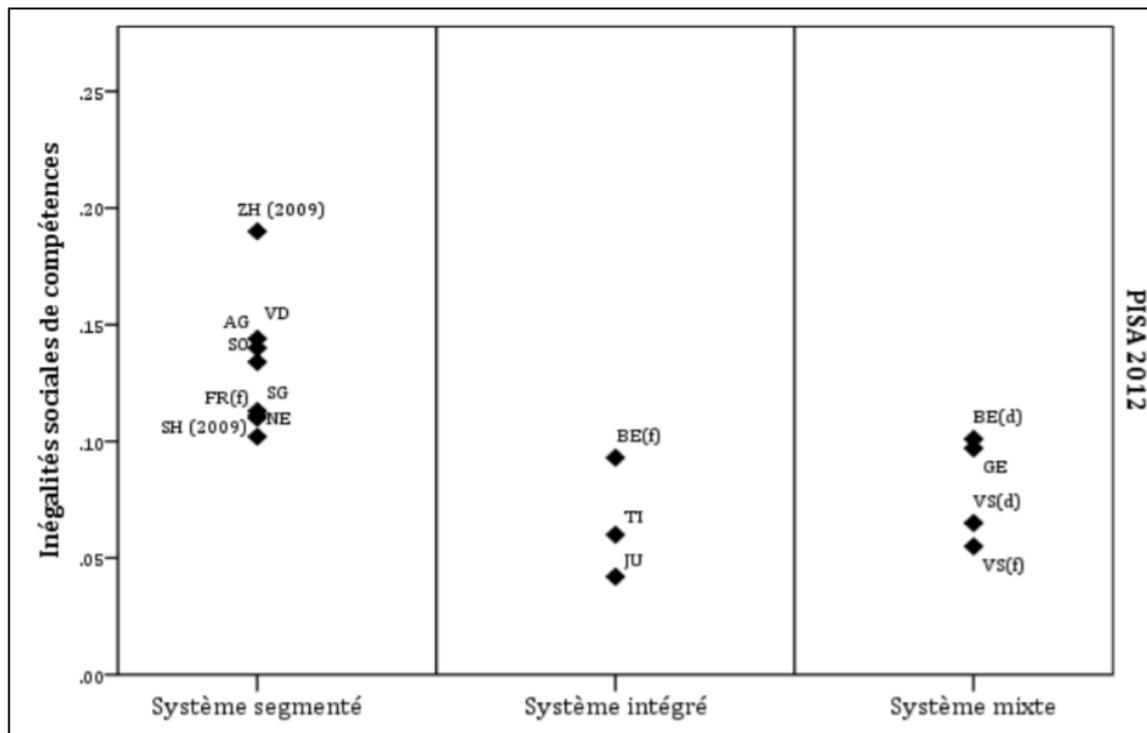


Figure 65 Lien entre les inégalités sociales et les résultats au test PISA 2012 selon le type de système d'enseignement mis en place en Suisse (d'après Felouzis et Charmillot, 2017, p.8)

On constate dans cette figure que les systèmes d'enseignement segmenté présentent les degrés d'inégalité sociale de compétence²²⁸ les plus élevés en comparaison avec les systèmes intégrés et mixtes. D'après les auteurs, le statut socio-économique explique entre 10% et 19% des différences de score entre élèves dans les cantons avec un système segmenté alors que celui-ci explique entre environ 5% et 10% ces différences dans les systèmes mixtes et entre environ 4% et 9% dans les systèmes intégrés.

Néanmoins, les auteurs mettent en avant dans leur conclusion que de plus en plus de cantons mettent, aujourd'hui, en place, des systèmes moins segmentés et même totalement intégrés « sous la pression d'une demande d'éducation soutenue de la part des familles et des attentes d'une économie suisse dont les besoins en main-d'œuvre qualifiée sont en nette augmentation (SECO, 2016) » (Felouzis & Charmillot, 2017, p. 11).

Si Felouzis et Charmillot mettent particulièrement en avant l'impact de la structuration du système scolaire sur les inégalités entre élèves, ils identifient avec leurs collègues (Felouzis, Charmillot, & Fouquet-Chauprade, 2009; Felouzis, Fouquet-

²²⁸ D'après Felouzis et Charmillot (2017, p.7), « l'ampleur des inégalités sociales de compétences est mesurée par l'intensité de la corrélation entre l'indice de statut socio-économique et le score en mathématiques. Nous avons calculé le coefficient de détermination ($R^2 * 100$) qui mesure le pourcentage de la variance du score en mathématiques qui est imputable au statut socio-économique des élèves. Plus le coefficient de détermination s'approche de 100%, plus les inégalités sociales de compétences sont fortes ».

Chauprade, Charmillot, & Imperial-Arefaïne, 2016) comme d'autres auteurs²²⁹ (p.ex. Mottet & Bolzman, 2009) que l'origine sociale des apprenants est un facteur impactant les trajectoires scolaires.

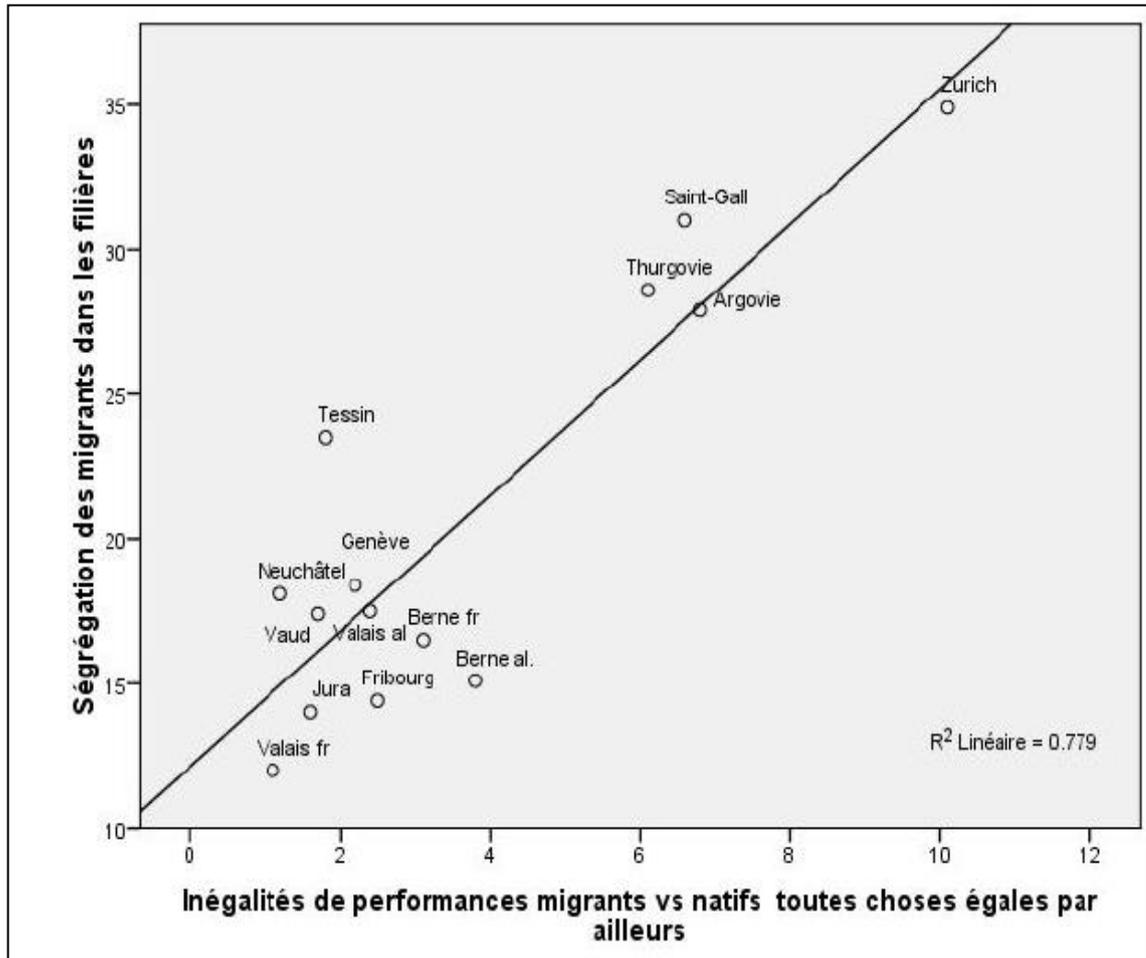


Figure 66 Relation entre les inégalités de performances entre les migrants et les natifs et la ségrégation des migrants dans les filières (Felouzis, 2015, p. 30).

Comme en témoigne la figure ci-avant, il semble avoir une relation marquée entre les inégalités de performances entre les migrants et les natifs et la ségrégation des migrants dans les filières. On remarque aussi une séparation entre les cantons alémaniques et les cantons romands, les premiers présentant une forte ségrégation des migrants.

²²⁹ Felouzis et ses collègues ont également mis cela en avant dans des recherches précédentes (voir p.ex. Felouzis, Charmillot, & Fouquet-Chauprade, 2009; Felouzis, Fouquet-Chauprade, Charmillot, & Imperial-Arefaïne, 2016)

Des études menées par Felouzis et ses collègues, on peut dès lors mettre en avant qu'en ce qui concerne la Suisse l'équité scolaire diffère assez nettement entre les différents systèmes mis en place au sein des cantons. D'après Felouzis (2015), on peut résumer cette situation en deux points :

1. Le système de filières est plébiscité par les familles et tend donc à rester en place dans certains cantons.
2. Cependant ce système de filières ne profite ni aux élèves en difficulté ni ceux qui ont des résultats scolaires élevés (cf. p.ex. les études de Hanushek & Woessmann, 2005 et Kerckhoff, 1986, citées par Felouzis, 2015).

Felouzis explique l'existence des systèmes à filières, malgré l'impact plutôt négatif qu'ils ont sur l'équité entre élèves, par le fait qu'elle permet « de sauvegarder un entre-soi social et ethnique du point de vue des familles et des élèves (Felouzis & Perroton, 2009) [...] [et que] les enseignants sont persuadés qu'il s'agit là d'une solution efficace au plan pédagogique aux problèmes posés par l'échec scolaire » (p.32).

4.5.4.3 Conclusion

L'orientation scolaire et professionnelle s'est principalement développée en Suisse dans la deuxième moitié du 20^e siècle (Canzittu & Demeuse, 2017). Cette prise en compte de l'orientation scolaire s'est traduite comme une réaction nécessaire à l'allongement des études et à la diversification des publics d'élèves (Perdrix, 2013).

Aujourd'hui, « chaque canton a un service cantonal, dont la mission est d'aider les jeunes et les adultes à faire des choix scolaires et professionnels et ceci tout au long de leur vie » (Évéquo, 2012, p. 4).

À titre d'exemple, le Règlement du cycle d'orientation de la République et canton de Genève (Conseil d'État de la République et canton de Genève, 2010) mentionne les objectifs à poursuivre et les règles à appliquer en termes d'orientation scolaire (Canzittu et Demeuse, 2017, p.138). En substance, l'article 41 stipule que le but poursuivi dans le cycle d'orientation est celui de la progression de l'élève plutôt que celui visant une sélection. De plus, l'élève doit être accompagné dans son processus d'orientation de la fin de l'enseignement primaire jusqu'au commencement de l'enseignement secondaire II. Les décisions d'orientation sont discutées avec l'élève et ses parents et se basent sur l'avis des enseignants et sur les résultats scolaires. Un autre point développé dans cet article est celui de l'accompagnement et du soutien des élèves ayant de bons résultats et souhaitant s'orienter vers des sections ou regroupements aux attentes « plus élevées », mais aussi des élèves présentant des difficultés particulières. L'article 42 « mentionne également que l'orientation scolaire doit être envisagée comme un projet personnel et

professionnel pour le jeune et qu'elle doit être soutenue par des activités d'information scolaire et professionnelle » (Canzittu & Demeuse, 2017, p.138).

Bien que plusieurs textes légaux proposent un accompagnement de l'apprenant dans ses processus d'orientation, on constate que le système éducatif suisse de façon générale oriente précocement les élèves, dès l'âge de 12 ans, « au sein de différentes filières hiérarchisées dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (CH : degré secondaire I) selon les résultats scolaires individuels » (Kamanzi et al., 2016, p.136-137).

Cette sélection amène les élèves à fréquenter des formations de longueur et d'exigence scolaire variables et cela a un impact sur les carrières futures des apprenants : si les élèves veulent fréquenter les écoles menant à la maturité ou certaines écoles de formation générale du degré secondaire II ils sont pratiquement dans l'obligation de suivre une formation aux exigences étendues au secondaire I. Ceci fait que la majorité des élèves suivent la formation aux exigences étendues : d'après, environ 32 % des jeunes en 8e année ont fréquenté un programme à exigences élémentaires et environ 66 % suivaient un programme à exigences élevées (Office fédéral de la statistique, s. d.-b).

Ce système à filières et l'utilisation du redoublement au sein de celles-ci engendrent donc des voies, en quelque sorte, déjà tracées pour les élèves, et la fréquentation de telle ou telle filière amène ainsi à un accès très sélectif aux études universitaires, les taux de fréquentation dans l'enseignement supérieur étant donc directement impactés par l'orientation précoce. En effet, si le taux d'entrées dans les hautes écoles suisses atteint environ 40 % en 2016, ceux-ci se répartissent en environ 20 % pour les Hautes Écoles universitaires et 20 % pour les Hautes Écoles spécialisées et les Hautes Écoles pédagogiques. Ceci signifie qu'environ un élève sur 5 (par rapport à une population d'âge correspondant) s'inscrit à l'Université et qu'ils sont environ 40 % à fréquenter un enseignement tertiaire.

Canzittu & Demeuse (2017, p.139 en citant Perdrix, 2013) insistent sur le fait que cette orientation précoce peut être « potentiellement difficile [...] [du fait de] l'insertion d'environ deux tiers des jeunes sur le marché du travail dès la sortie de l'école obligatoire, et ce au travers d'une formation professionnelle (apprentissage) (Keller, Hupka-Brunner, & Meyer, 2010) ».

4.5.5 Le système d'orientation français

4.5.5.1 Processus et dispositifs d'orientation

En France, l'obligation scolaire commence à 6 ans et se termine à 16 ans et comprend l'école élémentaire (de 6 à 11 ans) et le collège (de 11 à 15/16 ans). Après le collège, les élèves peuvent poursuivre leurs études au lycée.

Quatre cycles structurent les études du début de l'enseignement maternel à la fin du collège (Bulletin Officiel, 24 mai 2013) :

- Le cycle 1 (apprentissages premiers ; 3 à 5/6 ans) qui comprend l'enseignement maternel (petite, moyenne et grande section).
- Le cycle 2 (apprentissages fondamentaux ; 5 à 8/9 ans) concerne les trois premières années de l'école élémentaire (CP, CE1 et CE2).
- Le cycle 3 (consolidation ; 8 à 11/12 ans) comprend les deux dernières années de l'enseignement élémentaire (CM1 et CM2) et la classe de 6e au collège.
- Le cycle 4 (approfondissements ; 11 à 15/16 ans) correspond aux trois dernières années du collège (5^e, 4^e et 3^e).

Le parcours de chaque élève au sein de ces cycles est donc considéré comme un continuum. Celui-ci demande une construction collaborative des enseignements et accentue donc les coopérations entre les différents écoles et degrés. À la fin de chaque cycle, le niveau de maîtrise des élèves est évalué. À la fin de la dernière année de l'enseignement primaire (CM2), les élèves passent un examen national non certificatif.

Après le collège, les élèves peuvent être scolarisés dans un lycée d'enseignement général et technologique ou dans un lycée professionnel pendant trois ans (seconde, première et terminale).

Le lycée d'enseignement général et technologique où l'élève pose un choix entre la voie générale et la voie technologique après la classe de seconde. Les classes de première et de terminale dans les différentes voies amènent à l'examen du baccalauréat. La voie générale comprend trois séries (ES, L et S) qui mènent au baccalauréat général. Elle permet la poursuite d'études supérieures en université, en classe préparatoire aux grandes écoles ou en écoles spécialisées. La voie technologique prépare aux études supérieures technologiques et permet l'accès à une licence professionnelle ou un diplôme d'ingénieur.

Dans les lycées professionnels, ce sont les enseignements technologiques et professionnels qui sont principalement représentés (cours en classe, en atelier, en laboratoire, à l'extérieur...). Ces lycées permettent l'acquisition d'un diplôme professionnel amenant à la vie professionnelle, mais également à la possible poursuite d'études. Dans les lycées professionnels, les élèves peuvent préparer un baccalauréat professionnel (trois ans après la troisième) ou un certificat d'aptitude professionnelle (deux ans après la troisième).

À l'instar d'autres systèmes éducatifs européens, comme celui la Fédération Wallonie-Bruxelles en Belgique par exemple, le système français se restructure depuis quelques années via trois réformes principales :

- Les réformes de l'enseignement obligatoire, de l'enseignement supérieur et de la formation professionnelle dans le but de diminuer le décrochage scolaire et d'accroître l'égalité des chances et l'efficacité du système scolaire.
- La mise en œuvre d'un enseignement coopératif.
- La mise en œuvre de nouveaux modèles de gouvernance.

En effet, les enquêtes nationales et internationales pointent, notamment, plusieurs problématiques touchant le système scolaire français (Directorate General for Education; Youth; Sport and Culture, 2016) :

- Beaucoup de jeunes quittent le système éducatif avec peu de ou sans de qualification.
- Il existe de grandes inégalités entre les établissements scolaires, tant socio-économiques (notamment au niveau des différences entre les enfants immigrés ou non) qu'en ce qui concerne les résultats (taux de réussite). Cette différence se marque aussi dans le fait que les établissements les moins favorisés accueillent des enseignants avec moins d'expérience.
- Les dépenses pour l'enseignement sont inégales dans leur répartition entre les différents niveaux d'enseignement.

On peut considérer que la prise en compte de problématiques semblables remonte au début des années 80 quand l'État français a voulu placer l'élève comme acteur de ses choix (Canzittu & Demeuse, 2017). D'ailleurs, la loi d'orientation sur l'éducation de 1989 intégrait déjà l'orientation et l'accès à l'information sur l'enseignement et les professions dans le droit à l'éducation.

Dans les années 90, la place accordée à l'orientation dans le système scolaire s'est élargie avec, en 1996, la mise en place de l'éducation à l'orientation (Desclaux, 2006) où la volonté est que l'élève puisse construire des compétences en lien avec lui-même (connaissance de soi) et avec le monde socio-économique : les référentiels et programmes ont d'ailleurs développé des démarches à mettre en œuvre pour y arriver (Guichard & Huteau, 2006b).

En 2005, la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École a proposé d'élever le niveau des élèves en développant, notamment, l'égalité des chances et l'insertion socioprofessionnelle des jeunes. Dans ce sens, un socle commun pour la scolarité obligatoire est créé où l'élève élabore son « projet d'orientation scolaire et professionnelle avec l'aide des parents, des enseignants, des personnels d'orientation et des autres professionnels compétents » (Ministère de l'Éducation nationale, 2005, art. 23). L'élaboration du projet d'orientation du jeune est renforcée, notamment, par un module de découverte professionnelle proposé aux élèves de troisième (avec la possibilité de faire un stage en entreprise).

La loi du 8 juillet 2013 pour la refondation de l'École de la République (Ministère de l'Éducation nationale, 2013b) vise à réduire les inégalités et à favoriser la réussite des élèves. En ce qui concerne l'orientation scolaire, plusieurs objectifs ont été fixés : la création d'un service public d'information, d'accompagnement et d'orientation, promouvoir la réussite de tous les jeunes en luttant contre le décrochage scolaire, favoriser l'accès de jeunes à l'emploi et sécuriser les parcours d'insertion sociale et professionnelle des jeunes (Ministère de l'Éducation nationale, 2014). Plusieurs actions et dispositifs intéressants en ressortent.

Outre la création de ces services, au sein du système même, les parcours de découverte des métiers et des formations veulent

permettre à chaque élève d'identifier le lien entre son travail scolaire du moment et l'itinéraire de formation qu'il construit, ouvrir son horizon personnel au-delà des seules représentations des métiers et des formations rencontrées dans la famille ou le quartier, étayer son ambition individuelle par une familiarité acquise avec le système de formation, construire des connaissances et des attitudes actives pour préparer ses choix, à l'occasion des périodes de transition - scolaires, mais aussi professionnelles pour tout le long de la vie - de sorte de les fonder sur des bases aussi solides que possible, telles sont les ambitions du parcours de découverte des métiers et des formations mis en place, pour tous les élèves, dès la classe de cinquième. Ce parcours de découverte des métiers et des formations concerne tous les élèves, des collèges, mais aussi des lycées. Cette démarche rompt avec l'approche traditionnelle d'activités scolaires spécialisées en direction de publics spécifiques (Bulletin Officiel, 11 juillet 2008).

En ce qui concerne les transitions au sein du système, on peut mentionner la tenue de conseils école-collège qui ont comme objectif de renforcer la continuité pédagogique entre le premier et le second degré en réunissant des enseignants du collège

et des écoles primaires (d'un même secteur géographique). Les progressions de l'élève sont suivies dans un livret scolaire unique, du cours préparatoire jusqu'à la classe de 3^e. Ce livret est un outil de dialogue avec les parents. Cet outil permet de déterminer un programme personnalisé de réussite éducative (PPRE) dit *passerelle* pour les élèves en difficulté et est ainsi une alternative au redoublement. De plus, trois heures par semaine sont également adressées à tous les élèves pour les aider à faire la transition primaire/collège.

On peut aussi mentionner l'existence de l'application Livret scolaire unique du CP à la 3^e qui assure un suivi des acquis des élèves pour tous les établissements scolaires. L'application *Folios* veut rendre compte des parcours éducatifs des élèves en permettant de garder des traces du travail réalisé, tant à l'école qu'en dehors.

Les transitions menant les élèves au lycée et dans l'enseignement supérieur font état d'un accompagnement particulier (Bulletin Officiel, 29 mars 2016) :

- En ce qui concerne le lycée professionnel²³⁰, plusieurs mesures sont entrées en vigueur pour l'année scolaire 2016/2017 :
 - la tenue de journées d'accueil et d'intégration ;
 - les jumelages entre les collèges ;
 - les jumelages entre les lycées professionnels et les centres de formation d'apprentis (CFA) ;
 - la période de consolidation de l'orientation des élèves ;
 - la semaine pour préparer l'arrivée en milieu professionnel des élèves ;
 - la suppression de toute évaluation certificative en classe de seconde professionnelle.
- L'entrée au lycée est renforcée dans son accompagnement via l'organisation d'accueil pour les nouveaux élèves.
- Pour la transition vers l'enseignement supérieur, on peut mentionner (Parfaire, 2017) que l'orientation active qui repose sur un accompagnement des futurs étudiants par les Universités selon 4 étapes :
 - l'information avec un Conseiller d'Orientation Professionnelle (COP) ou le professeur principal ;

²³⁰ Pour la seconde professionnelle et les premières années de CAP.

- la préinscription sur le site admission Post-bac²³¹ ;
- le conseil auprès des acteurs de l'enseignement supérieur ;
- l'admission sur le site admission Post-bac.

Il existe par ailleurs un dispositif d'orientation anticipée assurant une rencontre pour les lycéens avec les différents acteurs de l'enseignement supérieur afin de préparer leur projet personnel et professionnel. Le bureau d'aide à l'insertion professionnelle est obligatoire dans chaque université et diffuse les informations de stages par exemple aux étudiants. Il y a également un accompagnement pour l'insertion sur le marché du travail et le plan réussite en licence qui aide à la construction d'un projet personnel avec l'étudiant (encadrement, soutien, professionnalisation des enseignements...).

En ce qui concerne la lutte contre le décrochage, le plan d'action *Tous mobilisés pour vaincre le décrochage* est mis en place. Ceci se traduit par la mise en place de pratiques pédagogiques particulières et de travail collaboratif visant les élèves en décrochage ainsi que du développement de la coéducation avec les parents. De plus, ce plan stipule aussi vouloir renforcer l'accompagnement du jeune dans son orientation et la découverte des métiers et des formations au collège et au lycée. Par exemple, depuis la rentrée 2016, les élèves des lycées professionnels peuvent se réorienter au cours des premières semaines de la rentrée scolaire. On note également le développement et la mise en place du parcours Avenir dans toutes les classes de la 6^e année du collège à la terminale de tous les établissements scolaires.

La mise sur pied des structures de retour à l'école (SRE) est également un dispositif luttant contre le décrochage qui permet aux élèves ayant déjà décroché pendant plus d'un an la reprise d'études en lycée.

Dans le but de développer des projets personnels et professionnels, le parcours Avenir, proposé à partir de la rentrée 2015, propose pour chaque élève (de la 6^e à la terminale) d'élaborer son propre projet via la prise en compte de ses choix d'orientation. Ce parcours veut l'informer de façon progressive sur le monde économique et professionnel en développant son autonomie et ses compétences à entreprendre. De plus, il existe également la mise sur pied de l'accompagnement personnalisé et des travaux personnels encadrés (TPE) qui assurent une préparation de choix d'orientation aux lycées (connaissance des métiers et des secteurs d'activité, méthodes de travail, connaissance du monde scolaire supérieur...).

²³¹ Les informations rentrées par l'étudiant sont examinées par l'université en question et un retour lui est fait avec la possibilité de la tenue d'un entretien (réflexion sur les choix, orientation...).

Dans le but de renforcer le lien parent/école, depuis 2014, l'« Expérimentation du dernier mot aux parents dans les choix d'orientation au collège » est mise en place. Celle-ci veut renforcer l'implication des parents et le dialogue école/famille. L'article 48 de la loi du 8 juillet 2013 pour la refondation de l'École stipule ainsi : « après avoir fait l'objet d'une proposition du conseil de classe et au terme d'une concertation approfondie avec l'équipe éducative, la décision d'orientation [...] [revient] aux responsables légaux de l'élève ou à celui-ci lorsqu'il est majeur » (Ministère de l'Éducation nationale, 2013a).

Un autre axe de réforme concerne aussi la lutte contre les inégalités. Dans ce cadre, la mise en place des parcours d'excellence veut donner l'accès à l'enseignement supérieur et l'insertion professionnelle par l'accompagnement de la 3^e année secondaire jusqu'à la terminale les élèves qui le désirent et qui font partie des collèges de l'éducation prioritaire renforcée.

La réorientation est également mise en évidence dans plusieurs actions. À partir de l'année scolaire 2017/2018, l'actualisation de la loi n° 2017-86 du 27 janvier 2017 se traduit par l'expérimentation (pendant 3 ans) de l'admission de droit tous les élèves de baccalauréat professionnel en Sections de technicien supérieur (STS) via le déplacement de la décision d'admission de l'établissement d'accueil à l'établissement d'origine.

À partir de l'année scolaire 2016/2017, il est donné la possibilité aux élèves ayant échoué à l'examen du baccalauréat, aux examens du brevet de technicien, du brevet de technicien supérieur ou du certificat d'aptitude professionnelle, de conserver les notes égales ou supérieures à 10 et de se réinscrire dans l'établissement dont ils proviennent préparer une nouvelle fois cet examen.

La création depuis 2009 du service public d'orientation (SPO) qui permet également l'accès gratuit aux informations sur les métiers, les formations, débouchés... et à un accompagnement en orientation sur la base de services de conseil.

Outre ces dispositions, le système français se penche également sur la problématique du redoublement. En effet, le décret n° 2018-119 du 20 février 2018 relatif au redoublement vise à modifier les dispositions relatives au redoublement des élèves dans l'enseignement primaire et secondaire et au rôle des instances compétentes en matière de scolarité dans l'appréciation du suivi des acquis des élèves et de leur progression dans les apprentissages. L'enseignant est toujours considéré comme le responsable de l'évaluation régulière des acquis de l'élève et il doit informer les parents ou représentants légaux quant aux éventuelles difficultés d'apprentissage que peut rencontrer le jeune. Si ces difficultés sont majeures, le conseil des maîtres peut (le décret

précise « à titre exceptionnel »²³²) proposer un redoublement²³³ qui a été discuté préalablement avec les représentants légaux de l'élève et fondé sur la base d'un avis d'un inspecteur de l'Éducation nationale. La modification majeure apportée par le décret n° 2018-119 se retrouve dans l'article D. 331-62 qui stipule qu'« un redoublement peut être décidé par le chef d'établissement en fin d'année scolaire. Cette décision intervient à la suite d'une phase de dialogue avec l'élève et ses représentants légaux ou l'élève lui-même lorsque ce dernier est majeur et après que le conseil de classe s'est prononcé ». Le chef d'établissement acquiert donc, par ce décret, la possibilité de décider d'un redoublement d'un élève.

4.5.5.2 Zoom sur : l'équité dans le système français

Dans un article de 2011, Meuret et Lambert (2011) ont analysé le degré d'équité de l'enseignement français à partir des données des tests PISA de 2000 à 2009. Ils ont retenu trois indices de l'équité pour leur analyse :

le premier décile de la distribution des scores, qui témoignera des compétences des élèves les plus faibles ; la dispersion des scores [...] qui témoignera de l'écart entre les plus faibles et les plus forts ; l'influence du milieu social sur les performances des élèves, prise comme indice de l'inégalité des chances (p.86).

Les auteurs constatent une certaine baisse du niveau de l'équité entre 2000 et 2009 avec une augmentation des inégalités de compétences entre les élèves ayant les meilleurs résultats et ceux ayant les moins bons. Ces derniers voient d'ailleurs leurs scores baisser entre ces tests (cf. tableau ci-après).

²³² Art. D. 321-6.

²³³ L'article D. 321-22 précise qu'« aucun redoublement ne peut intervenir à l'école maternelle ».

Tableau 137 Évolution de l'équité des performances scolaires de 2000 à 2009, en France, à partir des données PISA. Comparaison entre les scores obtenus par les élèves ayant les moins bons résultats, ceux ayant les meilleurs résultats et la moyenne française (d'après Meuret et Lambert, 2011, p.95)

| | Compréhension de l'écrit | | | | Mathématiques | | | Sciences | | |
|---------------------------|--------------------------|------|------------|-----------|---------------|------|-----------|------------|------------|-----------|
| | 2000 | 2003 | 2009 | 2009-2003 | 2003 | 2009 | 2009-2003 | 2006 | 2009 | 2009-2006 |
| Moyenne France | 505 | 496 | 496 | 0 | 511 | 497 | -14 | 495 | 498 | +3 |
| D1 France | 381 | 367 | 352 | -15 | 389 | 361 | -28 | 359 | 358 | -1 |
| D9 France | 619 | 614 | 624 | +10 | 628 | 622 | -6 | 623 | 624 | +1 |
| Dispersion France | 92 | 97 | 106 | +9 | 92 | 101 | +9 | 102 | 103 | +1 |
| Impact ESCS France | 43 | 45 | 51 | +6 | 43 | 53 | +10 | 54 | 52 | -2 |

Des données du tableau précédent, les auteurs constatent qu'entre 2003 et 2009, l'équité tend à se dégrader en France, dans les trois domaines investigués par PISA. L'écart entre les élèves ayant les résultats les plus faibles et ceux ayant les résultats les plus élevés augmente également. Meuret et Lambert mettent également en évidence que l'influence de l'environnement social sur le score augmente au fil du temps en France, en mathématiques et en compréhension de l'écrit.

Les auteurs proposent d'expliquer cet état de fait par une cause interne au système français, liées particulièrement à l'enseignement primaire, qu'est l'affaiblissement de la régulation par les résultats du système scolaire. Ils nuancent toutefois leur propos en précisant qu'un renforcement de la régulation du système n'est peut-être pas l'unique moyen d'augmenter l'équité scolaire et proposent, par exemple, la baisse de la taille des classes dans les quartiers populaires, la réduction des filières d'enseignement, l'allongement de la journée scolaire ou encore le développement des évaluations et de l'autonomie des établissements comme possibles voies d'aménagement.

Si l'on se penche sur l'enquête PISA de 2015, les résultats obtenus en France, en moyenne dans les trois disciplines testées sont, relativement, stables (scores en mathématiques de 493, en compréhension de l'écrit de 499 et en sciences de 495) (OCDE, 2016a). Cependant, on constate toujours des différences marquées entre les élèves selon leur niveau socio-économique : le pourcentage de la variation de la performance en sciences expliqué par le statut socio-économique des élèves est de 20% en France. Sur les 69 États dont le rapport PISA donne ce type de pourcentage, seuls 5 pays obtiennent des chiffres égaux ou supérieurs à ces 20% : la France (20%), le

Luxembourg (21%), la Hongrie (21%), le Pérou (22%) et la cité autonome de Buenos Aires, en Argentine (26%). La moyenne de l'OCDE est quant à elle de 13% (OCDE, 2016c). De plus, on note que « la progression d'une unité de l'indice PISA de statut économique, social et culturel entraîne une augmentation du score en mathématiques [...] de 57 points en France²³⁴ – soit l'équivalent de bien plus d'une année de scolarité » (OCDE, 2016b, p. 2). Cette différence est la plus marquée des pays participants. On peut aussi ajouter que l'enquête PISA fait ressortir, qu'en France, « les élèves de 15 ans des milieux les plus défavorisés sont surreprésentés dans les filières professionnelles » (OCDE, 2016b, p. 2) et que les scores de ces derniers sont, en moyenne, en sciences, inférieurs de 43 points à ceux des élèves des filières générales (cette différence est de 22 points en moyenne dans les pays de l'OCDE). À cela, on constate également des disparités entre les élèves selon leur milieu socio-économique, comme en témoignent les données du tableau suivant pour la France.

Tableau 138 Comparaison entre les élèves de milieu socio-économique favorisé et défavorisé selon leur performance au test PISA 2015 en sciences (OCDE), 2016c)

| | Élèves de milieux les plus favorisés socio-économiquement | Élèves de milieux les plus défavorisés socio-économiquement |
|---|---|---|
| Sont parmi les moins performants | 5,2% OCDE : 9,3% | 39,9% OCDE : 34,0% |
| Sont parmi les plus performants | 18,0% OCDE : 15,8% | 2,0% OCDE : 2,5% |

On lit donc dans ce tableau qu'environ 40% des élèves issus de milieux défavorisés présentent des difficultés scolaires (contre 34% en OCDE, en moyenne) et seulement 2 % des élèves de milieux défavorisés obtiennent des scores élevés (3% en OCDE) alors qu'ils sont 18 % des élèves issus d'un milieu favorisé dans le même cas (16 % en l'OCDE) et 5 % parmi les élèves en difficulté (9 % en l'OCDE) (OCDE, 2016b). En d'autres termes, le niveau socio-économique semble avoir un impact important sur la performance des élèves, par rapport au test PISA, et ceci est particulièrement marqué en France.

On peut apporter une autre information qui va dans le sens de ces résultats en prenant en compte le concept d'élèves résilients qui correspondent à ceux « qui se situent dans le quartile inférieur de l'indice PISA de statut économique, social et culturel (SESC) d'un pays ou d'une économie, et qui se classent dans le quartile supérieur de la performance tous pays et économies confondus, après contrôle du statut socio-économique » (OCDE, 2016c, p. 425) : en OCDE, 29 % des élèves défavorisés sont

²³⁴ Contre 38, en moyenne, pour les pays de l'OCDE.

dités « résilients » alors qu'en France, ils sont près de 27 % d'élèves dans ce cas. L'impact du niveau socio-économique semble ainsi particulièrement prononcé en France, en regard des autres pays de l'OCDE.

L'OCDE met en avant aussi qu'un groupe de pays, tels que la Belgique, la France et les Pays-Bas présentent une l'association entre la performance des élèves et leur statut socio-économique proche de la moyenne de l'OCDE, mais plus marquée et que ce statut est d'autant prégnant que les élèves ont un score similaire à la moyenne en sciences, comme on le constate dans le graphique suivant. La courbe se rapprochant d'une forme en « cloche » (légèrement aplatie dans le cas de la France) témoigne que les différences de scores sont plus élevées entre le 25^e décile et le 50^e décile plutôt que dans les déciles extrêmes (10^e et 90^e).

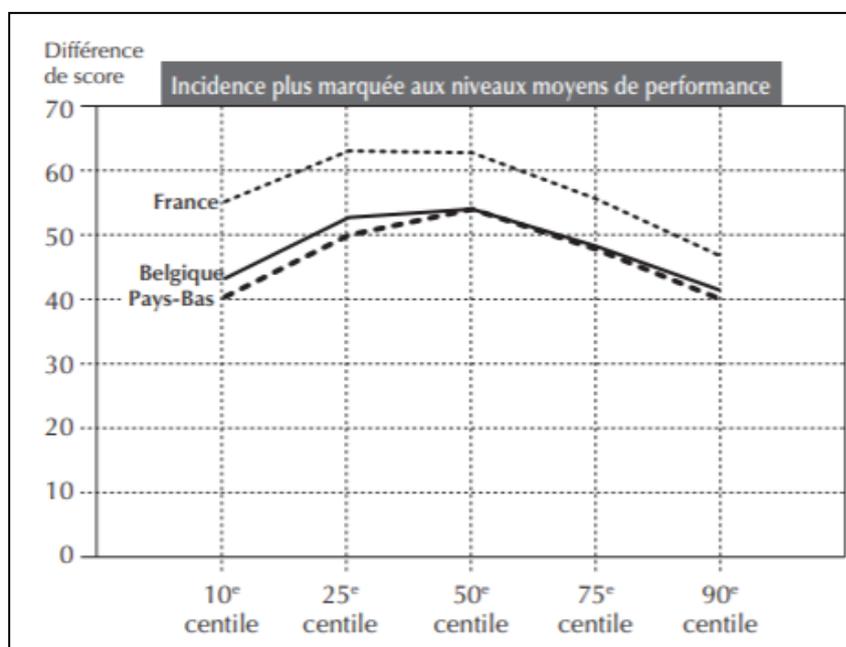


Figure 67 Relation entre l'obtention d'une performance faible ou élevée et le statut socio-économique (OCDE, 2016c, p. 232)

Ceci peut s'expliquer par le fait que dans ces pays, « le statut socio-économique intervient dans la décision de répartir les élèves moyennement performants entre des filières d'enseignement différentes, ce qui contribue à offrir de meilleures possibilités aux élèves moyens plus favorisés sur le plan socio-économique, mais interfère peut-être davantage avec les mécanismes de répartition basés sur la performance » (OCDE, 2016c, p. 232) .

Cette problématique du découpage en filières dans l'enseignement secondaire engendrant des inégalités entre individus impacte inévitablement l'accès aux études supérieures.

Si l'on opte pour une vision historique de l'évolution des inégalités d'accès à l'enseignement supérieur, Courtioux (2011) rappelle que bien que les études de Thélot et Vallet (2000) aient montré une diminution de ces inégalités grâce à l'allongement de la durée des études, celles de Albouy et Wanecq (2003) pointent une sélection sociale et culturelle toujours présente et fortement marquée dans le cas des grandes écoles. L'auteur met ainsi en avant que l'origine sociale impacte l'accès à cet enseignement : les individus provenant de milieux populaires ont un taux d'accès deux fois moins élevé que par rapport à la moyenne et ceux d'origine supérieure un taux deux fois plus élevé. De plus, les premiers sont sous-représentés dans la majorité des cursus supérieurs et les seconds s'y trouvent surreprésentés (et particulièrement dans les grandes écoles).

Des constats relativement semblables apparaissent dans les dernières statistiques fournies par le gouvernement français. Si la démocratisation de l'enseignement a permis une augmentation du nombre de jeunes issus de milieux socio-économiquement moins favorisés au sein de l'enseignement supérieur, les enfants de cadres, de professions intermédiaires ou d'indépendants restent, à tous les âges, plus nombreux à être bacheliers et à entreprendre des études supérieures et, aussi, d'y être diplômés (Ministère de l'Enseignement supérieur de la Recherche et de l'Innovation, 2018).

Le rapport du Ministère met aussi en avant que ce sont les bacheliers généraux qui sont largement majoritaires parmi les nouveaux bacheliers entrant à l'Université (80,7 % en 2016 ; sauf STS). Ils représentent d'ailleurs près de 70% du total des étudiants inscrits dans les filières supérieures.

Tableau 139 Origine scolaire des nouveaux bacheliers dans les filières de l'enseignement supérieur (en %) en 2016 d'après les chiffres du Ministère (Ministère de l'Enseignement supérieur de la Recherche et de l'Innovation, 2018, p. 33)

| | Université | Université dont IUT | CPGE | STS (hors apprentissage) | Autres formations | Total des filières supérieures |
|--------------------------|---------------------|---------------------|------|--------------------------|-------------------|--------------------------------|
| Bac général | 80,7 ²³⁵ | 67,3 | 93,9 | 10,2 | 83,8 | 69,1 |
| Bac technologique | 14,3 | 31,0 | 5,9 | 43,0 | 13,3 | 19,9 |
| Bac professionnel | 5,0 | 1,7 | 0,2 | 34,5 | 2,9 | 11,0 |

Les bacheliers professionnels se retrouvent principalement dans les sections de techniciens supérieurs (STS) hors apprentissage pour y représenter 34,5 %, ce qui correspond à une augmentation de plus de 100% depuis 2006. Les bacheliers technologiques sont également majoritairement représentés dans ces STS (43%). Dans

²³⁵ Il faut lire le tableau ainsi : à l'Université, 80,7% des étudiants proviennent d'un bac général.

les autres formations supérieures²³⁶, ce sont les bacheliers généraux qui sont majoritaires (83,8%). Au sein des universités, environ 80% des nouveaux bacheliers sont admis en bac général. En outre, « les bacheliers scientifiques constituent une part importante des inscrits dans les spécialités de la production des IUT, en « Sciences, STAPS » et dans les formations de santé [...]. Les autres bacheliers généraux sont prépondérants en 'Lettres, Sciences humaines, Arts', 'Droit, Sciences économiques, AES', et dans les spécialités des services des IUT » (Ministère de l'Enseignement supérieur de la Recherche et de l'Innovation, 2018, p. 32).

Ainsi, comme cela vient d'être cité, l'accès à cet enseignement supérieur est lié à l'origine sociale : 28% des jeunes qui s'inscrivent directement au sortir du secondaire dans l'enseignement supérieur proviennent des catégories sociales les plus favorisées contre 25,6 % de l'ensemble des bacheliers. Toutefois, les pourcentages de nouveaux bacheliers regroupés selon la catégorie sociale varient selon les filières : les plus favorisés se retrouvent majoritairement dans les CPGE et les disciplines de santé (respectivement 49,3% et 38,9% de ceux-ci) alors que les individus d'origine socio-économique moins favorisée fréquentent davantage les filières technologiques courtes, IUT et principalement STS (ils représentent 32,2% des nouveaux bacheliers en IUT, 40,1 % en STS et 17,5 % en CPGE) (Ministère de l'Enseignement supérieur de la Recherche et de l'Innovation, 2018).

En totalisant les différents pourcentages d'origine des nouveaux bacheliers à l'Université, on obtient la répartition proposée dans le graphique ci-après.

²³⁶ Écoles d'ingénieurs et formations d'ingénieurs en partenariat non universitaires, établissements d'enseignement supérieur non rattachés aux universités (commerce, gestion, vente, comptabilité, notariat, architecture, spécialités diverses), grands établissements parisiens, écoles d'art, facultés privées, écoles paramédicales et de formations sociales.

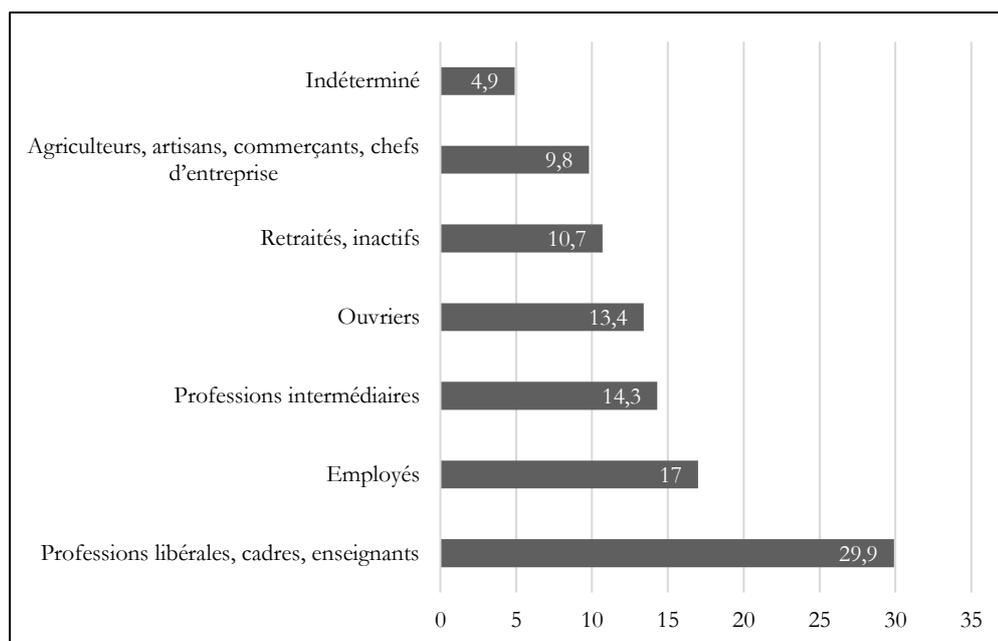


Figure 68 Origine sociale des nouveaux bacheliers s'inscrivant à l'Université 2016 (en %)
(Ministère de l'Enseignement supérieur de la Recherche et de l'Innovation, 2018)

À titre d'exemple, près de 30% des nouveaux inscrits à l'Université ont des parents qui ont des professions libérales, sont cadres ou enseignants alors qu'ils sont environ 13% fils ou filles d'ouvriers.

Si l'on se penche sur la parité de l'enseignement supérieur, on constate que les filles, dans des proportions semblables aux garçons, suivent un cursus supérieur et choisissent le plus souvent l'Université (46% des premiers vœux formulés ; les garçons sont 30% à exprimer ce même vœu). Elles tendent également à choisir moins souvent que les garçons des filières sélectives comme les CPGE (8 % de filles contre 10 % de garçons), les IUT (11 % contre 17 %) ou les STS (25 % contre 31 %). De plus, à l'université (hors IUT), elles souhaitent plutôt moins s'inscrire dans les filières scientifique ou sportive que les garçons (6 % contre 10 %) (Ministère de l'Enseignement supérieur de la Recherche et de l'Innovation, 2018).

Le Ministère met en avant d'autres caractéristiques liées à la parité de l'enseignement supérieur, telles que :

- Les filles représentent 55,1% des nouveaux inscrits dans l'enseignement supérieur en 2016-2017.
- Elles représentent environ 85% des étudiants dans les formations paramédicales et sociales, 69,7% dans les filières Langues, Lettres et Sciences humaines à l'Université et 60% dans les formations de Santé et de Sciences de la vie, de la Terre et de l'Univers.

- Elles représentent 50% des étudiants en STS, 40% en IUT et 43% en CPGE.
- Elles représentent environ 56% des inscrits en Licence, 59 % en Master et 48% en Doctorat.
- D'autres types de disparités entre hommes et femmes existent, notamment dans l'accès à l'emploi après les études supérieures où, par exemple, les femmes occupent moins souvent un emploi à durée indéterminée ou de niveau de cadre et ont plus souvent des temps partiels que les hommes.

On peut conclure de cette brève analyse que si l'équité et la parité de l'enseignement (supérieur) français tendent à s'améliorer et à s'accroître, force est de constater que, d'une part les possibilités de choix scolaires (établissements, filières) et la diplomation sont encore impactées par le niveau socio-économique des individus, et ce en défaveur systématique des populations moins favorisées et d'autre part, la mixité des filières supérieures est liée au type d'enseignement, les filles fréquentant plutôt des filières universitaires paramédicales ou sociales et moins les filières scientifiques et les garçons des écoles supérieures et des formations courtes.

4.5.5.3 Zoom sur : les propositions de réforme en France

4.5.5.3.1 Bac 2021 : réorganisation des études secondaires

Sur le site du Ministère de l'Éducation Nationale²³⁷, on peut lire qu'en résumé, la réforme du baccalauréat

reposera pour une part sur un contrôle continu et pour une autre part sur des épreuves terminales. L'épreuve anticipée écrite et orale de français se déroulera comme aujourd'hui en fin de première. En terminale, deux épreuves écrites portant sur les enseignements de spécialités auront lieu au printemps et deux épreuves se dérouleront en juin : l'écrit de philosophie et l'oral préparé au long des années de première et de terminale (cycle terminal). Le contrôle continu sera composé d'épreuves communes organisées pendant le cycle terminal (Ministère de l'Éducation nationale, 2019).

Concernant l'agencement des cours et des contenus, le site stipule que

²³⁷ Accessible via ce lien : <http://www.education.gouv.fr/cid126438/baccalaureat-2021-un-tremplin-pour-la-reussite.html>

des enseignements communs sont proposés à tous les lycéens. En complément, l'élève choisit des disciplines de spécialité et bénéficie d'une aide à l'orientation tout au long de son parcours. Des enseignements nouveaux sont proposés au lycée pour tenir compte pleinement des transitions scientifiques et technologiques de notre temps avec leurs implications humaines et sociales (Ministère de l'Éducation nationale, 2019).

En termes d'orientation, on peut noter que les enseignements du lycée s'articuleront selon trois types :

- « Des enseignements communs, pour acquérir une large culture humaniste et scientifique, ouverte aux enjeux de l'avenir.
- Des enseignements de spécialité choisis par l'élève et s'accroissant entre la première et la terminale (trois enseignements en classe de première puis deux en terminale parmi les trois suivis en première).
- [...] Un temps d'aide à l'orientation tout au long du lycée pour préparer les choix de parcours et, à terme, l'entrée dans l'enseignement supérieur. Les élèves seront accompagnés selon les horaires prévus dans le cadre des marges d'autonomie des établissements (groupes à effectifs réduits, pédagogie différenciée, MOOC, etc.) » (Ministère de l'Éducation nationale, 2019).

Sur le site du Ministère, on y lit également qu'« il n'y aura plus de séries en voie générale, mais des parcours choisis par chaque lycéen en fonction de ses goûts et de ses ambitions. La voie technologique conserve son organisation actuelle en séries. Des ajustements seront apportés pour proposer un socle de culture commune articulé avec les enseignements de spécialité et l'aide à l'orientation ». Ainsi, de nouveaux enseignements (liés aux sciences, à l'histoire, à la géographie, à la géopolitique, aux sciences politiques et aux sciences informatiques et numériques) seront proposés afin d'aider les jeunes à mieux comprendre le monde et à agir sur celui-ci.

Dès 2018, les élèves de classe de seconde seront amenés à passer un test de positionnement en début d'année concernant leur niveau en français et en mathématiques, bénéficieront d'un « accompagnement personnalisé tout au long de l'année concentré sur la maîtrise de l'expression écrite et orale [et d'] une aide à l'orientation pour [les] accompagner vers la classe de première ».

Cette réforme du baccalauréat veut donc renforcer le travail de l'orientation au sein du cursus des élèves et ancrer les disciplines plus encore dans les caractéristiques de la société actuelle par l'éducation à l'orientation et l'accompagnement des élèves.

4.5.5.3.2 Le choix de formation postsecondaire

La loi du 8 mars 2018 relative à l'orientation et à la réussite des étudiants (ORE) modifie considérablement les conditions d'accès aux études universitaires par rapport à la loi n°84-52 du 26 janvier 1984 sur l'enseignement supérieur qui prévoyait que le premier cycle de l'enseignement supérieur était ouvert à tous les titulaires du baccalauréat et à ceux qui ont obtenu l'équivalence ou la dispense de ce grade : « Tout candidat est libre de s'inscrire dans l'établissement de son choix » (Ministère de l'Éducation nationale, 2018, article 14). La loi stipulait dans le même article que « les dispositions relatives à la répartition entre les établissements et les formations excluent toute sélection²³⁸ ». Concrètement, la loi prévoyait que si le nombre de demandes excédait les capacités d'accueil de l'établissement d'enseignement supérieur, les inscriptions s'actualisaient selon le domicile, la situation familiale du candidat et ses préférences en termes de choix de filières d'étude. L'avantage de la non-sélection *a priori* des étudiants a engendré comme effet pervers que certaines filières étaient fortement choisies [par exemple, les facultés de Lettres et de Sciences humaines (Beaud & Truong, 2015) ou celles de Médecine, d'Activités physiques ou sportives ou encore de Droit (Compagnon, 2018)] ce qui saturait la possibilité d'en faire partie. Ainsi, lorsqu'une priorité entre candidats ne pouvait être effectuée²³⁹, la circulaire n° 2017-077 du 24 avril 2017 mentionnait que ceux-ci étaient tirés au sort.

²³⁸ L'article 14 mentionne néanmoins qu'une sélection est envisageable « pour l'accès aux sections de techniciens supérieurs, instituts, écoles et préparations à celles-ci, grands établissements [...] et tous établissements où l'admission est subordonnée à un concours national ou à un concours de recrutement de la fonction publique ».

²³⁹ La circulaire n° 2017-077 décrit le classement des candidats comme suit : « Sont tout d'abord classés les candidats résidant ou ayant obtenu le baccalauréat ou son équivalent dans l'académie du siège ou du site de l'établissement proposant la formation en première année de licence ou en première année commune aux études de santé.

1 - Ces candidats sont classés selon la priorité qu'ils ont accordée à cette formation parmi l'ensemble des vœux de première année de licence ou de première année commune aux études de santé qu'ils ont formulés lors de la procédure de préinscription. Sont ainsi classés premiers ceux qui ont placé cette formation en tête de leurs choix de formation de licence ou de première année commune aux études de santé, en second ceux qui l'ont placé en deuxième position et ainsi de suite.

2 - Pour départager les candidats ayant obtenu le même classement à l'issue de cette première phase, il est procédé à un second classement de ceux-ci, en fonction de la priorité qu'ils ont accordée à cette formation parmi l'ensemble des vœux qu'ils ont formulés lors de la procédure de préinscription.

3 - Si à l'issue de l'examen des deux précédents critères, il reste des candidats ayant le même rang de classement, une priorité est accordée à ceux d'entre eux qui sont mariés, ont conclu un pacte civil de solidarité, vivent en concubinage, ou ont une ou plusieurs personnes à charge.

Dans le prolongement de cette circulaire et pour pallier ce tirage au sort et au grand nombre d'échecs en première année d'université (Garrau, 2018), la loi relative à l'orientation et à la réussite des étudiants a donc été votée dans le cadre du *Plan Étudiants : accompagner chacun vers la réussite*. Celui-ci propose un ensemble d'actions visant cinq buts particuliers²⁴⁰ : (1) mieux accompagner l'orientation au lycée, (2) permettre un accès plus juste et plus transparent dans le supérieur, (3) offrir des formations post-baccalauréat sur-mesure et renouvelées (4) créer des conditions de vie étudiante au service de la réussite et (5) mettre en œuvre un apport financier de l'État de près d'un milliard d'euros pour accompagner la réforme.

Pour assurer l'organisation des choix des étudiants (gestion des vœux et candidatures), la plateforme *Parcoursup* permet à ceux qui désirent s'engager dans l'enseignement supérieur à la rentrée suivante de (1) déposer leurs vœux de poursuite d'études²⁴¹ et (2) répondre de façon affirmative ou non aux propositions d'admission des établissements d'enseignement supérieur²⁴².

Outre la possibilité de faire et d'accepter ou non des choix de formation, la plateforme *Parcoursup* propose un ensemble d'informations sur les formations supérieures. Parmi celles-ci, on y retrouve les caractéristiques des formations, telles que

Il est ensuite procédé au classement des candidats ne résidant pas et n'ayant pas obtenu le baccalauréat ou son équivalent dans l'académie du siège ou du site de l'établissement proposant la formation en première année de licence ou en première année commune aux études de santé selon les mêmes critères appréciés dans le même ordre. »

²⁴⁰ Ces cinq objectifs sont repris du site internet du Ministère de l'Éducation Nationale consultable à cette adresse : http://www.education.gouv.fr/cid122039/plan-etudiants-accompagner-chacun-vers-la-reussite.html#Le_Plan_Etudiants_en_20_mesures

²⁴¹ On peut noter que d'après l'article D. 331-64- du décret n° 2018-120 du 20 février 2018 relatif aux rôles du conseil de classe et du chef d'établissement en matière d'orientation et portant sur d'autres dispositions que le dispositif d'information et d'orientation mentionné « s'inscrit dans un processus continu de dialogue entre l'élève, ses représentants légaux si l'élève est mineur et l'équipe pédagogique, le chef d'établissement émet, après que le conseil de classe s'est prononcé, un avis sur chacun des vœux de poursuite d'études de l'élève dans l'enseignement supérieur » et qu'en « classe terminale des lycées, le conseil de classe se prononce sur les vœux de poursuite d'études de l'élève dans l'enseignement supérieur afin d'éclairer le chef d'établissement appelé à émettre un avis sur chacun de ces vœux ».

²⁴² Ces informations proviennent du site internet du Ministère de l'Éducation Nationale, consultable à cette adresse : <https://www.parcoursup.fr/index.php?desc=quoi>.

À titre d'exemple, le calendrier d'actions pour l'année 2017-2018 est le suivant :

- 15/01/18 : ouverture de la plateforme
- 22/01/18 – 13/03/18 : formulation de 10 vœux maximum sans classement
- Jusqu'au 31/03/18 : constitution des dossiers personnels et confirmation des vœux par les étudiants
- 22/05/18 – 5/09/18 : accès aux décisions des établissements d'enseignement supérieur et réponse à ces propositions par l'étudiant.
- 26/06/18 : ouverture de la phase complémentaire qui permet de proposer 10 nouveaux vœux au sein de formations présentant des places encore disponibles.
- Durant l'été 2018 : Inscription administrative dans la formation
- 21/09/18 : fin de la procédure d'inscription.

les contenus et l'organisation des enseignements, les éléments pris en compte lors de l'examen des candidatures, le taux de passage en deuxième année, le taux de réussite au diplôme, le taux d'insertion professionnelle, les différentes possibilités de poursuite d'études de la formation, les capacités d'accueil, les métiers auxquels conduit la formation... Un autre type d'informations présentes sont les attendus, nationaux, c'est-à-dire les connaissances et les compétences nécessaires pour la réussite des étudiants dans les filières d'enseignement. Ces attendus permettent aux formations sélectives de refuser (ou de mettre sur liste d'attente) un candidat qui ne les posséderait pas et aux formations non sélectives de conditionner l'inscription par le suivi d'un parcours spécialisé.

En ce qui concerne l'agencement géographique des possibilités de formation, que ce soit pour les filières sélectives ou non, l'étudiant peut postuler au sein de son académie (circonscription administrative de l'enseignement) ou en dehors. Néanmoins, dans les cas des formations non sélectives qui présentent une demande plus forte que l'offre, les étudiants sont enjoins à privilégier leur région académique pour leurs vœux d'orientation par l'existence d'un seuil, en termes de nombre maximum de candidats éligibles ne provenant pas d'un secteur particulier de recrutement.

En ce qui concerne la facilité d'accès ou non à certaines filières d'enseignement, il faut aussi noter l'existence du dispositif « Meilleur bachelier » qui permet aux élèves présentant les meilleurs résultats au baccalauréat de leur lycée d'accéder à une priorité d'accès aux formations publiques, qu'elles soient sélectives ou non-sélectives.

Ces propositions de réforme ont engendré un ensemble de réactions de protestation chez plusieurs acteurs de l'enseignement comme en témoignent les diverses manifestations d'étudiants qui ont bloqué plusieurs universités durant les premiers mois de l'année 2018. Sur le fond de la loi ORE, plusieurs points d'attention ressortent, tels que :

- Le contenu de la loi ne permet pas de déterminer les capacités d'accueil des universités en licence par rapport au taux de réussite des étudiants et à leur insertion professionnelle, car elle ne vise pas à « assurer une corrélation entre formation et emploi » (Compagnon, 2018, p. 43). Pour Compagnon (2018), on ne peut légitimer la sélection des individus si on ne peut relier leurs aptitudes aux besoins de la société.
- Une tribune signée par 425 enseignants d'universités²⁴³ met en avant le caractère sélectif de la loi. La question de la formation à l'orientation, par

²⁴³ Cette tribune a été relayée dans un grand nombre de médias français et est, par exemple, lisible via ce lien : https://www.francetvinfo.fr/choix/tribune-une-selection-absurde-plus-de-400-enseignants-chercheurs-denoncent-la-reforme-de-l-acces-a-l-universite_2693044.html

le travail relatif à l'information professionnelle, mais aussi, et surtout, par le développement des individus y est posée : pour ces enseignants, l'utilisation de *Parcoursup* impose aux jeunes de poser un choix clair et définitif dès leur obtention du baccalauréat, sans tenir compte de leur degré de maturité vocationnelle et sans proposer un développement personnel et professionnel aux élèves.

- La difficulté d'opérationnaliser les attendus et la difficulté du traitement du grand nombre de vœux, non hiérarchisés²⁴⁴, peut engendrer un processus d'admission complexe et aboutir dans certains cas à des traitements de demande qui seraient, par facilité, soit basés uniquement sur un calcul de notes (les meilleurs étant alors uniquement retenus, sans considérer les autres aspects présents dans les dossiers personnels), soit laissés totalement ouverts et où chaque demande est acceptée sans autre investigation (Compagnon, 2018; Garrau, 2018).
- L'autonomie des universités pourrait être réduite dans le cas des filières en « tension » qui ne peuvent accueillir d'autres étudiants du fait de leur manque de capacité d'accueil où c'est alors « une commission présidée par le recteur [qui] devra proposer une place dans une autre formation » (Compagnon, 2018, p. 46) aux étudiants.

²⁴⁴ Sans entrer dans les détails, cette idée de tri des élèves pour intégrer telle ou telle école est également d'application en Belgique francophone en ce qui concerne les inscriptions en première année de l'enseignement secondaire (régé par le Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre). Les élèves doivent classer leurs choix d'écoles secondaires. Suivant un ensemble de critères (famille déjà présente dans l'école, localisation géographique...), lorsque des écoles reçoivent plus de demandes qu'elles n'ont de place, un indice composite est élaboré et permet de départager, via un algorithme particulier, les demandes des élèves. Decerf, Grandjean, & Truyts (2018) remarquent que ce système de départage des élèves incite ceux-ci à poser des choix stratégiques d'écoles. Plusieurs raisons sont mises en avant par les auteurs, telles que : « dans les écoles très demandées, 80 % des places sont réservées aux élèves ayant classé ces écoles en première position. Cela incite les élèves à classer en première position une école dans laquelle ils ont de bonnes chances d'être admis plutôt que celle qu'ils préfèrent vraiment » (p.5).

« l'indice composite d'un élève pour une école dépend de l'ordre dans lequel cet élève a classé cette école. [...] Il est de ce fait judicieux pour un élève de classer les écoles stratégiquement pour augmenter son indice composite (et donc ses chances d'obtenir une place) dans les écoles où ses chances sont réelles. » (p.5).

« la procédure limite le nombre d'écoles que les étudiants peuvent classer. Un élève craignant de n'obtenir de place dans aucune de ses 10 écoles préférées peut avoir intérêt à ne pas inclure [...] les écoles dans lesquelles il estime n'avoir que très peu de chances afin de pouvoir classer des écoles dans lesquelles ses chances sont plus importantes » (p.5).

Les auteurs estiment donc que ces aspects stratégiques entraînent « les élèves à ne pas classer leurs écoles cibles si leur priorité y est faible et les inciter à inscrire plus haut dans leur classement les écoles dans lesquelles ils ont une bonne priorité ou les écoles pour lesquelles la demande est moins forte. La conséquence de ces aspects stratégiques est que les classements [...] ne correspondent pas nécessairement aux vraies préférences des élèves. » (p.6).

- La difficulté de définir les programmes de remise à niveau des étudiants acceptés sous condition (Compagnon, 2018).
- La sélection basée sur les attendus peut desservir les élèves socio-économiquement moins favorisés et/ou ayant fréquenté des sections technologiques ou professionnelles qui pourraient ne plus avoir accès à l'université, ce qui pourrait accentuer leur décrochage (social) et réduire leurs chances d'émancipation sociale²⁴⁵ (Beaud & Millet, 2018). Cette différence entre les publics d'élèves est également mise en avant par Van Zanten qui met en avant que « les groupes sociaux armés culturellement, plus confiants, anticipent mieux cette attente tandis que les jeunes moins favorisés vont, par manque de confiance en eux, se décourager »²⁴⁶.
- La sélection à l'entrée des universités engendre une fracture davantage marquée entre ces institutions et d'autres établissements supérieurs, tels que les grandes écoles, car elle renforce les inégalités structurelles, en défaveur des premières citées, et n'assure pas une augmentation de moyens (Garrau, 2018) : cette sélection appuyant ainsi la fracture sociale citée dans le point précédent (Beaud & Millet, 2018; Comby, Coton, Hély, Pudal, & Sinigaglia, 2018).
- La sélection universitaire risque de renforcer les inégalités sociales entre les filières et entraîner une hiérarchisation des universités (Beaud & Millet, 2018; Garrau, 2018).
- La constitution du dossier de l'étudiant, via par exemple, l'écriture d'un curriculum vitae et d'une lettre de motivation peut favoriser les élèves ayant eu recours à une aide extérieure (ce qui serait en défaveur d'un public n'ayant par recours à cette aide) ainsi que ceux « qui auront eu les moyens sociaux et financiers de diversifier leurs activités dès le plus jeune âge, et ce d'autant plus que la prise en compte des éléments de parcours extrascolaires est explicitement encouragée » (Garrau, 2018, p. 16).

Néanmoins, plusieurs aspects positifs sont également mis en avant :

²⁴⁵ Les auteurs citent par exemple les travaux de Rochex (2002) et ceux de Beaud & PIALOUX (2002) sur la dimension de réparation sociale que peut prendre l'université pour des publics d'élèves ayant fréquenté des filières moins favorisées de l'enseignement secondaire.

²⁴⁶ Interview pour Téléràma, en ligne : <https://www.telerama.fr/monde/parcoursup-zero-sens-de-lorientation,n5746012.php#zxup2AIGU7DrymOD.01>

- D'une part, une majorité des bacheliers choisissaient, dans l'ancien système, des formations sélectives dans l'enseignement supérieur et favorisaient dans leurs choix, le privé au public et d'autre part, les taux de réussite étaient peu élevés en première année du supérieur : la loi du 8 mars 2018 permet de rendre moins opaque cette sélection déjà présente en renforçant la formation à l'orientation avant la prise de décision et en proposant un ensemble d'informations sur les études pendant les phases de choix, c'est-à-dire en visant une diminution majeure de la sélection par l'échec (Compagnon, 2018).
- L'abandon du tirage au sort au profit de l'étude des candidatures sur la base de dossiers personnels offre un « traitement plus humain » aux candidatures non encore retenues (Compagnon, 2018, p. 45).
- La présence des attendus, même s'ils définissent une forme de conditions d'accès à l'université, permettra de réduire le nombre d'étudiants en échec dans certaines disciplines où ils auraient eu peu ou pas de chance de réussite (Compagnon, 2018).
- Le renforcement du travail d'orientation dès le lycée, préconisé par le rapport Baccalauréat 2021²⁴⁷, permettra de « former un ensemble de formation plus cohérent de la classe de seconde à la licence, ou du niveau bac -3 au niveau bac +3 » (Compagnon, 2018, p. 45).

Si il est encore trop tôt pour évaluer l'impact de cette nouvelle loi et que les critiques émises peuvent servir de discussion et de possible ajustement, le système d'appariement étudiants-filières universitaires entraîne, comme le fait remarquer Bernard Desclaux sur son blog²⁴⁸, un passage de la responsabilité de cet appariement de l'État vers les établissements d'enseignement secondaire, demandant aux « utilisateurs » de cette nouvelle structuration des choix d'orientation, certaines compétences :

- Les jeunes doivent poser des vœux d'orientation rationnels et suivre la mécanique de la plateforme *Parcoursup*, en rejetant ou acceptant, au fur et à mesure, les propositions d'orientation, dans un temps relativement restreint et proche de la date butoir.

²⁴⁷ Ce rapport est consultable via ce lien :

http://cache.media.education.gouv.fr/file/Janvier/44/3/bac_2021_rapport_Mathiot_884443.pdf

²⁴⁸ Le texte est disponible via ce lien :

<http://blog.educpros.fr/bernard-desclaux/2017/11/20/precipitation-hasard-surcharge-et-pari/>

- Le personnel éducatif doit être capable de conseiller et encadrer ces jeunes tout en formulant des avis d'orientation²⁴⁹.
- Les universités doivent déterminer les attendus, les spécifier par rapport à leurs caractéristiques. Elles doivent également être à même d'organiser et de traiter l'ensemble des demandes qui leur sont envoyées.

Si cette loi concerne davantage le traitement des flux d'élèves que les pratiques d'orientation, elles mettent néanmoins en exergue la nécessité de former les jeunes à l'élaboration des choix professionnels, formation qui doit donc être envisagée selon un objectif de développement personnel et professionnel.

4.5.5.3.3 La liberté de choisir son avenir professionnel

Le projet de loi pour la liberté de choisir son avenir professionnel a été adopté par l'Assemblée nationale le 1er août 2018. Ce projet vise un double but : « (1) donner de nouveaux droits aux personnes pour leur permettre de choisir leur vie professionnelle tout au long de leur carrière. Il s'agit de développer et de faciliter l'accès à la formation, autour des initiatives et des besoins des personnes, dans un souci d'équité, de liberté professionnelle, dans un cadre organisé collectivement et soutenable financièrement. Un système d'assurance chômage rénové vise également à modifier le comportement des employeurs (recours au contrat à durée déterminée, licenciements) par l'internalisation du coût social de ces comportements, et à créer de nouvelles garanties qui tiennent compte de parcours moins linéaires (nouveaux droits pour les salariés démissionnaires et accès à l'assurance chômage des travailleurs indépendants sous certaines conditions » ; (2) « renforcer l'investissement des entreprises dans les compétences de leurs salariés, par une simplification institutionnelle et réglementaire forte et le développement du dialogue social et économique. Le cadre législatif doit également simplifier et adapter les outils d'insertion professionnelle pour les publics les plus fragilisés, tout particulièrement les travailleurs handicapés » (p.3)²⁵⁰.

²⁴⁹ Ce spécifique double objectif de conseil et de formulation d'avis d'orientation s'articule dans les missions du personnel universitaire en matière d'aide et d'accompagnement à l'orientation. Comme le précise Obajtek (2018), le développement d'experts en orientation à l'université n'est pas d'actualité et ce sont donc, notamment, les enseignants-chercheurs qui assurent une partie de ce travail via, par exemple, « la mise en œuvre du dispositif dit d'orientation active (DOA), chargé de permettre au néo-bachelier de s'orienter de manière éclairée dans son choix d'étude universitaire [...] au sein d'un continuum d'orientation pour le bachelier et l'étudiant, en amont et en aval de la première année à l'Université (de bac-3 à bac+3)» (s.p.).

²⁵⁰ Le projet de loi est consultable via ce lien :

http://travail-emploi.gouv.fr/IMG/pdf/projet_de_loi_liberte_de_choisir_son_avenir_professionnel.pdf

Nous nous attarderons uniquement dans ce texte au contenu lié à l'orientation scolaire liée aux pratiques auprès des élèves²⁵¹.

Le Ministère du Travail a publié un dossier reprenant les 10 points clés de ce projet de loi²⁵². En termes d'orientation, on peut y retenir :

Le projet veut permettre aux individus de réellement choisir leur voie professionnelle via, notamment, une application CPF (compte personnel de formation) qui leur facilitera la recherche de correspondance entre leurs aspirations professionnelles et les formations existantes. Une aide individuelle, gratuite, par un conseiller quant à leur projet professionnel, est également envisagée.

Le projet de loi renforce également « l'attractivité de l'apprentissage pour le développer massivement à tous les niveaux de qualification » (p.4), tant en ce qui concerne les coûts et finances qu'au niveau des passerelles qui sont facilitées entre apprentissage et école.

Un point particulier concerne le travail de l'orientation dans l'école. En effet, « les régions organiseront avec tous les collèges et lycées une découverte des filières et métiers par la rencontre de professionnels qui viendront partager leur passion et leur savoir-faire ». En outre, « la création d'une classe de troisième « prépa-métiers » pour préparer l'orientation des collégiens vers la voie professionnelle et l'apprentissage [...] permettra de poursuivre l'acquisition du socle commun de connaissances et de compétences [et] le conseil en évolution professionnelle permettra aux actifs qui le souhaitent d'être accompagnés gratuitement dans le choix de leur parcours professionnel et de leur formation. » (p.5).

Associée à la réforme précédemment décrite, on note que l'orientation est entrevue comme une alliance entre information professionnelle et développement personnel. Cette double perspective se retrouve également dans les propositions émises par le Conseil économique, social et environnemental (CESE)²⁵³ pour renforcer l'orientation à travers trois axes majeurs :

- Garantir les conditions d'un véritable accompagnement.
- Passer de procédures ponctuelles à un parcours progressif.
- Réussir son orientation pour une bonne insertion professionnelle.

²⁵¹ Nous n'abordons pas ici les possibles transferts de compétences ou les changements qui pourraient s'opérer en ce qui concerne les CIO ou l'ONISEP.

²⁵² Consultable via ce lien :

http://travail-emploi.gouv.fr/IMG/pdf/leaflet_for_pro_3.pdf

²⁵³ L'avis du conseil est consultable via ce lien :

https://www.lecese.fr/sites/default/files/pdf/Avis/2018/2018_12_orientation_jeunes.pdf

Parmi les 29 propositions énoncées par le CESE (2018), on peut retenir en ce qui concerne l'orientation scolaire, particulièrement :

- le développement « au sein du Parcours avenir, dès la sixième, des activités qui favorisent l'expression et l'estime de soi, l'esprit critique, les relations aux autres, la capacité de penser ensemble afin d'aider les jeunes à apprendre à se connaître » (p.6) ;
- la sensibilisation aux questions de déterminismes, dont celle de genre et d'égalité homme-femme ;
- la formation renforcée des conseillers en orientation ;
- la mise sur pied, pour les élèves de périodes de deux jours de découverte des métiers et des formations dès la 4^e année jusque dans le premier cycle de l'enseignement supérieur ;
- le renforcement des partenariats école-acteurs du monde professionnel ;
- la structuration du Parcours avenir afin qu'il puisse bénéficier d'un horaire dédié durant le cursus secondaire et qu'il fasse l'objet d'évaluation ;
- le renforcement de l'information professionnelle, tant informatiquement qu'au niveau des lieux dédiés, et aussi bien nationalement que régionalement ;
- le déplacement du « palier d'orientation préparant aux trois baccalauréats de la fin de la troisième à la fin de la seconde, en mettant en place une année de seconde commune générale, technologique et professionnelle, articulant enseignements généraux, transversaux et des modules de découverte des enseignements professionnels » (p.8) ;
- la reconnaissance de périodes d'interruption scolaire permettant aux jeunes de développer leur projet personnel, dès 16 ans ;
- la participation des élèves aux conseils de classe, par rapport aux contenus qui les concerne ;
- « le développement de l'alternance sous contrat d'apprentissage et sous statut scolaire et universitaire en renforçant l'accompagnement des jeunes » (p.12) ;
- la facilitation de la mobilité des jeunes de 16 à 30 ans dans leur volonté de formation ou d'emploi.

4.5.5.4 Conclusion

Le système français est en pleine refonte et l'orientation scolaire en est un des sujets principaux puisqu'elle concerne aussi bien l'articulation des compétences vocationnelles (de choix, d'autonomie...) intra- et interrégionales, la prise en compte de tous les élèves (inégalité, relégation), les transitions au sein du système (verticales et horizontales) ou encore l'impact de l'enseignement sur le marché du travail (et inversement).

Dans la volonté de rendre l'élève acteur de son apprentissage et de ses choix d'orientation, un grand nombre de dispositions ont été prises légalement, certaines étant entérinées, d'autres étant toujours en cours d'expérimentation : l'accompagnement des élèves, le suivi de ceux-ci, le renforcement des partenariats entre acteurs, l'ouverture de l'école vers le monde extérieur, l'aide à l'insertion professionnelle, le développement et la valorisation des enseignements professionnels, le renforcement de la formation continue... Toutes ces actions témoignent d'une volonté de réaffirmer les missions de l'école qui peuvent se résumer dans cet extrait de la circulaire n°2015-085 du 3 juin 2015 : « faire en sorte que chaque jeune puisse construire son avenir professionnel, combattre les stéréotypes notamment sociaux ou sexués qui entravent le libre choix de son orientation et s'intégrer pleinement dans la société ».

Si les nouvelles réformes ou propositions de loi qui visent à rendre l'individu acteur de son orientation ont engendré plusieurs critiques et qu'elles concernent davantage un traitement du flux des étudiants plutôt que des questions de développement de l'orientation, on note néanmoins la volonté de rendre moins opaques les cheminements au sein des cursus scolaires et les nœuds décisionnels qui demandent de poser des choix particuliers.

En termes d'orientation scolaire, ces réformes mentionnent des intentions d'ancrer le travail vocationnel dans les dispositions pédagogiques, même si ces textes proposent encore des objectifs généraux plutôt que des mises en place précises et structurées. Quelles que soient les dispositions prises en termes de gestion des flux, à tout niveau, de l'enseignement maternel à l'enseignement supérieur, le développement des compétences vocationnelles des individus, passant par une meilleure connaissance de soi, du monde scolaire et du monde professionnel semble être un moyen intéressant pour mieux (et davantage) préparer chaque personne à devenir un citoyen impliqué dans la vie de la société, comme en témoignent, notamment, les exemples, mentionnés dans ce texte, d'approche orientante au Québec et en Belgique ou ceux dérivant du système finlandais et s'axant sur le développement des élèves.

4.5.6 Vers une intégration de l'orientation dans les systèmes éducatifs

Notre analyse des systèmes d'orientation pour la Finlande, le Québec, la France, la Suisse et la Belgique francophone est basée sur la typologie de Mons (2004). Si, à l'heure actuelle, le classement de ces pays reflète encore assez bien celui de 2004, force est de constater que de façon générale, les initiatives pour renforcer l'orientation scolaire sont de plus en plus affirmées dans les textes légaux. Ceci est vrai dans ces pays, mais aussi dans d'autres États, en témoigne par exemple, la stratégie de croissance sur 10 ans nommée Europe 2020 où l'Union européenne vise une prise en compte accrue de l'orientation scolaire, notamment en facilitant l'entrée des jeunes dans le monde professionnel et en intégrant des services d'orientation au cours des diverses formations des individus (Commission européenne, 2010).

L'orientation scolaire se détache ainsi progressivement de son acception de sélection ou de régulation de flux pour tendre vers une aide aux choix vocationnels des élèves. En effet, les différents textes légaux, qui sont déjà en vigueur ou qui sont en train de se créer (notamment dans les réformes engagées ou amorcées en France et en Belgique francophone) favorisent l'intégration de l'orientation au sein du système scolaire et prônent des actions concertées et intégrées en vue d'aider au mieux les élèves dans leurs parcours personnels, scolaires et professionnels.

Dans leur ouvrage de 2007, Quiesse, Ferré et Rufino mentionnaient qu'en France l'orientation était déjà pensée « comme une construction de projet personnel » (Canzittu & Demeuse, 2017, p.140), mais qu'elle ne constituait pas un réel enjeu « identitaire pour aucun des principaux acteurs institutionnels » et que dès lors, elle était en première ligne des fluctuations politiques (Quiesse, Ferré & Rufino, 2007, p.31). Aujourd'hui, à travers les cas belge et français notamment, il semble que cette considération de l'orientation tende à toucher un plus grand nombre d'acteurs et, surtout, que ce soit sur la base des résultats des tests internationaux ou par rapport aux problématiques quotidiennes des écoles, qu'elle s'articule au sein même de réflexions touchant l'école dans sa globalité et la société toute entière. Par exemple, en ce qui concerne les liens entre formation et intégration sur le marché du travail, la Suisse, comme la Belgique ou la France sont impliquées dans « le processus d'assurance qualité et le développement de pratiques innovantes » (Perdrix, 2013, p.22) dans le cadre des actions du Centre européen pour le développement et la formation professionnelle (CEDEFOP, 2010). Les politiques liées à l'orientation scolaire et professionnelle poursuivent ainsi dans ces pays des objectifs partagés avec d'autres États européens prônant une orientation tout au long de la vie (Canzittu & Demeuse, 2017).

Cette intégration de l'orientation dans les processus d'enseignement-apprentissage s'articule dans les textes du Pacte pour un enseignement d'excellence en

Belgique francophone ou dans les documents légaux du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport au Québec ou encore dans les nombreux travaux de recherche et colloques scientifiques français sous l'appellation approche orientante. Celle-ci veut intégrer, de façon progressive et cohérente, la prise en compte de l'orientation des jeunes au sein même du système scolaire. « L'approche orientante ne se limite pas uniquement à l'orientation et à l'information scolaire et professionnelle ou à interroger l'élève sur le métier qu'il voudrait exercer plus tard, mais propose d'intégrer le concept d'orientation à un processus global d'enseignement. » (Canzittu & Demeuse, 2017, p.70). Il faut ainsi considérer cette approche comme une « conception de l'éducation qui veut développer la connaissance de soi, la motivation scolaire et les liens entre vécus et projets professionnels chez les jeunes. Elle se traduit concrètement par le développement de projets professionnels qui intègrent des notions d'orientation au sein de contenus disciplinaires » (Canzittu & Demeuse, 2017, p.70).

Si elles ne sont pas nécessairement nommées de cette façon en Finlande, les nombreuses aides destinées aux élèves et surtout, la présence d'un véritable tronc commun pour tous les élèves permettant le développement de compétences disciplinaires, mais aussi personnelles et vocationnelles (prise de décision, autonomie...) font que la structure de l'orientation scolaire s'approche fortement de celle liée à une approche orientante de l'école.

Le fonctionnement de l'enseignement secondaire supérieur diffère ainsi fortement selon les États et l'organisation des études. Si dans les pays nordiques, tels que la Finlande ou la Suède, l'enseignement secondaire supérieur est organisé semestriellement sous forme modulaire, en Belgique, par contre, ces modules ne sont nécessairement organisés, mais la présence de plusieurs cours avec des choix d'options diversifie les parcours des élèves. Si ce mode de fonctionnement peut, hypothétiquement, amener l'élève à choisir une voie particulière, on peut se poser la question de savoir ce qui est mis en avant afin d'aider ceux-ci à poser des choix et à concevoir un projet personnel et professionnel. Comme nous l'avons mentionné, certains pays européens, comme la Finlande, organisent des aides aux choix de modules.

Le cas de la Suisse, dans notre analyse, diffère quelque peu de celui des autres pays. En effet, contrairement à la Belgique ou la France par exemple, la formation professionnelle est fortement développée et attire une grande part des élèves (presque 70 %). De plus, la sélection précoce s'associe au rôle prépondérant de l'entreprise dans le cadre des formations ce qui amène les jeunes de 13 ou 14 ans à devoir poser un premier choix d'orientation et à « se situer selon les offres sur le marché de formation professionnelle et les exigences spécifiques d'une éventuelle future entreprise formatrice » (Stalder & Schmid, 2012, p. 3). On voit que la Belgique francophone tend progressivement à s'éloigner de ce modèle en proposant un tronc commun plus long et en retardant les choix d'orientation des élèves.

À l'heure actuelle, il apparaît difficile de classer avec assurance tous les systèmes scolaires décrits dans ce texte selon leur modèle de gestion de l'hétérogénéité des élèves tant certains voient leur structure en pleine refonte.

Si la Suisse semble la plus proche du modèle de séparation, l'autonomie des cantons en matière d'organisation de l'enseignement tend à devoir considérer pratiquement 26 systèmes scolaires différents plutôt qu'un seul système unifié. De plus, contrairement à d'autres pays, l'enseignement en alternance accueille un grand nombre d'élèves et le pays ne présente pas de taux de chômage particulièrement inquiétant, tout ceci réduisant les questions de dévalorisation de ce type d'enseignement. Toutefois, les réflexions nationales en termes d'orientation ne diffèrent pas de celles des autres pays : bien que la forme d'organisation reste celle de la séparation des élèves en filières, la prise en compte du développement de l'individu tout au long de la vie apparaît comme un objectif important de l'enseignement suisse, la perméabilité de la formation professionnelle permettant par exemple de suivre ultérieurement d'autres types d'enseignement ou de changer d'activité professionnelle.

Le Québec et la Finlande, bien que présentant des systèmes scolaires différents, atteignent dans les enquêtes PISA des résultats disciplinaires élevés et présentent des indices d'inégalité en dessous de la moyenne OCDE. Le travail de l'orientation dans les classes, la reconnaissance de son rôle d'aide aux choix et au développement et la structure en tronc commun long sont certainement des facteurs pouvant expliquer, en partie, cela.

Les cas belge francophone et français sont peut-être les moins évidents à classer aujourd'hui. Les diverses réflexions engagées dans leurs politiques scolaires tendent certainement à changer la place et la structure de l'orientation scolaire. Si en Fédération Wallonie-Bruxelles la mise sur pied, notamment, d'un tronc commun plus long semble se dessiner dans les années à venir, un ensemble de points d'organisation doivent encore être clairement définis et adoptés en ce sens. Le maintien ou non du redoublement et ses conditions d'application en est un exemple. La France est également en pleine réflexion d'organisation et veut renforcer la participation du jeune dans ses choix scolaires et professionnels. Son système scolaire est encore en développement dans ce sens et la question du redoublement est également sujette à controverse. Néanmoins, dans l'un et l'autre cas, l'orientation scolaire tend à se redéfinir comme faisant partie intégrante des missions de l'école en donnant aux jeunes les outils nécessaires au développement de leur autonomie et de leur orientation tout au long de la vie.

Chapitre 5 Développer une école orientante²⁵⁴

*« Croire une chose ne suffit pas pour la rendre réelle »
(Silverberg)*

Ce chapitre développe les concepts liés à l'approche orientante. Cette philosophie de travail, axée sur le développement du projet personnel et professionnel de l'élève préconise une structuration particulière des actions d'orientation. La coopération des différents acteurs, qu'ils soient enseignants, directeurs, coordinateurs de projets, parents, membres des centres PMS, etc. au sein du projet est un point essentiel de cette philosophie. Toutes les actions mises en place veulent également placer le jeune au cœur de réflexions pédagogiques.

5.1 L'approche orientante : une vision globale et systémique de l'orientation scolaire

5.1.1 La nécessité de l'approche orientante à l'école : orienter ou apprendre à s'orienter

Chaque jeune est amené, à un moment de son parcours, à s'orienter. Relativement facile ou complètement fastidieux, le choix d'orientation représente pour chaque individu un élément déterminant pour son avenir. Pour une orientation réussie, le choix d'une formation doit être intrinsèquement lié au développement d'un projet personnel. Or, dans certains cas, les décisions d'orientation sont influencées par des facteurs non

²⁵⁴ Ce chapitre est basé sur une partie de notre ouvrage *Comment rendre une école réellement orientante ?* (Canzittu & Demeuse, 2017, p. 77-103).

personnels tels que les résultats scolaires insuffisants voire l'échec scolaire et le redoublement. Souvent, les élèves en difficultés sont orientés vers des voies de garage choisissant une formation par défaut. Cela a contribué à façonner le choix de la filière qualifiante comme « un deuxième choix justifié par les échecs scolaires » (Grootaers et al., 2001). Or, l'orientation réussie apporte « une réponse individuelle aux attentes et aux capacités de chacun » (Leguy, Magliulo, Maraval, & Silvestre, 2004, p. 12) et permet de construire positivement son avenir.

Pour éviter ce type d'orientation négative, on peut choisir d'agir lorsque le problème se présente, par exemple lors de l'entrée en 3^e année secondaire ou alors, tenter le plus tôt possible, d'amener les élèves à construire leur orientation et leur projet professionnel. L'adage *il vaut mieux prévenir que guérir* est aussi vrai dans le monde de l'éducation.

Pourtant, en Belgique francophone, l'école primaire et les premières années de l'enseignement secondaire ne font pas ou peu l'objet de préoccupations autour de l'orientation. Les élèves, les enseignants et les parents ne se sentent pas directement concernés par cette problématique. Néanmoins, le choix de l'établissement scolaire et des options constitue déjà les prémices de l'orientation. Par ailleurs, l'enfant imagine dès le plus jeune âge son avenir et le métier qu'il exercera. Cette préoccupation fait partie intégrante de sa construction identitaire. Les premières années de la scolarité sont des maillons importants dans le processus d'orientation. C'est au cours de ces années que l'enfant, les enseignants et les parents se font une idée des possibilités de parcours qui se présentent au jeune et que des premiers choix sont posés. En effet, l'approche orientante considère le processus d'orientation comme un parcours d'orientation progressif. L'école devient alors un « milieu dynamique au service du développement de l'enfant » où l'on entraîne la « compétence à s'orienter » (Quiesse et al., 2007a, p. 17).

Être capable de s'orienter ne signifie pas décider du parcours de l'enfant, mais bien de le préparer de manière progressive à faire un choix d'orientation. L'élève apprend à se connaître, à connaître les métiers, mais aussi à s'autoévaluer et à autoévaluer ses capacités. Enseignants et parents suscitent une réflexion chez l'enfant qui l'amène à se poser les bonnes questions pour une meilleure connaissance de soi. Il sera alors capable d'identifier ce qu'il aime, ce qui le passionne et ce qui l'attire.

Outre la connaissance de soi, il s'agit également de développer, dès le plus jeune âge, la connaissance des métiers. A l'école et à la maison, les adultes contribuent à l'élaboration de ses connaissances des métiers et des réalités professionnelles au travers d'activités, de visites, mais aussi de moments de partage d'expérience ou de visions. Ce sont autant d'éléments formels ou informels qui donnent à l'enfant l'envie de découvrir, qui le rendent curieux et qui lui permettent de construire progressivement son avenir. L'intérêt de stimuler l'enfant à définir ses propres goûts possède des avantages

insoupçonnés. Plus tard, lorsqu'il sera face à un choix d'orientation scolaire et/ou professionnelle, la connaissance qu'il aura acquise de lui et de ses aptitudes viendra « dynamiser ses choix d'orientation » (Leguy et al., 2004, p. 134). L'orientation de demain dépend donc des bases posées pendant l'enfance. Par ailleurs, le parent qui se sera impliqué dans la vie scolaire et extrascolaire de son enfant sera en mesure de l'accompagner et de le guider dans ses choix.

Le rôle que peuvent jouer très tôt les adultes dans l'accompagnement régulier de la scolarité présente plusieurs bienfaits « en matière de construction future de l'orientation » (Leguy et al., 2004, p. 132). L'approche orientante propose d'aider l'élève à anticiper son orientation afin de rester maître de son parcours de vie, car une orientation imposée est dommageable en termes de motivation et de réussite scolaire.

5.1.2 Les origines de l'approche orientante

L'approche orientante est issue du modèle québécois de l'école orientante, qui prend en compte le rôle prépondérant de l'instance scolaire dans le processus d'orientation. Ce processus a pour but de planifier avec le jeune un projet professionnel cohérent (Dubé, 2000). Partant du besoin de soutenir la réussite des élèves et de donner plus de sens aux apprentissages, l'approche orientante propose une orientation au fur et à mesure du cheminement scolaire. L'élève présente alors une attitude plus motivée, car la situation d'apprentissage lui permet de voir la portée future de sa formation.

L'approche orientante se fonde sur les théories de l'apprentissage, de la motivation et du développement de carrière. Elle cherche à donner du sens aux apprentissages, à accroître le lien entre la motivation des élèves et les apprentissages et, enfin, à sensibiliser les élèves à leur orientation le plus précocement possible et tout au long de la vie.

Dans la lignée des travaux de Super sur le développement de carrière, un concept opérationnel apparaît au Québec dans les années 70 (Quiesse et al., 2007a). Il s'agit de l'ADVP (*Activation du Développement Vocationnel et Personnel*). Ce concept a pour ambition de rendre les personnes actives par rapport à leur développement professionnel et personnel, en leur proposant à tout niveau des expériences appropriées. Au travers du *retour d'expérience* par un questionnement écrit, la personne traite sur le plan cognitif et intègre au niveau émotionnel chaque expérience vécue. L'ADVP est traduit en *cours d'éducation au choix de carrière* obligatoires dans les écoles secondaires québécoises dans les années 80. Efficaces au début, ces cours ont ensuite été confiés à des enseignants non formés et ont perdu de leur efficacité. Ils ont été retirés des programmes début des années 2000.

C'est en réponse aux besoins exprimés par les jeunes, réclamant plus de concret et des démarches personnalisées, qu'apparaît l'approche orientante. Elle est le fruit du

travail des conseillers et conseillères d'orientation et des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OCCPPQ) et de l'association québécoise d'information scolaire et professionnelle (AQISEP). Elle prend source dans les travaux de Super (1957) et dans ceux de l'Américain Hoyt (1987).

En 2005, l'Europe a entamé une réflexion sur le concept d'approche orientante lors du congrès international *L'AO : des changements pour l'école et l'entreprise*. D'autres pays ou régions d'Europe tels que l'Italie ou l'Espagne adaptent l'approche orientante à leur contexte ou développent des concepts voisins (Canzittu & Demeuse, 2017; Quiesse et al., 2007a).

5.1.3 Comment définit-on l'approche orientante ?

Ce qui vient généralement à l'esprit lorsqu'on parle d'orientation se limite souvent à la sensibilisation des jeunes au champ des possibilités au travers d'activités en marge du processus éducatif. Or, l'orientation scolaire fait également référence à différentes activités qui visent à préparer le jeune à poser des choix de carrière professionnelle (Huteau, 2007d). Dans cette optique, l'approche orientante ne se limite pas uniquement à l'orientation et à l'information scolaire et professionnelle ou à interroger l'élève sur le métier qu'il voudrait exercer plus tard, mais propose d'intégrer le concept d'orientation à un processus global d'enseignement. Il s'agit de « réunir les conditions susceptibles de mettre en mouvement les élèves, de les rendre actifs par rapport à leur parcours de vie » (Quiesse et al., 2007a, p. 17). L'approche orientante se distingue donc de l'information scolaire et professionnelle. L'approche orientante

est en fait 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 (Ministère de l'Éducation du Québec, 2002, p. 18).

L'approche orientante est une conception de l'éducation qui veut développer la connaissance de soi, la motivation scolaire et les liens entre vécus et projets professionnels chez les jeunes. Elle se traduit concrètement par le développement de projets professionnels qui intègrent des notions d'orientation au sein de contenus disciplinaires. Ceci peut se réaliser au sein de l'école en faisant « se rencontrer compétences transversales et compétences vocationnelles » (Pelletier, 2004), mais

également en intégrant l'information et l'orientation scolaires et professionnelles (Gingras, 2007).

Le modèle de l'approche orientante peut se définir à partir de trois composantes, entretenant des liens chacune entre elles : l'élève, le monde professionnel et le monde scolaire. Pour Pelletier (2004), l'articulation de ces trois pôles permet de qualifier à la fois une personne et un milieu grâce au développement des compétences liées au choix de carrière et à l'implication dans un projet professionnel. En ce sens, l'approche orientante a comme objectif de soutenir l'élève dans ses apprentissages, en renforçant sa motivation par le biais de situations d'enseignement traitant à la fois des contenus disciplinaires et des portées futures de sa formation (Artus et al., 2010).

L'approche orientante fonde, comme nous l'avons montré, ses principes sur trois types de théories : (1) les théories de l'apprentissage, (2) les théories de la motivation et (3) les théories du développement de carrière.

Comme cela a déjà été précisé, dans les théories de l'apprentissage dont découle l'approche orientante, le concept de l'apprentissage situé, occupe une place particulière. En effet, les tâches problèmes proposées aux élèves lors de situations d'enseignement présentent des caractéristiques de décontextualisation de l'apprentissage (Wagner & Sternberg, 1986, cités par Dillenbourg et al., 2003, pp. 15–16). L'apprentissage scolaire se différencie ainsi de l'apprentissage communautaire. En d'autres termes, c'est ce que Tardif (1998) appelle l'apprentissage situé : l'apprenant et les différents acteurs pédagogiques forment une communauté d'apprentissage qui, par le biais de projets collaboratifs, permet le développement d'un ensemble de compétences particulières. En outre, l'apprentissage situé tient compte du contexte social et culturel dans lequel il se met en place (Lave & Wenger, 1991). Pour Tardif (1998), l'apprentissage situé est signifiant, car il est construit par l'élève au départ de ses connaissances antérieures, qu'il donne du sens aux savoirs, savoir-faire et savoir-être de l'apprenant puisqu'il est contextualisé, structuré et indexé et qu'il permet le développement de stratégies cognitives et métacognitives rendant autonome l'élève dans la construction et la gestion de ses compétences. Les concepts de l'approche orientante visant à développer des compétences de gestion d'autonomie chez l'élève, à partir de situations concrètes et contextualisées, sont directement en relation avec les théories de l'apprentissage situé.

Au niveau des théories de la motivation, les travaux de Bandura jouent un rôle prépondérant. Pour Pelletier, Gingras et Beaudoin (2008), un des problèmes majeurs de l'orientation s'apparente au fait que l'élève ne souhaite pas forcément s'orienter, car il possède un sentiment d'efficacité personnelle peu ou pas développé. Bandura (1986, 1988, 2003) a mis en avant que plus une personne se sent efficace dans un domaine, plus elle présente un sentiment d'efficacité personnelle élevé. Pour Bandura (2003), ce sentiment d'efficacité personnel dépend de quatre facteurs : (1) les expériences actives

de maîtrises (les activités déjà effectuées et maîtrisées), (2) les expériences vicariantes (l'observation d'individus comparables à soi, exécutant une activité similaire), (3) la persuasion verbale (sur la base de conseils, de suggestions, un individu est amené à croire qu'il possède le potentiel pour réaliser une activité jugée difficile par lui) et (4) les États physiologiques et émotionnels (le comportement effectué est associé à l'état de la personne sur le moment). Finalement, ces quatre facteurs influencent le degré de sentiment d'efficacité de la personne qui entraîne lui-même, à des degrés divers, la maîtrise de l'environnement, l'amélioration de la performance ainsi que l'accroissement de la motivation et de la mobilisation cognitive, tout ceci soutenant l'intégration et l'insertion professionnelle. Ce cheminement, tributaire du sentiment d'efficacité personnelle, recouvre le champ de l'orientabilité, c'est-à-dire la compétence de l'apprenant développée à travers ses expériences et son développement, à se découvrir lui-même et le monde extérieur afin d'interagir avec ce dernier (Ferré, 2005).

Les théories du développement de carrière sont liées, notamment, aux travaux de Super (1951, 1957, 1963, 1980) qui « définit la maturité vocationnelle de l'individu comme étant la congruence entre son comportement observé et l'acquittement de certaines tâches associées à son stade de développement » (Poirier & Gagné, 1984, p. 86). Pelletier et Marquis (1985) ont repris ce concept en postulant qu'il est nécessaire que le jeune puisse développer un certain degré de maturité vocationnelle, associée à la volonté qu'il a de s'orienter, à la conscience qu'il peut avoir du pouvoir qu'il possède par rapport à son avenir, à sa connaissance des facteurs dont il doit tenir compte et à l'exploration qu'il peut faire de son environnement. La maturité vocationnelle passe par quatre phases qui ne s'articulent pas nécessairement de façon linéaire et qui n'excluent pas un retour sur une phase précédente : (1) l'exploration (recueil d'informations scolaires et professionnelles), (2) la clarification (détermination d'un domaine de projet), (3) la spécification (précision du projet) et (4) la réalisation (accomplissement du projet).

L'approche orientante articule le développement et l'orientation de l'élève suivant trois principes (Pelletier, 2004) qui rappellent directement les quatre phases de la maturité vocationnelle : l'exploration, la clarification, la spécification et la réalisation (Pelletier & Marquis, 1985). Le principe d'infusion est défini par Gingras (2007) comme l'intégration d'éléments d'information et d'orientation dans les programmes disciplinaires, à l'aide de mises en situation ou de références tirées du monde du travail. Il peut se traduire également par des approches pédagogiques qui favorisent le développement de l'identité et du projet professionnel. Ce concept consiste à saisir toutes les occasions pour mettre l'élève en appétit, à « ouvrir son appétence » (Quiesse et al., 2007a, p. 18). L'enseignant met en place des activités intégrées à ses cours afin que l'élève puisse faire des liens entre les matières enseignées et les professions, entre la vie scolaire et la vie professionnelle. En cela, l'approche orientante permet de rendre plus significatifs le processus d'apprentissage et les apprentissages. Comme nous avons déjà

pu le mettre en avant, le concept d'approche orientante est donc considéré comme un accompagnement éducatif continu et non comme des actions ponctuelles d'information ou d'orientation qui surviennent en dehors du processus éducatif.

Le deuxième principe de l'approche orientante est la collaboration qui vise un travail entre les différents acteurs impliqués en vue de développer un projet et des activités d'approche orientante. Parmi ces acteurs, citons les enseignants, les professionnels de l'orientation, les partenaires au sein des entreprises et les parents. Leur rôle au sein du travail d'approche orientante fait l'objet d'un développement ci-après.

Enfin, la mobilisation, troisième principe de l'approche orientante, consiste à investir l'élève dans le développement d'un projet personnel. Il vise à susciter la motivation de l'élève dans sa propre démarche d'orientation.

Ces trois principes ne sont ni linéaires ni exclusifs. En effet, l'infusion, la collaboration et la mobilisation peuvent s'articuler en même temps, selon le degré d'avancement du projet d'orientation. Par exemple, il est tout à fait acceptable qu'une fois le principe de mobilisation mis en place, un retour à l'infusion ou à la collaboration puisse être opéré, selon les difficultés et les caractéristiques du contexte visé.

Lors de l'année scolaire 2011-2012, trois enseignants de la Province du Hainaut, impliqués dans les démarches de la recherche encadrée par l'Université de Mons, ont mis en place un projet pédagogique relevant de l'approche orientante. Ci-dessous, est reprise une explication succincte de leur projet.

« Et si je voulais devenir astronaute ? »

Trois enseignants se sont lancés dans un projet d'envergure avec leurs élèves durant l'année scolaire 2011-2012. Conscients de l'importance de la protection de l'environnement, ils ont développé leur idée à partir du projet d'établissement qui fait du développement durable une priorité.

Ces enseignants et leurs élèves ont imaginé un scénario : la Terre est trop polluée et nous ne pouvons plus y vivre. La solution ? Partir habiter sur Mars ! À partir de ce projet, les élèves ont pu découvrir que sur Mars, la vie humaine n'est pas possible : il n'y a ni nourriture ni d'oxygène et il peut y faire jusqu'à -128° ! Ils ont alors abordé la notion d'effet de serre et ont étudié le système solaire et les conditions nécessaires à la création de la vie. Les élèves ont imaginé différentes techniques rendant possible la vie sur Mars : ils vivront dans une bulle et créeront leur énergie avec des éoliennes. Afin de se préparer à ce voyage imaginaire, les élèves se sont intéressés au métier d'astronaute.

Pour les enseignants, travailler l'approche orientante était une évidence : « Pour chaque chose qu'on étudie, on le relie à un métier ! Les plantes, la médecine, l'astronomie... » précise une enseignante en sciences.

Toute cette réflexion a abouti à une exposition de quelques jours où le public – notamment des classes de sixième année d'une école primaire – pouvait découvrir le fruit de leur travail. Les élèves y présentaient, au travers de panneaux didactiques, la composition de l'univers, les galaxies, les nébuleuses, les étoiles, les conditions qui ont amené la vie sur terre, les bactéries, l'atmosphère, mais aussi les exploits de l'espace, les métiers liés à l'espace, les conditions pour devenir astronaute ainsi que différentes techniques d'entraînement. Ces élèves rêvent-ils de devenir astronautes ? En tout cas, ils ont déjà la tête dans les étoiles !

En résumé, l'approche orientante fournit des contextes rendant plus significatifs les apprentissages et mettant en valeur le lien entre la connaissance de soi, le monde scolaire et le monde professionnel (Comtois, 2007). Dans ces contextes, les activités réalisées permettent de développer la connaissance de soi, du monde scolaire et professionnel, mais aussi la capacité de décision et de mobilisation personnelle dans un projet. La construction de la personne constitue une notion primordiale dans le travail d'approche orientante, comme l'explique l'encadré suivant.

Cette construction concerne tous les jeunes et la question de l'orientation n'est pas réservée aux élèves en difficultés ni aux spécialistes de l'orientation. Généralement, les élèves qui ont de bons résultats scolaires ne se posent pas la question des choix d'orientation. Ils choisissent les filières les plus générales qui leur offrent le plus large choix de formation ultérieure. Pourtant, même ces élèves seront, un jour ou l'autre, amenés à faire un choix. Plus tôt ils seront amenés à y réfléchir et mieux ils seront armés pour y répondre. Pour évoquer la construction d'un projet professionnel, Pelletier et Marquis (1985) parlent de *maturité vocationnelle*. Selon ces auteurs, ce concept, lorsqu'il est travaillé en amont avec le jeune, va lui permettre de prendre des décisions en étant suffisamment informé. Pour arriver à cette démarche, le jeune va passer par quatre phases qui ne se déroulent pas forcément de manière linéaire et dont on n'exclut pas un éventuel retour en arrière. L'exploration correspond au recueil d'informations dans l'environnement scolaire et professionnel à proximité du jeune. La clarification permet au jeune de clarifier un domaine dans lequel va s'inscrire le projet. La spécification est la phase de précision du projet professionnel et la réalisation constitue la dernière phase au cours de laquelle le projet se réalise de manière effective.

5.1.4 Quels sont les acteurs de l'approche orientante ?

Le processus d'orientation implique plusieurs acteurs amenés à interagir et à collaborer continuellement. On parle de « coopération » ou de « collaboration » lorsque plusieurs personnes (enseignants, parents, partenaires de l'école) partagent des valeurs identiques, travaillent dans un même sens et agissent simultanément, c'est alors que l'effet d'infusion se voit renforcé (Quiesse et al., 2007a).

L'élève, au cœur de ce processus, développe des compétences à s'orienter, traite les informations et s'investit dans les activités proposées. Il s'engage dans une première réflexion autour de la définition de son projet personnel et professionnel. Sans une mobilisation de sa part, le processus d'orientation ne peut se mettre en marche. Pour Pelletier (2004), il s'agit d'intéresser le jeune à sa propre orientation, sans cela, ce qui est mis en place en termes d'actions d'orientation sera sans effet.

L'implication des enseignants a pour but d'intégrer les actions d'orientation au sein du cursus de l'élève afin de favoriser les réflexions. Acteurs principaux par leur proximité, ils développent donc chez les élèves des compétences disciplinaires, transversales, mais aussi vocationnelles. Au cours de leur pratique quotidienne, ils réunissent les conditions nécessaires qui mettent les élèves en mouvement et les rendent actifs dans leurs parcours de vie (Quiesse et al., 2007a). Les enseignants effectuent des liens entre leur discipline et le monde professionnel (découverte des métiers, des réalités de travailleurs, etc.), mettent sur pied des événements tels que des visites d'entreprises, d'expositions, des rencontres avec des travailleurs, etc. Ils tentent de donner du sens à leurs enseignements afin que le jeune puisse faire des liens entre ses apprentissages scolaires et la réalité en dehors de l'école.

Les membres des centres PMS constituent des partenaires privilégiés pour les jeunes. L'orientation est l'une des huit missions reconnues par le Décret du 14 juillet 2006. Leur collaboration avec les établissements scolaires, lorsque l'on parle d'orientation, devient dès lors plus que légitime. Il est donc nécessaire que les centres PMS participent à l'élaboration du projet de l'école et s'intègrent de façon régulière et naturelle dans les actions mises en place.

Les parents ont longtemps été exclus de la vie scolaire de leur enfant, mais aujourd'hui, le principe de coéducation reconnaît le rôle qu'ils peuvent jouer dans les démarches mises en place par l'école. La collaboration entre l'école et la famille semble primordiale, mais n'est pas toujours évidente. Les parents se représentent difficilement l'impact qu'ils peuvent avoir dans l'éducation à l'orientation. Lors de rencontres organisées par l'école, ils peuvent venir présenter leur métier, évoquer leur cursus ou encore répondre aux interrogations des élèves.

En cas de difficultés scolaires ou lors des choix d'orientation, les enseignants, les membres des Centres PMS et les parents, de par leur connaissance respective du jeune, pourront ensemble l'accompagner au mieux dans son parcours scolaire.

5.1.5 Comment implanter l'approche orientante dans les écoles ?

Comme cela a pu être développé précédemment, il est nécessaire que le travail d'orientation soit élaboré par l'ensemble des partenaires, c'est-à-dire par l'école ou l'établissement lui-même, associé avec des acteurs extérieurs, tels que les parents ou les entreprises.

En effet, une école orientante vise à ce que l'élève puisse s'approprier un projet de vie en facilitant l'émergence d'un projet de cheminement vocationnel. Via l'exploration de la connaissance de soi, mais également du monde professionnel et du monde en général, une école orientante veut favoriser l'insertion socioprofessionnelle de ses élèves. Elle tire sa principale particularité du fait que l'ensemble de son personnel est engagé et conscient de la mission d'orientation de l'établissement. On peut se demander comment une école devient orientante. C'est-à-dire, comment faire, quelles actions mettre en place, quelles structures adopter, quels acteurs impliquer pour que les démarches pédagogiques et didactiques quotidiennes ou « naturelles » intègrent un processus orientant, développant le projet professionnel des élèves.

Cette partie du texte se base sur l'ensemble des recherches menées dans le service de Méthodologie et Formations auxquelles nous avons participé et reposant sur l'implémentation de l'approche orientante au sein d'établissements scolaires. Elle cherche à répondre à ces questionnements et à fournir des pistes concrètes pour la mise en place d'un projet d'approche orientante au sein d'une école. Dans un premier temps, les conditions pouvant faciliter ou au contraire entraver son implantation sont exposées et développées. Ceci conduit à la définition dans un second temps du rôle de chacun des acteurs, des fonctions qu'il peut occuper dans une école orientante et de la manière dont il peut intégrer sa mission d'orientation à sa pratique quotidienne.

5.1.5.1 Quelles conditions à l'implantation de l'approche orientante ?

Lorsqu'un établissement scolaire s'investit dans un projet d'approche orientante, cela engendre des modifications au niveau de sa philosophie, et par conséquent, au niveau de son organisation et de sa pratique.

De manière générale, d'un point de vue organisationnel, un comité ou un *groupe-noyau* est constitué afin de piloter et de mener à bien le projet. Ce comité est constitué du directeur d'établissement, d'un enseignant, d'un conseiller d'orientation et d'un conseiller en information scolaire et professionnelle. L'établissement est bien sûr libre

de modifier cette composition, il peut ainsi inclure plusieurs enseignants et non un seul par exemple. Pelletier (2004) précise que ce *groupe-noyau* gère le projet selon une approche systémique, c'est-à-dire que non seulement il planifie, coordonne et réalise des activités en fonction des objectifs visés, mais il évalue également leur degré de réussite. En fonction de ce degré de réussite, des modifications peuvent bien évidemment être apportées. Le comité doit donc se réunir régulièrement pour définir les rôles et fonctions de chacun, élaborer des activités en rapport avec le programme scolaire et le développement vocationnel. Ce *groupe-noyau* a donc une position centrale et une importance capitale dans l'implantation de l'approche orientante au sein d'un établissement.

Outre cette organisation, certains facteurs peuvent plus ou moins contribuer à l'implantation du projet d'approche orientante au sein d'un établissement. Les deux prochaines parties sont consacrées à la mise en avant de ces conditions jugées comme propices ou néfastes à l'implantation de ce projet.

Le Ministère de l'Éducation du Québec (2000, 2001, 2002) distingue plusieurs facteurs contribuant à faciliter l'implantation d'un projet d'approche orientante au sein d'une école.

Dans un premier temps, dans un souci de cohérence, il est nécessaire que tous les acteurs s'accordent sur le concept d'approche orientante, qu'ils en aient la même compréhension. Pour cela, un ancrage épistémologique, au niveau du curriculum ou des politiques d'éducation, apparaît de première importance. Cet ancrage épistémologique peut, par exemple, prendre la forme d'un projet éducatif qui comporte explicitement une mission d'orientation, ainsi que ses moyens d'action, tout en laissant l'élève responsable de sa propre démarche.

L'engagement et l'autorité de la direction d'établissement influencent également la bonne implantation du projet. En effet, par définition, la direction est l'organe qui fait preuve de leadership, de capacités de commandement et de prise de décision. Dans le même registre, la crédibilité du porteur du dossier d'approche orientante est importante.

Pour une bonne coordination, collaboration et répartition des tâches, les rôles, les fonctions et les responsabilités de chacun des acteurs doivent être clairement définis, et ce, avec l'assentiment des personnes concernées. Le conseil d'établissement peut jouer un rôle particulièrement important à ce niveau. Ces conditions permettent de favoriser aussi bien l'implication des différents acteurs au sein du projet, que leur collaboration, éléments indispensables à l'implantation du projet.

La création d'équipes de travail, l'élaboration de projets et d'actions concrètes sont autant de démarches favorables à l'implantation de l'approche orientante au sein d'un établissement. La mise en place de comités de coordination du projet d'approche orientante, tant au niveau local qu'aux niveaux régional et provincial, permet d'unifier

l'ensemble des actions réalisées au sein de chaque établissement participant au projet d'approche orientante.

Comme lors de l'implantation de tout projet, les établissements ont besoin d'un soutien humain et donc de ressources humaines suffisantes. Cela suppose par exemple que la personne en charge du projet dispose du temps nécessaire pour coordonner et mettre en place l'approche orientante au sein de l'établissement, ce qui peut supposer une libération de tâches. Ce soutien humain peut également prendre la forme d'embauche de personnel qualifié en orientation scolaire et professionnelle afin de rendre les ressources humaines en information et en orientation scolaires et professionnelles disponibles et accessibles, tant aux élèves qu'à leurs parents. La formation initiale des enseignants et des conseillers d'orientation peut également être adaptée en vue d'y intégrer des concepts et des outils propres à l'approche orientante. Le Ministère de l'Éducation est le plus à même de gérer ces questions.

Comme cela a pu être mis en évidence lors de la présentation de l'approche orientante, les parents jouent un rôle majeur dans le processus d'orientation dans lequel est engagé leur enfant. De ce fait, la mobilisation des parents d'élèves, au même titre que la mobilisation de tout acteur éducatif et pédagogique, contribue à l'implantation du projet au sein de l'établissement. Le Ministère de l'Éducation du Québec (2001) propose différentes pistes afin de susciter cette implication. De manière simple et générale, il est important de les informer. Cette information peut porter aussi bien sur le projet d'approche orientante et ses objectifs, que sur la démarche d'orientation dans laquelle leur enfant est engagé et sur le rôle qu'ils peuvent adopter en tant que parents. Il est également possible de les faire participer à la vie de l'établissement, en les invitant par exemple à contribuer à la gestion de l'école ou à intégrer des associations existantes. Le Ministère de l'Éducation du Québec suggère en effet d'utiliser « des voies de traverse ou latérales » (2001, p. 8), des moyens informels, afin d'améliorer la communication, de renforcer les liens entre les parents et l'école.

De manière plus générale, mais non moins importante, le climat scolaire influe également sur l'implantation de l'approche orientante. Ainsi, un climat scolaire propice à l'implantation de l'approche orientante est un climat en phase avec la philosophie de l'approche orientante, c'est-à-dire favorisant des valeurs telles que le développement personnel, la créativité, le leadership, la coopération, le travail d'équipe et la flexibilité au regard du travail scolaire.

Enfin, une école orientante est également un établissement tourné vers le monde extérieur. Cela suppose donc la mise en place de partenariats entre l'établissement et différents organismes sociaux ou économiques (associations, entreprises locales, etc.). Pour ce faire, l'école orientante entreprend des démarches auprès de ces organismes et leur ouvre ses portes afin de les solliciter, de nouer des contacts étroits, de créer et de

multiplier des activités avec eux. Le tableau suivant reprend les facteurs principaux pour favoriser l'implantation d'une approche orientante au sein d'institutions scolaires.

Tableau 140 Facteurs principaux pour favoriser l'implantation d'une approche orientante au sein d'institutions scolaires

| |
|---|
| Une conception commune de l'approche orientante. |
| L'inscription de l'approche orientante dans les textes officiels, tels que le projet pédagogique. |
| Le leadership et le soutien des directions d'école. |
| La crédibilité du porteur du dossier. |
| Une identification claire des rôles, fonctions et responsabilités de chacun, et ce avec leur adhésion. |
| L'engagement et la mobilisation de l'ensemble du personnel éducatif et du personnel en information scolaire et professionnelle. |
| Des ressources humaines suffisantes. |
| La mobilisation des parents. |
| Le climat scolaire en accord avec les valeurs véhiculées par l'approche orientante. |

Les conditions identifiées comme néfastes à l'implantation de l'approche orientante sont simplement celles qui vont à l'encontre de celles décrites précédemment comme favorables.

Cela peut donc être une résistance au changement, un manque de volonté, de la part des directions d'établissements et/ou des enseignants pour implanter ce projet. Cette résistance au changement peut être due à une mauvaise compréhension de l'approche orientante, perçue alors comme une charge de travail supplémentaire. De plus, une compréhension non univoque du concept d'approche orientante et du projet engendre des incompréhensions et des mécompréhensions entre les différents acteurs éducatifs. Dès lors, ce sont tant la collaboration entre les professionnels, que les objectifs visés par l'approche orientante et les moyens de les atteindre qui sont perturbés. L'ensemble de ces points met en exergue l'importance d'informer et de former les professionnels à l'approche orientante.

La collaboration entre les différents acteurs éducatifs et pédagogiques est un des principes fondateurs de l'approche orientante, en plus de la mobilisation et de l'infusion. Un manque de collaboration entre les enseignants et/ou les directions d'écoles entrave donc fortement l'implantation d'un projet d'approche orientante. En effet, ce sont aussi bien la création d'équipes de travail, que l'élaboration de projets et d'actions concrètes qui vont être perturbées, autant d'éléments favorables et nécessaires à l'implantation du projet.

Enfin, un manque de ressources humaines dans les domaines de l'information et de l'orientation scolaires et professionnelles peut également entraver l'implantation de l'approche orientante. Il est en effet important que ces ressources soient en effectifs suffisants afin d'être accessibles et disponibles aux élèves ainsi qu'à leurs parents. Le

tableau suivant reprend les facteurs qui tendent à empêcher ou rendre plus difficile l'implantation d'une approche orientante au sein d'institutions scolaires.

Tableau 141 Facteurs principaux qui freinent l'implantation d'une approche orientante au sein d'institutions scolaires

| |
|--|
| La résistance au changement. |
| Le manque de volonté des professionnels d'implanter le projet. |
| Une formation insuffisante aux concepts et aux outils d'approche orientante. |
| La perception du projet d'approche orientante comme une charge de travail supplémentaire. |
| Une compréhension non univoque de l'approche orientante. |
| Le manque de collaboration entre professionnels. |
| Le manque de ressources humaines en information et en orientation scolaires et professionnelles. |

5.1.5.2 Le rôle des acteurs de l'orientation

Pour que l'ensemble des acteurs éducatifs et pédagogiques puisse collaborer de manière efficace, les rôles et les fonctions de chacun doivent avoir été prédéfinis, et ce, avec leur assentiment. Cette partie regroupe un ensemble de propositions et de pistes de réflexion quant à la définition du rôle de chacun selon son statut (directeur d'école, conseiller pédagogique, enseignant, etc.). Loin d'être des exigences absolues, ces propositions sont avant tout un outil pour aider à la mise en œuvre de l'approche orientante au sein d'un établissement.

5.1.5.2.1 Les instances politiques

Les instances politiques à l'origine de l'implantation d'un projet d'approche orientante apparaissent comme un organe décideur et décisionnel. Elles vont être à l'origine d'une définition de l'approche orientante, du rôle et des responsabilités de chacun des acteurs ainsi que d'une identification des axes de travail communs. Bien que ce soit un organe décideur, le pouvoir organisateur se concerta avec les différents acteurs pédagogiques avant de prendre les décisions. En plus de mobiliser ces acteurs, ceci permet de développer une vision commune des actions à entreprendre.

Parmi les réflexions à aborder en préambule à l'implantation d'un tel projet, le pouvoir organisateur a besoin de cibler les publics d'élèves qu'il souhaite impliquer dans le projet. Cette réflexion peut bien entendu être menée en concertation avec différents acteurs pédagogiques. Souhaite-t-il que cette approche s'applique à tous les niveaux de l'enseignement (maternel, primaire, secondaire) ? À l'ensemble de ses établissements scolaires ? À un type d'enseignement en particulier (enseignement général, enseignement qualifiant, enseignement spécialisé) ? En fonction de ce qu'il définit, le pouvoir organisateur est ainsi en mesure de définir les caractéristiques (nombre, âge, etc.) des classes et des élèves concernés afin d'identifier leurs besoins en information scolaire et professionnelle et d'y répondre.

Une fois ces questions élucidées, les instances politiques sont les plus à même de remplir une fonction essentielle à l'implantation et au développement de l'approche orientante au sein d'un système éducatif : son inscription dans les curricula et les politiques d'éducation.

Le Ministère de l'Éducation du Québec apparaît comme un précurseur dans le domaine. Il a en effet intégré l'orientation et l'approche orientante à sa réforme de l'éducation dès 2002. Plus récemment, en 2013, la Province de Hainaut (Belgique) a redéfini ses projets pédagogique et éducatif en y intégrant l'approche orientante.

Comme cela a déjà pu être énoncé, implanter l'approche orientante au sein d'un établissement ou d'un système scolaire implique que l'ensemble du personnel y soit formé. Ainsi, les directions d'établissements sont concernées au même titre que les conseillers d'orientation, les enseignants, les conseillers pédagogiques, etc. Former ces professionnels suppose d'organiser des formations, mais également de mettre à leur disposition des ressources relatives à l'approche orientante. De nouveau, le pouvoir organisateur apparaît comme le plus à même de répondre à ses besoins.

Afin de faciliter l'implantation de l'approche orientante, en tant que « démarche concertée entre une équipe-école et ses partenaires » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2002, p. 18), des structures peuvent être désignées et/ou créées par les instances politiques afin de faciliter la collaboration entre les établissements scolaires, les parents et les autres acteurs de l'approche orientante. Par exemple, cela peut être un centre d'information et d'orientation (France) ou un centre psycho-médico-social (Belgique).

Former les professionnels, fournir du matériel, tel que des documents d'information scolaire et professionnelle, mais également des ressources humaines en information scolaire et professionnelle, etc. sont autant de mesures qui ont un coût et nécessitent un financement. C'est également le pôle politique qui pourra intervenir à ce niveau.

5.1.5.2.2 Les directions d'école

De manière générale, la direction d'établissement assure un rôle de leadership dans l'implantation de l'approche orientante au sein d'un établissement scolaire. C'est la direction qui va insuffler une certaine dynamique au projet, aussi bien auprès du personnel, des enseignants, des parents que des élèves.

En effet, par son autorité, la direction d'établissement apparaît comme l'organe le plus à même de mobiliser l'ensemble de ces acteurs. Ainsi, lors de l'écriture du projet éducatif ou du projet d'établissement, la direction peut solliciter le personnel éducatif et l'équipe enseignante afin de le coécrire et d'y intégrer l'approche orientante. Tout en mobilisant l'ensemble de ces acteurs et en les amenant à collaborer, cela permet à

l'ensemble de l'équipe-école de s'entendre sur une définition commune du concept d'approche orientante.

Outre une modification du projet d'établissement, l'implantation de l'approche orientante nécessite certains agencements propres à l'organisation interne de l'établissement. Ceci suppose donc que la direction élabore, programme et mette en place un plan d'action afin de favoriser la réussite, et ce, en collaboration avec les différents organes.

Le leadership de la direction est déterminant dans la mise en place d'un projet scolaire : le rôle des directions « est tout à fait fondamental parce qu'elles sont là dans le choix, elles sont là dans l'accompagnement, elles sont là dans l'évaluation. Au moins dans ces trois niveaux et même dans la formation. Parce que je remarque que les directions d'école deviennent de plus en plus sensibilisées à l'idée qu'elles sont aussi des formatrices de personnel, indirectement ou directement (Boutin, 2011).

Le rôle organisationnel de la direction d'établissement est très important et se traduit à travers différents niveaux. Elle peut ainsi planifier des réunions de concertation afin de faciliter le travail interdisciplinaire des enseignants, ce qui suppose des aménagements structureaux au niveau des horaires et des locaux par exemple. Cette instance peut également s'assurer que son personnel éducatif et pédagogique est correctement formé à l'approche orientante. En fonction des résultats, elle sera à même de lui proposer un référentiel de compétences vocationnelles pouvant être travaillées avec les élèves et d'organiser des formations si besoin en est.

En plus de la formation de son personnel, la direction a également en charge la circulation et la mise à disposition de l'information auprès des parents et des élèves sur les cheminements scolaires possibles, les partenaires impliqués, etc. Pour cela, elle peut mettre à disposition et/ou mettre à jour un centre de documentation. Tout un pôle collaboratif avec d'autres directions d'établissements et d'autres institutions doit également être développé afin de planifier et d'organiser des actions communes. Ces institutions peuvent être des centres d'information et d'orientation, des centres psychomédicosociaux, etc. Enfin, la direction peut nommer un coordinateur en précisant et en définissant ses objectifs et ses rôles. Par exemple, le rôle du coordinateur peut être de l'aider dans la gestion de certains aspects organisationnels pour l'implantation du projet d'approche orientante.

5.1.5.2.3 Les conseillers pédagogiques

Le rôle des conseillers pédagogiques en approche orientante

est de former les enseignants à introduire l'approche orientante dans leur cours. Donc, ma cible, c'est les enseignants. Je travaille rarement avec des élèves. Je produis les choses, je donne des formations, j'outille les enseignants pour qu'eux, dans leur classe, l'intègrent. Concernant les moyens qu'on utilise à la commission scolaire, on fait des offres de services, on invite les enseignants à venir s'inscrire et à venir recevoir l'information qu'on leur donne. Ça, c'est la première méthode. La deuxième méthode, c'est de passer par la création d'outils et d'objets qu'on va présenter dans les écoles. Donc, des petites choses qu'on utilise, qui répondent aux besoins, tant du primaire que du secondaire et l'autre méthode, c'est d'aller voir les directions d'écoles parce que pour qu'il y ait une approche orientante, il faut que le directeur de l'école y croie (Pellerin, 2011).

Le conseiller pédagogique accompagne le dossier d'approche orientante dans sa mise en œuvre. C'est donc la personne qui va organiser et accompagner concrètement l'implantation de l'approche orientante au sein d'un établissement. De ce fait, le conseiller pédagogique travaille avec l'ensemble du personnel éducatif et pédagogique. Il collabore donc aussi bien avec la direction, qu'avec les enseignants, les conseillers d'orientation et les parents. De plus, il assure un rôle de relais entre ces différents organes. Il permet la transmission de l'information aussi bien entre les différents acteurs pédagogiques, qu'entre les établissements, ou encore entre la direction et les enseignants, ainsi qu'entre la direction, les enseignants et les parents.

Le conseiller pédagogique est également la personne-ressource pour les enseignants concernant l'approche orientante, il apparaît comme le spécialiste de la mise en pratique de l'approche orientante et de ses outils. Dans ce cadre, il va faire la promotion de l'approche orientante auprès des directions, des enseignants et des conseillers d'orientation, favoriser la mise en place de projets orientants, aider les enseignants et les conseillers d'orientation à faire des liens entre les matières et les objectifs de l'école orientante et stimuler l'interdisciplinarité. Afin d'atteindre ces objectifs, il peut par exemple animer des réunions régulières avec les conseillers d'orientation et/ou les enseignants, soutenir les enseignants et les conseillers d'orientation dans la mise en place de projets orientants, s'assurer que les outils sont correctement utilisés en fonction de ce qu'ils permettent et des objectifs visés, ou encore participer au développement d'outils, d'activités et de projets orientants.

Le rôle d'un conseiller en approche orientante est ainsi décrit par Barrette (2011) :

En tant que conseillère pédagogique en approche orientante, je dois collaborer avec les différentes écoles pour essayer d'implanter l'approche

orientante. Ça demande beaucoup d'accompagnement, d'une part, des enseignants, mais, avant tout, je dois communiquer avec les directions d'établissements. Je dirais que c'est un rôle, un peu, de marketing, parce que, souvent, les directions d'établissements ont déjà entendu parler de l'approche orientante, mais, concrètement, la difficulté, c'est qu'ils ne sont pas capables d'identifier des moyens d'action pour mettre en pratique cette approche. Alors, mon rôle c'est également un rôle d'éducation au niveau des directions d'écoles, parce que les directions d'écoles ont [...] un rôle au niveau décisionnel que nous, les professionnels, nous n'avons pas. C'est certain que dans leur rôle décisionnel, c'est un rôle aussi de pouvoir pour, justement, influencer les enseignants à développer des pratiques éducatives en approche orientante. Les enseignants sont très peu à appliquer l'approche orientante concrètement dans leur méthode d'enseignement, parce que, justement, c'est très peu connu. Donc, mon rôle, comme je disais, c'est d'intervenir auprès des directions, des enseignants dans le soutien. Quand on parle de soutien, ça peut être dans le développement de situations d'apprentissage. C'est certain qu'on se base toujours à partir du programme de formation de l'école québécoise et, à partir de ce programme, on essaye de dégager des notions sur lesquelles on pourrait travailler avec les élèves. Bien sûr, on a des conseillers d'orientation dans les écoles. Mais étant donné la lourde charge administrative [...] les élèves, parfois, bénéficient un peu moins des services de nos conseillers d'orientation. C'est là que l'approche orientante prend tout son sens. Et, donc, concrètement [...] j'essaie d'entrer directement dans les classes, parce que, ici, par tradition, on a souvent travaillé autour de l'élève, c'est-à-dire que nos actions étaient faites soit individuellement dans le bureau du conseiller d'orientation ou en psychoéducation. [...], mais au niveau de la pratique dans la classe, c'est quelque chose qui est tout à fait nouveau. Alors [...] je travaille en collaboration avec les enseignants, mais à l'intérieur de la classe. Je fais de la modélisation. Dans le fond, je développe des activités toujours en lien avec le programme et j'anime, je fais de la coanimation avec l'enseignant. Donc, ça, c'est une pratique de l'enseignement. Et puis, les thèmes qui sont abordés sont toujours évidemment la connaissance de soi, la formation scolaire et professionnelle. On peut donner de l'information aussi sur les tendances du marché du travail, mais on aborde tout ce qui est motivation scolaire, persévérance scolaire. On les aide beaucoup à mieux se connaître, la connaissance de soi est énormément travaillée. On aborde des sujets, comme les intérêts, les aptitudes, les valeurs, et tout ça sous forme d'activités bien structurées. Comment on structure nos

activités ? C'est qu'il y a toujours une préparation. Alors, on prépare l'élève à vivre l'expérimentation qui est l'activité comme telle et à la suite de ça, on fait un retour, qu'on appelle un retour réflexif pour voir si l'élève a bien intégré les notions qui ont été enseignées lors de cette activité-là.

5.1.5.2.4 Les conseillers d'orientation

Le conseiller d'orientation apparaît comme le spécialiste de l'orientation. Il est au cœur du processus de diffusion de l'information concernant ce domaine. Il travaille aussi bien avec les élèves, qu'avec leurs parents, les directions d'établissements, les conseillers pédagogiques et les enseignants. De ce fait, ses interventions sont aussi bien individuelles (lors d'un rendez-vous avec l'élève par exemple) que collectives (lors d'une réunion d'information). Il peut également établir des partenariats entre l'établissement scolaire et les entreprises afin de sensibiliser les élèves sur les réalités du monde extérieur et du monde professionnel et, en même temps, informer les entreprises sur ce que vivent les élèves pour essayer de s'arrimer dans la société.

De manière générale, le conseiller d'orientation assure un rôle de personne-ressource, d'informateur concernant l'orientation, les métiers, les formations et le marché du travail. Ces interventions peuvent aussi bien être individuelles que collectives. En plus de cela, le professionnel de l'orientation a également un rôle de validateur de projets auprès des élèves, des parents et des enseignants.

Le professionnel de l'orientation joue un rôle actif auprès des élèves. Non seulement il les sensibilise, mais il les informe également sur les études et les métiers, lors de séances d'information scolaire et professionnelle par exemple. Ce rôle est particulièrement important à partir de la troisième secondaire, lorsque les élèves doivent effectuer des choix d'orientation et où le besoin de rencontres individuelles devient donc plus prégnant. Les parents d'élèves peuvent également se joindre à ces rencontres.

Le conseiller d'orientation peut également jouer un rôle de soutien et d'animation pour les enseignants. Il peut en effet les aider à saisir la réalité du cheminement vocationnel des élèves. En effet, contrairement à ce que préconisent Bell et Bezanson (2006), la formation des enseignants ne comprend aucun cours en développement de carrière. De ce fait, le conseiller en orientation peut pallier en partie ce manque de formation. En plus de cela, le conseiller d'orientation peut également outiller les enseignants afin qu'ils puissent intégrer l'approche orientante à leur pratique et ainsi développer des projets. Par exemple, un enseignant peut sélectionner les professions qu'il souhaite associer à sa discipline (infusion) et consulter le conseiller d'orientation qui pourra valider son choix et lui fournir des documents et des références utiles si nécessaire.

5.1.5.2.5 Les enseignants

Pour l'enseignant orientant, c'est-à-dire l'enseignant intégrant l'approche orientante à sa pratique, le développement vocationnel fait partie de sa tâche éducative. Bien sûr, cette tâche éducative comprend également l'acquisition par l'élève de connaissances et d'un socle de compétences disciplinaires. Néanmoins, pour Ferré et Quiesse (2002) « apprendre et s'orienter sont deux pôles d'un même équilibre » (p. 29). Ainsi, dans sa pratique quotidienne, l'enseignant orientant applique le principe de l'infusion. Il fait des liens entre la matière enseignée et le monde du travail. Pour l'enseignant, appliquer l'approche orientante consiste avant tout à modifier la manière d'aborder et de présenter les cours aux élèves.

L'approche orientante n'est pas, et ne doit pas être, une charge supplémentaire de travail pour l'enseignant. Il est important de préciser que de nombreux enseignants pratiquent déjà l'approche orientante sans forcément l'appeler comme tel ou le savoir. Par exemple, l'enseignant orientant peut travailler des notions de sa discipline au moyen d'exemples d'application dans des fonctions de travail. Une étude de texte argumentatif en cours de français peut par exemple porter sur un texte présentant un métier. La découverte de professions peut également être l'occasion pour l'enseignant orientant d'inciter les élèves à se questionner, à développer leur connaissance d'eux-mêmes : *Et toi, tu aimerais travailler debout ? Tu préfères prendre des décisions ou que l'on te dise ce que tu dois faire ?*, etc.

L'enseignant orientant associe compétences disciplinaires, compétences vocationnelles et compétences transversales. L'objectif est d'ouvrir l'élève sur le monde, de lui faire comprendre l'importance et l'utilité de la discipline dans des contextes concrets tels que celui du travail, de les amener à prendre conscience de la grande variété de professions existantes et de leurs exigences. L'enseignant orientant intègre des activités d'information et d'orientation scolaire et professionnelle à son enseignement. Bien sûr, il n'est pas un professionnel de l'orientation, ce n'est d'ailleurs pas son rôle. Il fait donc appel au conseiller d'orientation afin de l'aider dans cette tâche tout en incitant les jeunes à consulter ce professionnel de l'orientation et à s'informer sur les formations possibles, les professions et le monde du travail.

L'enseignant orientant travaille également en interdisciplinarité avec d'autres enseignants. Selon les objectifs, le désir et la créativité de chacun, des activités ou des projets déjà existants peuvent être soit directement appliqués, soit modifiés ou encore entièrement élaborés et mis en place par les enseignants eux-mêmes.

Ces projets sont notamment un moyen pour les enseignants d'échanger sur leurs pratiques professionnelles et sur leurs « savoirs » en approche orientante. Les projets peuvent être créés par affinité entre les disciplines ou les enseignants. Par exemple, un enseignant de français et un enseignant d'arts plastiques peuvent s'associer autour d'un

projet consistant en l'élaboration d'un ouvrage. Cela peut être l'occasion pour les enseignants d'inviter des professionnels dans leur classe afin qu'ils présentent et échangent avec les élèves sur leur métier. L'intérêt pour les élèves est alors de prendre conscience du nombre important de professionnels contribuant, chacun à leur manière, à la conception et à la réalisation d'un ouvrage (auteur, correcteur, imprimeur, libraire, responsable d'édition, iconographe, etc.).

L'enseignant qui pratique l'approche orientante peut en retirer différents bénéfices. La motivation, et, par-là, la persévérance scolaire des jeunes en fait partie. En effet, dès lors qu'une discipline fait sens pour les élèves, qu'ils comprennent pourquoi on la leur enseigne et qu'ils ont des exemples concrets de son utilisation dans les métiers ou dans la vie quotidienne, les élèves lui accordent davantage de valeur, car, selon Ferré et Quiesse (2002), les jeunes « aspirent à s'insérer dans la société » (p. 11). La pratique de l'approche orientante permet également aux enseignants d'améliorer et de fluidifier leurs relations tant avec leurs élèves qu'avec leurs collègues : « outre le sentiment de devoir accompli, les professeurs qui entrent dans le jeu disent vivre des relations plus ouvertes avec les élèves et entre collègues, une mise en cohérence serrée entre leur mission de transmission de savoir et celle d'éducation. » (Ferré et Quiesse, 2002, p. 12-13).

5.1.5.2.6 Les parents

Les parents ont un rôle déterminant dans le processus d'orientation de leur enfant. Leurs attentes, leurs ambitions, leurs intérêts, leurs conceptions des filières et des métiers sont autant d'éléments qui influencent les aspirations scolaires et professionnelles de leur enfant. De plus, les parents ont eux aussi un rôle décideur concernant les choix d'orientation de leur enfant, en particulier lorsque l'enfant est mineur. C'est pourquoi l'école orientante intègre ces parents, à la démarche, aux activités et aux projets orientants mis en place. Ils sont invités à y participer selon leurs possibilités. Cette collaboration peut prendre de multiples formes. Ainsi, un parent peut assister à des séances d'information, venir parler de son métier à l'ensemble de la classe, accompagner son enfant lors d'événements liés à l'approche orientante (tels qu'une visite d'entreprise), rencontrer le conseiller d'orientation avec son enfant, etc.

Les parents ont avant tout un rôle de soutien. Soutien à leur enfant bien sûr, mais également soutien à l'école. Les parents peuvent en effet être des porteurs privilégiés de l'approche orientante en valorisant la réussite scolaire, mais également en incitant leur enfant à participer au projet d'école orientante.

Au sein d'une école orientante, les parents sont sensibilisés à écouter leur enfant, que ce soit au niveau de la connaissance de soi ou au niveau de l'exploration des choix professionnels. Leur attention est également attirée vers le fait de valoriser leur enfant dans ses compétences et ses qualités, afin de contribuer à renforcer et à améliorer son

estime de lui-même. Pour cela, les parents peuvent réaliser des activités orientantes avec leur enfant. Ces activités permettent notamment de créer ou de faciliter des échanges réguliers entre parents et enfant sur des sujets qui ne sont parfois pas discutés ou qui sont seulement discutés lorsqu'une décision concernant l'orientation scolaire ou professionnelle doit être prise. Ces activités orientantes visent à aider l'élève à mieux se connaître, à mieux identifier ses goûts, ses intérêts, ses valeurs, ses qualités et ses points faibles, etc. Elles peuvent être fournies aux parents par différents intervenants, tels qu'un conseiller d'orientation, un enseignant ou encore un conseiller pédagogique.

5.1.5.3 Des conditions idéales pour intégrer et travailler l'approche orientante

À la suite des recherches-actions menées au sein de l'enseignement de la Province du Hainaut par l'équipe du professeur Marc Demeuse de l'Université de Mons, un outil destiné à l'ensemble des acteurs de l'orientation a été conçu. L'équipe de recherche a mis en exergue plusieurs points spécifiques qui ont favorisé l'implémentation de l'approche orientante dans les établissements scolaires. Les rôles et objectifs des acteurs sont explicités au point suivant. Les grilles présentées en annexes à la fin de l'ouvrage *Comment rendre une école réellement orientante ?* (Canzittu & Demeuse, 2017) informent les différents protagonistes impliqués dans la démarche de l'atteinte des objectifs ainsi que des facilitateurs et des freins pouvant apparaître dans leur travail.

Pour chaque grille, on retrouve l'acteur ou le concept visé. Chacune des lignes est constituée d'une question qui concerne une action à mettre en place ou un objectif à atteindre. Deux colonnes complètent les grilles : une colonne OUI et une colonne NON. Pour chacune des questions, la réponse OUI assure que l'objectif ou l'action est atteinte. La colonne NON témoigne d'un manque ou d'une amélioration possible. Pour une implémentation idéale, toutes les questions posées devraient avoir pour réponse OUI. La complétion des grilles permet de statuer rapidement sur les actions ou objectifs accomplis et sur ceux demandant encore des améliorations. La mise au point de cet outil a été inspirée par les travaux de Dupont, Gingras et Marceau (2002).

Les propositions d'évaluation des actions d'orientation présentées ci-après peuvent être réalisées en amont ou à l'issue du projet et aident à l'implémentation. Tout d'abord, il importe de dynamiser les équipes en leur fournissant des outils concrets et directement utilisables tout en leur permettant de collaborer à la construction de ceux-ci. Il s'agit également d'être attentif à leurs besoins. C'est, entre autres, le rôle des coordinateurs présents dans chaque école et des agents spécialisés des centres PMS. Par ailleurs, la direction occupe une place très importante, tant au niveau de la diffusion de l'information auprès de ses équipes et des parents que dans la gestion des fonctions de chacun (et notamment, du coordinateur).

Dans le cadre d'un projet orientant, chacun a un, voire plusieurs rôle(s) à jouer. Le pouvoir organisateur doit prendre les décisions liées à la philosophie du travail

d'approche orientante. Les directions doivent, quant à elles, dynamiser le corps professoral et proposer des aménagements afin de rendre le projet réalisable. L'organisation même de l'établissement scolaire doit permettre aux enseignants d'aménager leur travail. Pour ces derniers, qui travaillent avec les élèves des compétences liées à l'orientation, le coordinateur remplit la fonction de personne-ressource. Le rôle des conseillers en orientation scolaire et professionnelle est de sensibiliser les jeunes aux études et aux métiers. Les membres des centres PMS doivent, quant à eux, organiser des animations ou des entretiens individuels afin d'informer l'élève et l'aider à s'orienter. Le bureau pédagogique doit, entre autres, donner la possibilité aux enseignants de créer des outils. Un comité de suivi permet d'articuler les actions mises en place par tous les acteurs. Enfin, les outils ainsi que le projet lui-même doivent faire l'objet d'évaluations.

Outre les rôles de chaque acteur, il est également important de tenir compte du caractère collaboratif nécessaire à la mise en œuvre d'un projet orientant. En effet, l'implémentation ne sera réussie que si l'ensemble des acteurs impliqués (ou des concepts visés) réunissent leurs forces et leur volonté de travailler vers un but commun.

5.1.5.3.1 Les acteurs

5.1.5.3.1.1 Le pouvoir organisateur

Le pouvoir organisateur doit prendre les décisions primordiales en ce qui concerne la philosophie du travail d'approche orientante. Pour ce faire, il est nécessaire que sa position soit claire et affirmée envers l'ensemble des acteurs impliqués.

Le pouvoir organisateur a comme rôle de confirmer les intentions pédagogiques et les lignes directrices de l'enseignement adopté dans les établissements scolaires. Dans le cadre de l'approche orientante, le pouvoir organisateur peut mentionner dans ses textes (projet pédagogique et projet éducatif) sa volonté de mettre en place un enseignement orientant. De plus, il apparaît également nécessaire qu'une démarche d'analyse des besoins et des ressources disponibles soit effectuée avant d'implanter le projet.

Évidemment, même s'il se présente comme le catalyseur des actions de ses écoles, le pouvoir organisateur peut développer ses projets en prenant en compte les activités déjà menées en classe. Le fait de repartir sur une base déjà en place permet souvent d'engager et de dynamiser plus facilement les acteurs.

C'est également au pouvoir organisateur d'engager le dialogue entre les différents protagonistes du projet et notamment, concernant l'orientation scolaire, entre le centre PMS et les établissements scolaires. Il est également nécessaire que des modules de formation ou d'information soient disponibles (et dont l'existence est diffusée) pour les participants.

Enfin, le pouvoir organisateur peut également prévoir des démarches d'évaluation des projets en vue d'adapter ou de pérenniser les actions.

5.1.5.3.1.2 La direction d'établissement

La direction d'établissement est le principal moteur du projet d'approche orientante. En effet, elle doit, tout en suivant les lignes directrices proposées par le pouvoir organisateur, sensibiliser le corps professoral à l'approche orientante et le dynamiser. Dès lors, son travail devient à la fois social, en motivant ses enseignants, et structurel, en proposant des aménagements rendant le projet d'approche orientante faisable et cohérent. L'appui de la direction se révèle être une nécessité dans la mise en place d'un projet pédagogique.

La direction doit donc mentionner dans son projet d'établissement, explicitement, les actions prévues dans le cadre de l'approche orientante. Celles-ci auront été discutées et établies avec les différents acteurs impliqués.

De plus, la direction pourra également, en cours de projet, mettre l'accent sur l'encouragement et la reconnaissance des travaux entrepris. Son rôle de moteur du projet s'étalera donc tout au long de la mise en place des actions (et pas seulement au début du projet).

Enfin, c'est aussi à la direction de proposer des solutions *techniques* ou *matérielles* à son corps enseignant afin qu'il puisse travailler dans des conditions optimales.

5.1.5.3.1.3 Le coordinateur

Le coordinateur du projet (appelé aussi chef de projet) d'approche orientante constitue la personne ressource pour les enseignants. En effet, celui-ci est le lien entre le corps professoral et la direction d'établissement. De plus, c'est lui qui s'assure du bon déroulement du projet et qui recueille les demandes et besoins des enseignants. Le coordinateur gère le projet d'approche orientante au sein d'un établissement scolaire. Il peut rendre compte également au comité de suivi des avancées du projet dans son école.

Le coordinateur est donc une personne référente et elle gère le projet que ce soit au niveau de la communication entre acteurs ou par rapport à la mise en place de « moments » de réunion. C'est lui qui sera le relais entre la direction, les enseignants et les centres PMS. Son rôle est donc primordial dans la mise en place d'un projet. Qu'il réceptionne ou qu'il diffuse l'information, il doit s'assurer que chaque « rouage » du projet fonctionne et remplit les objectifs prévus.

Du fait de la complexité liée à la gestion proprement dite des projets (la communication entre les acteurs est parfois difficile et tend, quelquefois, à périlcliter au fil du temps), il est envisageable que plusieurs personnes remplissent ce rôle, chacune ayant ses objectifs propres.

Enfin, pour mener à bien son travail, on peut prévoir de libérer des heures de coordination pour le chef de projet (qui est souvent un enseignant ou un éducateur). Le fait de travailler en binôme peut réduire la quantité de travail et donc également le nombre d'heures d'implication.

5.1.5.3.1.4 Les conseillers pédagogiques

Les conseillers travaillent en partenariat avec les membres des centres PMS, les directions d'école, les enseignants, les mandataires publics et privés et le monde associatif. Leurs objectifs sont la sensibilisation aux études et aux métiers chez les apprenants, l'information pour les jeunes, les parents et les enseignants et l'information sur l'évolution des métiers et du marché du travail.

Au niveau du projet d'approche orientante, les conseillers doivent informer les enseignants et les élèves et constituer un référent pour ceux-ci dans leurs questionnements relatifs à l'orientation.

5.1.5.3.1.5 Les centres PMS

La sixième mission des centres PMS concerne l'information et l'orientation scolaire (décret du 14 juillet 2006). Dans ce cadre, les membres des CPMS participent activement au projet d'approche orientante. Pour ce faire, ils peuvent mettre en place des animations avec les élèves ou les recevoir individuellement. De plus, ils peuvent participer à l'élaboration des portfolios des apprenants. Leur travail doit se faire de pair avec l'ensemble des acteurs impliqués.

Les centres PMS peuvent également planifier leurs actions avec celles de l'établissement scolaire encadré. Ceci sera facilité par la désignation, au sein du centre, d'une (ou plusieurs) personne(s) en charge du projet.

5.1.5.3.1.6 Les enseignants

Les enseignants sont les premiers contacts, du moins les plus directs, entre les élèves et l'école. Ce sont eux qui doivent, dans leur enseignement, fournir aux élèves des pistes leur permettant de travailler leur orientation et ce, par le travail conjoint des compétences disciplinaires, transversales et vocationnelles.

Les enseignants devraient donc axer leur action sur l'élaboration de projets et d'activités permettant le travail pluridisciplinaire. La collaboration, ponctuelle ou à travers un projet, avec les enseignants d'autres disciplines ou encore avec les membres des centres PMS apparaît comme un atout indéniable pour la pérennisation des activités entreprises.

5.1.5.3.2 Les structures et les outils

En ce qui concerne l'organisation des établissements scolaires, ceux-ci doivent adopter une structure permettant aux enseignants d'aménager au mieux leur travail. Pour

ce faire, les horaires, les plages de cours, les regroupements de classe peuvent être des points à étudier. L'établissement doit également affirmer sa position quant au projet, notamment par son projet d'établissement.

Il faut également ajouter que, dans un but de structuration des actions, les outils orientants proposés aux enseignants ou créés par ceux-ci doivent faire l'objet d'une évaluation spécifique, et ce, autant par les enseignants que par d'autres acteurs impliqués.

Enfin, le projet d'approche orientante doit également être évalué tout au long de sa mise en œuvre.

5.1.5.3.2.1 Outiller les acteurs pour travailler l'orientation scolaire

Comme cela a pu être développé précédemment, l'approche orientante vise, entre autres, à ouvrir les élèves sur le monde professionnel afin qu'ils le connaissent davantage, puissent mieux l'appréhender et élargissent leurs horizons professionnels. En explorant les professions, le jeune apprend également à mieux se connaître. En effet, il est amené à découvrir ses goûts, ses qualités, ses aptitudes, ses valeurs, etc. Ainsi, exploration professionnelle et connaissance de soi interagissent de sorte que l'élève découvre des domaines qui l'intéressent et effectue des recherches plus précises sur des professions susceptibles de lui correspondre.

Au sein d'une école orientante, l'exploration professionnelle apparaît comme une étape incontournable qui peut prendre de multiples formes. L'objectif est de proposer aux élèves des activités qui les amènent à mieux connaître les professions, les formations pour y accéder et les réalités du monde du travail. Ces activités ne sont pas exclusives à l'école. Elles peuvent tout à fait être réalisées en dehors de celle-ci.

Le travail de l'exploration professionnelle rencontre le principe d'infusion. En effet, l'élève est mis en activité ce qui lui permet d'acquérir des informations relatives au monde du travail, au monde scolaire ou vis-à-vis de lui-même.

Ce type d'activité demande forcément une préparation particulière et une méthodologie appropriée. Puisque l'approche orientante existe depuis plus d'un quart de siècle au Québec, beaucoup de projets et d'activités ont déjà été construits par des professionnels de l'éducation (enseignants, conseillers en orientation scolaire, etc.) et des outils directement utilisables en classe sont disponibles.

Ce chapitre propose un ensemble d'outils permettant ce travail d'orientation avec les élèves. Pour ce faire, un premier point explique différentes notions liées à l'exploration professionnelle et propose une description d'un outil québécois rendant possible son exploitation. Ensuite, les outils créés par l'équipe de l'Université de Mons dans le cadre de la recherche d'implémentation de l'approche orientante au sein de la Province de Hainaut sont décrits et les informations nécessaires à leur obtention sont

présentes. Enfin, plusieurs activités québécoises ou françaises, relevant de l'approche orientante, sont présentées dans le dernier point.

5.1.5.3.2.2 Qu'est-ce que l'exploration professionnelle et comment la développer ?

L'exploration professionnelle couvre en partie le champ de l'information scolaire et professionnelle et veut également aboutir à une phase d'exploration des professions ou du système scolaire pour l'élève. Celui-ci investit donc l'information reçue de manière pertinente.

Au Québec, l'exploration professionnelle commence dès la maternelle et le primaire. Ce choix de nos collègues québécois se justifie et prend sens à travers différents niveaux.

Tout d'abord, d'un point de vue développemental, la plupart des théories en psychologie de l'orientation considèrent le choix de carrière comme un processus développemental débutant dès l'enfance. En effet, selon Gottfredson (1996), les enfants comprennent et intègrent les rôles sociaux des sexes dès l'âge de 5-6 ans. D'ailleurs, cette dimension sexuée persiste par la suite et joue un rôle majeur dans les choix d'orientation professionnelle des élèves. De plus, les enfants deviennent particulièrement sensibles à l'évaluation sociale, aussi bien par ses pairs que par la société en général, dès l'âge de 9 ans.

Cette période d'âge apparaît comme particulièrement pertinente pour commencer l'exploration professionnelle afin de tenter d'élargir les horizons des élèves et de briser ces stéréotypes sociaux. Selon ce même auteur, à partir de 9 ans les enfants deviennent davantage sensibles au prestige social des professions et vont préférer des professions valorisées par leurs parents, leurs pairs et la société en général.

Les jeunes du primaire manquent de connaissances sur les professions et sur la valeur du travail. Environ la moitié seulement pourrait expliquer ce que font leur père et leur mère au travail et souvent, ils arrivent à nommer très peu de professions et ce sont toujours les mêmes (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001, p. 5)

Les préférences professionnelles se développent assez tôt, ce qui justifie le choix du Ministère de l'Éducation du Québec (2001) de commencer l'exploration professionnelle dès que l'élève en a les capacités cognitives et que les mécanismes développementaux se mettent en place. Manon Barette, conseillère pédagogique à la commission scolaire de Montréal insiste sur le fait de commencer le plus tôt possible le travail d'exploration professionnelle.

Dans la plupart des pays européens, l'exploration professionnelle est également intégrée aux politiques nationales d'orientation professionnelle. Toutefois, l'OCDE

(2004) souligne une grande difficulté d'accès aux ressources humaines et financières consacrées à l'orientation professionnelle dans les écoles primaires et dans les filières professionnelles des écoles secondaires de deuxième cycle. Le plus souvent, l'orientation professionnelle s'intègre aux programmes scolaires du premier cycle secondaire sous forme de cours, de sessions d'orientation. Selon les pays, ces cours peuvent être obligatoires comme au Danemark (Eurydice, 2007; OCDE, 2002), en Finlande, en Autriche, ou constituer une option facultative, comme c'est le cas en France.

Ainsi, la politique d'orientation professionnelle du Danemark prévoit une guidance individuelle et une guidance collective délivrées par un enseignant et un conseiller d'orientation durant la *Folkeskole* (primaire et premier cycle du secondaire, soit de 7 à 16 ans).

Ainsi, la sensibilisation aux parcours d'études, aux métiers et au marché de l'emploi ainsi que l'aide à l'élaboration d'un projet personnel et professionnel constituent une matière à part entière et obligatoire. Cette matière est dispensée par un enseignant et un conseiller d'orientation. Le Ministère de l'Éducation a rédigé les instructions de ce cours. Toutefois, le nombre de leçons que cet enseignement devrait prendre n'est pas précisé et il n'existe pas de contrôle qualité (OCDE, 2002).

En France, depuis 2005, tous les élèves de troisième secondaire (âgés d'environ 14 ans) effectuent un stage obligatoire (au sein d'une entreprise, d'une association, etc.) et peuvent choisir une option facultative de découverte professionnelle.

Cette option permet aux élèves de découvrir, à raison de six heures hebdomadaires, le monde professionnel et ses voies de formation ainsi que les possibilités et les passerelles existantes dans le système éducatif. Ce module n'est pas pris en charge par un seul enseignant, mais par une équipe pluridisciplinaire comprenant notamment un conseiller d'orientation. À l'aide d'une pédagogie de projet, ces professionnels amènent les élèves à construire de nouveaux apprentissages à partir de situations concrètes et en s'ouvrant sur le monde professionnel.

Quiesse, Ferré et Rufino (2007a) précisent que ces modules ne concernent pas tous les élèves en classe de troisième, mais touchent en particulier un public d'élèves « scolairement fragiles » (p. 95) et volontaires à « se remobiliser autour d'un projet de poursuite de formation » (p. 95).

Outre le fait de commencer le plus tôt possible l'exploration professionnelle, on peut légitimement se demander s'il y a un intérêt à mettre en place ce genre d'activité avec des élèves déjà orientés, c'est-à-dire fréquentant des filières techniques ou professionnelles (ceux-ci étant les plus orientés, souvent sur la base de leurs résultats scolaires, comme nous l'avons déjà mentionné).

Dussault (2011), conseillère pédagogique en adaptation scolaire explique la plus-value de pratiquer l'exploration professionnelle avec des élèves ayant déjà « choisi » leur voie :

Ils n'ont pas fait de choix, nécessairement. L'approche orientante, ça va au-delà de parler des métiers. Il y a beaucoup de connaissances de soi. Premièrement, ça ne veut pas dire que l'élève va faire ce métier-là, qu'il a choisi, pour toute sa vie parce que, ici, dans notre réalité, on ne fait pas le même métier toute notre vie. Il y a plusieurs statistiques qui démontrent qu'on fait 2 à 3 métiers dans notre vie donc les gens changent de travail. Et puis, il faut prendre le temps d'explorer d'autres métiers. Dans la vie active, quand on est adulte, on n'a plus toujours le temps de s'intéresser à d'autres choses que notre profession, notre famille. À l'école, c'est le moment où on a le temps. Prenons-le le temps. Je sais qu'on évolue dans une vie, mais on se rappelle des activités marquantes qu'on a vécues en classe ou des milieux qu'on peut avoir visités ou des gens avec qui on a pu communiquer ; c'est essentiel de découvrir. Pourquoi on ne le ferait pas à l'école ? L'approche orientante développe aussi l'ouverture d'esprit des élèves. De plus, on apprend toujours aussi à se connaître soi-même. On apprend à se connaître toute notre vie ; on évolue, on change. Ça fait partie de l'approche orientante de semer cette ouverture d'esprit, de semer aussi ce questionnement, cette introspection. L'approche orientante veut inculquer à l'élève ce type de questionnement pour que plus tard, il puisse se poser des questions pertinentes : « Est-ce que je suis encore heureux dans mon travail ? ». Si ça ne va pas bien, comment je me réoriente, comment je m'y prends ? Mais ils ont déjà fait une démarche, avant, à l'école, d'orientation. Donc, ils sont déjà outillés par ce qu'ils l'ont appris à l'école. Ce ne sont donc pas des adultes qui sont complètement démunis. On croit qu'on va faire un métier parce qu'on l'idéalise, puis, on commence et on le fait parfois 1 mois, 2 mois pour dire : « Oh, mon dieu, c'est ... vraiment pas ce à quoi je m'attendais ... Je crois que je vais tout de suite me réorienter ». Malheureusement, on ne peut pas dire à l'élève son avenir, ce serait intéressant, ce serait peut-être facile. Donc, il faut leur présenter les autres choses. C'est important ça, à mon avis.

L'exploration professionnelle peut se travailler tôt dans le cursus scolaire et avec tous les élèves, quelle que soit leur option ou leur filière d'enseignement.

Afin de travailler l'exploration professionnelle, Dussault utilise un parcours de formation axé sur l'emploi qui comprend deux formations : une formation préparatoire au travail et une formation en instituts spécialisés. Celles-ci s'adressent aux élèves de 15

ans, présentant ou non des difficultés scolaires. Les établissements scolaires secondaires dont s'occupe la conseillère et qui pratiquent ces formations sont au nombre 4, ce qui représente environ 300 élèves et 50 enseignants. Ces établissements appliquent tous l'approche orientante, car celle-ci est prescrite dans le programme de formation accessoire à l'emploi. La description suivante explique la mise en place de ces formations.

Selon Dussault (2011),

l'enseignant doit enseigner l'approche orientante, doit se soucier de l'approche orientante parce que le jeune va intégrer le marché du travail dans 1 an, dans le cas de formation aux métiers de services spécialisés et dans 3 ans, dans le cas de formation préparatoire au travail. Plusieurs cours sont donnés tels que : le cours de préparation au marché du travail, le cours de sensibilisation au monde du travail, le cours d'insertion professionnelle, le cours de préparation aux métiers de services spécialisés. Ce sont quatre cours dans lesquels l'enseignant va préparer le jeune à intégrer le marché du travail. Pour ce faire, plusieurs outils ont été développés avec l'aide d'équipes enseignantes et sont regroupés sous le nom d'exploration des métiers de services spécialisés – Explor MS. Ces outils sont composés simplement d'un cahier de l'élève où l'élève explore les métiers. Plusieurs activités sont proposées : la première activité est toujours la même où l'élève se questionne sur ce qu'il est, ses intérêts, sa connaissance de lui-même...et ceci, toujours en lien avec un métier qui intéresse l'élève. L'élève est alors amené à se poser des questions telles « est-ce que j'ai de l'intérêt pour le domaine dont fait partie ce métier ? », « est-ce que j'aime bien utiliser les outils ou instruments utilisés dans ce métier ? ». Ensuite, l'élève va explorer soit grâce à de la documentation papier ou par internet les différents milieux dans lesquels se déroule le métier visé. Il est orienté vers des vidéos de différents endroits où il pourrait travailler. Par exemple, s'il a choisi un métier de la restauration, on lui donnera de l'information sur des lieux tels qu'une cafétéria d'école, un petit restaurant familial, une chaîne de restaurants, les cuisines d'un bateau ... tous les endroits possibles et imaginables où il pourrait exercer ce métier-là. C'est donc avoir une vision globale de l'environnement dans lequel il pourrait travailler. Ensuite, l'élève est amené à explorer une tâche concrètement. Pour cela des coffrets d'outils ont également été conçus : par exemple, pour le métier de cuisinier, l'élève va décorer une assiette dessert (ce n'est pas un vrai dessert, mais il va vraiment décorer). Dans le document papier, est expliqué ce que l'élève a à faire. On le met en situation : « tu es dans un restaurant, tu dois décorer un gâteau, le servir, etc. » Sont alors présentées

les techniques de décoration et les façons de s'y prendre. Le matériel est disponible dans le coffret. Les questions suscitées chez l'élève grâce à ces activités sont : « Est-ce que vraiment je me sens à l'aise avec les techniques requises ? », « Quelles qualités sont nécessaires pour réaliser ce genre de tâche ? », « Est-ce que je possède ces qualités-là ? », « Est-ce que j'ai aimé faire cette tâche ? », « Est-ce que je me verrais la répéter, l'appliquer dans mon travail ?, etc. ». Explo-MS est constitué d'une série d'activités de ce type. Il peut y avoir de 5 à 12 activités par exploration. Il y a 129 métiers de services spécialisés qui existent et 30 explorations de développées. Les élèves aiment ça parce que c'est très diversifié. Donc, ils utilisent 8 tâches papiers-crayons, ils utilisent internet, le visionnement de vidéos aussi, il y a des enregistrements. Donc, ils vont écouter des mises en situation, je vais donner un exemple : être dans un salon de coiffure. On a simulé une conversation entre une aide-coiffeuse et une cliente qui appelle au salon et qui fait une demande de rendez-vous. Donc, l'élève écoute cette conversation et doit remplir un cahier de rendez-vous comme si elle était elle-même la personne qui entendait au téléphone. On lui explique, au préalable, dans le document comment se prennent des rendez-vous dans un cahier de rendez-vous, etc., donc ce sont toutes des mises en situations réelles qui vont préparer l'élève, soit à faire un stage ou qui va mettre l'élève en situation de questionnement et de réflexion, tel que : « Est-ce que j'ai eu de la facilité à faire ce stage ? Est-ce que je me vois faire cette tâche-là ou non ? Est-ce que ce métier me convient ou ne me convient pas ? » Tout est évalué au moment du travail. Donc, pour faire un choix de stage qui convient le mieux à ma personnalité, il faut que j'expérimente, il faut que je voie aussi des milieux et si ça me convient ou pas, etc.

5.2 L'approche orientante : le jeune au cœur des processus

L'approche orientante se fonde principalement sur trois types de théories :

- les théories de l'apprentissage portant sur les questionnements suivants : quel sens donner aux tâches ? Comment favoriser l'apprentissage en contexte ?
- les théories de la motivation qui interrogent le lien fondamental entre motivations des élèves et apprentissages dans une perspective de réussite.

- les théories du développement de carrière qui visent la sensibilisation des élèves à la connaissance de soi et du monde professionnel le plus précocement possible et tout au long de leur vie.

À travers ces théories se dégage une notion décrite par Quiesse, Ferré et Rufino (Quiesse et al., 2007a, 2007b) qui est celle de l'orientabilité, c'est-à-dire la compétence de l'apprenant acquise au cours de ses diverses expériences et de son développement, à prendre conscience de lui-même et à découvrir le monde extérieur afin d'interagir avec celui-ci. C'est sur la base de la reconnaissance de son sentiment d'efficacité personnelle qu'il développera ses compétences et qu'il s'insérera dans la société.

Selon Pelletier, Gingras et Beaudoin (Pelletier et al., 2008), un des problèmes majeurs dans l'orientation des jeunes réside dans le fait que tous les élèves ne souhaitent pas forcément s'orienter. Ceci peut paraître simpliste, mais met en exergue un problème plus profond : celui d'un sentiment d'efficacité personnelle peu ou pas développé. Cette notion, issue des travaux de Bandura (Bandura, 1986a, 1988, 2003), met en avant le fait que lorsqu'une personne se sent efficace dans un domaine, elle présente un sentiment de compétence élevé pour ce domaine. Ainsi, si un élève se pense doué pour le cours de mathématiques, il présentera pour celui-ci un sentiment d'efficacité personnelle élevé. De plus, selon Pelletier et ses collègues (Pelletier et al., 2008), plusieurs recherches (Bandura, 1988; Bong & Skaalvik, 2003; Marsh, Trautwein, Lüdtke, Köller, & Baumert, 2005) montrent qu'un sentiment d'efficacité élevé entraîne chez les apprenants des choix (en termes de défis) et des objectifs fixés plus élevés. Cela entraîne également une meilleure régulation de leurs efforts, une plus grande persistance vis-à-vis des difficultés et une meilleure gestion du stress et de l'anxiété. Les performances atteintes finalement avec un sentiment d'efficacité important sont plus élevées que dans le cas contraire.

Pour Bandura (2003), le sentiment d'efficacité personnelle peut dépendre de quatre facteurs :

- les expériences actives de maîtrise, c'est-à-dire les activités que l'individu a déjà effectuées et maîtrisées ;
- les expériences vicariantes, c'est-à-dire l'observation d'individus similaires (auxquels il peut s'identifier) exécutant une activité donnée ;
- la persuasion verbale qui peut amener les individus, à travers des suggestions, des conseils, des interrogations, « vers la croyance qu'ils possèdent le potentiel pour adopter avec succès le comportement qui, autrefois, les embarrassait » (Doyon, 2013, p. 13).

- les États physiologiques et émotionnels : ainsi, « lorsqu'une personne associe un état émotionnel aversif tel que l'anxiété avec une faible performance du comportement demandé, cela peut l'amener à douter de ses compétences personnelles pour accomplir ce comportement et ainsi conduire à l'échec » (Doyon, 2013, p. 13).

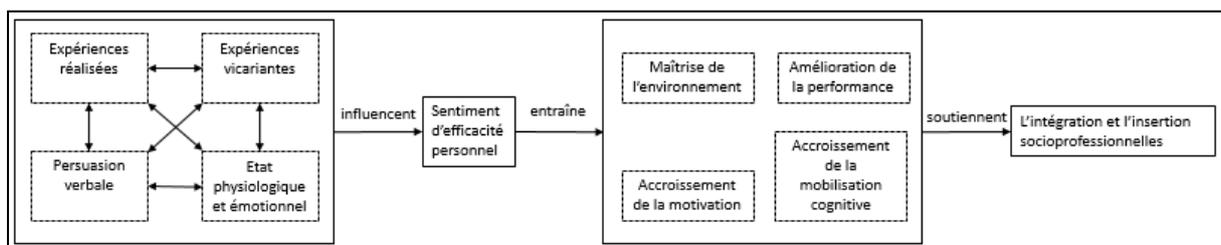


Figure 69 Schéma caractérisant le sentiment d'efficacité personnel d'un individu

La figure ci-avant rend compte de l'influence indirecte du sentiment d'efficacité personnel d'un individu sur sa possible intégration socioprofessionnelle. Ainsi, c'est à partir des expériences réalisées, des expériences vicariantes, des persuasions verbales et des États physiologique et émotionnel que le sentiment d'efficacité personnelle va se construire. Ensuite, celui-ci entraîne un certain niveau d'accroissement de la motivation, de la maîtrise de l'environnement et de l'amélioration des performances. Ces trois facteurs vont alors influencer et soutenir, selon leur degré propre, l'intégration sociale, culturelle et professionnelle du jeune. Il apparaît dès lors que la prise en considération du sentiment d'efficacité personnelle du jeune peut jouer un rôle majeur dans son orientation.

Si la prise en compte du jeune pour qui il est, comme individu, semble donc primordiale, un autre point essentiel à ne pas oublier est le contexte de l'apprentissage. En effet, pour Wagner et Sternberg (Wagner & Sternberg, 1986, cités par Dillenbourg, Poirier, & Carles, 2003), les problèmes, ou plutôt les tâches problèmes (proposées aux élèves en début de séquences pédagogiques) soumises aux apprenants en situation d'apprentissage scolaire présentent des caractéristiques qui peuvent décontextualiser l'apprentissage. On constate en général que :

- Le problème est formulé par des personnes extérieures ;
- Le problème n'a que peu d'intérêt intrinsèque pour l'étudiant ;
- Les données nécessaires à sa résolution sont disponibles depuis le début ;
- Le problème est détaché de l'expérience propre des individus ;

- Le problème est bien défini, il admet une solution et il y a une procédure de résolution correcte (Dillenbourg et al., 2003, p. 15-16).

Ainsi, les auteurs différencient l'apprentissage scolaire de l'apprentissage communautaire. En réponse, Tardif (J. Tardif, 1998) intègre la notion d'apprentissage situé : l'apprenant fait partie d'une communauté d'apprentissages qui inclut les différents acteurs pédagogiques et y développe un ensemble de compétences à partir de questionnements complexes issus de projets collaboratifs. On considère que l'apprentissage est lié directement au contexte social et culturel dans lequel il se situe (Lave & Wenger, 1991).

Pour Tardif (J. Tardif, 1998), l'apprentissage situé :

- résulte d'une construction personnelle ;
- se base sur des connaissances antérieures ;
- est contextualisé, structuré et indexé ;
- doit avoir du sens pour l'apprenant en lui permettant de comprendre la société et d'agir sur elle ;
- doit permettre le développement de stratégies cognitives et métacognitives afin de rendre l'élève autonome dans l'élaboration et la gestion de ses compétences.

Comme nous le voyons, la philosophie de l'approche orientante partage plusieurs notions avec les théories expliquées ci-dessus. L'élève, par la construction et le développement de son orientation, va contextualiser ses apprentissages et mettre en place des stratégies cognitives et métacognitives susceptibles d'accroître son autonomie personnelle. Ce processus implique que tous les acteurs de l'éducation prennent part aux démarches d'approche orientante dans une visée interdisciplinaire, transdisciplinaire et pluridisciplinaire.

5.3 L'approche orientante : des compétences à développer

5.3.1 Le concept de compétence

Un des axes d'actions envisagés dans l'approche orientante consiste à mettre en relation le vécu des élèves à l'école et leurs projets de carrière. Les apprenants sont alors amenés à élaborer et à développer des projets professionnels qui mettent en jeu un ensemble de compétences.

La notion de compétence n'est pas neuve : comme le mentionne Boutin (2004, p. 27),

le courant de l'approche par compétences, du moins dans sa version initiale, est issu du taylorisme et de l'organisation du travail, en somme du monde de l'industrie. Elle a envahi d'abord le système scolaire américain dès la fin des années 1960.

Aujourd'hui utilisée dans divers domaines, la compétence est polysémique (Ropé & Tanguy, 1994). Dans le monde de l'éducation, elle est tantôt considérée comme une « capacité d'agir efficacement dans un type défini de situations » (Perrenoud, 1997, p. 7) ou comme le « fait de savoir accomplir efficacement une tâche, c'est-à-dire une action ayant un but » (Rey, Carette, Defrance, & Kahn, 2006, p. 33).

Pour Rey et ses collègues,

une compétence est toujours définie par la tâche ou la gamme de tâches qu'elle permet d'accomplir. [...] Elle peut bien mettre en jeu des connaissances déclaratives, des connaissances procédurales, des automatismes, des raisonnements, des données retenues en mémoire de travail, des schèmes sensori-moteurs, des savoirs, des savoir-faire, des attitudes ou n'importe quel assemblage de ces éléments (Rey et al., 2006, p. 15).

De ces définitions, on peut en déduire que la compétence se traduit par la mobilisation de ressources, qu'elles soient cognitives, personnelles ou encore externes à l'individu, à un moment donné, et ce, afin de réaliser une tâche donnée.

Le concept générique de compétences reprend à la fois des compétences disciplinaires et des compétences transversales. Ces dernières peuvent être définies comme « le terreau qui permettra l'éclosion d'un adulte lucide, dynamique, responsable,

capable de s'adapter et d'être heureux » (Rogier, 1994, p. 34). Ces compétences recouvrent les aspects de la cognition, de la métacognition, mais également ceux relatifs à l'insertion et l'autonomie des jeunes dans la société actuelle. À titre d'illustration, en Belgique francophone, selon les socles de compétences²⁵⁵ (1994), elles peuvent être déployées dans presque toutes les disciplines ; elles sont donc transférables (Fourez, 1994) d'une situation vers une autre. Le Décret « Missions » de juillet 1997 annonce également que leur maîtrise permet un accroissement de l'autonomie d'apprentissage des élèves.

5.3.2 Les compétences liées au développement de carrière

Puisque l'approche orientante vise à la construction d'une orientation globale du jeune, on peut légitimement admettre qu'elle développera chez lui des compétences particulières, liées au développement de carrière.

Selon Dupont et ses collègues (Dupont et al., 2002b, p. 6),

le développement de carrière peut être défini comme un processus constitué des différentes étapes que vit et traverse un individu pour réaliser sa carrière (ou vie de travail) tout au long de sa vie. Ce processus est influencé par différents facteurs psychologiques, économiques et sociaux qui sont reliés à l'individu, à son environnement (famille, école, pairs, etc.) et au marché du travail.

Pour Pelletier (2004), l'approche orientante vise « à faire se rencontrer compétences transversales et compétences vocationnelles ». Ce croisement favorisera une orientation à la fois scolaire et professionnelle des élèves en leur permettant de découvrir chez eux de nouvelles perspectives, qualités et possibilités, tout en facilitant l'émergence de projets professionnels ancrés dans la réalité et motivants (Dupont, Gingras, Marceau, 2002). Ainsi, la maîtrise de ces compétences permettra d'évaluer, dans une certaine mesure, l'aptitude des élèves à comprendre et à structurer la société, mais également à poser des choix réflexifs.

En cela, il apparaît que ces compétences liées au développement de carrière entrent dans une éducation *socioprofessionnelle* (Sabirón Sierra & Arraiz Pérez, 1999) qui intègre l'orientation dans les programmes scolaires, et ce, de façon transdisciplinaire.

²⁵⁵ Les socles de compétences sont le référentiel qui présente, de façon structurée, les compétences de base que les élèves doivent exercer jusqu'au terme des huit premières années de l'enseignement obligatoire. Les socles définissent également les compétences à maîtriser pour chaque fin d'étape (Décret « Missions » du 24 juillet 1997 en Communauté française, article 119).

Nous avons relevé un ensemble de compétences liées au développement de carrière pour le premier degré de l'enseignement secondaire, inspirées du travail réalisé par Dupont, Gingras et Marceau (2002). Celles-ci ont été réparties en quatre sous-groupes : les compétences liées à la connaissance de soi, celles liées à l'exploration du monde scolaire et du monde du travail, celles attachées à la recherche et l'utilisation des sources d'information et d'orientation scolaires et professionnelles et celles associées à la prise de décision et à la transition.

La liste présentée dans les encadrés ci-après reprend les compétences liées au développement de carrière pour les apprenants du premier degré de l'enseignement secondaire. Elle spécifie ainsi les éléments principaux qui permettront aux élèves de mieux construire de leur processus d'orientation.

Les compétences liées à la connaissance de soi sont liées intimement aux aptitudes personnelles et aux intérêts particuliers de l'élève. Ces compétences s'articulent donc à travers un travail réflexif et autocentré sur l'apprenant. Celui-ci y développera de la métacognition²⁵⁶.

²⁵⁶ La métacognition « se réfère aux connaissances du sujet sur ses propres processus et produits cognitifs » (Flavell, 1976, cité Doly, 2006, p. 85).

Tableau 142 Compétences vocationnelles liées à la connaissance de soi et à l'exploration du monde scolaire et du monde professionnel – 1er degré enseignement secondaire (Dupont et al., 2002a)

| Connaissance de soi |
|--|
| S'interroger sur ses aptitudes et ses intérêts professionnels, sur ses valeurs de travail, sa personnalité, ses qualités et ses défauts face aux professions, aux travailleurs et travailleuses rencontrés. |
| S'identifier à des modèles de travailleurs ou de travailleuses. |
| Associer ses disciplines scolaires préférées à des professions de différents secteurs du monde du travail. |
| Reconnaître dans son travail des habitudes et des attitudes positives qui correspondent aux exigences observées dans les entreprises et les institutions. |
| Identifier des influences de l'environnement (famille, amis, éducateurs, télévision, Internet, etc.) sur ses attitudes et ses comportements au travail. |
| Exploration du monde scolaire et du monde du travail |
| <i>Monde scolaire</i> |
| Inventorier et comprendre les services, le fonctionnement et les règlements de son école qui est présentement son milieu de travail. |
| Reconnaître les types et les niveaux de formation requis pour différents groupes de professions et différentes professions. |
| <i>Monde du travail</i> |
| Inventorier le plus grand nombre possible de milieux de travail et de professions correspondant aux différents secteurs du monde du travail. |
| Distinguer et décrire des tâches ou fonctions de travail exercées dans un grand nombre de professions. |
| Justifier et décrire une profession préférée dans plus d'un secteur d'activités professionnelles. |
| Utiliser tous les éléments à considérer pour bien connaître une profession. |
| Reconnaître les compétences d'employabilité exprimées par des travailleurs et travailleuses et par des employeurs rencontrés. |
| Repérer le rôle de la technologie dans les pratiques professionnelles et les milieux de travail. |
| Analyser le fonctionnement d'une entreprise ou d'une institution : structure de l'organisation, division du travail, niveaux de responsabilité, conditions de travail, place de la technologie, applications des domaines d'apprentissage scolaire, etc. |
| Situer géographiquement des entreprises ou institutions correspondant aux grands secteurs du marché du travail. |
| Percevoir des facteurs internes et externes qui ont marqué l'évolution de la carrière de différentes personnes adultes. |
| <i>Lien école-travail</i> |
| Identifier des habiletés et des connaissances acquises dans diverses disciplines ou activités de vie scolaire qui sont transférables dans des activités ou des secteurs professionnels. |
| Interroger des personnes ressources sur la pertinence des habitudes et des comportements exigés dans le travail et les activités scolaires. |
| Cerner des ressemblances entre les exigences du travail scolaire et à domicile et celles du monde du travail. |
| Percevoir des liens entre le fonctionnement de l'école et d'une entreprise ou institution : règlements, horaire, relations interpersonnelles, respect de l'autorité, etc. |
| Reconnaître l'importance de la réussite scolaire pour la réussite de sa carrière. |

Les compétences liées à l'exploration du monde scolaire et du monde du travail sont liées aux représentations qu'a le jeune quant au monde qui l'entoure. Il pourra mettre en lien ses propres compétences avec celles indispensables aux professions et aux contextes choisis.

Les compétences liées à la recherche et l'utilisation des sources d'information et d'orientation scolaires et professionnelles témoignent de la capacité du jeune à s'informer, à poser des questions de façon pertinente.

Tableau 143 Compétences vocationnelles liées à la recherche et l'utilisation des sources d'information et d'orientation scolaires et professionnelles – 1er degré enseignement secondaire (Dupont et al., 2002a)

| Recherche et utilisation des sources d'information et d'orientation scolaires et professionnelles |
|---|
| Sélectionner les sources appropriées pour obtenir l'information scolaire et professionnelle désirée. |
| Utiliser la plus grande variété possible de sources d'information : écrites, orales, audiovisuelles, informatisées. |
| Distinguer les façons de questionner et d'obtenir des informations scolaires et professionnelles. |

Tableau 144 Compétences vocationnelles liées à prise de décision et la transition – 1er degré enseignement secondaire (Dupont et al., 2002a)

| Prise de décision et transition |
|---|
| Hiérarchiser sa préférence des différents secteurs d'activités professionnelles. |
| Déterminer et justifier son choix de matières à option pour le 3e secondaire et son choix d'école, s'il y a lieu. |
| Spécifier (s'il y a lieu) sa préférence pour une profession non ou semi-spécialisée. |

Les compétences de prise de décision et de transition témoignent d'un véritable travail réflexif de la part de l'élève qui, sur base de ses connaissances et de ses compétences déjà atteintes, émet un choix et peut l'argumenter.

5.4 L'approche orientante : des contraintes et des limites

Comme il a déjà été dit, l'approche orientante puise ses origines dans les travaux nord-américains, mais également au sein de certains courants européens. Parmi les origines les plus prégnantes on retrouve donc les travaux de Super, dès 1963 et particulièrement au niveau de la notion de counseling (c'est-à-dire le travail d'orientation fait de manière individuelle avec la personne) et les travaux de Holland, dans les années 80, qui lui a insisté beaucoup sur la notion d'accompagnement du jeune et de son outillage vis-à-vis des choix qu'il aura à poser. Au niveau des concepts associés à ces théories, on retrouve celui d'identité, associé au Self psychologique²⁵⁷ et le concept d'information scolaire.

Boutin (2011) propose une explication de l'importance de ces deux notions que sont l'identité et l'information scolaire :

Ces deux concepts, le soi et l'information scolaire sont complétés par la notion d'accompagnement qui va aider l'élève à trouver une place dans la vie plus tard. Là-dessus, je me permettrais un petit bémol. Le

²⁵⁷ Le Self ou le Soi « correspond à l'ensemble des trois grands fondements identitaires-sources et/ou à l'ensemble des processus d'autoréférences identitaires inhérents à soi-même qui sont liés à la fois à notre corporéité, à nos cognitions et à nos représentations sociales » (Nots, 2013, p. 56-57).

danger, c'est de commencer trop tôt et trop mal. Tous les enfants ont une idée de ce qu'ils vont faire plus tard dans la vie. C'est important de ne pas les harceler avec cette idée de faire des plans très tôt, c'est peut-être une limite qui est évidente parce qu'on parle de cette notion de construction de soi. Ça se fait étape par étape, en douceur, selon moi. Et non pas de façon fractale et en ne tenant pas compte de ce qu'est l'enfant. Ça pour moi, c'est déterminant. « Qui est cet enfant-là ? De quoi a-t-il besoin ? ». Ce sont des questions que tout éducateur devrait se poser, me semble-t-il. (Boutin, 2011).

Le témoignage précédent nous amène à la conclusion que l'approche orientante présente aussi des limites dans son champ d'action. En effet, il est légitime de se poser la question du rôle de l'école et de celui de l'enseignant dans le travail de l'orientation. Ce dernier ne peut garantir l'entièreté du développement des élèves. Il garde ses objectifs disciplinaires qui sont de transmettre un certain nombre de connaissances (au sens large du terme) aux élèves. Il apparaît rapidement que l'enseignant doit donc être aidé lorsqu'il met en place des actions, que cela passe par des formations spécifiques ou par un appui particulier de sa direction, de son établissement.

De plus, il faut prendre en compte que lorsque l'enseignant met en place dans sa classe des activités orientantes, celles-ci relèvent, le plus souvent du principe d'infusion. Ceci se révèle parfois fatigant pour l'élève. La volonté d'inscrire tout le temps l'orientation dans les cours peut mener à un « excès » d'informations vocationnelles. Il est nécessaire, afin de pallier cette difficulté, de prendre en compte la dimension culturelle et la dimension collective de l'apprentissage, de l'école, comme le précise Boutin (2011).

Il faut vraiment garder en tête que l'école est un lieu de culture, de transmission de connaissances, de savoirs, mais elle ne peut pas se substituer à ce qui se passe non plus dans la société. Les deux devraient se rejoindre et ça, c'est assez préoccupant. L'école c'est une entité, c'est une totalité. Montrer que l'école après tout, ce n'est pas la foire d'empoigne, ce n'est pas un « no man's land » où personne ne se rejoint, mais c'est un lieu de vie où il y a du plaisir également à apprendre. Le danger, me semble-t-il, c'est que l'on est porté à faire de l'école un lieu tellement obsédé par des compétences à réaliser que l'on n'a plus d'espace pour le plaisir d'apprendre. La culture, on dit que c'est ce qu'il reste quand on a tout oublié. Moi je dis, Il faudrait d'abord avoir quelque chose à oublier. Ça fait partie de l'approche orientante, de la vision de l'approche orientante, d'une dimension philosophique, culturelle, d'une dimension aussi, forcément, de connaissances de base, des formations critiques et dialectiques. Pour moi,

c'est fondamental. On ne peut pas faire l'économie d'une pensée critique et dialectique quand il s'agit de l'avenir des enfants, de l'avenir d'une société après tout.

Si l'enseignant doit être aidé et soutenu dans ses actions et que l'approche orientante tient compte des dimensions collective et culturelle, on comprend aisément que l'école, en tant qu'entité, que l'établissement scolaire en tant que tel, deviennent des acteurs à part entière dans le développement de l'orientation des élèves. D'une approche orientante, que l'on peut considérer comme la philosophie de base pour les activités mises en place, découle une « école orientante » où ces dernières s'actualisent concrètement. Évidemment, l'école n'est pas l'unique acteur de l'orientation. La société elle-même doit s'impliquer.

On ne peut pas préparer des élèves à la société sans que la société soit sensibilisée. Je pense qu'on ne peut pas faire l'économie d'un travail très serré entre la famille, l'école, la société. C'est banal, mais c'est fondamental, me semble-t-il (Boutin, 2011).

Chapitre 6 Quelle orientation pour quelle école ?²⁵⁸

« Plume déjeunait au restaurant, quand le maître d'hôtel s'approcha, le regarda sévèrement et lui dit d'une voix basse et mystérieuse : « Ce que vous avez là dans votre assiette ne figure pas sur la carte » »
(Michaux)

Ce chapitre propose de questionner le profil des adolescents en regard de l'évolution du monde professionnel, notamment par une réflexion quant au sens que ces derniers peuvent donner à leur environnement, leurs apprentissages, leur scolarité et leur développement personnel et professionnel. La nécessité pour les jeunes de poser des choix d'avenir à un âge où ils se trouvent en transition entre l'enfant et l'adulte leur demande de développer un ensemble de capacités et de compétences complexes et plurielles assurant leur *pouvoir d'agir*. Cette analyse se base sur la théorie sociale cognitive de l'orientation qui veut développer la capacité des personnes à diriger leur orientation au sein d'un système composé d'influences à la fois personnelles et environnementales et sur le concept d'Approche Orientante qui peut en être une actualisation sur le terrain scolaire.

²⁵⁸ Ce chapitre est issu de deux chapitres d'ouvrage dont nous sommes auteur ou co-auteur (Canzittu, 2019a; Carosin et al., 2019).

6.1 Introduction

Au XVIII^e siècle, Grundtvig et encore avant lui, au XVI^e siècle, Comenius, envisageaient déjà l'éducation comme un développement personnel s'articulant tout au long de la vie, pour tous les individus, des jeunes enfants aux adultes et des plus riches au moins aisés (Langlois, 2012).

Depuis 1948, l'éducation est reconnue comme un droit universel pour toute personne et elle doit « viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales » (Assemblée générale des Nations unies, 1948, sect. 26). Pourtant, si le nombre de jeunes²⁵⁹ non scolarisés en Europe et en Amérique du Nord est d'environ 4%, ils sont plus de 22% en Asie du Sud et 32% en Afrique subsaharienne (Unesco Institute for Statistics, 2018).

Dans sa stratégie pour une croissance intelligente, *Europe 2020*, la Commission européenne veut renforcer tant la scolarisation des individus que leur intégration sur le marché du travail²⁶⁰. En termes d'orientation, la commission propose plusieurs pistes (Commission européenne, 2010a) :

- « concrétiser les principes de la flexisécurité²⁶¹ et [...] donner aux citoyens les moyens d'acquérir de nouvelles compétences afin de s'adapter à de nouvelles conditions et à d'éventuelles réorientations de leur carrière » (p.19) ;

²⁵⁹ Nous entendons par jeunes, les enfants ou adolescents d'âges relatifs aux enseignements primaire, secondaire inférieur et secondaire supérieur.

²⁶⁰ Cette stratégie veut, notamment, parvenir à un taux d'emploi de 75 % de la population âgée de 20 à 64 ans, ramener à moins de 10 % le taux de décrochage scolaire ou encore porter à au moins 40 % la part de la population âgée de 30 à 34 ans ayant achevé un cursus universitaire.

²⁶¹ La flexisécurité ou flexicurité est la « conciliation d'une flexibilité accrue avec la nécessité d'offrir à tous le maximum de sécurité. La recherche de la flexibilité sur le marché du travail a conduit à une diversité croissante des formes de contrats de travail » (Commission des Communautés Européennes, 2006, p. 3) et veut donc atteindre à la fois les besoins de flexibilité de la main-d'œuvre pour les sociétés et entreprises et la sécurité de l'emploi pour les travailleurs. Le conseil de l'Union européenne a d'ailleurs spécifié en 2008 quatre actions majeures à mettre en place pour arriver à cette flexisécurité : « (1) des dispositions contractuelles plus souples et plus sûres, du point de vue de l'employeur et du travailleur, (2) des stratégies d'apprentissage tout au long de la vie afin de garantir en continu la capacité d'adaptation et l'aptitude à l'emploi des travailleurs, (3) des politiques actives du marché du travail efficaces afin de faciliter les transitions vers de nouveaux emplois, (4) des systèmes de sécurité sociale modernes fournissant une aide au revenu adéquate lors des transitions » (Conseil de l'Union Européenne, 2008, p. 3).

- « faciliter l'entrée des jeunes sur le marché du travail grâce à une action intégrée comprenant notamment des services d'orientation et de conseil et des contrats d'apprentissage » (p.13) ;
- adapter les cadres législatifs des États membres à l'évolution des formes du travail ;
- « faciliter et [...] encourager la mobilité professionnelle au sein de l'Union, [...] mieux faire correspondre l'offre et la demande sur le marché du travail [...] et [...] favoriser une politique globale d'immigration de la main-d'œuvre tournée vers l'avenir et permettant d'apporter une réponse flexible aux priorités et aux besoins des marchés du travail » (p.19) ;
- « renforcer les capacités des partenaires sociaux, [...] exploiter pleinement le potentiel de tous les niveaux du dialogue social [...] pour résoudre les problèmes et [...] favoriser une coopération plus approfondie entre les organismes du marché du travail, notamment les services publics de l'emploi des États membres » (p.19) ;
- « mettre en œuvre les principes de l'éducation et de la formation tout au long de la vie (en coopération avec les États membres, les partenaires sociaux et les experts), y compris la mise en place de parcours flexibles d'apprentissage entre les différents secteurs et niveaux de l'éducation et de la formation, et l'amélioration de l'attractivité de l'enseignement et de la formation professionnels » (p.20).

L'objectif principal de l'Union européenne est donc d'assurer une sécurité sociale accrue pour des travailleurs qui seront amenés à être de plus en plus flexibles, tant au niveau de leurs compétences professionnelles qu'au niveau de leur possibilité ou capacité de mobilité ; tout cela étant rendu possible par le renforcement de l'apprentissage, de la formation et de l'orientation tout au long de leur vie via l'action conjointe des ÉTATS et des partenaires extérieurs.

Ces nouveaux travailleurs d'aujourd'hui et de demain doivent donc déployer des compétences à la fois disciplinaires, leur permettant d'assurer un travail satisfaisant, mais aussi personnelles et vocationnelles, centrées sur leur développement propre et celui de leur cheminement professionnel. En effet, celui-ci tend à être de moins en moins linéaire et de plus en plus imprévisible et hétérogène (Guichard, 2016; Masdonati & Zittoun, 2012) et le contexte socioprofessionnel se caractérise, notamment, par la globalisation des marchés économiques et par cette recherche de flexibilité de la part des entreprises (Coulibaly, Erbao, & Metuge Mekongcho, 2018; Milanovic, 2016). Cette transformation du monde du travail a engendré des inégalités de revenus marquées entre les individus

(International Labor Organisation, 2017; Piketty, 2013) et fragilisé certains types de travailleurs, tels que les plus jeunes ou les plus vieux, les migrants, les employés à contrat déterminé... (Nota & Rossier, 2015). L'importance d'aboutir à un travail décent pour chaque personne est donc à l'heure actuelle, une priorité mondiale (Douglass, Velez, Conlin, Duffy, & England, 2017; Holden, Linnerud, Banister, Schwanitz, & Wierling, 2017; International Labour Office, 2006; United Nations, 2015).

Centrée sur le développement des personnes, l'orientation, qu'elle soit scolaire ou professionnelle, vise aujourd'hui tous les individus afin de les préparer à l'entrée dans le monde du travail et à leur assurer une profession décente et des transitions professionnelles optimales par le développement de capacités réflexives, personnelles et professionnelles et par l'amélioration des relations entre l'emploi et la formation tout au long de la vie (Canzittu & Demeuse, 2017; Guichard, 2018c).

Les enjeux de l'orientation touchent donc à la fois la société dans son ensemble, mais aussi l'École puisque celle-ci est garante de la formation des jeunes durant leur cursus scolaire. D'ailleurs, si les politiques internationales visent à rencontrer ces objectifs d'amélioration des conditions de travail et de formation tout au long de la vie (CEDEFOP, 2010; Commission européenne, 2010b; International Labor Organisation, 2016; OCDE, 1996, 2004, 2015c; UNESCO, 2002), les politiques éducatives montrent, elles aussi, une volonté d'intégrer et d'améliorer l'orientation des apprenants, en faisant de celle-ci un des objectifs majeurs de l'enseignement, comme en témoigne l'évolution des pratiques éducatives de l'orientation au niveau international (Borras & Romani, 2010; Canzittu & Demeuse, 2017; Cournoyer & Turcotte, 2016; Dandara, 2014; Foxx, Baker, & Gerler, 2016; Guichard, 2008b, 2013; Guichard & Huteau, 2006b; Herr, 2002; H. G. McMahon, Mason, & Paisley, 2009; Patton & McMahon, 2014; Picard, 2016; Pouyaud & Cohen-Scali, 2016; Savickas & Pouyaud, 2016).

6.2 Accompagner les adolescents pour faire face aux défis du XXI^e siècle en orientation : un cadre conceptuel pour le développement d'outils en orientation

L'adolescence est considérée comme une période de transition dans laquelle l'adolescent passe de la dépendance à l'autre à un statut où il devient responsable de son bien-être et de celui des autres, et où il est invité à participer activement au développement social et économique de la société (Perret-Clermont, Pontecorvo,

Resnick, Zittoun, & Burge, 2004). Une transition réussie dépend de la capacité de l'enfant à construire du sens, de la continuité et de la cohérence à partir de son histoire personnelle, ce qu'il souhaite devenir et ce qu'il pense que la société attend de lui (Carosin, 2013). Cela, en construisant une représentation de soi, de son environnement scolaire et professionnel, qui donne sens à ses apprentissages, à sa scolarité et à son développement professionnel (Canzittu & Demeuse, 2017). Ainsi, l'adolescent se retrouve dans une position où il est attendu de lui qu'il opère des choix qui seront le signe de son agentivité et qui le rendront maître de sa destinée. Offrir aux adolescents la perspective d'un choix libre et réfléchi représente en quelque sorte la finalité de tout système éducatif (Edge, 2012; Nussbaum, 1997). Pour cela, il faut que les jeunes aient une idée claire des opportunités qui s'offrent à eux et qu'ils soient en mesure de se les approprier pour participer à la vie sociale, politique et économique de leur pays.

Avec les changements sociétaux et environnementaux de ces dernières années, l'anticipation de ces opportunités est de plus en plus difficile, à la fois par les jeunes et ceux qui les accompagnent et qui ne sont pas formés pour y répondre (CEF, 2001; Demeuse & Lafontaine, 2005). Dans ce chapitre, nous tenterons de dresser une image plus claire (mais pas forcément plus précise) des développements dans le monde du travail, ainsi que du profil de la nouvelle génération d'adolescents afin de mieux comprendre les enjeux que cela représente pour leur orientation scolaire et professionnelle. Faire ressortir les défis qui se profilent en termes de changements possibles dans le monde et l'organisation du travail, anticiper les compétences qui seront recherchées pour répondre aux besoins de l'industrie 4.0 et surtout celles qui seront nécessaires à assurer un futur durable et bénéfique à tous, représente un moyen de mieux saisir les opportunités qui s'offrent aux jeunes aujourd'hui. Par ailleurs, en explorant le contexte dans lequel la nouvelle génération grandit ainsi que ses potentialités, notamment en termes de maîtrise des nouvelles technologies, d'analyse de l'information et d'expression de ses besoins, nous cherchons à mettre en avant les conditions nécessaires pour qu'ils développent et exercent leur pouvoir d'agir dans un monde mouvant. Ainsi, cette démarche s'inscrit dans le courant de la théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle qui « met l'accent sur la capacité des personnes à diriger leur propre orientation scolaire et professionnelle tout en reconnaissant aussi l'importance des nombreuses influences personnelles et environnementales [...] qui contribuent à renforcer, à affaiblir ou, dans certains cas, à annihiler l'agentivité personnelle ou la capacité à se diriger » (Lent, 2008). Elle est envisagée dans le contexte d'une Approche Orientante mise en œuvre par une équipe éducative qui vise à accompagner le jeune dans la prise de conscience de soi et dans la découverte du monde extérieur pour interagir avec celui-ci (Canzittu & Demeuse, 2017).

6.3 Les enjeux du XXI^e siècle en éducation et en orientation

La phase de transition des adolescents s'inscrit dans une phase de transition sociétale qui accentue la nécessité de les préparer pour changer et évoluer avec la société. Les défis rencontrés par les adolescents de nos jours résonnent avec ceux rencontrés à l'échelle de la société face à la globalisation, à la numérisation, à la robotisation, à la gestion de l'information, au vieillissement de la population, au déplacement des populations, et à l'augmentation des inégalités sociales, etc. Comment pouvons-nous faire sens de ces changements pour équiper au mieux nos adolescents, notamment au regard des particularités que présente leur génération *digitale* ? Nous abordons cette question sous trois angles : celui du monde du travail et de la société de demain qui dépend de la contribution des jeunes, celui des objectifs de développement durable et des compétences qui peuvent être développées et celui de l'adolescent du XXI^e siècle et des défis qui l'attendent dans son orientation.

6.3.1 Le monde du travail et la société de demain : quelle contribution et quel sens lui donner ?

L'incertitude et l'imprévisibilité sont les caractéristiques principales du monde du travail et de la société du XXI^e siècle : les opportunités d'emploi stables²⁶² et qui apportent un revenu intéressant sont de plus en plus facturées et polarisées (World Economic Forum, 2018). Les risques de voir les inégalités de genre, de région, de génération et de revenus se creuser sont bien présents. En effet, tous ceux qui entrent sur le marché du travail aujourd'hui ne possèdent pas les compétences recherchées par les organisations²⁶³ qui permettent de travailler avec des machines (mécaniques, algorithmiques ou technologiques) et de contribuer à l'agilité et à la résilience des organisations (Bouchet et al., 2016).

Dans les pays développés, l'insertion des nouvelles générations représente un réel défi si l'on considère qu'un adulte sur quatre rapporte un décalage entre ses compétences actuelles et celles que requiert son travail (OECD, 2016). De plus, 40% des employeurs éprouvent des difficultés à trouver des candidats qualifiés, et un tiers des compétences fondamentales aux tâches ne sont pas encore considérées comme cruciales aux emplois

²⁶² Si le taux d'emploi a augmenté ces dernières années, cela ne semble pas suffisant pour sortir de la pauvreté. Le concept d'« in-work poverty » rappelle qu'un revenu minimum n'est pas suffisant à assurer la sortie de la pauvreté, s'il n'y a pas derrière de garantie d'emploi qui empêche la projection sur le long terme et influe sur le stress familial (M. Taylor, 2017).

²⁶³ Le terme organisation désigne à la fois les entreprises, les institutions, les organisations et les associations.

(World Economic Forum, 2016). Ce décalage entre la formation reçue par les futurs travailleurs, leurs compétences effectives et les postes qu'ils devront occuper pousse les entreprises à :

- rechercher des candidats qui sont capables d'apprendre plutôt que des personnes qui possèdent des connaissances,
- encourager les candidats à évaluer et à identifier leurs besoins en termes de développement de compétences numériques multifonctions,
- encourager les candidats à devenir des leaders du numérique : à nourrir leurs apprentissages, à accélérer leurs performances et à être entrepreneurs,
- investir dans le *workforce reskilling* à travers des formations, des conseils en orientation, etc. et à créer des écosystèmes qui facilitent la circulation et l'échange d'informations en temps réel et dédiés à l'innovation (Bouchet et al., 2016; Manpower Group, 2018; World Economic Forum, 2018).

Selon le World Economic Forum (2018), ce n'est pas seulement les entreprises qui doivent changer leur représentation des employés, la société tout entière doit adopter une vision du travailleur, comme quelqu'un de créatif, curieux, qui apprend tout au long de sa vie, qui soit flexible et s'adapte aux changements continuellement. Plus encore, le futur travailleur doit être ambidextre²⁶⁴, réactif et travailler en réseau (Bouchet et al., 2016). Les enjeux sont grands : sur un marché du travail en mutation technologique, numérique et robotique, Manpower Group (2018) explique que ce qui distinguera l'homme des machines est ses traits humains comme l'empathie, la collaboration, la communication et la résolution de problèmes. Ces traits qui permettront aux travailleurs de tirer avantage de la technologie et de réduire les menaces d'automatisation²⁶⁵.

Ces ambitions ne sont pas sans risques pour les futurs travailleurs envers qui les attentes de flexibilité, d'entrepreneuriat, d'apprentissage continu et de leadership sont

²⁶⁴ Le concept d'ambidextrie organisationnelle est issu des travaux de Duncan (1976) et celle-ci est « définie comme la capacité de l'organisation à être à la fois efficace dans la gestion des demandes actuelles de son activité tout en étant simultanément adaptative aux changements de l'environnement » (Raisch & Birkinshaw, 2008, cités par Motte & Brion, 2008, p. 104). L'ambidextrie individuelle d'un salarié est l'« inclination comportementale d'un individu envers la conciliation d'activités d'exploitation et d'activités d'exploration dans une période de temps définie » (Mom, van den Bosch, & Volberda, 2009, cités par Lô, 2017, p.86).

²⁶⁵ Le rapport rappelle par ailleurs que la robotisation prend en charge des tâches et non des emplois.

grandes. De plus, l'invasion du numérique (et par la même occasion du travail) dans la sphère privée est une menace réelle contre laquelle les élèves doivent être équipés afin de prévenir le stress négatif, le burn-out et surtout de favoriser leur bien-être au travail et leur épanouissement personnel, peu importe le secteur dans lequel ils travaillent. L'équilibre travail-famille est d'autant plus important à prendre en considération que certains jeunes ont déjà intériorisé ces exigences et se disent prêts à travailler en dehors des heures de travail et à être relocalisés (Fanon & Laurenceau, 2017). Si pour contrer cela, les jeunes s'attendent en retour à ce que les employeurs soient aussi flexibles et les aident à maintenir l'équilibre travail-vie, ils espèrent également intégrer un environnement de travail qui encourage les projets multidisciplinaires fondés sur l'intelligence collective, qui mette l'expérience de ses employés au centre et les accompagne dans un plan de carrière individualisé (Fanon & Laurenceau, 2017).

Dans un environnement de travail mouvant sans barrières institutionnelles, sans réelle distinction entre la sphère du travail et la sphère privée, il faut plus que jamais équiper nos jeunes à diriger leur orientation et à opérer des choix de carrières qui en plus de contribuer à leur revenu constituent une voie d'épanouissement²⁶⁶ et puissent répondre à leur désir de contribuer à la société en transition.

6.3.2 Les objectifs de développement durable et les compétences du XXI^e siècle

Les objectifs de développement durable adoptés par les chefs de gouvernements en 2015 représentent des *garde-fous* qui permettraient (s'ils sont réellement mis en œuvre) d'assurer des conditions de développement individuel et sociétal justes et durables. Ces objectifs rappellent l'importance de mettre en œuvre un partenariat global fondé sur la solidarité et la participation de tous les pays pour assurer une transition qui soit bénéfique à chacun. Ceci en misant sur l'*empowerment* des plus jeunes et des plus vulnérables afin de réduire la pauvreté et les inégalités, mais aussi pour construire des économies dynamiques, durables, innovatrices et centrées sur les personnes ainsi que des politiques inclusives qui encouragent un développement durable des secteurs professionnels (de l'agriculture, l'industrie, des transports, de l'énergie et de l'infrastructure) en lien avec les menaces posées par les changements climatiques et environnementaux. Les objectifs visent également un changement dans la façon dont les sociétés produisent et consomment les biens et les services, ainsi que la façon dont nous exploitons les ressources naturelles. Et si les gouvernements ont la responsabilité d'assurer les conditions nécessaires à la réalisation de ces objectifs, les citoyens (et futurs citoyens) ont pour responsabilité de se les approprier et de les faire évoluer. Mais il faut

²⁶⁶ Les jeunes interrogés en Belgique voient avant tout le travail comme une façon de gagner de l'argent (56%) plutôt qu'un moyen d'épanouissement personnel (43%) (Le FOREM, 2016).

pour cela qu'ils en aient connaissance et qu'ils soient outillés pour les intégrer dans leurs projets de vie.

Pour l'UNESCO, huit domaines de compétences sont essentiels dans une éducation qui vise à faciliter la réalisation des objectifs de développement durable :

- des compétences sur le plan de l'analyse systémique pour comprendre et analyser les systèmes complexes et leurs relations ;
- des compétences sur le plan de l'anticipation pour créer, anticiper et évaluer différents scénarios futurs ;
- des compétences sur le plan normatif pour comprendre et analyser les normes, valeurs et principes relatifs à la durabilité dans un contexte incertain ;
- des compétences sur le plan stratégique pour concevoir et mettre en œuvre collectivement des actions innovantes et durables ;
- des compétences sur le plan de la collaboration pour apprendre et respecter les différents points de vue, créer des liens et apaiser les conflits ;
- des compétences sur le plan de la réflexion critique pour questionner les normes, pratiques, opinions, actions, etc.
- des compétences sur le plan de la connaissance de soi pour réfléchir et évaluer son rôle au sein de la communauté locale et la société ;
- des compétences sur le plan de la résolution intégrée des problèmes pour concevoir et appliquer des solutions viables qui répondent aux problèmes complexes en combinant les compétences susmentionnées.

Ces compétences ambitieuses viennent compléter celles identifiées par l'OCDE (Ananiadou & Claro, 2009) pour que les jeunes deviennent des travailleurs et des citoyens efficaces dans la société des savoirs du XXI^e siècle. Ces dernières sont classées sous trois grandes dimensions relatives à l'information, la communication et, l'éthique et l'impact social, et semblent centrées sur l'utilisation du numérique. En effet, dans une ère où les savoirs sont accessibles et partagés à tous, la dimension relative à l'information occupe une place importante : les élèves doivent non seulement être équipés pour évaluer et interpréter, sélectionner, organiser et analyser l'information obtenue grâce aux avancements du numérique, ils doivent aussi être capables de la transformer pour créer de nouvelles connaissances ou l'utiliser comme source d'inspiration pour de nouvelles idées. Les compétences nécessaires en ce sens sont proches de celles requises dans la recherche et dans la résolution de problèmes. Par ailleurs, il faut que les élèves soient

également capables de gérer la profusion d'informations et d'opérer des tris rapidement. En termes de communication, les jeunes d'aujourd'hui doivent être en mesure d'échanger, de critiquer, de partager et de discuter leurs idées, de collaborer sur des projets grâce aux outils numériques et aux réseaux de communication. De plus, ils doivent comprendre les codes qui régissent les différents canaux de communication et espaces numériques afin d'utiliser un langage approprié, partager des informations adaptées et gérer leur identité numérique. La communication est étroitement liée à la collaboration : les jeunes doivent pouvoir utiliser les outils numériques pour structurer et partager leurs idées, commenter de façon constructive sur le travail réalisé en équipe, et permettre à chacun de s'exprimer. La dimension relative à l'éthique et à l'impact social met l'emphase sur la responsabilité individuelle et collective dans les usages des nouvelles technologies et des innovations : les jeunes doivent être en mesure d'évaluer les risques et les enjeux que ces technologies peuvent avoir sur les utilisateurs, sur le développement de la société et sur l'environnement, afin de prendre des décisions qui protègent les droits de chacun et contribuent aux objectifs de développement durable.

On remarque que les compétences identifiées par l'OECD rejoignent aussi celles recommandées par les grands groupes (Manpower Group, 2018; PTIO, 2018) qui ont une influence notable sur les projections en termes d'emploi et de ce fait sur l'éducation également. Par exemple, aux États-Unis des partenariats public-privés comme *Partnership for 21st century skills* occupent une place importante dans la définition des compétences du XXI^e siècle (Tucker & Silva, 2009). Si ce genre de partenariat est bienvenu pour renforcer les liens et favoriser la transition des élèves et étudiants vers le monde du travail, on peut toutefois se demander en quoi cela promeut une approche *économiste* de l'éducation qui façonne une main-d'œuvre bénéfique à certaines compagnies en particulier (Ananiadou & Claro, 2009).

Les compétences identifiées pour réaliser les objectifs de développement durable peuvent être enseignées pour contrer ces risques, en soutenant le développement de l'esprit critique et de la collaboration pour que les jeunes construisent ensemble une vision claire du futur, de ce qu'il pourra leur offrir, et de ce qu'ils pourront apporter et demander en termes d'éducation et de formation. Il est essentiel qu'ils anticipent les développements technologiques et les compétences dont ils auront besoin pour équilibrer ces développements et avoir une emprise sur l'avenir de notre société. Quelles sont les potentialités que possèdent les jeunes qui peuvent contribuer à la construction de ces compétences ? C'est ce que nous proposons de faire en nous inspirant des études conduites sur la nouvelle génération.

6.3.3 L'adolescent du XXI^e siècle face au monde du travail

« Certaines personnes disent que je suis trop jeune pour mes propres opinions » (Naomi Wadler, 11 ans, jeune activiste).

Les adolescents d'aujourd'hui diffèrent grandement des générations précédentes dans le sens où ils sont nés avec la technologie et ont une représentation différente du monde dans lequel nous vivons puisqu'ils peuvent interagir avec d'autres jeunes situés à différents endroits du globe. Leur plus grande conscience du monde global leur permet d'accéder à une multitude d'informations en ligne provenant de sources diverses, et de la partager avec ceux qu'ils souhaitent. Cette familiarité avec la technologie accélère les échanges qu'ils ont avec les autres, mais pas seulement : ils consomment aussi rapidement et sont considérés comme plus efficaces et innovants (Berkup, 2014). Pour la génération du *Do it Yourself*, l'autonomie est le maître mot (Singh & Dangmei, 2016). C'est pour cette raison qu'ils s'attendent (davantage que les autres générations) à être équipés pour exercer un réel pouvoir sur leur futur et celui de la société. Si l'on en croit les recherches conduites dès 2007 par le Think Tank international « New Paradigm »²⁶⁷, les adolescents des nouvelles générations ont une plus grande conscience des enjeux éthiques, écologiques et sécuritaires (Tapscott, 2009). Ils sont loin de l'image négative véhiculée par certains auteurs qui les trouvent accros au net, narcissiques, sans scrupules et ignorants (Bauerlein, 2009), les adolescents de la nouvelle génération sont connectés et multitâches. Leur culture est fondée sur l'interaction et la collaboration (Tapscott, 2009). Contrairement aux générations précédentes qui regardaient *passivement* la télé, les nouvelles générations utilisent activement internet : ils participent, discutent, jouent, recherchent, rêvent, informent, partagent les informations trouvées en ligne, et ce à travers le monde (Tapscott, 2009). Cela signifie aussi qu'ils perçoivent le monde selon leurs propres filtres, car il ne faut pas oublier que les algorithmes personnalisent les contenus numériques afin qu'ils rencontrent nos intérêts, ce qui peut également limiter l'accès à certaines informations. Selon Tapscott (2009), il s'agit d'une génération globale qui présente des caractéristiques similaires à travers le monde, et il est possible que les adolescents de certains pays en raison de leur plus grand nombre aient plus d'influence que d'autres dans les prochaines années (les pays comme l'Inde et la Chine comptent 7 fois plus de jeunes que les États-Unis par exemple).

New Paradigm identifie huit normes communes aux adolescents de la nouvelle génération :

1. La liberté : la nouvelle génération s'attend à choisir où et quand elle travaille, à pouvoir changer de travail. L'intégration de la technologie leur permet d'échapper aux contraintes traditionnelles du travail. Ils recherchent la liberté de changer d'emploi, de choisir leur propre voie et de s'exprimer.

²⁶⁷ La recherche a été conduite avec plus de 7000 jeunes âgés de 13 à 20 ans des États-Unis et du Canada majoritairement, mais aussi du Royaume-Uni, d'Allemagne, de France, d'Espagne, du Mexique, du Brésil, de la Russie, de Chine, du Japon et d'Inde.

2. La customisation : habitués à avoir accès au média qu'ils souhaitent, au moment où ils le souhaitent et à pouvoir le changer, les nouvelles générations ont une consommation active d'internet en participant à la création de contenu. De même les nouvelles générations s'attendent à pouvoir customiser leur emploi et les produits qu'ils consomment.
3. Le contrôle (*scrutimisation*) : la transparence est une valeur acquise pour les nouvelles générations qui sont conscientes de leurs droits et pouvoirs de consommateurs. Ils s'attendent donc à de la transparence de la part des compagnies par rapport à leurs offres, promotions.
4. L'intégrité et l'ouverture : ces valeurs font partie de leur identité, ils s'assurent donc que les services qui leur sont offerts remplissent ces valeurs.
5. Le divertissement et le jeu : grâce à leur expérience dans les jeux vidéo, cette génération sait qu'il y a plusieurs moyens pour accéder à un objectif.
6. La collaboration et la relation avec les autres : les réseaux sociaux leur permettent de partager une variété de contenus qui concernent à la fois leur vie privée, l'école ou d'autres centres d'intérêt.
7. La vitesse : la rapidité des télécommunications est la norme pour cette nouvelle génération qui s'attend à obtenir des réponses rapides.
8. L'innovation : les jeunes ont un attrait pour l'innovation et les nouvelles technologies, les nouveaux moyens pour collaborer, se divertir, apprendre.

On peut néanmoins se demander en quoi l'étude réalisée par New Paradigm est représentative de toutes les strates sociales puisque l'échantillon est principalement composé d'utilisateurs d'internet et qu'il est inévitablement orienté *marketing* puisque l'étude a été financée par des entreprises privées dont l'intérêt réside dans un meilleur profilage de la nouvelle génération pour mieux orienter leurs produits.

Pour équilibrer ce portrait idéaliste, rappelons-nous que les adolescents d'aujourd'hui ont aussi vécu la récession et constaté la montée des inégalités. Ils grandissent dans une ère des plus violentes de l'humanité marquée par les attaques terroristes et des déplacements de populations forcés (UNHCR, 2017). Ces changements sociétaux ont une influence non négligeable sur leur vie (R. Larson & Mortimer, 2002). Les moins bien lotis ont conscience que leur insertion professionnelle ne sera pas si simple par rapport à d'autres qui grâce à leur situation socio-économique familiale possèdent un réseau de contacts qui leur permettront d'accéder plus facilement à des stages ou à un emploi. Une enquête réalisée en 2009 auprès des jeunes Belges de 18 à 34 ans a montré que ces derniers s'inquiètent de l'impact des différentes crises (économique, écologique, migratoires) sur leur intégration professionnelle et sur leurs

conditions de vie en général (Tirtiaux & Pieters, 2016). On peut se demander en quoi cette vision est partagée par les adolescents aujourd'hui. D'autant plus que certaines études montrent que les nouvelles générations de jeunes sont plus enclines aux stress et à l'anxiété, en particulier les adolescentes (Bor, Dean, Najman, & Hayatbakhsh, 2014). Et que les risques de pauvreté et d'exclusion sociale sont grands, y compris dans les pays développés²⁶⁸ (Save the Children, 2016).

6.4 S'orienter au XXI^e siècle

Les attentes envers les nouvelles générations sont grandes dues à l'évolution rapide de la société et du monde du travail. Comment pouvons-nous équiper les jeunes, mettre en avant leur potentiel afin qu'ils puissent s'approprier ces attentes et les transformer en opportunités de développement personnel et professionnel et contribuer à une meilleure qualité de vie communautaire ? En tant qu'acteurs de l'éducation, il semble essentiel que nous ayons une vision claire du jeune que nous souhaitons accompagner et des compétences et connaissances que nous souhaitons qu'il développe tout au long de sa scolarité et qui l'aident à s'orienter. Puis, que nous offrons des opportunités (sous formes d'espace et d'outils) dont ils puissent s'emparer pour exercer leur capacité d'agir et déployer leur pouvoir d'agir. La capacité d'agir, qu'ils pourront mettre en œuvre dans une activité qui transforme le réel et qui mette en lumière leur potentiel de faire (Rabardel, 2005b). Le pouvoir d'agir, qu'ils pourront déployer en identifiant les situations et conditions nécessaires pour agir et transformer leurs potentialités en pouvoir (Rabardel, 2005a). Mettre en exergue leur capacité et leur pouvoir d'agir représente en quelque sorte la garantie que l'adaptation dont les jeunes feront preuve n'ira pas seulement dans le sens d'une fragmentation des organisations et d'une individualisation des intérêts, mais vers une plus grande conscience de la collectivité fondée sur des valeurs de justice et d'égalité, de responsabilité sociale et environnementale²⁶⁹.

6.4.1 Une vision du jeune au XXI^e siècle

Dans une Approche Orientante fondée sur la collaboration des acteurs de l'éducation, les compétences liées au développement de carrière visent à développer « l'aptitude des élèves à comprendre et à structurer la société, mais également à poser des choix réflexifs » (Canzittu & Demeuse, 2017, p. 62). Les compétences sont pensées

²⁶⁸ Selon Save the Children (2016), presque un tiers des enfants (28%) de l'Union Européenne font face à des risques de pauvreté et d'exclusion sociale.

²⁶⁹ En référence aux quatre scénarios futurs possibles identifiées par PwC dans le rapport sur le futur du travail (PTIO, 2018).

en fonction de quatre sous-groupes : la connaissance de soi, l'exploration du monde scolaire et du monde du travail, la recherche et l'utilisation de sources d'information et d'orientation, la prise de décision et la transition. Les deux premiers sous-groupes contribuent à construire une meilleure connaissance de soi et du contexte dans lequel on évolue, alors que les deux derniers sous-groupes concernent davantage des stratégies transversales qui peuvent contribuer à mieux se connaître et se situer par rapport à l'ensemble des choix et stratégies possibles. La figure suivante propose un cadre pour penser les compétences et connaissances relatives à ces quatre domaines (Canzittu et Demeuse, 2017), en identifiant des éléments supplémentaires ou spécifiques à l'orientation de l'adolescent au XXI^e siècle (en gras). Inspiré du modèle de Lent (2008) retravaillé par (Loisy & Carosin, 2017), le cadre propose d'envisager l'orientation comme une expérience d'apprentissage qui prend ses sources dans des connaissances existantes (de soi, du monde scolaire, du monde du travail et également des influences contextuelles) pour développer de nouvelles connaissances qui contribueront à la construction d'intérêts personnels et sociétaux en contexte. Par ailleurs, l'expérience d'apprentissage est envisagée dans une perspective de développement de pouvoir d'agir, c'est-à-dire qui contribue au sentiment d'auto-efficacité personnelle²⁷⁰ de l'adolescent et à la révision de ses résultats pour exercer une influence sur son devenir et la contribution qu'il apportera au sein de la société.

²⁷⁰ Selon Bandura « l'efficacité personnelle perçue concerne la croyance de l'individu a en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités » (Bandura, 2003, p. 12).

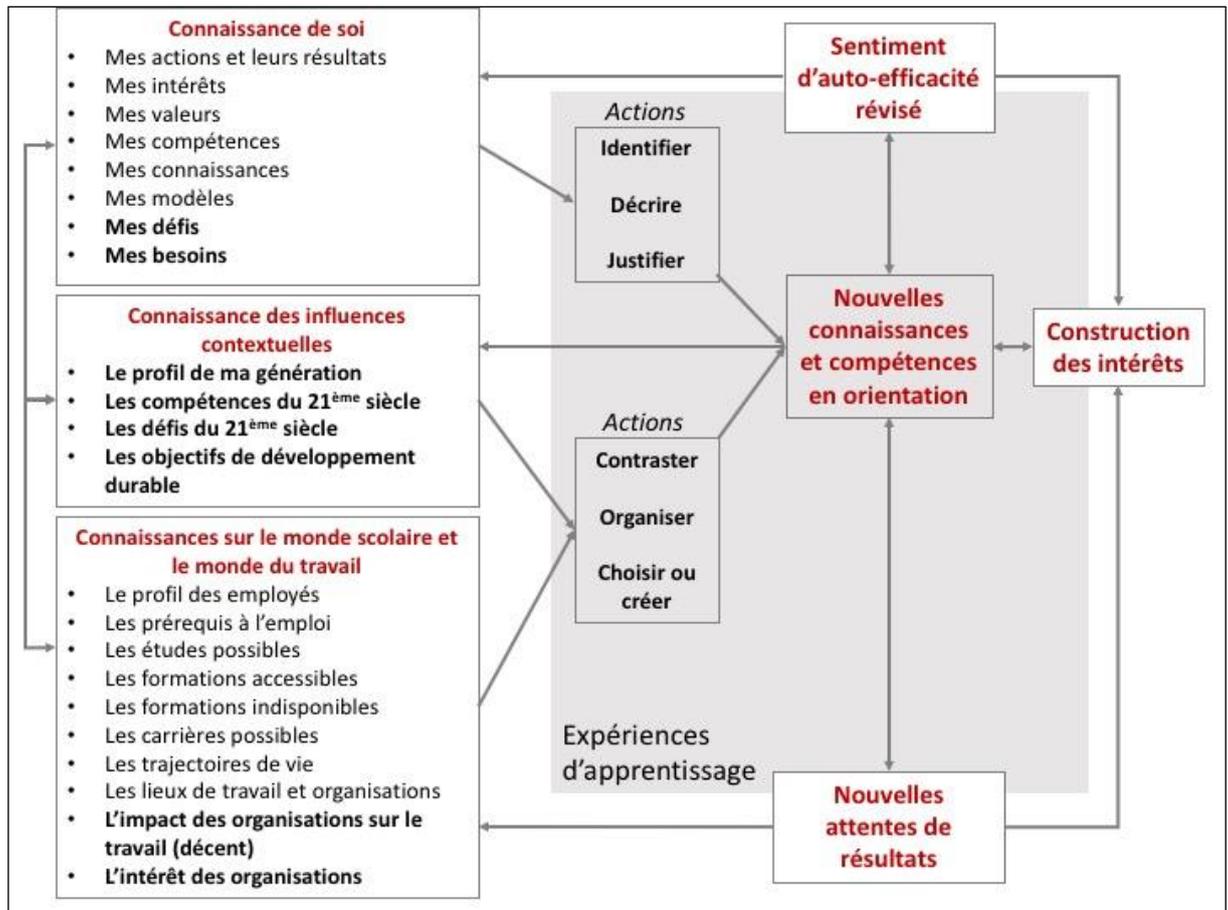


Figure 70 L'expérience d'apprentissage en orientation inspirée du modèle de Lent (2008)

Cette expérience d'apprentissage se déploie ainsi comme une *démarche d'action conscientisante* (Lemay, 2007) où le sujet est invité à identifier, décrire et justifier ses caractéristiques personnelles qui constituent sa connaissance de soi, c'est-à-dire ses intérêts, ses valeurs, ses compétences et connaissances, mais également ses modèles (cadres identitaires subjectifs²⁷¹), ses défis et ses besoins en termes d'orientation. Et à produire des traces à partir et sur les nouvelles compétences et connaissances construites qui contribuent à la réalisation de soi. D'autre part, cette expérience d'apprentissage doit également inclure des connaissances à propos du monde scolaire et du travail et des influences contextuelles qui vont influencer les potentialités offertes par le contexte social. Il est donc essentiel que ces connaissances existantes provenant du contexte soient accessibles aux adolescents, et qu'elles fassent l'objet de discussions et de débats afin que chaque adolescent puisse contraster et organiser ces connaissances et identifier celles qui lui semblent importantes de s'appropriier (ou de créer s'il elles n'existent pas encore) et pertinentes pour son orientation. Ce processus envisagé de façon itérative

²⁷¹ L'individu se construit dans une forme identitaire subjective complexe qui comprend des éléments de différents cadres cognitifs identitaires associés à des métiers, des groupes, des catégories sociales (Dubar, 2007; Guichard, 2007d).

suppose un renouvellement de connaissances et de compétences continue qui engage l'adolescent dans un processus durable et transformateur pour lui et la société. Transformateur pour lui, puisque la construction de son orientation va permettre l'émergence de nouvelles représentations de soi et éventuellement de sentiments d'efficacité personnelle révisés, ainsi que de nouvelles attentes de résultats grâce à la prise en compte des éléments personnels et contextuels tout au long de son parcours (Loisy & Carosin, 2017). Transformateur pour la société, car en s'appropriant les connaissances existantes, en les mettant en lien avec son expérience puis en les renouvelant et en les partageant avec les autres, il contribue à la construction de nouvelles représentations sur le monde scolaire et le monde du travail. L'ensemble du processus prend part à une construction contextualisée des intérêts de l'adolescent, dans laquelle il développe activement une connaissance de soi, où il évalue les possibilités offertes (ou pas) par le contexte à partir des connaissances acquises sur le monde scolaire et le monde du travail, tout en considérant les influences contextuelles globales sur son développement et celui de la société. Cette perspective globale est en effet essentielle si l'on souhaite que les choix des adolescents participent à la fois à l'épanouissement de chaque jeune et de la société. En outre, envisager l'expérience d'apprentissage au regard de tous ces éléments contribue de fait à développer certaines des compétences essentielles identifiées par l'UNESCO pour la réalisation des objectifs de développement durable, à savoir l'analyse systémique et l'anticipation des futurs possibles et leurs conséquences sur l'environnement, la société et ses individus.

Ce cadre conceptuel peut ainsi être utilisé pour identifier d'une part, les connaissances existantes sur le monde scolaire et le monde du travail, mais aussi sur les influences contextuelles actuelles qui peuvent être utilisées pour concevoir des supports de discussion avec les jeunes. D'autre part, il permet de se représenter les connaissances à cibler dans des activités qui permettent aux adolescents de prendre conscience de leur potentialité et de les exercer en participant à une expérience d'apprentissage qui permette la mise à jour de ces connaissances, voire la création de nouvelles connaissances à propos de soi, du monde scolaire et de l'orientation. Ainsi, en puisant dans les ressources disponibles dans le contexte actuel et chez les adolescents, ces derniers sont placés en situation d'agir sur les représentations existantes et sont encouragés à exercer leur pouvoir d'agir pour construire leur propre représentation de ce qu'ils sont, ce qu'ils souhaitent devenir et du monde dans lequel ils souhaitent s'épanouir.

6.5 Concevoir des outils éducatifs pour rendre autonomes les adolescents dans leur processus personnel d'orientation

Si l'objectif des interventions éducatives en orientation est de développer la capacité des élèves à comprendre et à structurer la société et à faire des choix réflexifs, notre rôle en tant que chercheurs en éducation est de fournir aux professionnels et aux élèves des outils pertinents et efficaces qui contribuent à l'autonomisation de chaque adolescent. En accord avec la théorie sociale cognitive développée par Lent, Brown & Hackett (S. D. Brown & Lent, 2008; Lent, 2008; Lent et al., 1994), nous percevons l'orientation professionnelle comme une expérience d'apprentissage ou plutôt comme une construction de plusieurs expériences d'apprentissage diverses et variées qui s'appuient sur les ressources et les connaissances existantes (connaissance de soi, de l'école et du milieu professionnel, connaissance des influences du contexte) pour identifier et développer les intérêts personnels et sociaux du jeune. Chaque expérience d'apprentissage vise à renforcer les croyances en matière d'auto-efficacité qui l'aideront à reconsidérer ses perspectives de développement et à trouver des moyens et des domaines d'agir concrètement sur son avenir et sa contribution à la société. Conformément aux objectifs éducatifs décrits dans le point précédent, les situations d'apprentissage doivent être planifiées de manière à faire prendre conscience des caractéristiques personnelles et contextuelles en jeu dans le processus et elles doivent inclure ces différents éléments tout en encourageant les élèves à produire de nouvelles connaissances au sujet des compétences et des connaissances acquises qui contribueront à la réalisation de soi, mais aussi à l'analyse et la prise en compte de l'influence de ces différentes caractéristiques sur la prise de décision (Loisy & Carosin, 2017). Afin de concevoir des outils pédagogiques pertinents et efficaces qui soutiennent la mise en œuvre d'une approche éducative de l'orientation dans les écoles, nous avons identifié des actions spécifiques qui peuvent contribuer à l'analyse des connaissances existantes sur soi, le contexte, l'environnement scolaire et professionnel et à la construction de nouvelles connaissances et compétences qui contribueront au processus d'orientation professionnelle à partir du modèle de théorie sociale cognitive développé par Lent (2008).

Comme cela a été précédemment décrit, l'adolescent est engagé dans un processus qui va dans deux directions : le monde et le moi. D'un côté, il faut se centrer sur soi pour identifier, décrire et justifier ses caractéristiques et ses besoins personnels, de l'autre côté, il faut se décentrer pour opposer, organiser, choisir ou créer des opportunités disponibles ou non dans le monde scolaire et dans le futur monde du

travail : le premier ensemble de compétences est directement lié au traitement de l'information sur soi et à la prise de conscience de ses actions et résultats, de ses intérêts, etc. Nous pensons que les situations d'apprentissage doivent alors aider les élèves à identifier leurs caractéristiques personnelles, c'est-à-dire les aider à les percevoir, comme dans la racine latine *perceptio* qui est *l'action de saisir avec l'esprit de prendre conscience de*. Une fois ces caractéristiques identifiées, on peut les décrire et les justifier par rapport à la contribution qu'elles peuvent apporter au processus d'orientation professionnelle ; en d'autres termes, quelles sont les caractéristiques personnelles qui sont pertinentes et que je peux utiliser pour m'orienter dans la conception de ma vie et lesquelles manquent en fonction de mes ambitions et de mes projets ? Le deuxième ensemble de compétences doit permettre aux élèves de confronter les connaissances disponibles sur le contexte sociétal (y compris les représentations des nouvelles générations, les compétences dites du XXI^e siècle, les défis du XXI^e siècle et les objectifs du développement durable), ainsi que les connaissances sur l'école et le lieu de travail en termes de formation, de carrières possibles, de parcours de vie, d'environnements professionnels, de profils des salariés, mais aussi les intérêts des entreprises et organisations, et leur impact sur le travail décent. L'action de contraster comprend l'évaluation et l'opposition des connaissances sur les caractéristiques contextuelles afin de les organiser et de les maîtriser. Ce processus de comparaison des caractéristiques, de recherche de preuves nouvelles ou contradictoires, de compréhension des perspectives dont elles sont issues, contribue à la pensée critique comme moyen de questionner le monde qui nous entoure (Favre & Rancoule, 2007). Les situations d'apprentissage qui mobilisent les connaissances existantes et invitent les élèves à construire de nouvelles connaissances et représentations contribuent alors à les saisir et les comprendre, à les analyser et les critiquer en fonction de leurs besoins d'orientation professionnelle.

Les outils développés par notre équipe pour les centres psychomédicosociaux en Belgique visent à contribuer à ce processus, notamment en comblant les lacunes dans les connaissances sur l'avenir du travail, les défis du XXI^e siècle et les spécificités des jeunes d'aujourd'hui. Les outils pédagogiques développés se concentrent sur un aspect particulier qui est aujourd'hui au cœur des interactions entre adolescents : les vidéos et les images. Notre intention est de faire prendre conscience de la *culture visuelle du web* qui agit comme une forme de monnaie sociale (Martix & Hodson, 2014) et de permettre aux adolescents d'agir et de réagir sur le contenu médiatique auquel ils sont exposés chaque jour. La méthodologie utilisée pour concevoir les outils pédagogiques visuels s'appuie sur quatre fonctions pédagogiques des technologies éducatives (L. Martin, 2012). Le cadre développé par Martin considère l'apprentissage comme une coordination entre les individus, soutenue par des outils pédagogiques (ou artefacts) et est pertinent par rapport aux défis rencontrés dans le contexte éducatif actuel. La première fonction *connexion* pose que les technologies éducatives doivent permettre le

passage de la communication ou de l'information entre les individus. La deuxième fonction *traduction* soutient la communication en transformant l'information par des représentations compréhensibles et traitables par les élèves, par exemple par des analogies. La troisième fonction *décharge* doit permettre aux élèves de se libérer d'une certaine charge cognitive pour pouvoir effectuer la tâche et acquérir des connaissances. La quatrième fonction *suivi* consiste à recueillir les réactions des élèves pour évaluer leur état actuel des connaissances et contribuer à la communication entre les différents groupes d'élèves.

Un premier ensemble d'outils pédagogiques aborde les changements intervenus dans le processus d'orientation au cours des dernières années. L'objectif est de mettre en perspective l'évolution de l'orientation pour faire prendre conscience des différentes opportunités qui s'offrent aujourd'hui (notamment aux filles). En d'autres termes, fournir une situation d'apprentissage où les élèves peuvent comparer les caractéristiques qui ont déterminé les choix de carrière des années passées et d'aujourd'hui et choisir ceux qu'ils trouvent pertinents pour leur processus d'orientation. Dans le scénario pédagogique conçu, les enseignants commencent par montrer une vidéo animée d'une jeune fille nommée Sasha²⁷² qui explique comment son grand-père a suivi les traces de ses ancêtres et comment sa grand-mère est restée à la maison, car son mari ne lui a pas permis de travailler (en Belgique, les conjoints ont dû demander la permission de travailler jusqu'en 1958). Sasha explique comment on a conseillé à sa mère d'être secrétaire pendant que son frère devenait avocat alors qu'ils avaient tous deux de bonnes notes en français et en histoire. Elle explique qu'il existe encore aujourd'hui des inégalités salariales entre les sexes, mais que les jeunes ont plus de choix et qu'ils devront aussi relever d'autres défis en raison de l'évolution rapide de la société. Cette analogie, bien que caricaturale, est un exemple concret de la fonction de traduction recommandée par Martin (Martin, 2012) et vise à susciter un débat entre élèves sur les changements dans l'orientation et l'éducation. À la fin de l'activité, les élèves sont invités à visionner les vidéos à la maison avec leurs parents et à poser des questions telles que : Quel était votre emploi de rêve quand vous aviez mon âge ? Pourquoi avez-vous changé (ou non) d'idée par la suite ? Et à quoi fais-tu attention dans tes choix d'orientation et de cursus scolaires ? Une autre activité de classe peut être organisée pour comparer les différentes réponses et discuter de la façon dont la perception des parents peut influencer les choix éducatifs et professionnels d'une personne. En mettant la vidéo à la disposition des adolescents en ligne, les fonctions de connexion et de déchargement (recommandées par Martin, 2012) sont assurées puisque les adolescents n'ont pas à expliquer le processus d'évolution de l'orientation à leurs parents et peuvent se concentrer

²⁷² Bien que le discours des adolescents soit incarné par une fille, nous avons choisi un nom mixte et multiculturel pour favoriser l'identification.

uniquement sur la discussion et déterminer avec leurs parents ce qu'ils pensent être important pour leur orientation. Enfin, la fonction de suivi mise en évidence par Martin (2012) est abordée lorsque les adolescents sont invités à partager et à discuter les réponses recueillies à la maison et à réfléchir sur leur influence.

Un deuxième ensemble d'outils aborde les défis du XXI^e siècle ; il comprend un jeu de société et une vidéo animée pour les enseignants. L'objectif est d'initier les élèves aux objectifs de développement durable fixés par les Nations Unies, ainsi qu'aux compétences et actions qui peuvent être mises en œuvre pour contribuer à ces objectifs au niveau de la classe. Les outils sont conçus pour fournir des connaissances sur les influences contextuelles contemporaines et aider les élèves à comparer et à trier les différentes options disponibles et à choisir celles qu'ils trouvent plus pertinentes pour leur avenir et celui de la société. Pour préparer cette activité, les enseignants sont invités à regarder la vidéo animée sur les défis du XXI^e siècle pour le lieu de travail et pour la société en général, et à comprendre les objectifs du développement durable. En classe, les professeurs guident les élèves à jouer au jeu de société créé par notre équipe. Dans le jeu, les équipes explorent quatre mondes futurs fictifs différents en fonction des réponses qu'elles choisissent pour aborder chaque objectif de développement durable au niveau de la classe. La fonction éducative de connexion et de traduction réside dans la transformation des questions liées aux objectifs du développement durable en situations fictives de projets de classe. À la fin du jeu, toute la classe discute des mondes fictifs explorés pendant le jeu et s'ils correspondent aux valeurs qu'ils veulent promouvoir dans la société.

Un troisième ensemble d'outils pédagogiques aborde la connaissance de soi à travers les idées véhiculées dans le profil de la nouvelle génération. La situation d'apprentissage est conçue pour présenter les différentes caractéristiques de la nouvelle génération véhiculées aujourd'hui et pour aider les jeunes à y réfléchir afin d'identifier, décrire et justifier celles qu'ils trouvent pertinentes. Une vidéo animée présente le profil de la nouvelle génération et les sensibilise sur ce dont les adolescents ont besoin pour concevoir leur vie, c'est-à-dire demander à des professionnels qui les aident à analyser et à comprendre leur passé, leur présent et leur avenir afin de concevoir une vie cohérente avec leurs besoins et les rôles qu'ils veulent jouer dans la société. Les adolescents travaillent en petits groupes pour concevoir des affiches où ils définissent leur propre profil et leurs propres valeurs. À la fin de l'activité, l'enseignant anime une discussion en classe où différentes affiches sont comparées et les élèves sont invités à justifier les éléments inclus, exclus ou ajoutés. Les fonctions éducatives recommandées par Martin (2012) sont à nouveau couvertes par la vidéo (fonction de connexion et de traduction), les éléments d'affichage qui permettent aux adolescents de discuter des valeurs importantes plutôt que d'essayer de se souvenir de chacune d'entre elles

(fonction de déchargement) et la discussion en classe qui relie les différents groupes (fonction de suivi).

En général, les outils pédagogiques visuels développés soutiennent les situations d'apprentissage qui impliquent activement les adolescents, mais aussi améliorent la communication avec leurs enseignants et éventuellement les parents autour de leur processus d'orientation professionnelle. En outre, la plupart des résultats des activités peuvent être communiqués en ligne à un public plus large, ce qui permet d'élargir la participation des élèves au-delà de l'école et, à terme, de contribuer à bâtir une communauté d'adolescents engagés dans leur processus d'orientation professionnelle.

6.6 Développement personnel et autonomie

Aujourd'hui, l'orientation des jeunes est un défi majeur dans le monde entier. Les enjeux sont les mêmes pour la société et pour l'école. La nécessité d'améliorer l'orientation scolaire et professionnelle est donc l'un des objectifs de la stratégie de croissance décennale de l'Union européenne, Europe 2020. De même, l'Organisation de coopération et de développement économiques vise à mieux préparer les jeunes à leur entrée dans le monde du travail et au développement de leurs compétences en matière d'orientation, en améliorant les relations entre formation et emploi et en "facilitant leur entrée sur le marché du travail par une action intégrée, comprenant des services d'orientation et de conseil et des contrats d'apprentissage" (Commission européenne, 2010a, p. 16).

Ce besoin d'aider les jeunes à trouver leur voie professionnelle est dû au " progrès technologique, aux changements récents dans le monde du travail et à l'effet de la mondialisation[qui] ont nécessité une nouvelle conceptualisation de la théorie, de la pratique et de la politique dans le domaine du travail (Schultheiss & Esbroeck, 2009) et dans le domaine du conseil professionnel (Maree, s. d.) » (Maree & Che, 2018, p. 1). En effet, de nos jours, l'orientation professionnelle vise à aider les gens à construire leur propre carrière, à développer leur propre identité et à réussir dans leur vie (Savickas, 2015).

Pour atteindre ces objectifs, les théories récentes basées sur le Life Design définissent l'orientation professionnelle par le développement de la carrière via les histoires de vie personnelle des individus (Maree, 2015b). Alors que l'aide à l'orientation a progressivement évolué vers un changement de paradigme fondé sur les biographies des personnes, en réponse à l'évolution du monde du travail (Arulmani, Bakshi, Leong, & Watts, 2014), l'orientation scolaire évolue également pour devenir un objectif majeur pour l'apprentissage et le développement des élèves (Canzittu & Demeuse, 2017).

Le cadre présenté dans ce chapitre veut établir des liens clairs entre le développement personnel et le développement de la société en identifiant les compétences que les adolescents peuvent développer pour participer activement à leur construction et à celle de la société. Par conséquent, l'orientation, tout en étant axée sur le développement individuel, est aussi étroitement liée à l'autonomisation des adolescents en tant que futurs citoyens actifs qui travailleront collectivement au bien commun. Comme le recommande l'UNESCO (2017), notre ambition éducative n'est pas seulement de transmettre les normes actuelles, mais aussi de doter les adolescents de compétences qui les aideront à analyser les normes de manière critique. La connaissance de soi, du monde scolaire, de l'environnement professionnel et des influences contextuelles est transformée et transmise aux adolescents par des moyens intelligibles et qui font partie de leur culture. Cependant, ils ne sont pas considérés comme des consommateurs superficiels interactifs (qui aiment ou partagent), mais plutôt comme des cocréateurs actifs de contenus originaux qui leur permettront de résoudre de manière créative les problèmes du XXI^e siècle (Roméro, Lille, & Patiño, 2017), y compris les problèmes rencontrés dans leur orientation et leur parcours professionnels. Les acteurs de l'éducation et la communauté éducative sont invités à soutenir le processus d'orientation en faisant preuve d'implication auprès des jeunes et de connaissances quant aux différentes réalités sociétales actuelles, mais aussi en les encourageant à réfléchir de manière critique aux questions qui se posent dans l'orientation au XXI^e siècle.

Chapitre 7 Conclusion : l'école orientante, une utopie ?²⁷³

« Les enfants sont les seuls philosophes qui soient hardis. Et les philosophes hardis sont nécessairement des enfants. Il faut être comme des enfants, il faut toujours demander : " Et après, quoi ? " » (Zamiatine)

Pour conclure ce travail de thèse, nous proposons de réinterroger l'École par rapport aux objectifs qu'elle poursuit ou peut poursuivre quand elle actualise les concepts liés à l'orientation.

7.1 Où va l'école ?

En mars 2019 est paru un ouvrage collectif dont nous avons assuré la direction et qui a pour titre : *Penser et agir l'orientation au 21^e siècle. De l'élève au citoyen engagé* (Canzittu, 2019b). Cet ouvrage et notre travail de thèse partagent un grand nombre de traits communs et surtout son objectif principal : proposer une réflexion pour penser l'orientation et agir, à l'École principalement, mais dans une perspective de développement tout au long de la vie des individus afin qu'ils puissent s'engager en tant que citoyen dans la société. Les deux textes partent du présupposé que le monde actuel demande une refonte et une redéfinition des objectifs de l'Orientation (Savickas et al., 2009) et que l'École a un rôle important à jouer dans cette prise de conscience (Canzittu & Demeuse, 2017). Se pose donc la question de comment former les individus

²⁷³ Ce chapitre est basé sur un chapitre de livre dont nous sommes co-auteur (Canzittu & Demeuse, 2019).

d'aujourd'hui, comment les aider à devenir autonomes et acteurs de leur propre vie, aussi bien à l'École qu'après celle-ci.

Il peut être intéressant de replacer ce questionnement dans son évolution temporelle, en interrogeant les réponses que les penseurs de l'éducation ou les spécialistes de l'orientation ont pu proposer. Plusieurs philosophies ou modèles de l'éducation ont vu le jour tout au long du XX^e siècle et en ce début de XXI^e siècle. Chacun a soulevé autant d'interrogations que de nouvelles ambitions. Sans entrer dans une liste exhaustive de celles-ci, on peut par exemple mentionner deux visions différentes du statut même de l'École dans la formation des individus : une école qui peut changer le monde en favorisant l'émancipation des individus à travers leur participation active, soutenue par les idées de l'éducation nouvelle (Médici Vialadis, 1995), ou la disparition de la forme scolaire elle-même, comme le suggère Illich dans son ouvrage *Une société sans école* (Illich, 1971).

Ivan Illich remet en cause l'école obligatoire qui induit une forme de hiérarchie entre les individus basée sur l'obtention d'un diplôme et sans lien direct ni avec leurs compétences ni avec le marché de l'emploi et qui n'est donc pas garante d'une véritable justice sociale : pour l'auteur, l'école est la source même des problèmes qu'elle dit vouloir résoudre. D'ailleurs, pour Illich, le curriculum scolaire n'est qu'une partie de ce que l'individu apprend et puisque l'école tend à vivre en vase clos, elle induit une forme d'aliénation, en son sein, des élèves. Couplée à cela, la croyance que *l'enseignement, c'est l'éducation*, engendre une déresponsabilisation du reste de la société dans l'effort éducatif des individus. Pour remédier à cela, Illich propose de mettre en place, tout au long de la vie, des possibilités d'éducation, quelle que soit la classe sociale et sous le volontariat des personnes. Ces possibilités devraient être accessibles à tout moment à tous ceux désireux de développer leurs compétences et permettre à chaque individu qui veut dispenser ses connaissances d'être mis en rapport avec d'autres personnes intéressées de se former par rapport à celles-ci. Illich propose donc de passer d'une société de consommation à une société éducative, dans son ensemble. Plus près de nous, c'est sans doute aussi un peu ce que Delvaux (2015), dans une approche un peu moins radicale, propose dans sa *tout autre école*.

Si l'idée d'une société qui s'autogère dans la formation de ses citoyens, par et pour eux, engage une réflexion sur les objectifs et les buts premiers de l'Éducation, il nous paraît important de la confronter à notre environnement actuel. En effet, dans une société de moins en moins structurante dans l'élaboration des carrières professionnelles (Bauman, 2000) et de plus en plus individualiste (Paugam, 2015), plusieurs auteurs ont mis en avant que l'accroissement des libertés individuelles entraîne finalement une forme d'aliénation de soi en soi par un affaiblissement de la solidarité sociale (Castel, 2006; Dubet & Martucelli, 1998; Ehrenberg, 2014; Elias, 1991).

Que l'on parle de société éducative ou d'individualisme exacerbé, nous postulons que l'École a un rôle primordial à jouer dans cette complexité : elle peut, en quelque sorte, intégrer et aider au développement d'une *société de la connaissance* (Commission européenne, 2000; Stiglitz & Greenwald, 2017) qui « rend nécessaire l'évolution [...] des contenus de formation. Le type de capital humain développé pour la société fondée sur la connaissance doit être tourné vers l'innovation [...]. Il s'agit donc alors, pour les systèmes de formation, de promouvoir le développement de compétences adaptées à cette société » (Paul & Suleman, 2005, p. 22). Toutefois l'École est un système de formation particulier, car si elle poursuit le développement de compétences disciplinaires ou techniques, elle vise également d'autres objectifs, tels que l'accroissement de l'autonomie, le développement de la réflexivité, l'épanouissement des individus ainsi que le développement de projets personnels et professionnels qui débutent dès les premiers âges et s'articulent tout au long de la scolarité (Canzittu & Demeuse, 2017).

Afin de discuter de la faisabilité d'une telle institution scolaire, sorte de rêve utopique que l'École peut ou pourrait poursuivre, nous avons choisi dans cette conclusion de prendre le contrepoint et de discuter l'intégration du développement de l'orientation dans le système d'enseignement d'un point de vue *ustopique*. En d'autres termes, nous proposons d'articuler nos réflexions par rapport aux propositions ou aux réponses que l'École peut apporter aux enjeux et aux problématiques sociétaux plus généraux.

Afin de définir le terme *ustopie*, il faut d'abord se pencher rapidement sur ceux de dystopie et d'utopie. Si la dystopie est un sous-genre littéraire de la science-fiction dont certains auteurs font remonter l'origine au texte de Comenius *Le labyrinthe du monde et le paradis du cœur* de 1623 (Dilas-Rocherieux, 2000) ou même aux textes antiques d'Aristophane (Dumas-Reungoat, 2008), la première utilisation du terme même se retrouve vraisemblablement dans les écrits de John Stuart Mill (XIX^e siècle), relatifs à la politique et à l'économie²⁷⁴ (Kemp, 2016). Sans rentrer dans les détails, la dystopie est une contre-utopie : elle met en scène une « vision (dés)idéalisée, généralement, mais pas exclusivement, future du sort d'une communauté [...] [qui] interroge donc essentiellement le lien social, ses fondements, son fonctionnement et sa stabilité » (Dessy & Stiénon, 2015, p. 13-14).

Si le concept de dystopie peut être intéressant pour discuter des enjeux futurs de notre monde, le titre de cette introduction fait référence à un terme connexe, *ustopia*, proposé par Atwood pour décrire le monde qu'elle met en scène dans ses romans : « *ustopia* est un mot que j'ai inventé en combinant l'utopie et la dystopie - la société

²⁷⁴ Le terme utilisé par John Stuart Mill, en langue anglaise, est *dystopia*.

parfaite imaginée et son contraire –, car, à mon avis, chacune contient une version latente de l'autre » (Atwood, 2011, p. 66). Ce qui nous paraît pertinent dans ce néologisme, c'est la tension que propose Atwood entre un monde qui est et un monde qui peut être ; entre une société négative et une société positive. L'une n'étant finalement pas toute noire et l'autre pas toute blanche, elles constituent en quelque sorte les deux faces indissociables d'une même pièce. En fait, ce que décrit Ivan Illich dans sa société sans école, c'est ce tiraillement entre le rêve et la réalité, entre l'enseignement et l'éducation, entre l'aliénation et l'émancipation des individus.

Dans ce texte, nous développons l'idée d'une transformation des pratiques d'orientation qui, aujourd'hui, s'articulent au sein d'un environnement complexe et sous tensions. Si l'appariement individu/emploi dans la logique *the right man at the right place* semble fort heureusement dépassée (Dieuaide, 2011), l'individu est de plus en plus livré à lui-même dans la construction de sa carrière professionnelle. Dans ce contexte qui a évolué au cours du temps, nous développons quelques modèles ou visions de l'orientation et discutons à la fois des objectifs qu'ils poursuivent et des philosophies qui les sous-tendent, en regard du développement des pratiques d'orientation qui les opérationnalisent.

7.2 Au-delà de 1984, dans les parages d'Utopie

La question *Par quelle vie active donner sens et perspective à mon existence ?* (Guichard, 2019a, p. 20) s'est posée, comme l'auteur le suggère, de différentes façons, voire même avec d'autres mots et d'autres visées, en regard de l'évolution des caractéristiques de la société qui est passée d'une orientation non préoccupante à une orientation complexe et éclatée. Bien que cette question de l'orientation soit devenue davantage problématique avec le temps, on ne peut dire que l'orientation est complètement dystopique ou utopique. On ne peut en effet considérer que le monde actuel relève de ceux décrits par les auteurs de science-fiction, comme celui, totalitaire et sans échappatoire aucune, d'Orwell dans *1984* (Orwell, 1950) ou comme celui de l'île d'Utopie (littéralement, l'île de nulle part) de Thomas Moore où l'orientation ne semble poser aucun problème, comme en témoigne l'extrait suivant :

En général, chacun est élevé dans la profession de ses parents, car la nature inspire d'habitude le goût de cette profession. Cependant, si quelqu'un se sent plus d'aptitude et d'attrait pour un autre état, il est admis par adoption dans l'une des familles qui l'exercent ; et son père, ainsi que le magistrat, ont soin de le faire entrer au service d'un père de famille honnête et respectable. Si quelqu'un, ayant déjà un état, veut en apprendre un autre, il le peut aux conditions précédentes. On lui laisse la liberté

d'exercer celui des deux qui lui convient le mieux, à moins que la ville ne lui en assigne un pour cause d'utilité publique. La fonction principale et presque unique des *syphograntes*²⁷⁵ est de veiller à ce que personne ne se livre à l'oisiveté et à la paresse, et à ce que tout le monde exerce vaillamment son état. Il ne faut pas croire que les Utopiens s'attellent au travail comme des bêtes de somme depuis le grand matin jusque bien avant dans la nuit. Cette vie abrutissante pour l'esprit et pour le corps serait pire que la torture et l'esclavage. Et cependant tel est partout ailleurs le triste sort de l'ouvrier ! (More, 1516, p. 40).

Il nous semble en effet que les différents auteurs de notre ouvrage témoignent de cette complexité de la question d'orientation et notamment, de celle liée à la philosophie qui la sous-tend : dans le deuxième chapitre, Sultana, mentionne que la société néolibérale tend à cliver les populations entre-elles, en défaveur des moins favorisés. Cependant, si ces disparités économiques entre peuples ou pays existent bel et bien [voir p.ex. les données de l'UNESCO (2016)] comme au sein de ceux-ci, sauf à être adepte d'une vision complotiste du monde, on peut douter, *a priori*, que les États pratiquant une économie libérale ont comme objectif premier d'accroître ces différences. Il s'agit sans doute en effet plus du résultat d'un aveuglement idéologique que d'un projet planifié. Or, dans une dystopie, l'État qui contrôle cherche cette forme d'aliénation de l'individu, en son sein même, à son seul profit et au détriment des individus qui le composent et qu'il s'agit de contrôler le plus sûrement possible.

Le concept d'*ustopie* nous semble dès lors plus à même pour développer une réflexion quant à ces objectifs premiers, de façon plus complexe et moins manichéenne que l'opposition dystopie/utopie. Pour ce faire, la suite de ce texte s'attache à questionner l'École et l'orientation en regard de la société que l'on pourrait définir comme *polychromatique*, c'est-à-dire ni uniforme, ni toute noire, ni toute blanche, ainsi que des principes qui les sous-tendent.

7.3 L'aliénation au sein de soi

La transformation que connaît notre société est particulièrement définie par les progressions technologiques, la mondialisation, la croissance des insécurités économiques et sociales, les migrations et les crises économiques (Nota & Rossier, 2015). Cette transformation a entraîné une modification des carrières professionnelles

²⁷⁵ Les *syphograntes* sont des magistrats, lettrés, qui décident des lois et qui surveillent les citoyens pour qu'ils remplissent leurs devoirs et ne d'adonnent pas à l'oisiveté (Ansart, 2002).

qui s'est traduite, notamment, par une mise en exergue de l'importance du rendement (de l'employé) et de l'incapacité des entreprises à assurer une gestion pertinente et à long terme des carrières des travailleurs (Hirschi & Dauwalder, 2015).

Le monde tend donc à se réaliser dans et par les mutations que trois crises majeures entraînent : la crise économique, la crise politique-idéologique et la crise religieuse (Bobineau, 2011). Plusieurs scientifiques ont tenté de définir ce *monde nouveau* par ses caractéristiques sociétales : sans entrer dans leur définition respective, on trouve les concepts de modernité tardive (Giddens, 1994), de postmodernité (Lyotard, 1979), d'hypermodernité (Aubert, 2004), d'ultra-modernité (Willaime, 1995) ou de surmodernité (Augé, 1992), qui, bien que développant chacun leurs propres caractéristiques et postulats, se rejoignent dans le constat d'une société davantage liquide (Bauman, 2007), à la fois interconnectée et individualisée où les personnes sont confrontées à la nécessité de se définir par elles-même et d'assurer leur propre construction identitaire (Wehmeyer et al., 2018).

Dans cette modernité dépassée, et en se basant sur les textes de Maree (2015) et de Mainiero et Gibson (2018), on peut tenter de définir le monde du travail de la société du XXI^e à partir de 6 mots ou expressions clés :

1. Personnalisation : les individus personnalisent leur carrière par rapport à leur propre besoin plutôt qu'en fonction des organismes pour lesquels ils travaillent.
2. Carrière kaléidoscopique : la carrière professionnelle naît et évolue par la recherche d'adéquation entre les exigences, les contraintes et les opportunités professionnelles avec les valeurs et les intérêts personnels.
3. Postindustriel : le travail est devenu davantage instable ce qui demande aux individus de se redéfinir, de façon répétée, au sein du monde professionnel.
4. Sans frontière²⁷⁶ : le travail est devenu sans borne ou sans frontière ce qui engendre une mobilité accrue des travailleurs entre différents employeurs et une multiplication des réseaux d'échanges (d'informations).
5. Portfolio : les individus développent un portfolio de compétences, c'est-à-dire un ensemble de capacités, savoirs, savoir-faire, savoir-être qu'ils peuvent vendre à un ensemble de clients ou employeurs différents, au-delà des qualifications formelles reconnues par des diplômes.

²⁷⁶ Boundaryless, en anglais.

6. Protéique²⁷⁷ : la carrière est dirigée par l'individu et non plus par l'(les) organisation(s) pour laquelle/lesquelles il travaille.

Ainsi, la carrière professionnelle protéique ou sans frontières est exclusivement dépendante de l'individu qui doit, seul, en assumer le pilotage : en d'autres termes, les personnes se trouvent confrontées à une forme de chaos vocationnel et personnel du fait que le travail, en tant que tel, et l'emploi sont devenus flexibles (Guichard, 2010).

Pour répondre à cette problématique, la littérature liée à l'orientation professionnelle a opéré un basculement d'une centration de l'étude des actions et de la personnalité des individus vers une investigation des concepts privilégiés de sens et d'identité (Watson & McMahon, 2015), comme en témoignent les théories les plus récentes²⁷⁸ et notamment celle liée au *Life Designing* ; c'est ce que Savickas et ses collègues ont nommé la crise des modèles et des méthodes de l'orientation tout au long de la vie (Savickas et al., 2009).

D'ailleurs, le travail et l'identité entretiennent des liens étroits depuis, au moins, les écrits de Marx qui considère le travail comme une activité positive et créatrice et non résumée exclusivement à un sacrifice ou une source de valeur (Marx, 2007), même s'il peut induire une forme d'*aliénation* de l'individu [de l'activité même de travail à son produit ou ses moyens (Quiniou, 2006)] : ce lien entre travail et identité se retrouve dans le concept de l'identité professionnelle qui s'est vue profondément modifiée par les transformations capitalistes de la fin du XX^e siècle (Flichy, 2017) où la tension entre *travail aliénant* et *travail émancipateur* y est particulièrement vive (Dubar, 2010). Comme le souligne Elias (1991), l'individu est dans l'obligation de se gérer lui-même, au quotidien, mais aussi au niveau de sa carrière professionnelle : « au règne des (grands) Nous dominant des (petits) je, succède celui des (grands) Je devant gérer de multiples nous, à la fois hétérogènes et changeants » (Dubar, Tripier, & Boussard, 2015b, p. 322), non sans entraîner certaines formes de souffrances au travail (Dejours, 2016). Les nouvelles formes d'organisation du travail orientées vers une maximisation de la productivité induisent ainsi certaines pathologies particulières (burn-out, anxiété, etc.) : « cela tient au fait qu'elles sont imposées de manière technocratique et se font au détriment de la coopération horizontale entre les travailleurs-ses » (Dejours, 2001, cité par Pereira, 2018, p.67).

²⁷⁷ Protean, en anglais.

²⁷⁸ Par exemple, la théorie des systèmes de Patton et McMahon (2006, 2017), la théorie de la construction de la carrière de Savickas (2006, 2013), le modèle de la construction de soi de Guichard (2000, 2009) ou encore la théorie du chaos de Pryor et Bright (2003, 2011).

Cette transformation sociétale a évidemment engendré des changements dans le système éducatif qui, pour s'adapter, forme, avec des temps de réaction diversifiés, les élèves aux nouvelles compétences attendues dans le monde du travail (Drabik-Podgórna & Podgórna, 2016). Pour Drabik-Podgórna, ce changement de réalité, à la fois ambiguë, précaire et pluraliste, entraîne une véritable crise axiologique qui demande un mode d'action spécifique pour répondre aux besoins des individus (Drabik-Podgórna, 2016). Comme le mentionne Di Fabio, les travailleurs du XXI^e siècle sont ainsi amenés à développer de façon continue de nouvelles compétences, notamment liées à l'usage de technologies complexes, mais permettant également de répondre à des demandes d'employabilité continue et de flexibilité de la part des entreprises (Di Fabio, 2015).

La question que l'on peut se poser alors est celle des perspectives et de la finalité que l'École peut rechercher, dans une telle société, lorsqu'elle met en place des démarches d'aide à l'*orientation scolaire* : quels objectifs poursuit-elle et à quelles finalités veut-elle mener ?

7.4 Par-delà le bonheur

Comme bien d'autres avant lui, Pereira (2018) distingue trois finalités au système d'enseignement : instruire, éduquer et former. L'instruction se borne à l'acquisition d'une culture scolaire par les élèves, celle-ci renvoyant vers une *culture humaniste désintéressée*. L'éducation peut, elle, être comprise de différentes façons et notamment, via deux définitions qui semblent si pas s'opposer, se trouver chacune d'un côté ou de l'autre de la balance individuel/collectif : permettre l'épanouissement d'une personne et apprendre la vie sociale. La formation renvoie davantage à un objectif d'employabilité des futurs travailleurs. Comme l'auteur le faire remarquer, « l'épanouissement de la personnalité individuelle ne s'accommode pas nécessairement des contraintes d'un programme de contenus scolaires [...] La production d'un travailleur employable [...] peut parfois entrer en contradiction avec des valeurs d'une citoyenneté qui devrait être tournée vers l'intérêt général » (Pereira, 2018, p. 18). Pour Pereira, ces finalités sont les conséquences « de l'éclatement des sphères d'activités et donc de l'existence d'éthiques différenciées au sein de la société moderne : la recherche du profit économique, le souci esthétique de soi, l'aspiration à la connaissance désintéressée, l'altruisme du citoyen... » (Pereira, 2018, p. 18).

L'interrogation que Pereira mentionne dans les termes suivants nous apparaît dès lors particulièrement pertinente dans la réflexion sur le développement de l'orientation scolaire :

la question qui se pose est de savoir s'il existe des techniques qui seraient par nature émancipatrices, indépendamment de l'intention et de

la théorie qui les sous-tendent ? Lorsqu'on lit les tenants des pédagogies nouvelles, on peut avoir l'impression qu'il suffit de changer les pratiques pour que celles-ci soient productrices d'une émancipation. Ainsi il suffirait de mettre les élèves en activité, de mettre en œuvre des pratiques horizontales ou encore coopératives pour avoir des individus qui deviendraient des défenseurs de la démocratie participative ou directe et des valeurs de solidarité (Pereira, 2018, p. 27).

Si l'éducation est au service unique de la domination de la raison instrumentale alors elle développe principalement un intérêt pour la connaissance technique. Cependant, si elle vise un intérêt de connaissance émancipateur, quelles caractéristiques peut-elle ou doit-elle avoir ?

Cette question renvoie au statut même de l'éducation : puisqu'elle recherche à la formation de citoyens qui peuvent agir en transformant la société pour aboutir à une justice sociale plus grande, elle dépasse le simple verbalisme (contemplatif), mais aussi la pure visée pratique pour devenir une certaine forme d'activisme. Néanmoins, pour Freire (2001, cité par Pereira, 2018), l'éducation ne peut se réduire ni au verbalisme ni à l'activisme. Elle est en fait une praxis, parce qu'elle est davantage qu'une somme de techniques par le fait qu'elle tisse des liens entre une visée philosophique (à quoi sert l'École ? Quel individu veut-on former ?) et son produit fini, c'est-à-dire la formation des élèves et ce qu'ils peuvent actualiser par la suite, dans leur travail ou leur vie personnelle. Pour Freire, l'émancipation ne doit pas être uniquement individuelle, mais bien collective. Ainsi, l'éducation ne peut être réduite à l'acquisition « de procédures techniques, mais [...] doit avoir pour objectif de faire rentrer l'élève dans un monde de sens culturel [...] et au-delà, pour Paulo Freire, le faire accéder à un rapport critique au monde qui est celui de la conscience sociale » (Pereira, 2018, p.71).

L'enseignement n'est donc pas un processus unilatéral et il est nécessaire de prendre en compte, dans une perspective dialogique, à la fois l'activité de l'enseignant et celle de l'élève et ceci demande, pour le corps professoral « d'acquérir des connaissances sur le monde vécu des apprenant-e-s. [...] en [mettant en] lien les expériences vécues avec des rapports sociaux systémiques » (Pereira, 2018, p.94).

En fait, c'est parce que la société est moins *solide* qu'avant et que les carrières tendent à être éclatées que l'approche de l'orientation à l'École se transforme, passant d'une vision pragmatique et utilitaire (renforcer des compétences formelles et les qualifications en regard du marché du travail) à une approche davantage holistique et critique, basée sur « l'inclusion de la dimension des valeurs et de la dimension existentielle dans les processus apprenants [...] tout au long de la vie [...] afin que l'individu puisse donner plus de continuité, de sens et d'intégrité aux nombreuses, et

peut-être diverses, formations et carrières suivies [...] au cours de sa vie » (F. T. Hansen, 2005, p. 54).

D'ailleurs, comme Hansen le rappelle également, si la société change et si l'École se transforme, les individus pluriels tant par leurs socialisations (Lahire, 1998) que par leur soi/je/me (James, 1890) tendent à davantage s'autoréaliser à travers des formes identitaires subjectives, pour reprendre les termes de Guichard (2004, 2008, 2009) ; la réalisation du soi professionnel (Super, 1963b) apparaissant comme fondamentale pour les choix d'orientation (Guichard, 2004, p. 508) :

un nombre croissant de personnes considèrent leur travail comme la voie de l'autoréalisation et comme un élément de leur développement personnel. Des questions telles que : « Comment ce travail peut-il donner plus de sens à ma vie ? Pourquoi est-ce que je veux être enseignant ? Comment puis-je retrouver l'enthousiasme pour ce que je fais ? » sont souvent des questions qui préoccupent l'adulte d'âge mûr qui exerce depuis longtemps une certaine profession, ou des questions sur lesquelles le jeune souhaite être informé dans le cadre de son choix d'une formation ou d'un métier. L'idée de l'apprentissage et de l'orientation tout au long de la vie semble avoir révélé un besoin croissant de trouver « son propre coin » dans le processus de formation que l'on vit pendant de nombreuses années pendant ses études et au travail (F. T. Hansen, 2005, p. 58).

Hansen (2005) pose ainsi l'hypothèse que cette approche éducative de l'orientation où le demandeur, l'apprenant ou l'élève est amené à *écouter sa vocation*, c'est-à-dire à déterminer par lui-même ses propres vœux et désirs personnels et professionnels, et à poser un choix authentique et réfléchi, aura pour impact de diminuer l'abandon scolaire et d'augmenter la motivation des jeunes puisque qu'ils seront inclus dans le processus d'élaboration de leur orientation et de leur développement. On peut ajouter à cela ce que Guichard met en avant, sur la base, notamment, des travaux de Kargulowa sur le concept d'*homo consultans* de la pop-culture (Kargulowa, 2018) ou de Hartog sur la notion de présentisme²⁷⁹ (Hartog, 2003), à savoir la nécessité de projeter ces dialogues vers l'avenir afin d'éviter de tomber dans une démarche d'aide interrogeant uniquement le monde d'aujourd'hui (Guichard, 2018b).

L'orientation scolaire peut être à la fois centrée sur le présent tout en étant tournée vers l'avenir ; elle peut être éducative et ancrée dans les pratiques quotidiennes de l'École ; elle peut instaurer un dialogue entre l'élève et sa vie, entre la personne et sa

²⁷⁹ Le présentisme est défini par Hartog (2013) comme le fait de ne pas avoir la possibilité d'appréhender le futur du fait d'un présent omnipotent qui s'impose comme l'unique horizon possible.

propre construction ; elle peut viser le développement vocationnel et le développement de l'individu ; elle peut viser l'équité et la justice ; elle peut viser l'autonomie et l'émancipation ; elle peut être constructive et philosophique ; elle peut être collaborative et personnelle ; elle peut être humaniste ou humanisante ; elle peut être source de bonheur ; tout dépend de la philosophie qui la sous-tend et des objectifs qu'on lui associe. En effet, il ne faudrait pas que cette recherche de bonheur devienne *insoutenable* pour les individus : Levin développe dans son ouvrage *This Perfect Day*²⁸⁰ (Levin, 1970), l'idée d'une société qui impose le bonheur aux citoyens par l'omnipotence d'un superordinateur, *UniOrd*, qui éduque, gère les naissances et oriente les individus. La recherche d'un état parfait, d'un monde idéal, passe dans cet ouvrage par la suppression de la volonté humaine. Comme le met en avant Levin, tendre vers un objectif particulier qui semble à première vue positif (assurer le bonheur de tous) demande qu'on questionne la façon de procéder pour y aboutir.

On peut calquer cette réflexion aux questions qui nous intéressent dans cet ouvrage. Si l'on veut permettre à l'individu de se construire et de donner un sens à sa vie personnelle et professionnelle, on ne peut faire fi, ni du contexte dans lequel on se trouve, ni de l'éthique guidant les démarches mises en place : dans le cadre de l'École et de l'Orientation, les concepts de justice sociale ou encore d'équité nous semblent pertinents pour questionner la philosophie sous-jacente à la mise en place de ces objectifs.

7.5 Une certaine approche de la justice

Si l'orientation scolaire peut se définir par la gestion des flux d'élèves au sein du système et par l'aide au développement vocationnel (Canzittu & Demeuse, 2017), il est intéressant de déterminer, *a priori*, quels objectifs généraux elle peut viser et être au clair quant aux principes qui les guident.

D'après Maree (2015), les interventions liées à l'orientation devraient se fonder sur trois grands principes : (1) le principe d'équité, considéré sous l'angle d'une égalité de traitement de tous les individus, (2) le principe de remédiation qui veut corriger les déséquilibres existants et (3) le principe d'accessibilité qui propose de donner gratuitement à tous l'opportunité d'avoir accès à des conseils en orientation professionnelle.

²⁸⁰ En français, le titre de l'ouvrage est traduit en *Un bonheur insoutenable*.

Si les deux derniers principes ne semblent pas poser de problèmes particuliers dans le monde scolaire²⁸¹, le principe d'équité peut être discuté, à l'aune, notamment, des travaux de clarification dont il fait l'objet (ainsi que le concept de justice qui lui est intrinsèquement associé), dans le domaine scolaire chez, par exemple Demeuse et Baye (2005), Friant (2013) ou Sánchez-Santamaria et Manzanares-Moya (2017).

D'après ces auteurs, il faut tout d'abord distinguer l'égalité de l'équité. La première ne génère pas de jugement moral (on pourrait dire qu'elle est purement *mathématique*) alors que la seconde « inclut une question normative ou éthique de savoir quelle est la juste répartition [des biens rares] » (Friant & Sánchez-Santamaria, 2018, p. 160).

Ensuite, en se basant sur une revue de la littérature relative aux théories de la justice, Friant et Sánchez-Santamaria proposent de déterminer les différentes dimensions qu'elle peut actualiser selon l'approche théorique qui la sous-tend et en fonction de l'idée centrale qu'elle véhicule. Suivant le substrat théorique et philosophique qui la définit, une théorie particulière de la justice peut engendrer certaines implications spécifiques en matière d'éducation. Le tableau suivant est adapté de Friant et Sánchez-Santamaria (2018, p. 164) et met en évidence les implications éducatives de différentes théories de la justice²⁸².

²⁸¹ Par exemple, en Belgique francophone, l'égalité de traitement est mentionnée dans le 4^e paragraphe de l'article 6 du décret Missions (Gouvernement de la Communauté française de Belgique, 1997) et la remédiation est un principe pédagogique qui est d'ailleurs mentionné dans ce même décret (article 12). Concernant le troisième principe, la gratuité scolaire est en vigueur (pour l'enseignement obligatoire, majoritairement) dans un grand nombre d'États qui adhèrent, notamment, au *Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels de 1966* (UN, 1966).

²⁸² Pour des informations sur les arguments mis en avant par les théories citées dans le tableau, voir par exemple Friant (2013) ou se reporter directement aux auteurs, tels que : Fraser, 1997; Mill, 2018; Miller & Walzer, 1995; Nozick, 1974; Nussbaum, 2012; Rawls, 1971; Sen, 2009; Walzer, 1983; Young, 2010.

Tableau 145 Approches des théories de la justice et implications éducatives d'après Friant et Sánchez-Santamaria (d'après Friant & Sánchez-Santamaria, 2018, p. 164)

| Approches | Idées centrales | Implications du point de vue de l'équité éducative |
|--|--------------------------------------|--|
| Libertarisme | Liberté | Pas d'intervention contraire à la liberté (équité : laisser faire et égale liberté) |
| Utilitarisme | Efficacité | Équité comme maximisation de l'efficacité (équité : prendre en considération toutes les utilités) |
| Justice libérale | Distribution de biens | Équité comme juste distribution de biens de base (équité : combattre les inégalités injustes de distribution de biens). |
| Justice de capacité | Distribution et capacités | Équité comme liberté réelle d'action (équité : combattre les inégalités qui empêchent le développement de l'action) |
| Justice relationnelle | Respect culturel et relations justes | Conditions culturelles, linguistiques, de genre (équité : combattre la domination) |
| Démocratie communicative ou culturelle | Participation effective et équitable | Prendre part à la gestion et à l'organisation scolaire, son fonctionnement (équité : promotion de l'accès et assurance d'une participation pleine) |

D'après Friant et Sánchez-Santamaria, dans le cadre éducatif, la théorie de la justice doit aller au-delà de l'approche distributive (justice libérale, justice de capacités) en tenant compte des processus qui sont mis en jeu lors des apprentissages. En cela, ils proposent de dépasser la contradiction pouvant apparaître entre l'éducation comme moyen et l'éducation comme fin, en articulant ces deux positions : l'éducation est un moyen d'aboutir à quelque chose, mais c'est aussi une fin en soi « car l'expérience intrinsèque qui est en jeu en étant un apprenant est ce qui, justement, va donner les moyens permettant d'accéder à la vie « bonne » à laquelle chacun aspire » (Friant & Sánchez-Santamaria, 2018, p. 165). Ils ajoutent que

la fonction pédagogique de l'éducation est de créer et de promouvoir des processus d'apprentissage qui soient orientés vers la justice, où non seulement la mise à disposition d'opportunités et la distribution de ressources sont importantes [...], mais aussi la reconnaissance de la diversité [...] et la participation active [...] de tous les étudiants comme des éléments essentiels de leur réussite éducative (p.165).

Comme l'expliquent Friant et Sanchez-Santamaria, le concept de justice se complexifie notamment à travers l'interprétation de ce qui est juste par les individus eux-mêmes. Les auteurs rappellent ainsi les études de Dubet (1999, 2005) sur l'analyse des jugements des élèves quant aux principes de justice qui a mis en avant une construction du sentiment de justice sur la base d'un état de *polyarchie morale rationnelle*, guidée par un ensemble de *critères autonomes* : « les individus balancent ainsi entre trois principes de justice : le mérite, l'égalité et l'autonomie (Dubet, 2005) » (Friant & Sánchez-Santamaria, 2018, p. 171) où l'autonomie des adultes est remplacée par le principe de respect, chez les élèves.

On peut penser que le traitement de façon efficiente de ces quatre principes amènerait à un sentiment de justice élevé chez les jeunes. Néanmoins, comme le mentionne Gorard, « prêcher la tolérance raciale dans un système scolaire où les races sont séparées n'a aucun sens » (Gorard, 2007, p. 83). En d'autres termes, si l'orientation veut développer une justice et une cohésion sociales plus grandes qu'elles ne le sont aujourd'hui, il est nécessaire d'ajuster les pratiques afin qu'elles rencontrent à la fois les objectifs recherchés et les principes qui les sous-tendent. Si le principe d'égalité peut se réaliser, entre autres, par des activités d'orientation permettant de déconstruire les systèmes de normes hiérarchisants et hiérarchisés (p.ex., le genre), celui d'autonomie par le développement de compétences réflexives chez le jeune et le respect par la reconnaissance de la personne au sein de la communauté, on peut également viser le principe de mérite par la reconnaissance des actions mises en place. L'orientation scolaire, guidée par les principes énoncés, viserait alors la construction et la reconnaissance de l'accomplissement des processus vocationnels de l'individu par lui-même et avec les autres.

À partir des finalités de l'École dégagées ici, des objectifs qu'elle poursuit en termes d'orientation et des caractéristiques de l'environnement dans lequel les individus se construisent, on peut tenter de définir les types d'intervention effective que le monde scolaire est susceptible de mettre en place.

7.6 Entre tensions et complémentarités

Même si la fin de l'adolescence et le début de l'âge adulte sont des moments particulièrement liés à l'entrée dans le monde professionnel et donc à la construction des compétences à s'orienter (Guichard, 2010), un consensus admis par la grande majorité des scientifiques attachés à l'étude de l'orientation est que celle-ci peut être abordée et travaillée dès les premiers âges et certainement dès le début de la scolarisation (Canzittu & Demeuse, 2017; Gingras, 2007; Gottfredson, 2002; Hartung, 2017; Hartung, Porfeli, & Vondracek, 2008; Pelletier, 2004; Porfeli, Hartung, & Vondracek, 2008).

En 2010, Guichard mentionnait que l'École peut développer des compétences d'orientation chez les jeunes de manière explicite en citant, par exemple, les méthodes de l'Activation du Développement Personnel et Professionnel de Pelletier et ses collègues (Pelletier et al., 1974), ses propres travaux avec la Découverte des Activités Professionnelles et Projets (Guichard, 1987) ou encore l'école orientante, comme définie par Gingras (Gingras, 2007). Néanmoins, Guichard mettait aussi en avant qu'un apprentissage implicite existe, qu'on pourrait nommer le curriculum caché (Perrenoud,

1993) et qui peut avoir une incidence plus ou moins forte sur la construction vocationnelle de l'élève, par exemple à travers le développement de certains stéréotypes.

L'enjeu de l'orientation scolaire, telle qu'elle est présentée dans cet ouvrage avec le concept de l'approche orientante, est de rendre explicite cette acquisition de compétences d'orientation, tant pour l'élève que pour l'École. En d'autres termes, la volonté d'une approche éducative de l'orientation est d'inclure le jeune et sa construction personnelle et professionnelle au sein d'une dynamique déclarée et entraînée par le système scolaire lui-même et ses acteurs.

Dans le champ de l'orientation, on aboutit dès lors à un travail sur les compétences qui concernent à la fois l'acquisition de connaissance (théoriques, pratiques...), mais également les processus mis en jeu ainsi que ce qu'ils impliquent pour la personne. Cette triple dimension de la compétence vocationnelle n'est pas sans rappeler les concepts d'*epistème*, de *techné* et de *phronesis* d'Aristote : l'*épistème* est la connaissance scientifique et universelle qui ne dépend pas du contexte, la *techné* est le savoir variable et pragmatique qui dépend du contexte et qui est orienté vers une rationalité instrumentale et consciente et la *phronesis* est la vertu intellectuelle et éthique, à la fois pragmatique et variable ainsi que dépendante du contexte et orientée vers l'action (Kinsella & Pitman, 2012)

La *phronésis* doit se comprendre ici dans la comparaison qu'Aristote en fait avec la sagesse (*sophia*), celle-ci étant immuable et désintéressée alors que la *phronésis* est orientée vers l'homme et ses besoins (Villette, 1996). Villette postule qu'elle ne peut être apprise à l'école parce qu'elle est liée à un individu, à un temps et à une communauté qui sont particuliers et qu'elle est « le résultat d'un processus d'apprentissage individuel singulier, évidemment irréductible à un corps de connaissances décontextualisées, inscrites dans des manuels et transmises dans le cadre scolaire d'une salle de classe » (Villette, 1996, p. 90). Néanmoins, notre avis rejoint plutôt celui d'Hansen qui propose d'articuler une orientation philosophique, c'est-à-dire une possibilité de réflexion pour l'individu quant à sa construction et l'impact de ses choix :

on questionne de « manière critique la « construction » de la personne et on inclut d'autres idées philosophiques fondamentales pouvant mettre le rapport au monde de l'intéressé en perspective [...]. On le fait précisément pour dépasser l'horizon de savoirs et la construction de la réalité dans lesquels la personne pense et vit actuellement » (F. T. Hansen, 2005, p. 63) afin de ne pas se borner à une forme de présentisme et d'ancrer ce travail vocationnel tout au long de la vie de l'individu.

Dans sa visée professionnelle, le concept de l'adaptabilité à la carrière permet de rendre compte de cet objectif *multidimensionnel* de l'orientation et de cadrer les types

d'actions à mettre en place afin de permettre aux individus de façonner et de réaliser leur conception de soi dans une dynamique d'évolution de leurs rôles professionnels (Peila-Shuster, 2015). L'adaptabilité à la carrière est composée de quatre dimensions (Rudolph, Lavigne, Katz, & Zacher, 2017) : (1) la préoccupation professionnelle qui fait référence à l'intérêt et à la préparation d'un individu pour son avenir, (2) le contrôle qui concerne le degré de responsabilité de la personne par rapport à son avenir, (3) la curiosité qui est la motivation des individus à définir et explorer les futurs alternatifs possibles pour eux ainsi que les actions qui peuvent les induire et (4) la confiance qui est la croyance de l'individu en lui-même et sa capacité à atteindre ses objectifs professionnels. Ce concept est très utile dans un monde en évolution rapide, car il exige des individus qu'ils soient capables de façonner/refaçonner et de mettre en œuvre/réaliser leurs conceptions de soi en évolution dans leurs rôles professionnels.

On peut tenter de rapprocher le concept d'adaptabilité à la carrière avec celui de l'approche orientante afin d'adapter le premier au monde scolaire (cf. schéma ci-après).

La préoccupation professionnelle est relative au concept d'infusion de l'approche orientation, c'est-à-dire le travail (au sein des disciplines scolaires) de la connaissance de soi, du monde scolaire et du monde professionnel avec l'élève. Le contrôle peut être rapproché du concept de mobilisation qui vise à mettre le jeune en projet par le biais de l'intervention des acteurs de l'éducation ainsi qu'à analyser les résultats attendus ou constatés. La curiosité est proche de la *phronésis*, déjà évoquée, à travers le développement d'une certaine forme de réflexivité (d'action et d'impact de ces actions). Enfin, la confiance peut se traduire par les concepts qui permettent de rendre compte de l'investissement de l'élève dans ses tâches ou son développement. L'ensemble de ce travail d'orientation se met en place au sein d'un environnement qui, d'une part, est complexe et versatile, mais, d'autre part, est aussi un moyen, un outil ou une opportunité de construction, dès lors qu'il relève d'une forme de collaboration entre ses parties constituantes. De plus, l'environnement évolue avec le temps et demande donc d'aborder l'orientation comme évolutive ; cette orientation étant tournée vers un objectif d'accroissement de la justice sociale.

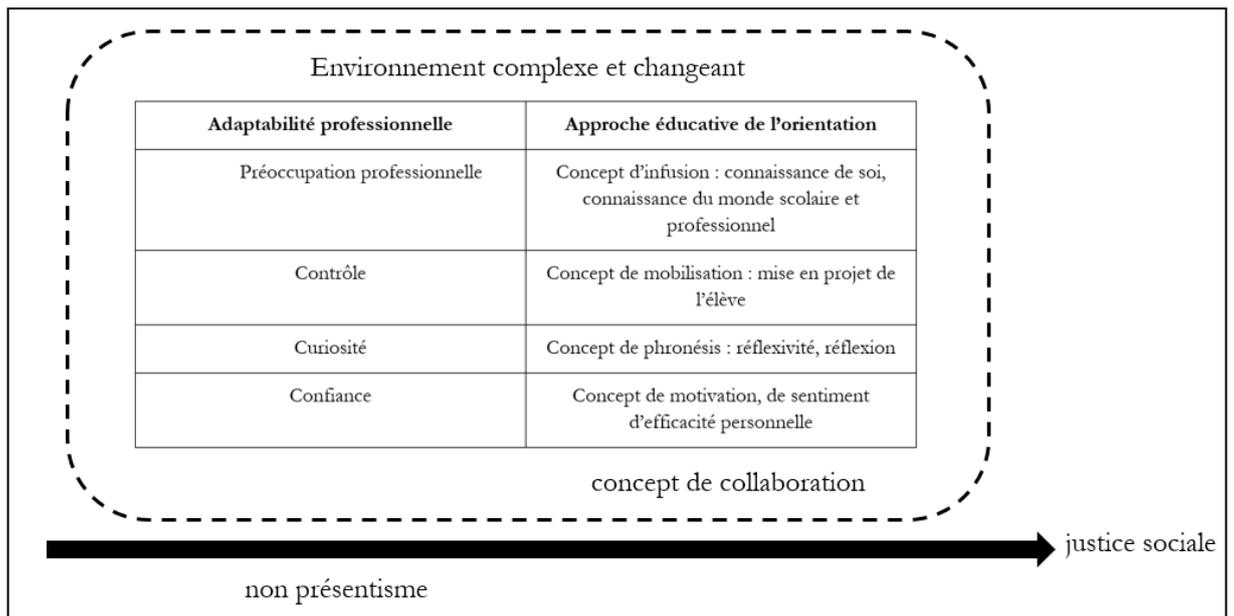


Figure 71 Schématisation des rapports existants entre l'adaptabilité à la carrière et l'approche éducative de l'orientation au sein d'un environnement complexe

Si cette schématisation reste sommaire et n'a pas la prétention de constituer un modèle opérationnel de l'aide à l'orientation, elle a l'avantage de témoigner d'une forme de parallélisme entre les actions orientantes qui peuvent être mises en place à l'école et celles qui relèvent davantage d'une construction de carrière après cette période scolaire : l'objectif est d'établir les liens existants entre le travail d'orientation qui peut être mené à l'école et le développement, une fois les individus sur le marché du travail, de leur adaptabilité professionnelle. La schématisation témoigne ainsi d'un continuum entre les pratiques pédagogiques, les pratiques éducatives de l'orientation et le développement de projets personnels et professionnels tout au long de la vie ; continuum ancré dans un environnement complexe où les actions visent une amélioration de la justice sociale pour les individus.

En fait, si l'orientation scolaire est née après l'orientation professionnelle, il semble qu'aujourd'hui, elles tendent à se rapprocher pour finalement ne constituer que des étapes, elles-mêmes parfois imbriquées l'une dans l'autre, d'un processus complexe ; celui de la construction personnelle, tout au long de la vie, d'un individu social, au sein d'un monde utopique en tension entre la réalité d'un environnement en crise(s) proche des dystopies fabulées et de l'utopie d'une vie rêvée.

Références

- Abkhezr, P., & McMahon, M. (2017). Narrative Career Counselling for People with Refugee Backgrounds. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 39(2), 99-111. <https://doi.org/10.1007/s10447-017-9285-z>
- Abkhezr, P., McMahon, M., Glasheen, K., & Campbell, M. (2018). Finding voice through narrative storytelling: An exploration of the career development of young African females with refugee backgrounds. *Journal of Vocational Behavior*, 105, 17-30. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2017.09.007>
- Abkhezr, P., McMahon, M., & Rossouw, P. (2015). Youth with refugee backgrounds in Australia: Contextual and practical considerations for career counsellors. *Australian Journal of Career Development*, 24(2), 71-80. <https://doi.org/10.1177/1038416215584406>
- Abric, J.-C. (2003a). L'analyse structurale des représentations sociales. In S. Moscovici & F. Buschini (Éd.), *Les méthodes des sciences humaines* (p. 375-392). Paris: PUF.
- Abric, J.-C. (2003b). La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales. In J.-C. Abric (Éd.), *Méthodes d'études des représentations sociale* (p. 59-80). Ramonville Saint-Agne, France: Éditions Érès.
- Absil, G., Vandoorne, C., & Demarteau, M. (2012). *Bronfenbrenner, l'écologie du développement humain. Réflexion et action pour la Promotion de la santé*. Liège/Mons: Appui en Promotion et Education pour la Santé ; Observatoire de la Santé du Hainaut.
- Achin, C. (2005). Un « métier d'hommes » ? Les représentations du métier de député à l'épreuve de sa féminisation. *Revue française de science politique*, 55(3), 477-499. <https://doi.org/10.3917/rfsp.553.0477>
- Adams, M. (2016). Coaching psychology: an approach to practice for educational psychologists. *Educational Psychology in Practice*, 32(3), 231-244. <https://doi.org/10.1080/02667363.2016.1152460>
- Aeyelts, R., Marshall, S., Grant, C., & Young, R. A. (2016). How care is negotiated between a young carer and a parent experiencing mental illness and addiction. *International Journal of Child, Youth & Family Studies*, 7(1), 65-80.
- Agger, C., Meece, J., & Byun, S. (2018). The Influences of Family and Place on Rural

- Adolescents' Educational Aspirations and Post-secondary Enrollment. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(12), 2554-2568. <https://doi.org/10.1007/s10964-018-0893-7>
- Aguirre, D., Hoteit, L., Rupp, C., & Sabbagh, K. (2012). *Empowering the Third Billion. Women and the World of Work in 2012*. New-York: Booz and Company. Consulté à l'adresse https://www.strategyand.pwc.com/media/file/Empowering-the-third-billion_Briefing-report.pdf
- Aiken, L. R. (1997). *Assessment of adult personality*. New York, N.Y.: Springer Publishing Company.
- Aisenson, G., Legaspi, L., Valenzuela, V., Czerniuk, R., Virgili, N., Bailac, K., & Vicente Miguez, V. (2019). Trajectoires et construction de l'identité des jeunes en conflit avec le droit pénal. In D. Canzittu (Éd.), *Penser et agir l'orientation au 21^e siècle. De l'élève au citoyen engagé* (p. 47-59). Paris: Editions Qui Plus Est.
- Albers, C., & Lakens, D. (2018). When power analyses based on pilot data are biased: Inaccurate effect size estimators and follow-up bias. *Journal of Experimental Social Psychology*, 74, 187-195. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2017.09.004>
- Albouy, V., & Thomas, W. (2003). Les inégalités sociales d'accès aux grandes écoles. *Economie et Statistique*, 361, 27-52.
- Ali, S. R., McWhirter, E. H., & Chronister, K. M. (2005). Self-Efficacy and Vocational Outcome Expectations for Adolescents of Lower Socioeconomic Status: A Pilot Study. *Journal of Career Assessment*, 13(1), 40-58. <https://doi.org/10.1177/1069072704270273>
- Allen, T. A., & DeYoung, C. G. (2017). Personality Neuroscience and the Five Factor Model. In T. A. Widiger (Éd.), *The Oxford Handbook of the Five Factor Model* (p. 319-349). Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199352487.013.26>
- Alpe, Y., Champollion, P., & Poirey, J.-L. (2005). *L'enseignement scolaire en milieu rural et montagnard. Tome 3*. Besançon: Presses universitaires de France-Comté.
- Álvarez González, M., & Sánchez García, M. F. (2012). Concepto, evolución y enfoques clásicos de la orientación profesional. In M. F. Sánchez García & M. Álvarez González (Éd.), *Bases Teórico-prácticas de la Orientación Profesional* (p. 7-54). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Amundson, N. E. (1998). *Active engagement: Enhancing the career counselling process* (3rd ed.). Richmond, Canada: Ergon Communications.
- Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). 21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries. *OECD Education Working Papers*, (41), 33. <https://doi.org/10.1787/218525261154>
- Andersen, P., & Vandehy, M. (2011). *Career counseling and development in a global economy*. Boston, MA: Cengage Learning.

- Anderson, R. J., Keller, C. E., & Karp, J. M. (1998). *Enhancing diversity: Educators with disabilities*. Washington: Gallaudet University Press.
- André, G. (2012). *L'orientation scolaire. Héritages sociaux et jugements professoraux*. Paris: PUF.
- André, N., Loye, N., & Laurencelle, L. (2015). La validité psychométrique : un regard global sur le concept centenaire, sa genèse, ses avatars. *Mesure et évaluation en éducation*, 37(3), 125. <https://doi.org/10.7202/1036330ar>
- Andres, L., & Pechar, H. (2013). Participation Patterns in Higher Education: a comparative welfare and production régime perspective. *European Journal of Education*, 48(2), 247-261. <https://doi.org/10.1111/ejed.12028>
- Anicama, C., Zhou, Q., & Ly, J. (2018). Parent involvement in school and Chinese American children's academic skills. *The Journal of Educational Research*, 111(5), 574-583. <https://doi.org/10.1080/00220671.2017.1323718>
- Ansart, P. (2002). Les utopies de la communication. *Cahiers internationaux de sociologie*, 112(1), 17. <https://doi.org/10.3917/cis.112.0017>
- Anthony, D. R., Gordon, S., Gucciardi, D. F., & Dawson, B. (2018). Adapting a behavioral coaching framework for mental toughness development. *Journal of Sport Psychology in Action*, 9(1), 32-50. <https://doi.org/10.1080/21520704.2017.1323058>
- Araújo, A. M., & Taveira, M. do C. (2009). Study of career development in children from a developmental-contextual perspective. *European Journal of Education and Psychology*, 2(1), 49-67.
- Arbois, J. (2016). *À l'école d'autrefois*. Bernay: City Edition.
- Archives IHEB Ergologie (Section VIII). (s. d.). *Dossiers généraux de 1922 à 1932 et de 1932 à 1944, Section VIII — 1922 à 1926, Sollier à [Van den Borren], 3 avril 1922 et Sollier à Van den Borren 29 avril 1922*.
- Arnkil, R., Spangar, T., & Vuorinen, R. (2017). *European Network of Public Employment Services Mutual Learning: PES Network Seminar 'Career Guidance and Lifelong Learning'*. Brussels.
- Arnold, J. (2004). The congruence problem in John Holland's theory of vocational decisions. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77(1), 95-113.
- Artus, F., Franquet, A., & Demeuse, M. (2010). *L'implémentation de l'approche orientante dans l'enseignement secondaire provincial*. Mons.
- Arulmani, G., Bakshi, A. J., Leong, F. T. L., & Watts, A. G. (2014). The Manifestation of Career: Introduction and Overview (p. 1-10). https://doi.org/10.1007/978-1-4614-9460-7_1
- Asdih, C. (2012). Collaborer avec les parents pour accompagner la scolarité? Représentations des enseignants et pratiques professionnelles. *Enfances, Familles*,

- Générations*, (16), 34-52. <https://doi.org/10.7202/1012800ar>
- Assemblée générale des Nations unies. (1948). *Déclaration universelle des droits de l'Homme* (217 [III] A). Paris. Consulté à l'adresse <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>
- Association française pour le développement de l'Enseignement Technique (AFDET). (1911). *Congrès national de l'apprentissage de Roubaix, 2-5 octobre 1911*. Paris: AFDET.
- Atitsogbe, K. A., Moumoula, I. A., Rochat, S., Antonietti, J.-P., & Rossier, J. (2018). Vocational interests and career indecision in Switzerland and Burkina Faso: Cross-cultural similarities and differences. *Journal of Vocational Behavior*, 107, 126-140. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.04.002>
- Atwood, M. (2011). *In other worlds. SF and the human imagination*. London: Virago.
- Aubert, N. (2004). *L'individu hypermoderne*. (N. Aubert, Éd.). Toulouse: ERES.
- Augé, M. (1992). *Non-Lieux, introduction à une anthropologie de la surmodernité*. Paris: Le Seuil.
- Auster, C. J., & Mansbach, C. S. (2012). The Gender Marketing of Toys: An Analysis of Color and Type of Toy on the Disney Store Website. *Sex Roles*, 67(7-8), 375-388. <https://doi.org/10.1007/s11199-012-0177-8>
- Austin, L. A. (2013). *Counseling Primer*. New York, N.Y.: Routledge.
- Badri, M. A., Mohaidat, J., Ferrandino, V., & El Mourad, T. (2013). The social cognitive model of job satisfaction among teachers: Testing and validation. *International Journal of Educational Research*, 57, 12-24. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.10.007>
- Baker, C. (2015). *L'effondrement. Petit guide de résilience en temps de crise*. Montréal: Écosociété.
- Bakker, A. B., Tims, M., & Derks, D. (2012). Proactive personality and job performance: The role of job crafting and work engagement. *Human Relations*, 65, 1359-1378.
- Ballion, R. (1986). Le choix du collège: le comportement " éclairé " des familles. *Revue Française de Sociologie*, 27(4), 719-734. <https://doi.org/10.2307/3321709>
- Ballion, R. (1993). *Le lycée, une cité à construire*. Paris: Hachette éducation.
- Bandura, A. (1976). Self-reinforcement: Theoretical and methodological considerations. *Behaviorism*, 4, 135-155.
- Bandura, A. (1977a). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1977b). *Social learning theory*. Englewood Cliffs. New Jersey: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1979). Self-referent mechanisms in social learning theory. *American*

- Psychologist*, 34, 439-441.
- Bandura, A. (1980). *L'apprentissage social*. Bruxelles: Mardaga.
- Bandura, A. (1986a). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1986b). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Clinical and Social Psychology*, 4, 359-373.
- Bandura, A. (1988). Self-Regulation of Motivation and Action through Goal Effects Revisited. *Journal of Applied Psychology*, 15, 1017-1028.
- Bandura, A. (1992). Social cognitive theory and social referencing. In S. Feinman (Éd.), *Social referencing and the social construction of reality in infancy* (p. 175-208). New York: Plenum Press.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles: De Boeck.
- Bandura, A. (2010). Self-Efficacy. In *The Corsini Encyclopedia of Psychology*. Hoboken, NJ, USA: John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9780470479216.corpsy0836>
- Bangali, M. (2007). D. L. Blustein. The Psychology of Working: A New Perspective for Career Development, Counseling, and Public Policy. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 36(3), 467-469.
- Barrette, M. (2011). *Le rôle d'un conseiller en approche orientante*. Montréal, Québec: Université de Mons.
- Baudelot, C., & Establet, R. (1991). *Allez les filles !* Paris: Seuil.
- Baudelot, C., & Establet, R. (2008). *Quoi de neuf chez les filles?: entre stéréotypes et libertés*. Paris: Nathan.
- Baudouin, N. (2007). *Le sens de l'orientation : une approche clinique de l'orientation scolaire et professionnelle*. Paris: L'Harmattan.
- Bauerlein, M. (2009). *The Dumbest Generation: How the Digital Age Stupefies Young Americans*. New York: TarcherPerigee.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Bauman, Z. (2007). *Liquid Times: Living in an Age of Uncertainty*. Cambridge, U.K.: Polity Press.
- Baye, A. (2008). Équité et efficacité du système d'enseignement. In F. démocrates Francophones (Éd.), *Le défi social bruxellois, un déficit de qualification, l'école en question* (p. 24-31). Bruxelles: FDF.
- Baye, A. (2015a). Inégalités entre élèves et inégalités structurelles en Fédération

- Wallonie-Bruxelles. L'apport de l'enquête PISA. *Eduquer: Tribune Laïque*, 114, 10-12.
- Baye, A. (2015b). Le poids des origines. Influence du niveau socioéconomique et de l'origine culturelle sur les inégalités d'acquis et de parcours scolaires à partir des données PISA. In *Chaire Franquii*. Mons. Consulté à l'adresse <http://hdl.handle.net/2268/179576>
- Baye, A., Demonty, I., Lafontaine, D., Matoul, A., & Monseur, C. (2010). La lecture à 15 ans Premiers résultats de PISA. *Les Cahiers des Sciences de l'éducation*, 31, 1–17.
- Bayl-Smith, P. H., & Griffin, B. (2015). Measuring work styles: Towards an understanding of the dynamic components of the theory of work adjustment. *Journal of Vocational Behavior*, 90, 132-144. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.08.004>
- Bayl-Smith, P. H., & Griffin, B. (2018). Maintenance of D-A fit through work adjustment behaviors: The moderating effect of work style fit. *Journal of Vocational Behavior*, 106, 209-219. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.02.006>
- Beaud, S., & Millet, M. (2018). La réforme Macron de l'université. *La Vie des Idées*. Consulté à l'adresse <http://www.laviedesidees.fr/La-reforme-Macron-de-l-universite.html>
- Beaud, S., & Pialoux, M. (2002). *Les bacs pro à l'université. Une quête de réparation sociale ?*
- Beaud, S., & Truong, F. (2015). Introduction : Tous dans le « supérieur » ?... *Regards croisés sur l'économie*, 16(1), 10. <https://doi.org/10.3917/rce.016.0010>
- Beaudet, J., Huppé, J., St-Laurent, C., & Gagné, M.-C. (2001). Travailler ensemble pour éduquer au travail. In D. Pelletier (Ed.), *Pour une approche orientante de l'école québécoise* (p. 45-87). Sainte-Foy: Éditions Septembre.
- Becci, G. (1906). *Le placement des ouvriers et employés des deux sexes et de toutes professions et la loi du 14 mars 1904. Thèse pour le doctorat*. Paris: Arthur Rousseau. Consulté à l'adresse <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k83223j>
- Becker, G. S. (1962). Investment in Human Capital: A Theoretical Analysis. *Journal of Political Economy*, 70(5), 9-49.
- Becker, G. S. (1975). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education* (2nd ed.). New York: National Bureau of Economic Research.
- Becker, G. S. (1996). *Accounting for Tastes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bégin, L., Bleau, M., & Landry, L. (2000). *L'école orientante: la formation de l'identité à l'école*. Outremont: Éditions Logiques.
- Bell, D., & Bezanson, L. (2006). *Career Development Services for Canadian Youth : Access, Adequacy and Accountability. Pathways to the Labour Market Series*. Ottawa: : The Canadian Policy Research Networks and the Canadian Career Development

Foundation.

- Ben Ayed, C. (2015). *La mixité sociale à l'école. Tensions, enjeux, perspectives*. Paris: Armand Colin.
- Benner, A. D., & Mistry, R. S. (2007). Congruence of mother and teacher educational expectations and low-income youth's academic competence. *Journal of Educational Psychology, 99*(1), 140-153. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.140>
- Berger, A. E. (2008). Petite histoire paradoxale des études dites de « genre » en France. *Le français aujourd'hui, 163*(4), 83-91. <https://doi.org/10.3917/lfa.163.0083>
- Bergson, H. (2007). *L'Évolution créatrice*. Paris: PUF.
- Berkup, S. B. (2014). Working With Generations X And Y In Generation Z Period: Management Of Different Generations In Business Life. *Mediterranean Journal of Social Sciences, 5*(19), 218-229. <https://doi.org/10.5901/mjss.2014.v5n19p218>
- Bernard, P.-Y., & Michaut, C. (2017). Filles et garçons face au décrochage scolaire. In H. Buisson-Fenet (Éd.), *École des filles, école des femmes: l'institution scolaire face aux parcours, normes et rôles professionnels sexués*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Bertalanffy, L. von. (1973). *Théorie générale des systèmes*. Paris: Dunod.
- Bertalanffy, L. von. (1993). *Théorie générale des systèmes*. Paris: Dunod.
- Berthelot, J.-M. (1987). De la Terminale aux études post-bac : itinéraires et logiques d'orientation. *Revue française de Pédagogie, 81*, 5-17.
- Bessin, M. (2009). Focus-La division sexuée du travail social. *Informations sociales, 2*, 70-73.
- Betz, N. E. (2005). Women's career development. In S. D. Brown & R. W. Lent (Éd.), *Career development and counselling: Putting theory and research to work* (p. 253-280). Hoboken, New Jersey: John Wiley.
- Betz, N. E. (2008). Advances in vocational psychology. In S. D. Brown & R. W. Lent (Éd.), *Handbook of Counseling Psychology* (p. 357-389). Hoboken, NJ: John Wiley.
- Betz, N. E., & Hackett, G. (1981). The relationship of career-related self-efficacy expectations to perceived career options in college women and men. *Journal of Counseling Psychology, 28*, 399-410.
- Betz, N. E., & Hackett, G. (1983). The relationship of mathematics self-efficacy expectations to the selection of science- based college majors. *Journal of Vocational Behavior, 23*, 329-345.
- Betz, N. E., & Schifano, R. S. (2000). Evaluation of an intervention to increase Realistic self-efficacy and interest in college women. *Journal of Vocational Behavior, 56*, 35-52.
- Biemar, S., Brasseur, S., François, N., & O'Flynn, M.-P. (2003). *Etude de la nature et de*

- la mise en place d'un dispositif d'objectivation de la démarche d'orientation au premier degré. Rapport final de la deuxième année de recherche.* Liège. Consulté à l'adresse [file:///C:/Users/530755/Downloads/Recherches en education - rapport final - etude de la nature et de la mise en place d un dispositi \(ressource 1912\).pdf](file:///C:/Users/530755/Downloads/Recherches%20en%20education%20-%20rapport%20final%20-%20etude%20de%20la%20nature%20et%20de%20la%20mise%20en%20place%20d%20un%20dispositi%20(ressource%201912).pdf)
- Bigeon, C. (2012). *Choix d'orientation, genre et télévision : devenir footballeuse ou maïenticien grâce à la télévision ?* Conservatoire National des Arts et Métiers.
- Bigeon, C., Dosnon, O., & Guichard, J. (2010). Que montre la télévision des professions et des professionnel(le)s ? *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 39(3), 329-360. <https://doi.org/10.4000/osp.2865>
- Bisquerra, R. (1996). *Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica.* Madrid: Narcea.
- Bizot, E. B. (1993). A working theory of work adjustment. *Journal of Vocational Behavior*, 43(1), 122-126.
- Blanchard, C. A., & Lichtenberg, J. W. (2003). Compromise in career decision making: A test of Gottfredson's theory. *Journal of Vocational Behavior*, 62(2), 250-271. [https://doi.org/10.1016/S0001-8791\(02\)00026-X](https://doi.org/10.1016/S0001-8791(02)00026-X)
- Blanchard, M., & Cayouette-Remblière, J. (2011). Penser les choix scolaires. *Revue française de pédagogie*, (175), 5-14. <https://doi.org/10.4000/rfp.3025>
- Blanchard, S., Le Feuvre, N., & Metso, M. (2009). Les femmes cadres et dirigeantes d'entreprise en Europe : De la sous-représentation aux politiques de promotion dans la prise de décision économiques. *Informations sociales*, 151(1), 72-81.
- Blaya, C. (2012). 4. Le décrochage scolaire dans les pays de l'OCDE. *Regards croisés sur l'économie*, 12(2), 69. <https://doi.org/10.3917/rce.012.0069>
- Blidon, M. (2015). « Genre », notion à la une. Consulté à l'adresse <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/informations-scientifiques/a-la-une/notion-a-la-une/notion-a-la-une-genre>
- Block, J. (1961). *The Q-sort method in personality assessment and psychiatric research.* Springfield, IL: Charles C. Thomas. Consulté à l'adresse http://www.psychology.sunysb.edu/attachment/measures/content/Jack_Block_Q-sort_method_book.pdf
- Blustein, D. L. (2001). Extending the Reach of Vocational Psychology: Toward an Inclusive and Integrative Psychology of Working. *Journal of Vocational Behavior*, 59(2), 171-182. <https://doi.org/10.1006/jvbe.2001.1823>
- Blustein, D. L. (2006). *The Psychology of Working: A New Perspective for Career Development, Counseling, and Public Policy.* London: Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9780203935477>
- Blustein, D. L. (2008). The role of work in psychological health and well-being: A conceptual, historical, and public policy perspective. *American Psychologist*, 63, 228-240.

- Blustein, D. L. (2011). A relational theory of working. *Journal of Vocational Behavior*, 79, 1-17.
- Blustein, D. L. (2013). The psychology of working: A new perspective for a new era. In D. L. Blustein (Éd.), *The Oxford handbook of the psychology of working* (p. 3-18). New York, N.Y.: Oxford University Press.
- Blustein, D. L., Kenna, A. C., Gill, N., & DeVoy, J. E. (2008). The Psychology of Working: A New Framework for Counseling Practice and Public Policy. *The Career Development Quarterly*, 56(4), 294-308. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2008.tb00095.x>
- Bobineau, O. (2011). La troisième modernité. *Le Débat*, 166(4), 150. <https://doi.org/10.3917/deba.166.0150>
- Bocquillon, M., Dehon, A., & Derobertmeasure, A. (2015). Interventions du superviseur lors de séances de rétroaction visant le développement de la réflexivité : étude de la variabilité inter-superviseurs. *Phronesis*, 4(1), 14-27. <https://doi.org/10.7202/1031201ar>
- Bocquillon, M., Derobertmeasure, A., & Dehon, A. (2017). De quoi parlent de futurs enseignants lorsqu'ils visionnent l'enregistrement vidéo de leur pratique ? In M. Saint-Jean, N. Lafranchise, C. Lepage, & L. Lafortune (Éd.), *Regards croisés sur la rétroaction et le débriefing : accompagner, former et professionnaliser* (p. 187-203). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Boisvert, J. (2015). Pensée critique : définition, illustration et applications. *Revue québécoise de psychologie*, 36(1), 3-33.
- Bonardi, C., & Roussiau, N. (1999). *Les représentations sociales*. Paris: Dunod.
- Bonardi, C., & Roussiau, N. (2001). *Les représentations sociales: État des lieux et perspectives*. Sprimont, Belgique: Mardaga.
- Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic Self-Concept and Self-Efficacy: How Different Are They Really? *Educational Psychology Review*, 15(1), 1-40. <https://doi.org/10.1023/A:1021302408382>
- Booker, C. (2004). *The seven basic plots: Why we tell stories*. London, UK: Continuum.
- Booker, M. K. (1994). *Dystopian literature. A theory and research guide*. Wesport/London: Greenwood.
- Boot, C. R. L., van den Heuvel, S. G., Bültmann, U., de Boer, A. G. E. M., Koppes, L. L. J., & van der Beek, A. J. (2013). Work Adjustments in a Representative Sample of Employees with a Chronic Disease in the Netherlands. *Journal of Occupational Rehabilitation*, 23(2), 200-208. <https://doi.org/10.1007/s10926-013-9444-y>
- Bor, W., Dean, A. J., Najman, J., & Hayatbakhsh, R. (2014). Are child and adolescent mental health problems increasing in the 21st century? A systematic review.

- Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 48(7), 606-616.
<https://doi.org/10.1177/0004867414533834>
- Bordin, E. S. (1979). The generalizability of the psychoanalytic concept of the working alliance. *Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 16, 252-260.
- Bordin, E. S. (1984). Psychodynamic model of career choice and satisfaction. In D. Brown, L. Brooks, & Associates (Éd.), *Career choice and development* (p. 94-137). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bordin, E. S. (1990). Psychodynamic model of career choice and satisfaction. In D. Brown & L. Brooks (Éd.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (2nd ed., p. 102-144). San Fransisco, CA: Jossey-Bass.
- Bordin, E. S. (1994). Theory and research on the therapeutic working alliance: New directions. In A. O. Horvath & L. S. Greenberg (Éd.), *The working alliance: Theory, research and practice* (p. 13-37). New York, N.Y: Wiley.
- Bordin, E. S., Nachmann, B., & Segal, S. J. (1963). An articulated framework for vocational development. *Journal of Counseling Psychology*, 10, 107–116.
- Borg, A. G. (2015). *The Butterfly Model of Careers Planning and Chance, its existence and the utility of intervention, in the career education of secondary to post-secondary students*. Australian Catholic University. <https://doi.org/10.4226/66/5a977ff83babc>
- Borg, A. G., Bright, J. E. H., & Pryor, R. G. L. (2006). The Butterfly Model of Careers: Illustrating How Planning and Chance Can Be Integrated in the Careers of Secondary School Students. *Australian Journal of Career Development*, 15(3), 54-59. <https://doi.org/10.1177/103841620601500311>
- Borgen, F. H., Weiss, D. J., Tinsley, H. E. A., Dawis, R. V., & Lofquist, L. H. (1968). The measurement of occupational reinforcer patterns. *Minnesota Studies in Vocational Rehabilitation*, 25, 1-89.
- Borras, I., & Romani, C. (2010). Orientation et politiques publiques. *Formation emploi*, 109, 9-22.
- Bosmans, C., & Hindryckx, M.-N. (2006). L'enseignement qualifiant en Communauté française de Belgique au coeur de notre actualité : aperçu des échanges entre 6 spécialistes. *Puzzle*, 21, 14-17.
- Bosse, N., & Guégnard, C. (2007). Les représentations des métiers par les jeunes : entre résistances et avancées. *Travail, genre et sociétés*, 18(2), 27-46. <https://doi.org/10.3917/tgs.018.0027>
- Bouchard, P., & Saint-Amant, J.-C. (1996). *Garçons et filles : stéréotypes et réussite scolaire*. Montréal: Les Editions du Remue-ménage.
- Bouchard, P., Saint-Amant, J.-C., & Tondreau, J. (1997a). Réussite, attitudes et expériences scolaires : effets de sexe et de classe sur la distance et la proximité scolaire. In Collectif & Laure-Gaudreault (Éd.), *Femmes, éducation et transformations*

- sociales* (p. 89-103). Montréal: Les Editions du Remue-ménage.
- Bouchard, P., Saint-Amant, J.-C., & Tondreau, J. (1997b). Socialisation sexuée, soumission et résistance chez les garçons et les filles de troisième secondaire au Québec. In Collectif & Laure-Gaudreault (Éd.), *Femmes, éducation et transformations sociales* (p. 55-88). Montréal: Les Editions du Remue-ménage.
- Bouchet, Y., Bertacchini, Y., & Bénet, D. (2016). L'entreprise du 21^{ème} siècle résiliente et ambidextre, le numérique comme hypothèse de travail. *R2IE : La Revue internationale d'intelligence économique*, 12 p.
- Boudesseul, G., Caro, P., Grelet, Y., Minassian, L., Monso, O., & Vivent, C. (2014). *Atlas académique des risques sociaux d'échec scolaire l'exemple du décrochage*. Marseille: Céreq.
- Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances: la mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris: Armand Colin.
- Boudon, R. (2008). Mais où sont les théories générales d'antan ? *Revue européenne des sciences sociales*, 140(44), 31-50. <https://doi.org/10.4000/ress.166>
- Boudon, R. (2010). La théorie générale de la rationalité, base de la sociologie cognitive. In F. Clément & K. Laurence (Éd.), *La sociologie cognitive* (p. 43-74). Paris: Editions de la Maison des sciences de l'homme.
- Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice: Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue Française de Sociologie*, 7(3), 325-347. <https://doi.org/10.2307/3319132>
- Bourdieu, P. (1984). *Questions de sociologie*. Paris: Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minuit.
- Bourque, J., Blais, J.-G., & Larose, F. (2009). L'interprétation des tests d'hypothèses : p, la taille de l'effet et la puissance. *Revue des sciences de l'éducation*, 35(1), 211-226. <https://doi.org/10.7202/029931ar>
- Bourque, J., Poulin, N., & Cleaver, A. F. (2006). Évaluation de l'utilisation et de la présentation des résultats d'analyses factorielles et d'analyses en composantes principales en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(2), 325-344. <https://doi.org/10.7202/014411ar>
- Boutin, G. (2004). L'approche par compétences en éducation: un amalgame paradigmatique. *Connexions*, 81(1), 25. <https://doi.org/10.3917/cnx.081.0025>
- Boutin, G. (2011). Quelles sont les limites de l'approche orientante? Montréal: Université de Mons.
- Boutinet, J.-P. (2007). L'espace contradictoire des conduites à projet : entre le projet d'orientation du jeune et le parcours atypique de l'adulte. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 36(1), 19-32. <https://doi.org/10.4000/osp.1259>

- Bradbury, R. (1954). *L'Homme illustré*. Paris: Denoël.
- Brasselet, C., & Guerrien, A. (2019). Rôle médiateur du sentiment de compétence dans la relation entre orientation choisie ou subie et motivation scolaire chez les élèves au niveau secondaire. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 51(1), 70-81. <https://doi.org/10.1037/cbs0000124>
- Brausch, G. (2007). L'école : rouage d'un projet démocratique ou pivot d'une société disciplinaire ? In *Que peut la philosophie aujourd'hui ?* Liège; Belgique: Université populaire (Philocité/ULg).
- Brausch, G. (2011). XIXe siècle. L'école mutuelle. In C. Faidherbe (Éd.), *Petite histoire des pratiques démocratiques ou comment mettre en oeuvre l'égalité* (p. 36-43). Seraing, Belgique: Centre de Dynamique des Groupes et d'Analyse Institutionnelle. Consulté à l'adresse [https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/135862/1/06 democratie.pdf](https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/135862/1/06_democratie.pdf)
- Brehaut, S., & Demeuse, M. (2016). Etude de la validité concourante de l'outil orientant québécois VIP à l'aide du questionnaire d'investigation des intérêts professionnels Hexa 3D. *Mesure et Evaluation en Education*, 39(2), 85-113.
- Bretz, R. D. J., & Judge, T. A. (1994). Person-Organization Fit and the Theory of Work Adjustment: Implications for Satisfaction, Tenure, and Career Success. *Journal of Vocational Behavior*, 44, 32-54.
- Brewer, J. M. (1916). Vocational Guidance in School and Occupation. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 67, 54-63.
- Brewer, J. M. (1922). *The vocational-guidance movement: its problems and possibilities*. New York, N.Y: Macmillan.
- Brewer, J. M. (1924). *Mental measurement in educational and vocational guidance: a condensed statement of the problem, the means available, the appropriate procedure, and the results achieved, with bibliographies*. Cambridge, Mass: Harvard university.
- Brewer, J. M. (1937). *Education as guidance: an examination of the possibilities of a curriculum in terms of life activities, in elementary and secondary school and college*. New York, N.Y: The Macmillan company.
- Brewer, J. M., & Landy, E. (1943). *Occupations today*. Boston, MA: Ginn and company.
- Bright, J. E. H., & Pryor, R. G. L. (2005a). The Chaos Theory of Careers: A User's Guide. *The Career Development Quarterly*, 53(4), 291-305. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2005.tb00660.x>
- Bright, J. E. H., & Pryor, R. G. L. (2005b). *The Complexity Perception Index*. Sydney, NSW: Bright and Associates/Congruence Pty Ltd.
- Bright, J. E. H., Pryor, R. G. L., & Harpham, L. (2005). The role of chance events in career decision making. *Journal of Vocational Behavior*, 66(3), 561-576.

<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2004.05.001>

- Bright, J. E. H., Pryor, R. G. L., Wilkenfeld, S., & Earl, J. (2005). The Role of Social Context and Serendipitous Events in Career Decision Making. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5(1), 19-36. <https://doi.org/10.1007/s10775-005-2123-6>
- Broca, P. (1861). *Sur le volume et la forme du cerveau suivant les individus et suivant les races*. Paris: Typographie Hennuyer.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, Massachusetts, and London: Harvard University Press.
- Brooks, K. (2009). *You majored in what?: Mapping your path from chaos to career*. New York: Penguin.
- Broonen, J.-P. (2010). Des intentions aux actes : la volition en conseil en orientation. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 39(1), 137-171. <https://doi.org/10.4000/osp.2493>
- Brown, D. (1995). A Values-Based Approach to Facilitating Career Transitions. *The Career Development Quarterly*, 44(1), 4-11.
- Brown, D. (1996). Brown's values-based, holistic model of career and life-role choices and satisfaction. In D. Brown & L. Brooks (Éd.), *Career choice and development* (p. 337-372). San Francisco: Jossey-Bass.
- Brown, D. (2002a). Introduction to Theories of Career Development and Choice: Origins, Evolution, and Current Effort. In D. Brown & Associates (Éd.), *Career Choice and Development* (4th ed., p. 3-23). San Francisco: Jossey-Bass.
- Brown, D. (2002b). Status of theories of career choice and development. In D. Brown & Associates (Éd.), *Career choice and development* (4th ed., p. 510-515). San Francisco: Jossey-Bass.
- Brown, D. (2002c). The role of work and cultural values in occupational choice, satisfaction, and success: A theoretical statement. *Journal of Counseling and Development*, 80, 48-56.
- Brown, D. (2002d). The role of work values and cultural values in occupational choice, satisfaction, and success: A theoretical statement. In D. Brown & Associates (Éd.), *Career choice and development* (4th ed., p. 465-509). San Francisco: Jossey-Bass.
- Brown, D. (2003). *Career information, career counseling, and career development*. Boston, MA: Pearson Education.
- Brown, D. (2006). Career counseling. In Jeffrey H. Greenhaus & G. A. Callanan (Éd.), *Encyclopedia of career development* (p. 88-92). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Brown, D. (2011). The Role of Work and Cultural Values in Occupational Choice,

- Satisfaction, and Success: A Theoretical Statement. *Journal of Counseling and Development*, 80(1), 48-56.
- Brown, D. (2016). *Career information, career counseling, and career development* (11th ed.). New York, N.Y.: Pearson.
- Brown, D., & Brooks, L. (1990). *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice*. (D. Brown & L. Brooks, Éd.) (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Brown, D., & Crace, R. K. (1996). Values in life role choices and outcomes: A conceptual model. *The Career Development Quarterly*, 44, 211-223.
- Brown, D., & Crace, R. K. (2002). *Life values inventory: Facilitator's guide*. Williamsburg, VA: Applied Psychology Resources, Inc.
- Brown, D., & Crace, R. K. (2008). Brown's Values-Based Career Theory. In F. T. L. Leong (Éd.), *Encyclopedia of counseling* (p. 1415-1416). Los Angeles: SAGE Publications.
- Brown, M. T., Lum, J. L., & Voyle, K. (1997). Roe Revisited: A Call for the Reappraisal of the Theory of Personality Development and Career Choice. *Journal of Vocational Behavior*, 51(2), 283-294.
- Brown, S. D. (1993). Contemporary psychological science and the theory of work adjustment: A proposal for integration and a favor returned. *Journal of Vocational Behavior*, 43(1), 58-66.
- Brown, S. D., & Lent, R. W. (2005). *Career development and counseling: Putting theory and research to work*. Hoboken, NJ: John Wiley.
- Brown, S. D., & Lent, R. W. (2008). *Handbook of counseling psychology. Handboool of counseling psychology*. New Jersey: John Wiley & sons. [https://doi.org/10.1016/0005-7916\(94\)90017-5](https://doi.org/10.1016/0005-7916(94)90017-5)
- Brown, S. D., & Ryan Krane, N. E. (2000). Four (or five) sessions and a cloud of dust: old assumptions and new observations about career counseling. In S. D. Brown & R. W. Lent (Éd.), *Handbook of counseling psychology* (3rd ed., p. 740-766). New York, N.Y: Wiley.
- Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA: Harvard university.
- Bubbenzer, D. L., West, J. D., & Boughner, S. R. (1994). Michael White and the Narrative Perspective in Therapy. *The Family Journal*, 2(1), 71-83. <https://doi.org/10.1177/1066480794021017>
- Buisson-Fenet, H. (2017). *École des filles, école des femmes: l'institution scolaire face aux parcours, normes et rôles professionnels sexués*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Buisson-Fenet, H., & Morin-Messabel, C. (2017). Introduction. In H. Buisson-Fenet (Éd.), *École des filles, école des femmes: l'institution scolaire face aux parcours, normes et rôles professionnels sexués*. Louvain-la-Neuve: De Boeck supérieur.

- Buisson, F. (1911). *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris: Hachette.
- Bujold, C. (2004). Constructing career through narrative. *Journal of Vocational Behavior*, *64*, 470-484.
- Bujold, C., & Gingras, M. (2000). *Choix professionnel et développement de carrière: théories et recherches* (Vol. 2e éd). Montréal, Québec: Gaëtan Morin.
- Bujold, C., & Gingras, M. (2010). Un nouveau paradigme pour l'orientation : perspectives, limites, et défis. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, *39*(1), 73-86. <https://doi.org/10.4000/osp.2469>
- Bulletin Officiel (11 juillet 2008). (s. d.). *Parcours de découverte des métiers et des formations, 2008-092*.
- Bulletin Officiel (24 mai 2013). (s. d.). *Ecole primaire et Collège*.
- Bulletin Officiel (29 mars 2016). (s. d.). *Réussir l'entrée au lycée professionnel, 2016-055*.
- Bullock, E. E., Andrews, L., Braud, J., & Reardon, R. C. (2009). Holland's theory in an international context: Applicability of RIASEC structure and assessments. *Career Planning and Adult Development Journal*, *25*(4), 29-58.
- Burchell, B., Hardy, V. B., Rubery, J., & Smith, M. (2014). *A New Method to Understand Occupational Gender Segregation in European Labour Markets*. Luxembourg.
- Burton, R., & Martin, R. (2008). L'orientation scolaire au Luxembourg : « Au-delà de l'égalité des chances... le gâchis d'un potentiel humain ». In R. Martin, C. Dierendonck, C. Meyers, & M. Noesen (Éd.), *La place de l'école dans la société luxembourgeoise de demain: La place de l'école dans la société luxembourgeoise de demain* (p. 165-186). Louvain-la-Neuve: De Boeck supérieur.
- Buscatto, M., & Marry, C. (2009). « Le plafond de verre dans tous ses éclats ». La féminisation des professions supérieures au xxe siècle. *Sociologie du Travail*, *51*(2), 170-182. <https://doi.org/10.1016/j.soctra.2009.03.002>
- Bussey, K., & Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological Review*, *106*(4), 676-713. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.106.4.676>
- Buyukgoze-Kavas, A., Duffy, R. D., & Douglass, R. P. (2015). Exploring links between career adaptability, work volition, and well-being among Turkish students. *Journal of Vocational Behavior*, *90*, 122-131. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.08.006>
- Byars, A. M., & Hackett, G. (1998). Applications of social cognitive theory to the career development of women of color. *Applied and Preventive Psychology*, *7*(4), 255-267. Consulté à l'adresse http://files/3178/Applications-of-social-cognitive-theory-to-the-care_1998_Applied-and-Prevent.pdf
- Cacouault-Bitaud, M. (2001). La féminisation d'une profession est-elle le signe d'une

- baisse de prestige ? *Travail, genre et sociétés*, 5(1), 91-115.
<https://doi.org/10.3917/tgs.005.0091>
- Cacouault-Bitaud, M. (2007). *Professeurs... mais femmes. Carrières et vies privées des enseignantes du secondaire au XXe siècle*. Paris: La Découverte.
- Campbell, J. L. (2002). Pour convaincre les sceptiques : à propos des idées et des critiques de la théorie du choix rationnel. *Sociologie et sociétés*, 34(1), 35.
<https://doi.org/10.7202/009744ar>
- Canals, V., Diebolt, C., & Jaoul-Grammare, M. (2016). Education, productivite et gain. Retour sur les approches critiques de l'enchaînement causal de la théorie du capital humain. *Studia Oeconomica Posnaniensia*, 4(3), 137-162.
<https://doi.org/10.18559/SOEP.2016.3.6>
- Canzittu, D. (2012). *L'implémentation de l'approche orientante dans l'enseignement secondaire provincial. Compte-rendu des activités mises en place entre le 1er septembre 2011 et le 31 décembre 2011*. Mons.
- Canzittu, D. (2018). *Orientation scolaire et approche orientante : les politiques et dispositifs d'orientation dans les systèmes scolaires*. Paris. Consulté à l'adresse http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/12/181211_Cnesco_orientation_Canzittu.pdf
- Canzittu, D. (2019a). Introduction générale. In D. Canzittu (Éd.), *Penser et agir l'orientation au 21e siècle. De l'élève au citoyen engagé* (p. 11-16). Paris: Editions Qui Plus Est.
- Canzittu, D. (2019b). *Penser et agir l'orientation au 21e siècle. De l'élève au citoyen engagé*. Paris: Qui plus Est.
- Canzittu, D., & Carosin, É. (2019). Comment penser l'orientation scolaire et professionnelle dans les écoles du 21e siècle ? Vers une Approche Orientante de l'école. In D. Canzittu (Éd.), *Penser et agir l'orientation au 21e siècle. De l'élève au citoyen engagé* (p. 103-114). Paris: Editions Qui Plus Est.
- Canzittu, D., & Demeuse, M. (2017). *Comment rendre une école réellement orientante?* Louvain-la-Neuve: De Boeck supérieur.
- Canzittu, D., & Demeuse, M. (2019). L'école orientante : une utopie ? In D. Canzittu (Éd.), *Penser et agir l'orientation au 21e siècle. De l'élève au citoyen engagé* (p. 161-172). Paris: Editions Qui Plus Est.
- Canzittu, D., Duroisin, N., & Demeuse, M. (2011a). *L'implémentation de l'approche orientante dans l'enseignement secondaire provincial. Deuxième rapport intermédiaire*. Mons.
- Canzittu, D., Duroisin, N., & Demeuse, M. (2011b). *L'implémentation de l'approche orientante dans l'enseignement secondaire provincial. Note de synthèse*. Mons.
- Canzittu, D., Duroisin, N., & Demeuse, M. (2011c). *L'implémentation de l'approche orientante dans l'enseignement secondaire provincial. Rapport final*. Mons.

- Canzittu, D., Malaise, S., & Tutak, A. (2015). *Recherche-accompagnement de projet d'innovation pédagogique et organisationnelle au sein du 2e degré professionnel de l'enseignement secondaire de plein exercice*. Mons.
- Canzittu, D., Tutak, A., & Willam, M. (2012). *L'implémentation de l'approche orientante dans l'enseignement secondaire provincial. Rapport intermédiaire*. Mons.
- Canzittu, D., Willam, M., & Brehaut, S. (2013a). *L'implémentation de l'approche orientante dans l'enseignement secondaire provincial. Rapport final*. Mons.
- Canzittu, D., Willam, M., & Brehaut, S. (2013b). *L'implémentation de l'approche orientante dans l'enseignement secondaire provincial. Rapport intermédiaire*. Mons.
- Canzittu, D., Willam, M., & Brehaut, S. (2014). *L'implémentation de l'approche orientante dans l'enseignement secondaire provincial. Rapport final*. Mons.
- Carlyle, T. (1884). *Sartor resartus [The tailor re-tailored]*. *Carlyle's Complete Works* (Vol. 1). Boston, MA: Cambridge University Press.
- Carosin, É. (2013). Au cœur de l'expérience esthétique, l'erreur stimulante. *Le Journal de Culture et Démocratie*, 32, 20-21.
- Carosin, É., Canzittu, D., & Loisy, C. (2019). Accompagner les adolescents pour faire face aux défis du 21e siècle en orientation : un cadre conceptuel pour le développement d'outils en orientation. In D. Canzittu (Éd.), *Penser et agir l'orientation au 21e siècle. De l'élève au citoyen engagé* (p. 115-122). Paris: Editions Qui Plus Est.
- Carr, A. (1998). No Title. *Contemporary Family Therapy*, 20(4), 485-503. <https://doi.org/10.1023/A:1021680116584>
- Caspi, A., Block, J., Block, J. H., Klopp, B., Lynam, D., Moffitt, T. E., & Stouthamer-Loeber, M. (1992). A « common-language » version of the California Child Q-Set for personality assessment. *Psychological Assessment*, 4(4), 512-523. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.4.4.512>
- Castel, R. (2006). La face cachée de l'individu hypermoderne : l'individu par défaut. In N. Aubert (Éd.), *L'individu hypermoderne* (p. 117-128). Toulouse: ERES. <https://doi.org/doi.org/10.3917/eres.auber.2006.01.0117>
- Cavallaro, M. L. (2009). Circumscription, Compromise and Self-Creation, Gottfredson's Theory of. In American Counseling Association (Éd.), *The ACA Encyclopedia of Counseling* (p. 97-98). Hoboken, N.J: John Wiley & Sons.
- Cayouette-Remblière, J. (2016). *L'école qui classe: 530 élèves du primaire au bac*. Paris: PUF.
- Ceballo, R., Huerta, M., & Epstein-Ngo, Q. M. (2010). Parental and school influences promoting academic success among latino students. In J. L. Meece & J. S. Eccles (Éd.), *Handbook of Research on Schools, Schooling, and Human Development* (p. 293-307). New York: Routledge.

- CEF. (2001). *Orientation et information sur les études, les formations et les métiers. Avis 78*. Bruxelles.
- Centre culturel international de Cerisy. (s. d.). *Argument du colloque "Apprendre et s'orienter dans un monde de hasards"*. Consulté à l'adresse <http://www.ccic-cerisy.asso.fr/sorienter15.html>
- Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (CEDEFOP). (2010). *Les voies du succès : orientation tout au long de la vie pour mieux apprendre et travailler en Europe*. Luxembourg: Office des publications de l'Union européenne.
- Chamorro-Premuzic, T. (2016). *Personality and individual differences*. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Charles, N., & Deles, R. (2018). *Les parcours d'étude, entre sélection et individualisation. Une comparaison internationale*. Paris.
- Charlot, B., Bautier, E., & Rochex, J.-Y. (1992). *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris: Armand Colin.
- Chartier, P., Terriot, K., & Vrignaud, P. (2018). *L'orientation scolaire et professionnelle: Pratiques d'évaluation*. Bruxelles: Mardaga.
- Chassé, E. (2010). Finalités éducatives et engagement. *Pédagogie*, 23(4), 10–14.
- Chasserio, S., Pailot, P., & Poroli, C. (2016). 4. L'entrepreneuriat est-il genré ? *Regards croisés sur l'économie*, 19(2), 62. <https://doi.org/10.3917/rce.019.0062>
- Chauchat, H., & Labonne, C. (2006). La hiérarchisation des filières scolaires : de la relation dominant/dominé dans le jeu des identités et la reproduction sociale. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 35(4), 555-577. <https://doi.org/10.4000/osp.1202>
- Chazal, S., & Guimond, S. (2003). La théorie de la dominance sociale et les choix d'orientation scolaire et de rôles sociaux des filles et des garçons. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 32(4), 595-616. <https://doi.org/10.4000/osp.2600>
- Chen, C.-Y., Yen, C.-H., & Tsai, F. C. (2014). Job crafting and job engagement: The mediating role of person-job fit. *International Journal of Hospitality Management*, 37, 21-28.
- Chen, C. P. (2006). *Career endeavour: pursuing a cross-cultural life transition. Cross-cultural management series*. Aldershot, England ; Burlington, VT: Ashgate.
- Cheng, J.-C., Chen, C.-Y., Teng, H.-Y., & Yen, C.-H. (2016). Tour leaders' job crafting and job outcomes: The moderating role of perceived organizational support. *Tourism Management Perspectives*, 20, 19-29. <https://doi.org/10.1016/j.tmp.2016.06.001>
- Cherney, I. D. (2005). Children's and Adults' Recall of Sex-Stereotyped Toy Pictures: Effects of Presentation and Memory Task. *Infant and Child Development*, 14, 11-27.

- Cherney, I. D., Harper, H. J., & Winter, J. A. (2006). Nouveaux jouets : ce que les enfants identifient comme “jouets de garçons” et “jouets de filles”. *Enfance*, 3, 266-282.
- Cheryan, S., Ziegler, S. A., Montoya, A. K., & Jiang, L. (2017). Why are some STEM fields more gender balanced than others? *Psychological Bulletin*, 143(1), 1-35. <https://doi.org/10.1037/bul0000052>
- Cheza, M. (2009). La pédagogie du Cardinal Cardijn: une formation enracinée dans la vie. *Vie Consacrée*, 81(3), 163-175.
- Chiaverini, I., & Dastié, P. (1971). *Orientation scolaire et professionnelle*. Paris: Berger Levrault.
- Christiaens, A.-G. (1914). *L'orientation professionnelle des enfants*. Bruxelles: Lamertin.
- Christiaens, A.-G. (1926). Orientation professionnelle et production industrielle. *Bulletin trimestriel de l'Office intercommunal d'orientation professionnelle*, 22, 1-7.
- Clauzade, L. (2007). De la science de l'esprit à l'étude du caractère : Alexander Bain et la psychologie des différences individuelles. *Revue d'histoire des sciences*, 60(2), 281. <https://doi.org/10.3917/rhs.602.0281>
- Clerc, P. (1964). La famille et l'orientation scolaire au niveau de la sixième: Enquête de juin 1963 dans l'agglomération parisienne. *Population (French Edition)*, 19(4), 627-672. <https://doi.org/10.2307/1526843>
- Cochran, L. (1997). *Career counseling: A narrative approach*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Cohen-Scali, V., & Guichard, J. (2008). L'identité: perspectives développementales. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 37(3), 321-345.
- Cohen-Scali, V., Rossier, J., & Nota, L. (2018a). Introduction: Building an International Community of Research in Career Guidance and Counseling. In V. Cohen-Scali, J. Rossier, & L. Nota (Éd.), *New perspectives on career counseling and guidance in Europe. Building Careers in Changing and Diverse Societies* (p. 1-19). Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-61476-2_1
- Cohen-Scali, V., Rossier, J., & Nota, L. (Éd.). (2018b). *New perspectives on career counseling and guidance in Europe*. Cham: Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-61476-2>
- Cohen, E. (2015). Les émissions culinaires à la télévision française (1954-2015). *Le Temps des médias*, 24(1), 165-179. <https://doi.org/10.3917/tmd.024.0165>
- Cohen, J. (1969). *Statistical power analysis for the behavioural sciences*. New York: Academic Press.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd éd.). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Collard, S. (2005). Un nouvel élan pour l'orientation en Belgique francophone.

- L'Indécis*, 59, 3-8.
- Collet, I. (2017). *L'école apprend-elle l'égalité des sexes?. Pour combattre les inégalités à l'école*. Paris: Belin.
- Collin, A., & Young, R. A. (2000). *The future of career*. (A. Collin & R. A. Young, Éd.), *The future of career*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Collins, J. J., Baase, C. M., Sharda, C. E., Ozminkowski, R. J., Nicholson, S., Billotti, G. M., ... Berger, M. L. (2005). The Assessment of Chronic Health Conditions on Work Performance, Absence, and Total Economic Impact for Employers. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 47(6), 547-557. <https://doi.org/10.1097/01.jom.0000166864.58664.29>
- Comby, J.-B., Coton, C., Hély, M., Pudal, R., & Sinigaglia, J. (2018). À propos de quelques pudeurs de sociologues face à la loi ORE. *Savoir/Agir*, 44(2), 87. <https://doi.org/10.3917/sava.044.0087>
- Commission des Communautés Européennes. (1967). *Exposé annuel sur les activités d'orientation professionnelle dans la Communauté*. Bruxelles: Commission des Communautés Européennes.
- Commission des Communautés Européennes. (2006). *Livre vert. Moderniser le droit du travail pour relever les défis du XXIe siècle*. Bruxelles: Commission des Communautés Européennes.
- Commission européenne. (2000). Conclusions de la présidence. In *Sommet de Lisbonne*. Lisbonne: Conseil de l'Union Européenne.
- Commission européenne. (2010a). *Europe 2020: Une stratégie pour une croissance intelligente, durable et inclusive*. Publications Office of the European Union.
- Commission européenne. (2010b). *EUROPE 2020. Une stratégie pour une croissance intelligente, durable et inclusive*. Bruxelles: Commission européenne.
- Compagnon, A. (2018). «Bac sélection université». *Le Débat*, 199(2), 38. <https://doi.org/10.3917/deba.199.0038>
- Comtois, M. (2007). *Le portfolio orientant*. Montréal, Québec: Chenelière Education.
- Concil of the European Union. (2008). Resolution of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council of 21. *Official Journal of the European Union*, 319(13), 4-7.
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). (2007). *Accord intercantonal du 14 juin sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (Concordat HarmoS)*. Consulté à l'adresse http://edudoc.ch/record/24710/files/HarmoS_f.pdf
- Conseil d'état de la République et canton de Genève. (2010). *Règlement du cycle d'orientation (RCO)*. Consulté à l'adresse https://www.ge.ch/legislation/rsg/f/s/rsg_c1_10p26.html

- Conseil de l'Education et de la Formation (CEF). (1993). *Avis n°14 : L'enseignement secondaire rénové: motivation, critique et éléments d'évaluation. Contribution au dossier « Structures »*. Bruxelles: Conseil de l'Education et de la Formation. Consulté à l'adresse http://www.cef.cfwb.be/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&file=fileadmin/sites/cef/upload/cef_super_editor/cef_editor/Avis/CEF_Avis_014.pdf&hash=29abbc806abed4e01d8e7fe3743bde3729e228af
- Conseil de l'Education et de la Formation (CEF). (1996). *Avis 33 : Recommandations du CEF pour faire de la réforme du 1er degré de l'Enseignement secondaire un jalon essentiel sur le chemin de l'École de la réussite*. Bruxelles: Conseil de l'Education et de la Formation. Consulté à l'adresse http://www.cef.cfwb.be/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&g=0&hash=bec7479c2e3a118f58e1dcdd4d60aa5cc49e07a8&file=fileadmin/sites/cef/upload/cef_super_editor/cef_editor/Avis/CEF_Avis_033.pdf
- Conseil de l'Education et de la Formation (CEF). (1997). *Avis 42 : Avis relatif au «Projet de décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre»*. Bruxelles: Conseil de l'Education et de la Formation. Consulté à l'adresse http://www.cef.cfwb.be/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&g=0&hash=fee8f2671e6c9be197941a03d50e0983d2ecdb60&file=fileadmin/sites/cef/upload/cef_super_editor/cef_editor/Avis/CEF_Avis_042.pdf
- Conseil de l'Education et de la Formation (CEF). (2001). *Avis 78 : Orientation et information sur les études, les formations et les métiers*. Bruxelles: Conseil de l'Education et de la Formation.
- Conseil de l'Education et de la Formation (CEF). (2002). *Avis 78 : Orientation et information sur les études, les formations et les métiers*. Bruxelles: Conseil de l'Education et de la Formation. Consulté à l'adresse http://www.cef.cfwb.be/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&g=0&hash=ac6899a5680b48265e3a50b41b635ebba4d0f8ed&file=fileadmin/sites/cef/upload/cef_super_editor/cef_editor/Avis/CEF_Avis_078.pdf
- Conseil de l'Education et de la Formation (CEF). (2008). *Avis 98 : L'orientation dès l'école obligatoire et tout au long de la vie*. Bruxelles: Conseil de l'Education et de la Formation. Consulté à l'adresse http://www.cef.cfwb.be/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&g=0&hash=25a6e440197808dee60218c3b82e57ed1a587701&file=fileadmin/sites/cef/upload/cef_super_editor/cef_editor/Avis/CEF_Avis_098.pdf
- Conseil de l'Education et de la Formation (CEF). (2014). *Avis 122 : Synthèse et mise en perspective de recommandations du CEF suite à l'Année des compétences*. Bruxelles: Conseil de l'Education et de la Formation. Consulté à l'adresse http://www.cef.cfwb.be/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&g=0&hash=c5726be0cff01446c4a14da6e9f9197291162fcc&file=fileadmin/sites/cef/upload

/cef_super_editor/cef_editor/Avis/CEF_Avis_122.pdf

Conseil de l'Éducation et de la Formation (CEF). (2016). *Avis 134 : Pour s'orienter du secondaire vers le supérieur*. Bruxelles : Conseil de l'Éducation et de la Formation. Bruxelles: Conseil de l'Éducation et de la Formation. Consulté à l'adresse http://www.cef.cfwb.be/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&g=0&hash=e33c0355e1fe9c28b32ea26a2364c4ac131c8f0d&file=fileadmin/sites/cef/upload/cef_super_editor/cef_editor/Avis/CEF_Avis_134.pdf

Conseil de l'Éducation et de la Formation (CEF). (2017). *Avis 137 Comment intégrer la dimension de genre dans le système éducatif de la Fédération Wallonie-Bruxelles ?* Bruxelles: Conseil de l'Éducation et de la Formation. Consulté à l'adresse http://www.cef.cfwb.be/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&g=0&hash=14f3d102a8aebdbdf235162ccc81a6d28091f1d1c&file=fileadmin/sites/cef/upload/cef_super_editor/cef_editor/Avis/CEF_Avis_137.pdf

Conseil de l'Union Européenne. (2004). *Projet de résolution du Conseil et des représentants des gouvernements des États Membres réunis au sein du Conseil relative au renforcement des politiques, des systèmes et des pratiques dans le domaine de l'orientation tout au long de la vie en Europe*. Consulté à l'adresse http://files/137/Orientation/resolution2004_fr.pdf

Conseil de l'Union Européenne. (2008). *Mise en œuvre des principes communs de flexicurité dans le cadre du cycle 2008-2010 de la Stratégie de Lisbonne - Rapport de la Mission pour la Flexicurité*. Bruxelles: Conseil de l'Union Européenne. Consulté à l'adresse file:///C:/Users/530755/Downloads/CONS_PDF_CS_2008_17047_1_FR.pdf

Conseil économique social et environnemental. (2018). *L'orientation des jeunes*. Paris: Les éditions des Journaux officiels.

Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO). (2015). *Mixité sociale et scolaire, ségrégation inter- et intra-établissement dans les collèges et lycées en France – Etude Ly-Riegert*. Paris: CNESCO. Consulté à l'adresse <http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2015/05/Etat-des-lieux-Mixité-à-l'écoleFrance.pdf>

Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO). (2016). *Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités sociales et migratoires ? Dossier de synthèse*. Paris: CNESCO. Consulté à l'adresse <http://www.cnesco.fr/fr/inegalites-sociales/>

Constitution de l'état belge. (1983). Loi concernant l'obligation scolaire. *Moniteur belge*, 06-07-1983.

Constitution Fédérale de la Confédération Suisse. (1999). Consulté à l'adresse https://www.ge.ch/constituante/doc/Constitutions_suisse_v2.pdf

Convert, B. (2003). Des hiérarchies maintenues: espace des disciplines, morphologie de l'offre scolaire et choix d'orientation en France, 1987-2001. In *Actes de la recherche en sciences sociales* (Vol. 149, p. 61-73).

- Cook, E. P. (2015). Behavior Is Interactional. In *Understanding People in Context* (p. 67-97). Alexandria, VA, USA: American Counseling Association. <https://doi.org/10.1002/9781119222743.ch4>
- Cook, E. P., Heppner, M. J., & O'Brien, K. M. (2002). Career Development of Women of Color and White Women: Assumptions, Conceptualization, and Interventions From an Ecological Perspective. *The Career Development Quarterly*, 50(4), 291-305. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2002.tb00574.x>
- Cook, E. P., Heppner, M. J., & O'Brien, K. M. (2005). Multicultural and Gender Influences in Women's Career Development: An Ecological Perspective. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 33(3), 165-179. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1912.2005.tb00014.x>
- Cordier, J., & Papy, G. (1954). Une tentative de reconstruction de l'enseignement de base à La Louvière, en Hainaut (Belgique). *Enfance*, 7(2), 139-149.
- Coulibaly, S. K., Erbao, C., & Metuge Mekongcho, T. (2018). Economic globalization, entrepreneurship, and development. *Technological Forecasting and Social Change*, 127, 271-280. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2017.09.028>
- Cournoyer, L., & Turcotte, M. (2016). La construction sociohistorique d'une identité de profession chez les conseillers d'orientation québécois sous la perspective des interactions entre l'ordre professionnel et les acteurs du milieu. *Revue canadienne de counseling et de psychothérapie*, 50(3), 240-258.
- Courtinat-Camps, A., & Prêteur, Y. (2010). Expérience scolaire à l'adolescence : quelles différences entre filles et garçons. In S. Croity-Belz, Y. Prêteur, & V. Rouyer (Éd.), *Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte*. (p. 99-113). Toulouse: ERES.
- Courtioux, P. (2011). *L'origine sociale joue-t-elle sur le rendement des études supérieures ?* Roubaix: EDHEC Business School.
- Crace, R. K., & Brown, D. (1996). *Life Values Inventory*. Chapel Hill, NC: Life Values Resources.
- Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace ? : De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles, Belgique: De Boeck Université.
- Crahay, M. (2012). *L'école peut-elle être juste et efficace ? : De l'égalité des chances à l'égalité des acquis* (2e éd.). Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Crites, J. O. (1969). *Vocational psychology: The study of vocational behavior and development*. New York, N.Y.: McGraw-Hill.
- Croft, A., Schmader, T., Block, K., & Baron, A. S. (2014). The Second Shift Reflected in the Second Generation. *Psychological Science*, 25(7), 1418-1428. <https://doi.org/10.1177/0956797614533968>
- Cromer, S. (2015). Françoise Vouillot (dir.), Joëlle Mezza, Marie-Laure Steinbruckner

- et Laurence Tiénot, Orientation scolaire et discriminations. Quand les différences de sexe masquent les inégalités. La Documentation française, Paris, 2011, 130 pages. *Travail, genre et sociétés*, 33(1), 165-168. <https://doi.org/10.3917/tgs.033.0165>
- Cuervo, H., Chesters, J., & Aberdeen, L. (2019). Post-school aspirations in regional Australia: an examination of the role of cultural and social capital. *The Australian Educational Researcher*. <https://doi.org/10.1007/s13384-019-00305-7>
- Curry, J. R., & Milsom, A. D. (2017). *Career and College Readiness Counseling in P-12 Schools*. New York, N.Y.: Springer Publishing Company.
- Cybal-Michalska, A. (2016). Proactive Behavioral Orientation of a Subject as a Process of Investing in Career Capital in the World of « Boundaryless Careers ». In R. Goonetilleke & W. Karwowski (Éd.), *Advances in Physical Ergonomics and Human Factors. Proceedings of the AHFE 2016 International Conference on Physical Ergonomics and Human Factors and System Interactions, July 27-31, 2016, Walt Disney World®, Florida, USA*. (p. 931-942). New York, N.Y.: Springer.
- Dafflon Nouvelle, A. (2006). *Filles-garçons : socialisation différenciée ?* Grenoble: PUG.
- Dandara, O. (2014). Career Education in the Context of Lifelong Learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 142, 306-310. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.07.637>
- Dandurand, P. (1980). Présentation. *Sociologie et sociétés*, 12(1), 3-7. <https://doi.org/10.7202/001160ar>
- Danhier, J., Jacobs, D., Devleeshouwer, P., Martin, E., & Alarcon, A. (2014). *Vers des écoles de qualité pour tous? Analyse des résultats à l'enquête PISA 2012 en Flandre et en Fédération Wallonie-Bruxelles*. Bruxelles: Fondation Roi Baudouin.
- Danhier, J., Martin, É., Alarcon-Henriquez, A., Kaelen, R., & Jacobs, D. (2017). Une ségrégation peut en cacher une autre. La répartition des élèves entre classes à prendre au sérieux. *Revue française de pédagogie*, 199(2), 117-138.
- Danvers, F. (1988). Pour une histoire de l'orientation professionnelle. Histoire de l'éducation. *Histoire de l'éducation*, 37, 3-15.
- Danvers, F. (2009). *Dictionnaire de sciences humaines : Volume 1, S'orienter dans la vie, une valeur suprême ? Essai d'anthropologie de la formation*. Villeneuve-d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion.
- Danvers, F. (2017a). *Dictionnaire de sciences humaines et sociales: Volume 3, S'orienter dans la vie, un pari éducatif ? : pour des sciences pédagogiques de l'orientation*. Villeneuve-d'Ascq (Nord): Presses universitaires du Septentrion.
- Danvers, F. (2017b). Préface. In D. Canzittu & M. Demeuse (Éd.), *Comment rendre une école réellement orientante?* (p. 9-11). Bruxelles: De Boeck supérieur.
- Dany, L., & Apostolidis, T. (2007). Approche structurale de la représentation sociale

- de la drogue : interrogations autour de la technique de la mise en cause. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 73, 11-26.
- Darchy-Koechlin, B., & Draelants, H. (2016). Le prestige des grandes écoles françaises. Entre capital symbolique et dépendance de sentier. In *Les écoles et leur réputation: l'identité des établissements en contexte de marché* (p. 47-64). Louvain-la-Neuve: De Boeck supérieur.
- Darmon, M. (2016). *La socialisation* (3e éd.). Paris: Armand Colin.
- Davidson, E. S., & Benjamin, L. T. (1987). A History of the Child Study Movement in America. In J. A. Glover & R. R. Ronning (Éd.), *Historical Foundations of Educational Psychology* (p. 41-60). Boston, MA: Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-3620-2_3
- Davis, M. (2013). *Liquid Sociology: Metaphor in Zygmunt Bauman's analysis of modernity*. (M. Davis, Éd.). New York, N.Y.: Routledge.
- Dawis, R. V. (1994). The theory of work adjustment as convergent theory. In M. L. Savikas & R. W. Lent (Éd.), *Convergence in Career Development Theories: Implications for Science and Practice* (p. 33-43). Palo Alto: CPP Books.
- Dawis, R. V. (1997). Revisiting Roe: Comments on Brown, Lum, and Voyle (1997). *Journal of Vocational Behavior*, 51(2), 295-300. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1997.1604>
- Dawis, R. V. (2005). The Minnesota Theory of Work Adjustment. In D. S. Brown & R. Lent (Éd.), *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work* (p. 3-23). Hoboken, N.J: John Wiley.
- Dawis, R. V., England, G. W., & Lofquist, L. H. (1964). *A theory of work adjustment. Minnesota studies in vocational rehabilitation* (No. 38). Minneapolis, MN: University of Minnesota Industrial Relations Center.
- Dawis, R. V., & Lofquist, L. H. (1984). *A psychological theory of work adjustment*. MN: University of Minnesota Press.
- Dawis, R. V., Lofquist, L. H., & Weiss, D. J. (1968). A theory of work adjustment: A revision. *Minnesota Studies in Vocational Rehabilitation*, 23, 1-14.
- Dawson, M. (2013). *Late modernity, individualization and socialism: an associational critique of neoliberalism*. London: Palgrave Macmillan.
- De Keere, K. (2014). From a self-made to an already-made man. *Acta Sociologica*, 57(4), 311-324. <https://doi.org/10.1177/0001699314552737>
- de Kerchove, A.-M., & Lambert, J.-P. (2001). *Choix des études supérieures et motivations des étudiant(e)s*. Louvain-la-Neuve.
- De Muth, J. E. (2014). *Basic Statistics and Pharmaceutical Statistical Applications* (3rd éd.). Boca Raton, FL: Chapman & Hall/CRC.
- De Nguyen, V. (1985). Approche épistémologique de la caractérologie selon le point

- de vue de J. C. Pariente. *Philosophiques*, 12(1), 3.
<https://doi.org/10.7202/203269ar>
- de Singly, F. (2017). *Sociologie de la famille contemporaine* (6e éd.). Paris: Armand Colin.
- Decerf, B., Grandjean, G., & Truyts, T. (2018). Le décret inscription : la vérité si je mens. *Regards économiques*, 138, 1-11. Consulté à l'adresse https://www.regards-economiques.be/images/reco-pdf/reco_179.pdf
- Déchaux, J.-H. (2001). La mort dans les sociétés modernes : la thèse de Norbert Elias à l'épreuve. *L'Année sociologique*, 51(1), 161-183.
<https://doi.org/10.3917/anso.011.0161>
- Decroly, O. (1913). Avant-propos. *Revue de pédotechnie*, 1(1), 21–34.
- Dehon, A., & Derobertmeasure, A. (2010). L'usage de la vidéo en formation initiale : indicateurs d'efficacité et traces de réflexivité. In *Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*. Genève: Université de Genève.
- Dejours, C. (2016). Note de travail sur la notion de souffrance. *Travailler*, 35(1), 145.
<https://doi.org/10.3917/trav.035.0145>
- Del Corso, J., & Reh fuss, M. C. (2011). The role of narrative in career construction theory. *Journal of Vocational Behavior*, 79(2), 334-339.
<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.04.003>
- Delvaux, B. (2015). *Une toute autre école*. Louvain-la-Neuve: Pensées libres.
- Delvaux, B., Demeuse, M., & Dupriez, V. (2005). En guise de conclusion : encadrer la liberté. In M. Demeuse, A. Baye, M.-H. Straeten, J. Nicaise, & A. Matoul (Éd.), *Vers une école juste et efficace. Vingt-six contributions à l'analyse des systèmes d'enseignement et de formation* (p. 559-576). Bruxelles: De Boeck.
- Delvaux, B., & Joseph, M. (2003). *Les espaces locaux d'interdépendance entre écoles*. Louvain: CerisisUCL.
- Demangeon, M. (1984). *Intérêts, valeurs, personnalité en classe de terminale*. Paris: INETOP.
- Demeuse, M. (2002). *Analyse critique des fondements de l'attribution des moyens destinés à la politique de discrimination positive en matière d'enseignement en Communauté française de Belgique*. Liège: Université de Liège (Dissertation doctorale en sciences psychologiques).
- Demeuse, M. (2005). La marche vers l'équité en Belgique francophone. In M. Demeuse, A. Baye, M.-H. Straeten, J. Nicaise, & A. Matoul (Éd.), *Vers une école juste et efficace. Vingt-six contributions à l'analyse des systèmes d'enseignement et de formation* (p. 191–216). Bruxelles: De Boeck.
- Demeuse, M., & Baye, A. (2005). Pourquoi parler d'équité ? In M. Demeuse, A. Baye, M.-H. Straeten, J. Nicaise, & A. Matoul (Éd.), *Vers une école juste et efficace. Vingt-six contributions à l'analyse des systèmes d'enseignement et de formation* (p. 149-170). Bruxelles: De Boeck.

- Demeuse, M., & Baye, A. (2008). Indicateurs d'équité éducative. Une analyse de la ségrégation académique et sociale dans les pays européens. *Revue française de pédagogie*, (165), 91-103. <https://doi.org/10.4000/rfp.1140>
- Demeuse, M., Baye, A., Straeten, M.-H., Nicaise, J., & Matoul, A. (2005). *Vers une école juste et efficace : vingt-six contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation : une approche internationale*. (M. Demeuse, A. Baye, M.-H. Straeten, J. Nicaise, & A. Matoul, Éd.). Bruxelles: De Boeck.
- Demeuse, M., Danvers, F., & Cnudde, J. (2004). Une brève histoire de la mesure en psychologie et en éducation à travers son instrumentation. In M. Demeuse (Éd.), *Introduction aux théories et aux méthodes de la mesure en sciences psychologiques et en sciences de l'éducation* (p. 9-26). Liège: Les Éditions de l'Université de Liège.
- Demeuse, M., Derobertmeasure, A., & Friant, N. (2009). Inciter à la mixité sociale par le financement différencié des établissements scolaires: éléments de prospective pour une régulation du quasi-marché scolaire belge francophone. In *Penser les marchés scolaires*. Genève, Suisse. Consulté à l'adresse <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00472441/document>
- Demeuse, M., Derobertmeasure, A., Friant, N., Herremans, T., Monseur, C., Uyttendaele, S., & Verdale, N. (2007). *Etude exploratoire sur la mise en oeuvre de nouvelles mesures visant à lutter contre les phénomènes de ségrégation scolaire et d'inégalité au sein du système éducatif de la Communauté française de Belgique*. Bruxelles. Consulté à l'adresse <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00408598/document>
- Demeuse, M., Duroisin, N., Soetewey, S., & Derobertmeasure, A. (2015). L'efficacité et l'équité des systèmes éducatifs sous l'angle du curriculum prescrit dans une approche par compétence. Regard sur la situation belge francophone. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 37(3), 442-461.
- Demeuse, M., & Lafontaine, D. (2005). L'orientation scolaire en Communauté française de Belgique. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (38), 35-52. <https://doi.org/10.4000/ries.1467>
- Demeuse, M., Lafontaine, D., & Straeten, M.-H. (2005). Parcours scolaire et inégalités de résultats. In M. Demeuse, A. Baye, M.-H. Straeten, J. Nicaise, & A. Matoul (Éd.), *Vers une école juste et efficace. Vingt-six contributions à l'analyse des systèmes d'enseignement et de formation* (p. 259-273). Bruxelles: De Boeck supérieur.
- Demeuse, M., & Strauven, C. (2013). *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation. Des options politiques au pilotage* (2e éd.). Bruxelles: De Boeck.
- Depaepe, M. (2001). La recherche expérimentale en éducation de 1890 à 1940. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Éd.), *Le pari des sciences de l'éducation* (p. 29-56). Bruxelles: De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.hofst.2001.01.0029>
- Depaepe, M., & D'hulst, L. (2017). *Un pèlerinage psycho-pédagogique aux États-Unis. Carnet de voyage de Raymond Buyse, 1922*. Leuven: Leuven University Press.

- Derobertmeasure, A. (2012). *La formation initiale des enseignants et le développement de la réflexivité? Objectivation du concept et analyse des productions orales et écrites des futurs enseignants*. Université de Mons. Consulté à l'adresse <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00726944/document>
- Derobertmeasure, A., Bocquillon, M., & Dehon, A. (2015). Entre légitimation et intentionnalisation de l'action : cadre d'analyse des traces de réflexivité en contexte de formation initiale d'enseignants. *Mesure et évaluation en éducation*, 38(3), 153-179. <https://doi.org/10.7202/1036702ar>
- Desclaux, B. (2006). Vers l'éducation à l'orientation. In D. Odry (Éd.), *L'orientation, c'est l'affaire de tous - Tome 1 : Les enjeux*. Amiens: Centre régional de documentation pédagogique de l'Académie d'Amiens.
- Desimone, L. (1999). Linking Parent Involvement with Student Achievement: Do Race and Income Matter? *The Journal of Educational Research*, 93(1), 11-30.
- Deslandes, R., & Bertrand, R. (2004). Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(2), 411-433. <https://doi.org/10.7202/012675ar>
- Dessy, C., & Stiénon, V. (2015). L'étude des imaginaires visuels de la dystopie : une introduction prospective. In (BÉ)VUES DU FUTUR *Les imaginaires visuels de la dystopie (1840-1940)* (p. 11-34). Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion.
- Di Fabio, A. (2015). Life Adaptability Qualitative Assessment (LAQuA). In J. G. Maree & A. Di Fabio (Éd.), *Exploring New Horizons in Career Counselling* (p. 43-61). Rotterdam: SensePublishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-154-0_3
- Di Vesta, F. J., & Thompson, G. G. (1970). *Educational Psychology: Instruction and Behavioral Change*. New York, N.Y.: Appleton-Century-Crofts.
- Diegelman, N. M., & Subich, L. M. (2001). Academic and vocational interest as a function of outcome expectancies in social cognitive career theory. *Journal of Vocational Behavior*, 59, 394-405.
- Dieuaide, P. (2011). Travail cognitif. *Communications*, 88(1), 177-185. <https://doi.org/10.3917/commu.088.0177>
- Dilas-Rocherieux, Y. (2000). *L'utopie ou la mémoire du futur*. Paris: Laffont.
- Dillenbourg, P., Poirier, C., & Carles, L. (2003). Communautés virtuelles d'apprentissage : e-jargon ou nouveau paradigme ? In A. Taurisson & A. Senteni (Éd.), *Pédagogies. Net. L'essor des communautés virtuelles d'apprentissage*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Dionne, C., & Rousseau, N. (2006). *Transformation des pratiques éducatives: La recherche sur l'inclusion scolaire*. Québec: PUQ.
- Directorate General for Education; Youth; Sport and Culture. (2016). *Rapport de suivi*

- de l'éducation et de la formation 2016*. France. Luxembourg: Office des publications de l'Union européenne.
- Doly, A.-M. (2006). La métacognition : de sa définition par la psychologie à sa mise en œuvre à l'école. In G. Toupiol (Éd.), *Apprendre et Comprendre. Place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée* (p. 84-124). Paris: Retz.
- Donnay, J.-Y. (2005). Sociologie des régulations de l'enseignement technique et professionnel en Communauté française de Belgique. La construction de l'offre de formation. *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, 45, 1-23.
- Donnay, J., Biemar, S., Boucenna, S., Godet, D., Beckers, J., & François, N. (2002). L'orientation du jeune : Quels constats ? Quels cadres ? Quelles interventions ? *Le Point sur la recherche en éducation*.
- Donnelly, R. (2009). Career behavior in the knowledge economy: Experiences and perceptions of career mobility among management and IT consultants in the UK and the USA. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 319-328. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.04.005>
- Doré, G. (2010). *Politique de formation professionnelle et d'emploi en Haïti: le cas du secteur du tourisme (1980-2010)*. Université Paris-Est.
- Dosnon, O. (1996). L'indécision face au choix scolaire ou professionnel : concepts et mesures. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 25(1), 129-168.
- Douglass, R. P., Velez, B. L., Conlin, S. E., Duffy, R. D., & England, J. W. (2017). Examining the psychology of working theory: Decent work among sexual minorities. *Journal of Counseling Psychology*, 64(5), 550-559. <https://doi.org/10.1037/cou0000212>
- Doyon, P. R. (2013). *Lien entre le sentiment d'auto-efficacité et l'épuisement professionnel chez des enseignantes et enseignants et inventaire des obstacles et facilitateurs à leur épanouissement professionnel*. Université du Québec, Trois-Rivières.
- Drabik-Podgórna, V. (2016). Contemporary Counselling: Anthropocentric Dialogue-Sensitive Thinking. In *Counselling and dialogue for sustainable human development* (p. 44-55). Toruń, PL: Wydawnictwo Adam Marszalek.
- Drabik-Podgórna, V., & Podgórný, M. (2016). Counselling, Life Designing and Dialogue Vis-A-Vis the Idea of Sustainable Development. In J. Guichard, V. Drabik-Podgorna, & M. Podgórný (Éd.), *Counselling and dialogue for sustainable human development* (p. 5-14). Toruń, PL: Wydawnictwo Adam Marszalek.
- Draelants, H., & Dumay, X. (2016). *Marchés scolaires, identités d'établissements et changement institutionnel*. Bruxelles: De Boeck.
- Drexel, I. (1995). La relation formation-emploi dans la sociologie industrielle allemande. In A. Jobert, C. Marry, & L. Tanguy (Éd.), *Éducation et Travail en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie* (p. 101-124). Paris: Armand Colin.

- Drosile Vasconcellos, M. (2003). Note de synthèse [L'éducation, la formation et la dynamique sociale de l'emploi]. *Revue française de pédagogie*, 144(1), 105-130. <https://doi.org/10.3406/rfp.2003.2976>
- Duarte, M. E. (2009). The psychology of life construction. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 259-266. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.06.009>
- Duarte, M. E. (2017). Career counseling and career coaching in working contexts. Learning from each other. In L. Nota & S. Soresi (Éd.), *Counseling and Coaching in Times of Crisis and Transition. From Research to Practice* (p. 83–102). London: Routledge.
- Duarte, M. E., & Cardoso, P. M. S. (2015). The Life Design Paradigm: From Practice to Theory. In L. Nota & J. Rossier (Éd.), *Handbook of the Life Design* (p. 41-57). Boston, MA: Hogrefe.
- Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue Française de Sociologie*, 33(4), 505. <https://doi.org/10.2307/3322224>
- Dubar, C. (1998a). Identité professionnelle et récits d'insertion. Pour une approche sociosémantique des constructions identitaires. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 27, 95-104.
- Dubar, C. (1998b). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles* (2nd ed.). Paris: Armand Colin.
- Dubar, C. (2007). Métier (trade, craft). In J. Guichard & M. Huteau (Éd.), *Orientation et insertion professionnelle. 75 concepts clés*. (p. 288-294). Paris: Dunod.
- Dubar, C. (2010). *La crise des identités: l'interprétation d'une mutation*. Paris: PUF.
- Dubar, C., Tripier, P., & Boussard, V. (2015a). Segmentations et inégalités de carrière. In C. Dubar, P. Tripier, & V. Boussard (Éd.), *Sociologie des professions* (p. 243-270). Paris: Armand Colin.
- Dubar, C., Tripier, P., & Boussard, V. (2015b). *Sociologie des professions*. Paris: Armand Colin.
- Dubé, J. (2000). *Prendre le virage du succès : l'école orientante : un concept en évolution, 1999-2000*. Québec: Ministère de l'éducation, du loisir et du sport.
- Dubet, F. (1999). Sentiments et jugements de justice dans l'expérience scolaire. In D. Meuret (Éd.), *La justice du système éducatif* (p. 177-194). Bruxelles: De Boeck.
- Dubet, F. (2004). *L'école des chances: qu'est-ce qu'une école juste ?* Paris: Seuil.
- Dubet, F. (2005). Propositions pour une syntaxe des sentiments de justice dans l'expérience de travail. *Revue française de sociologie*, 46(3), 495-528.
- Dubet, F., & Martucelli, D. (1998). *Dans quelle société vivons-nous ?* Paris: Editions du Seuil.
- Duffy, R. D., Blustein, D. L., Diemer, M. A., & Autin, K. L. (2016). The Psychology

- of Working Theory. *Journal of Counseling Psychology*, 63(2), 127-148. <https://doi.org/10.1037/cou0000140>
- Duffy, R. D., & Lent, R. W. (2009). Test of a social cognitive model of work satisfaction in teachers. *Journal of Vocational Behavior*, 75(2), 212-223. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.06.001>
- Dumas-Reungoat, C. (2008). Corpus et classement des premiers jalons du genre utopique. *Kentron*, (24), 35-48. <https://doi.org/10.4000/kentron.1595>
- Dumézil, G., & Lévi-Strauss, C. (1984). Féminisation des titres et des fonctions. Consulté à l'adresse <http://www.academie-francaise.fr/actualites/feminisation-des-titres-et-des-fonctions>
- Dumora, B. (1990). La dynamique vocationnelle chez les adolescents de collège : continuité et ruptures. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 19, 111-127.
- Dumora, B., & Boy, T. (2008). Les perspectives constructivistes et constructionnistes de l'identité (2e partie). *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 37(3), 365-386. <https://doi.org/10.4000/osp.1729>
- Duncan, R. B. (1976). The Ambidextrous Organization: Designing Dual Structures for Innovation. In R. H. Kilmann, L. R. Pondy, & D. P. Slevin (Éd.), *The Management of Organization Design* (p. 167-188). New York: North-Holland.
- Dupont, P. (2001). Impact des travaux de Super sur l'éducation à la carrière: recherches et pratiques au Québec (Canada). *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1(1-2), 85-98. Consulté à l'adresse <http://link.springer.com/article/10.1023/A:1016972831270>
- Dupont, P., Gingras, M., & Marceau, D. (2002a). *Guide pour l'information et l'orientation scolaires et professionnelles (3e cycle du primaire et secondaire, secteur jeunes)*. Sherbrooke: Groupe provincial de soutien pour une approche orientante à l'école.
- Dupont, P., Gingras, M., & Marceau, D. (2002b). *Implantation d'une approche orientante : des conditions idéales*. Sherbrooke: Université de Sherbrooke.
- Dupriez, V. (2012). Tenret Élise. L'école et la méritocratie. Représentations sociales et socialisation scolaire. *Revue française de pédagogie*, (180), 144-146.
- Dupriez, V., Monseur, C., & Van Campenhoudt, M. (2009). Étudier à l'université : le poids des pairs et du capital culturel face aux aspirations d'études. *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, 75, 1-37.
- Durand, C. (2005). *L'analyse factorielle et l'analyse de fidélité*. Montréal, Québec.
- Durand, M.-J., Berthelette, D., Loisel, P., & Imbeau, D. (2012). Étude de la fidélité de l'implantation d'un programme de réadaptation au travail auprès de travailleurs de la construction ayant une dorsolombalgie. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 14(1). <https://doi.org/10.4000/pistes.763>
- Durkheim, E. (1914). Le dualisme de la nature humaine. *Scientia*, 15, 206-221.

- Durkheim, E. (2013). *Éducation et sociologie* (10e éd.). Paris: PUF.
- Duru-Bellat, M. (1990). *L'école des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux ?* Paris: L'Harmattan.
- Duru-Bellat, M. (2004). Ecole de garçons et école de filles. *Ville Ecole Intégration. Diversité*, 138, 65-72.
- Duru-Bellat, M. (2008). La (re)production des rapports sociaux de sexe : quelle place pour l'institution scolaire ? *Travail, genre et sociétés*, 19(1), 131-149. <https://doi.org/10.3917/tgs.019.0131>
- Duru-Bellat, M. (2015). *Les inégalités sociales à l'école: genèse et mythes*. Paris: PUF.
- Duru-Bellat, M. (2017). *La tyrannie du genre*. Paris: SciencesPo, les presses.
- Duru-Bellat, M., Jarousse, J.-P., Labopin, M.-A., & Perrier, V. (1993). Les Processus d'auto-sélection des filles à l'entrée en première. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 22, 259-272.
- Duru-Bellat, M., Jarousse, J.-P., & Mingat, A. (1993). Les scolarités de la maternelle au lycée: Etapes et processus dans la production des inégalités sociales. *Revue Française de Sociologie*, 34(1), 43-60. <https://doi.org/10.2307/3322050>
- Duru-Bellat, M., & Meuret, D. (2001). Nouvelles formes dans les systèmes éducatifs étrangers : autonomie et choix des établissements scolaires. *Revue française de pédagogie*, 131, 173-221.
- Dussault, J. (2011). Intérêt de l'exploration professionnelle avec des élèves ayant déjà « choisi » leur voie d'orientation. Université de Mons.
- Dutrévis, M., & Toczek, M.-C. (2007). Perception des disciplines scolaires et sexe des élèves : le cas des enseignants et des élèves de l'école primaire en France. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 36(3), 379-400. <https://doi.org/10.4000/osp.1469>
- Duval, J. (2017). *L'implication parentale pour favoriser l'engagement lors de la transition primaire-secondaire : perceptions de parents et de leur adolescent à risque de décrochage scolaire*. Université de Montréal.
- Eccles, J. S., & Harold, R. D. (1996). Family involvement in children's and adolescents' schooling. In A. Booth & J. Dunn (Éd.), *Family-school links: How do they affect educational outcomes?* (p. 3-34). Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Eco, U. (2017). *Chroniques d'une société liquide*. Paris: Grasset.
- École nationale d'administration publique (Québec) & Observatoire de l'administration publique. (2012). *Les trois réseaux de l'éducation*. Montréal, Québec: Bibliothèque et Archives Canada.
- Edge, K. (2012). Educational assessment, evaluation and accountability. *Educational*

- Assessment, Evaluation and Accountability*, 24(3), 173-174.
<https://doi.org/10.1007/s11092-012-9151-9>
- Ehrenberg, A. (2014). Faire société à travers l'autonomie. *Recherche & formation*, (76), 107-118. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2256>
- Eichhorst, W., Rodríguez-Planas, N., Schmidl, R., & Zimmermann, K. F. (2015). A Road Map to Vocational Education and Training in Industrialized Countries. *Industrial and Labor Relations Review*, 68(2), 314-337. <https://doi.org/10.1177/0019793914564963>
- Elborgh-Woytek, K., Newiak, M., Kochhar, K., Fabrizio, S., Kpodar, K., Wingender, P., ... Schwartz, G. (2013). *Women, work, and the economy: Macroeconomic gains from gender equity. IMF Staff Discussion Note*. Washington, DC: International Monetary Fund. Consulté à l'adresse <http://www.imf.org/external/pubs/ft/sdn/2013/sdn1310.pdf>
- Elias, N. (1991). *La société des individus*. Paris: Arthème Fayard.
- Emmons, R. A., & McCullough, M. E. (2012). *The Psychology of Gratitude. The psychology of Gratitude*. New York, N.Y.: Wiley. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195150100.001.0001>
- English, H. B., & English, A. C. (1958). *A comprehensive dictionary of Psychological and psychologyic terms*. New York: McKay.
- Epiphane, D. (2007). My tailor is a man ... La représentation des métiers dans les livres pour enfants. *Travail, genre et sociétés*, 18(2), 65-85. <https://doi.org/10.3917/tgs.018.0065>
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships : Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Eriksen, T. H. (2014). *Globalization: The key concepts*. (2nd ed.). London ; New York: Bloomsbury.
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*. New York: Norton.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: youth and crisis*. New York, N.Y: Norton.
- Etat belge. (1948). Loi du 20 septembre 1948 portant organisation de l'économie. *Moniteur belge*, 27/28-08-1948.
- Etnic. (2014). *Les indicateurs de l'enseignement, n°9, édition 2014*. Bruxelles: Fédération Wallonie-Bruxelles.
- Etnic. (2015). *Les indicateurs de l'enseignement, n° 10, édition 2015*. Bruxelles: Fédération Wallonie-Bruxelles. Consulté à l'adresse http://enseignement.be/download.php?do_id=12934
- Etnic. (2016). *Les indicateurs de l'enseignement, n° 11, édition 2016*. Bruxelles: Fédération Wallonie-Bruxelles. Consulté à l'adresse

- http://enseignement.be/download.php?do_id=13850
- Etnic. (2017). *Les indicateurs de l'enseignement, n° 12, édition 2017*. Bruxelles: Fédération Wallonie-Bruxelles.
- Etnic. (2018). *Les indicateurs de l'enseignement, n°18, édition 2018*. Bruxelles: Fédération Wallonie-Bruxelles.
- Euriat, M., & Thélot, C. (1995). Le recrutement social de l'élite scolaire en France: Evolution des inégalités de 1950 à 1990. *Revue Française De Sociologie*, 36(3), 403-438.
- Euroguidance. (2016). *Euroguidance network. Linking Lifelong Guidance and International Mobility across Europe*. Consulté à l'adresse <https://www.euroguidance.eu/>
- European Commission. (2000). *Science Policies in the European Union. Promoting Excellence through Mainstreaming Gender Equality. Rapport du groupe ETAN, Expert working group on women and science*. Bruxelles: Commission européenne.
- European Commission, & Directorate-General for Employment Social Affairs and Inclusion. (2015). *An in-depth analysis of adult learning policies and their effectiveness in Europe*. Luxembourg: Publications Office. Consulté à l'adresse <http://bookshop.europa.eu/uri?target=EUB:NOTICE:KE0415182:EN:HTML>
- European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN). (2015). *A report on the work of the European Lifelong Guidance Policy Network 2007-15*. (R. Vuorinen, J. McCarthy, & O. Ruusuvirta, Éd.). Jyväskylä, Finland: Kariteam.
- Eurostat. (2017). *Jeunes ayant quitté prématurément le système d'éducation et de formation: Analyse par sexe*. Consulté à l'adresse <http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php>
- Eurydice. (2007). *Focus on the structure of higher education in Europe 2006-07 : national trends in the Bologna Process*. Bruxelles: Eurydice.
- Eurydice. (2009). *National summary sheets on education system in Europe and on-going reforms. Finland*. Bruxelles: European Commission.
- Eurydice. (2011). *Le redoublement dans l'enseignement obligatoire en Europe réglementations et statistiques*. Bruxelles: Agence exécutive « éducation, audiovisuel et culture ».
- Eurydice. (2015a). *Educational Support and Guidance. Overview Finland. Educational Support and Guidance*. Consulté à l'adresse https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Finland:Educational_Support_and_Guidance
- Eurydice. (2015b). *Guidance and Counselling in Early Childhood and School Education. Overview Finland. Educational Support and Guidance*. Consulté à l'adresse https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Finland:Guidance_and_Counselling_in_Early_Childhood_and_School_Education

- Évéquois, G. (2012). La validation des acquis de l'expérience en Suisse : Quel rôle pour l'orientation ? *L'Orientation scolaire et professionnelle*, (41/2). <https://doi.org/10.4000/osp.3812>
- Eysenck, M. W. (2004). *Psychology: An international perspective*. Hove and New York: Taylor & Francis.
- Ezeofor, I., & Lent, R. W. (2014). Social cognitive and self-construal predictors of well-being among African college students in the US. *Journal of Vocational Behavior*, 85(3), 413-421. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.09.003>
- Fahmy, P. (1982). Socialisation des filles et problèmes d'orientation des femmes. *L'orientation professionnelle*, 18(1), 41-50.
- Fahmy, P. (1983). L'embarras du choix au féminin. *L'orientation professionnelle*, 19(2), 22-38.
- Falquet, J., Hirata, H., Kergoat, D., Labari, B., Sow, F., & Le Feuvre, N. (2010). *Le sexe de la mondialisation Genre, classe, race et nouvelle division du travail*. Paris: Presses de Sciences Po.
- Fan, W., & Williams, C. M. (2010). The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational Psychology*, 30(1), 53-74. <https://doi.org/10.1080/01443410903353302>
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22. <https://doi.org/10.1023/A:1009048817385>
- Fannes, P., Vranckx, B., Simon, F., & Depaepe, M. (2013). L'enseignement en Communauté flamande (1988-2013). *Courrier hebdomadaire du CRISP*, 2186-2187(21), 5. <https://doi.org/10.3917/cris.2186.0005>
- Fanon, C., & Laurenceau, J. (2017). *Gen Z rising*.
- Favre, D., & Rancoule, Y. (2007). Peut-on décontextualiser la démarche scientifique ? *Aster*, 16(16, p. 221), 29-46. <https://doi.org/10.4267/2042/8575>
- Felouzis, G. (2003). La ségrégation ethnique au collège et ses conséquences. *Revue française de sociologie*, 44(3), 413-447. <https://doi.org/10.3917/rfs.443.0413>
- Felouzis, G. (2009). Systèmes éducatifs et inégalités scolaires : une perspective internationale. *SociologieS*. Consulté à l'adresse <https://journals.openedition.org/sociologies/2977>
- Felouzis, G. (2014). *Les inégalités scolaires*. Paris: PUF.
- Felouzis, G. (2015). *Filières ou classes hétérogènes ? Comment organiser l'enseignement obligatoire*. Mons: Présentation dans le cadre de la chaire Francqui. Consulté à l'adresse https://sharepoint1.umons.ac.be/FR/universite/facultes/fpse/servicesetr/chaireFRANCQUI/Documents/Francqui_Felouzis_FILIÈRES.ppsx

- Felouzis, G., & Charmillot, S. (2017). Les inégalités scolaires en Suisse. *Social Change in Switzerland*, 8. Consulté à l'adresse <http://socialchangeswitzerland.ch/?p=1094>
- Felouzis, G., Charmillot, S., & Fouquet-Chauprade, B. (2009). *Systèmes éducatifs et inégalités scolaires en Suisse: une analyse de l'enquête PISA 2003*. Genève, Suisse.
- Felouzis, G., Fouquet-Chauprade, B., Charmillot, S., & Imperial-Arefaïne, L. (2016). *Inégalités scolaires et politiques d'éducation*. Paris.
- Felouzis, G., & Perroton, J. (2009). Grandir entre pairs à l'école. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 180(5), 92-100. <https://doi.org/10.3917/arss.180.0092>
- Ferrand, M. (2009). *Féminin, masculin*. Paris: La Découverte.
- Ferrara, M., & Friant, N. (2014a). *Comment les élèves du premier et du dernier degré de l'enseignement secondaire se représentent-ils les différentes filières?* (No. WP01/2014). Consulté à l'adresse https://sharepoint1.umons.ac.be/FR/universite/facultes/fpse/serviceeetr/methodo/publications/Documents/working-papers/WP01_2014_Ferrara_Friant.pdf
- Ferrara, M., & Friant, N. (2014b). Les représentations sociales des élèves du premier et du dernier degré de l'enseignement secondaire en Belgique francophone par rapport aux différentes filières. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 43(4), 497-524. <https://doi.org/10.4000/osp.4496>
- Ferrara, M., & Friant, N. (2015). Analyse socio-historique comparative de réformes éducatives en Belgique francophone à travers la presse: Rénovation de l'enseignement (1971) et Contrat pour l'École (2005). In *Communication donnée lors de la Conférence Alternance et professionnalisation: des atouts pour les parcours des jeunes et les carrières?* Lille. Consulté à l'adresse https://www.researchgate.net/publication/286454142_Analyse_socio-historique_comparative_de_reformes_educatives_en_Belgique_francophone_a_travers_la_presse_Renovation_de_l_enseignement_1971_et_Contrat_pour_l_Ecole_2005
- Ferré, D. (2005). *Pour une approche orientante de l'école française*. Paris: Qui plus Est.
- Ferré, D., & Quiesse, J.-M. (2002). *Professeurs, l'orientation c'est aussi votre affaire*. Paris: L'Harmattan.
- Festinger, L. (1957). *A Theory of cognitive dissonance*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Festinger, L. (1962). *A theory of cognitive dissonance (Vol. 2)*. Stanford, CA: Stanford university press.
- Finland National Board of Education. (s. d.-a). *Completion of Education in Finland*. Helsinki: National Board of Education.
- Finland National Board of Education. (s. d.-b). *La formation professionnelle en Finlande*.

- Compétences professionnelles, connaissances et savoir-faire pour la vie professionnelle et pour la poursuite d'études*. Helsinki: Opetushallitus.
- Finland National Board of Education. (s. d.-c). *Preparatory instruction and guidance*. Helsinki: Opetushallitus.
- Finnish National Agency for Education. (2017). *Finnish Education in a nutshell*. Helsinki: Opetushallitus.
- Fize, M. (2003). *Les pièges de la mixité scolaire*. Paris: Presses de la Renaissance.
- Flichy, P. (2017). *Les nouvelles frontières du travail à l'ère numérique*. Paris: Seuil.
- Flores, L. Y., Spanierman, L. B., & Obasi, E. M. (2003). Ethical and Professional Issues in Career Assessment With Diverse Racial and Ethnic Groups. *Journal of Career Assessment*, 11(1), 76-95. <https://doi.org/10.1177/106907202237461>
- Flouri, E., Tsivrikos, D., Akhtar, R., & Midouhas, E. (2015). Neighbourhood, school and family determinants of children's aspirations in primary school. *Journal of Vocational Behavior*, 87, 71-79. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.12.006>
- Ford, D. H. (1987). *Humans as self-constructing living systems*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ford, D. H., & Lerner, R. M. (1992). *Developmental systems theory: An integrative approach*. Newbury Park, CA: SAGE.
- Ford, M. E. (1992). *Motivating humans: Goals, emotions, and personal agency beliefs*. Newbury Park, CA: SAGE.
- Forestier, C. (2016). Les défis de l'employabilité durableLa formation professionnelle initiale dans le monde. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (71), 31-41. <https://doi.org/10.4000/ries.4566>
- Forget, A. (2002). L'orientation vers une filière d'enseignement secondaire : choix personnel et déterminisme social. In *L'école dans quel sens ?* Louvain: Deuxième congrès des chercheurs en Éducation. Consulté à l'adresse [file:///C:/Users/530755/Downloads/Actes du congres 2002 - document complet \(ressource 4218\).pdf](file:///C:/Users/530755/Downloads/Actes%20du%20congres%202002%20-%20document%20complet%20(ressource%204218).pdf)
- Forner, Y. (2007). L'indécision de carrière des adolescents. *Le travail humain*, 70(3), 213. <https://doi.org/10.3917/th.703.0213>
- Forner, Y. (2009). *Épreuve de Décision Vocationnelle, EDV-9 (formes S et I)*. [Questionnaire et manuel]. Paris: Eurotest.
- Forner, Y. (2010). L'évaluation de l'indécision vocationnelle : l'EDV-9 (forme S). *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 39(4). <https://doi.org/10.4000/osp.2968>
- Forner, Y., & Martin, D. (1998). L'évolution de l'indécision au cours de la scolarité secondaire. *Questions d'orientation*, 61(1), 45-56.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir*. Paris: Gallimard.

- Foucault, M. (1982). The Subject and Power. *Critical Inquiry*, 8(4), 777-795. <https://doi.org/10.1086/448181>
- Foucault, M. (1994). *Dits et écrits*. Paris: Gallimard.
- Fourez, G. (1994). Les socles de compétences. *Revue nouvelle*, 99(3), 12-16.
- Fox, W. (1999). *Statistiques sociales* (3th éd.). Laval: Les Presses de l'Université Laval.
- Foxx, S. P., Baker, S. B., & Gerler, E. R. J. (2016). *School counseling in the 21st century* (6th éd.). New York: Routledge.
- Franquet, A. (2010). *L'approche orientante. En route vers la réussite scolaire et professionnelle des élèves. Fascicule de présentation*. Mons: Université de Mons.
- Franquet, A., Friant, N., & Demeuse, M. (2010). (S') orienter dans l'enseignement secondaire technique et professionnel en Communauté française de Belgique : la part du choix. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 39(4). <https://doi.org/10.4000/osp.2937>
- Franssen, A., Lenel, E., & Piot, S. (2009). *Les trajectoires scolaires des filles et des garçons dans l'enseignement secondaire général, technique et professionnel en Communauté française de Belgique*. Bruxelles. Consulté à l'adresse http://www.egalite.cfwb.be/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&g=0&hash=c5476005946e81d2359e2c5bc2b9d3994bd23d97&file=uploads/tx_cfwbite_msdec/Trajectoires_scolaires_des_filles_et_des_garcons_dans_l_enseignement_secondaire.pdf
- Fraser, N. (1997). *Justice Interruptus: Critical Reflections on the « Postsocialist » Condition: Rethinking Key Concepts of a Post-socialist Age*. London: Routledge.
- Frawley, T. J. (2008). Gender Schema and Prejudicial Recall: How Children Misremember, Fabricate, and Distort Gendered Picture Book Information. *Journal of Research in Childhood Education*, 22(3), 291-303. <https://doi.org/10.1080/02568540809594628>
- Freres, G. (2012). *Comment rendre efficace le conseil de classe?: de l'évaluation à la prise de décision collégiale*. Bruxelles: De Boeck.
- Friant, N. (2012). *Vers une école plus juste. Entre description, compréhension et gestion du système*. Université de Mons.
- Friant, N. (2013). Égalité, équité et justice en éducation. *Revista Entornos*, 26(1), 137-150.
- Friant, N., & Demeuse, M. (2011). Un modèle du prestige des options dans l'enseignement secondaire de transition en Communauté française de Belgique. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 40(2). <https://doi.org/10.4000/osp.3099>
- Friant, N., Derobertmeasure, A., & Demeuse, M. (2008). Les liens entre recherche prospective, description du système éducatif et pilotage : un exemple en Communauté française de Belgique. Entre la régulation des apprentissages et le

- pilotage des systèmes: évaluations en tension. In *20e colloque de l'ADMEE-Europe - Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes: évaluations en tension*. Suisse, Genève.
- Friant, N., & Sánchez-Santamaria, J. (2018). Conceptions de la justice en éducation: construction d'un cadre d'analyse. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 30(1), 157. <https://doi.org/10.14201/teoredu301157177>
- Fridenson, P. (1987). Un tournant taylorien de la société française (1904-1918). *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 42(5), 1031-1060.
- Fromage, B. (2013). L'Épreuve des Trois Arbres, présentation d'un outil d'aide à l'orientation selon le « life designing ». *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 42(1), 127–153. <https://doi.org/10.4000/osp.4068>
- Fromm, E. (2005). Les besoins psychiques de l'homme et la société. *Le Coq-héron*, 182(3), 84. <https://doi.org/10.3917/cohe.182.0084>
- FWB. (2014). *Circulaire n°4816 du 29/04/2014. Possibilités d'expérimentation pour la 3ème année Professionnelle durant l'année scolaire 2014-2015*. Bruxelles: Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles.
- FWB. (2015a). *Circulaire n°5236 du 15/04/2015. Choix à effectuer entre les cours philosophiques et la dispense de suivre un de ces cours - Année scolaire 2015-2016*. Bruxelles: Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Consulté à l'adresse http://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/40506_000.pdf
- FWB. (2015b). *Note en vue de l'élaboration du Pacte (janvier 2015)*. Bruxelles: Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles.
- FWB. (2016). *Avis N°2 du groupe central du Pacte pour un Enseignement d'excellence*. Bruxelles: Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Consulté à l'adresse <http://www.pactedexcellence.be/wp-content/uploads/2017/04/Groupe-central-du-Pacte-AVISN2-final.pdf>
- FWB. (2017). *Avis n°3 du Groupe central du Pacte pour un Enseignement d'excellence*. Bruxelles: Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Consulté à l'adresse http://www.pactedexcellence.be/wp-content/uploads/2017/05/PACTE-Avis3_versionfinale.pdf
- FWB. (2019). Girls day, Boys day. Consulté à l'adresse <http://www.egalite.cfwb.be/index.php?id=15980>
- Gagnon, C. (1998). La dynamique de la réussite scolaire des filles au primaire : les motivations et les enjeux des rapports sociaux de sexe. *Recherches féministes*, 11(1), 19-45.
- Gagnon, C. (1999). Les filles au primaire : ingénieuses mais pourquoi pas ingénieures dans l'avenir [supplément spécial]. *L'orientation*, 11(3), 18-20.
- Gao, F., & Tsang, Y. K. (2019). Parental Involvement and University Aspirations of Ethnic Korean Students in China. In J. Gube & F. Gao (Éd.), *Education, Ethnicity*

- and Equity in the Multilingual Asian Context* (p. 215-233). Singapore: Springer.
https://doi.org/10.1007/978-981-13-3125-1_13
- Garçon, F. (2016). L'apprentissage en Suisse, voie d'excellence. *Commentaire*, 154(2), 357-364. <https://doi.org/10.3917/comm.154.0357>
- Gardner, W. L., Reithel, B. J., Coglisier, C. C., Walumbwa, F. O., & Foley, R. T. (2012). Matching Personality and Organizational Culture: Effects of Recruitment Strategy and the Five Factor Model on Subjective Person-Organization Fit. *Management Communication Quarterly*, 26, 585–622.
- Garrau, M. (2018). Refuser la loi ORE. *Multitudes*, 71(2), 14. <https://doi.org/10.3917/mult.071.0014>
- Gati, I. (1985). Description of alternative measures of the concepts of vocational interest: Crystallization, congruence, and coherence. *Journal of Vocational Behavior*, 27(1), 37-55. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(85\)90051-X](https://doi.org/10.1016/0001-8791(85)90051-X)
- Gautherin, J. (2005). Quand la frontière est bien tracée... *Education et sociétés*, 16(2), 137. <https://doi.org/10.3917/es.016.0137>
- Gauthiez-Rieucan, D. (2010). La formation à la mixité scolaire à la mesure du genre. *Tréma*, (32), 23-33. <https://doi.org/10.4000/trema.1080>
- Gedro, J. (2017). *Identity, Meaning, and Subjectivity in Career Development*. Cham: Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-51589-2>
- Geerkens, E. (2004). La rationalisation dans l'industrie belge de l'Entre-deux-guerres. In P. Lebrun (Éd.), *Histoire quantitative et développement de la Belgique aux XIXe et XXe siècles, 2e série (XXe siècle), t. III, vol. 1b*. Bruxelles: Palais des Académies.
- Gelman, S. A., Taylor, M. G., & Nguyen, S. (2006). Messages implicites ou explicites dans les conversations sur le genre entre mère et enfant. *Enfance*, 58(3), 223-250. <https://doi.org/10.3917/enf.583.0223>
- Gerard, E. (1994). *Histoire du mouvement ouvrier chrétien en Belgique (Vol. 1)*. Leuven: Leuven University Press.
- Gerard, J. M., & Booth, M. Z. (2015). Family and school influences on adolescents' adjustment: The moderating role of youth hopefulness and aspirations for the future. *Journal of Adolescence*, 44, 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.06.003>
- Gergen, K. J. (2001). *Le constructionisme social. Une introduction* (2nd ed.). Lonay: Delachaux et Niestlé.
- Gergen, K. J., & Gergen, M. M. (2006). *Le constructionisme social: un guide pour dialoguer* (2nd ed.). Bruxelles: Satas.
- Gex, M. (1950). Chronique de caractérologie no 1: La morpho-psychologie du dr corman. *Dialectica*, 4(1), 68–76.
- Gianettoni, L., Carvalho Arruda, C., Gauthier, J.-A., Gross, D., & Joye, D. (2015).

- Aspirations professionnelles des jeunes en Suisse : rôles sexués et conciliation travail/famille. *Social Change in Switzerland*, 3, 1-9. <https://doi.org/10.22019/SC-2015-00005>
- Giasson, J. (2007). *La lecture, de la théorie à la pratique*. Bruxelles: De Boeck.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity. Self and society in the late modern age*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Giddens, A. (1992). *The transformation of Intimacy. Sexuality, love & eroticism in modern societies*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Giddens, A. (1994). *Les Conséquences de la modernité*. Paris: Éditions L'Harmattan.
- Gigerenzer, G., & Brighton, H. (2009). Homo Heuristicus: Why Biased Minds Make Better Inferences. *Topics in Cognitive Science*, 1(1), 107-143. <https://doi.org/10.1111/j.1756-8765.2008.01006.x>
- Gildemeister, R., & Robert, G. (2015). Politique et genre. Égalité programmatique et pratique de la différenciation. *Trivium*, (19), 217-239. Consulté à l'adresse <https://journals.openedition.org/trivium/5062#ftn59>
- Gingras, M. (2005). L'orientation tout au long de la vie : une réalité incontournable du développement de carrière des adultes. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 11(2), 115-128. <https://doi.org/10.1016/j.pto.2005.04.001>
- Gingras, M. (2007). La contribution de l'approche orientante au développement des compétences (dossier Québec). *Les cahiers pédagogiques*, 499. Consulté à l'adresse <http://www.cahiers-pedagogiques.com/La-contribution-de-l-approche-orientante-au-developpement-des-competences-dossier-Quebec>
- Gingras, M., Spain, A., & Cocandeau-Bellanger, L. (2006). La carrière, un concept en évolution. *Carriérologie*, 10(3), 411-426.
- Ginzberg, E. (1972). Toward a theory of occupational choice: A restatement. *Vocational Guidance Quarterly*, 20, 169-176.
- Ginzberg, E. (1984). Career development. In D. Brown & L. Brooks (Éd.), *Career choice and development* (p. 169-191). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Ginzberg, E., Ginsburg, S. W., Axelrad, S., & Herma, J. L. (1951). *Occupational choice: An approach to a general theory*. New York: Columbia University Press.
- Gladding, S. T. (2018). *The Counseling Dictionary* (4th éd.). Alexandria, VA.: American Counseling Association.
- Glavin, K. W., Haag, R. A., & Forbes, L. K. (2017). Fostering Career Adaptability and Resilience and Promoting Employability Using Life Design Counseling. In *Psychology of Career Adaptability, Employability and Resilience* (p. 433-445). Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-66954-0_25
- Godbout, J. T. (2005). Homo donator versus homo oeconomicus. *Finance & Bien*

- Commun*, 22(2), 38. <https://doi.org/10.3917/fbc.022.0038>
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris: Éditions de Minuit.
- Goldberg, L. R. (1990). An alternative “description of personality”: The big-five factor structure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 1216-1229.
- Goldberg, L. R. (1993). The structure of phenotypic personality traits. *American Psychologist*, 48(1), 26-34. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.48.1.26>
- Gorard, S. (2007). Justice et équité à l'école. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (44), 79-84. <https://doi.org/10.4000/ries.154>
- Gordon, V. N. (2006). *Career Advising: An Academic Advisor's Guide*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Gosnell, G. K. (2018). Communicating Resourcefully: A Natural Field Experiment on Environmental Framing and Cognitive Dissonance in Going Paperless. *Ecological Economics*, 154, 128-144. <https://doi.org/10.1016/j.ecolecon.2018.07.020>
- Gottfredson, L. S. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling psychology*, 28(6), 545. Consulté à l'adresse <http://files/3029/gottfredson1981.pdf>
- Gottfredson, L. S. (1986). Occupational aptitude patterns map: Development and implications for a theory of job aptitude requirements. *Journal of Vocational Behavior*, 29(2), 254-291. Consulté à l'adresse http://files/2897/Occupational-Aptitude-Patterns-Map--Development-and-imp_1986_Journal-of-Voca.pdf
- Gottfredson, L. S. (1996). Gottfredson's theory of circumscription and compromise. In D. Brown & L. Brooks (Éd.), *Career choice and development* (3rd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Gottfredson, L. S. (2002). Gottfredson's theory of circumscription, compromise, and self-creation. In D. Brown & Associates (Éd.), *Career Choice and Development* (4th ed., p. 85–148). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Gottfredson, L. S. (2005). Applying Gottfredson's theory of circumscription and compromise in career guidance and counseling. In D. Brown & R. W. Lent (Éd.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (p. 71-100). Hoboken, NJ: Wiley.
- Gouvernement de la Communauté française de Belgique. (1962). Arrêté royal du 13 août 1962 organique des centres psycho-médico-sociaux. *Moniteur belge*, 25 août 1962.
- Gouvernement de la Communauté française de Belgique. (1971). Loi relative à la structure générale et à l'organisation de l'enseignement secondaire. *Moniteur belge*, 28 août 1971.
- Gouvernement de la Communauté française de Belgique. (1997). Décret du 24 juillet

- 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre. *Moniteur belge*, 23 septembre 1997.
- Gouvernement de la Communauté française de Belgique. (2005). Contrat pour l'école: 10 priorités pour nos enfants [Contract for School: 10 priorities for our children]. *Moniteur belge*, 23 septembre 1997. Consulté à l'adresse http://www.contrateducation.be/contrat_presentation.asp
- Gouvernement de la Communauté française de Belgique. (2006). Décret du 14 juillet 2006 relatif aux missions, programmes et rapport d'activités des Centres psychomédico-sociaux. *Moniteur belge*, 5 septembre 2006.
- Gouvernement du Québec. (1964). *Rapport de la Commission d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (Rapport Parent) (5 vol.)*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Gouvernement du Québec. (2010a). *Loi sur l'Instruction publique, LRQ, chapitre I-13.1*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Gouvernement du Québec. (2010b). *Loi sur l'Instruction publique, LRQ, chapitre I-13*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Gouvernement du Québec. (2010c). *Loi sur l'Instruction publique, LRQ, chapitre I-23.1*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Gouyon, M., & Guérin, S. (2006). L'implication des parents dans la scolarité des filles et des garçons : des intentions à la pratique. *Economie et statistique*, 398(1), 59-84. <https://doi.org/10.3406/estat.2006.7117>
- Graziano, W. G., & Tobin, R. M. (2017). Agreeableness and the Five Factor Model. In T. A. Widiger (Éd.), *The Oxford Handbook of the Five Factor Model* (p. 105-132). Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199352487.013.17>
- Gregoire, J., & Jungers, C. (2007). *The counselor's companion: What every beginning counselor needs to know*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Grevisse, M., & Goosse, A. (2016). *Le Bon usage*. Bruxelles: De Boeck.
- Grootaers, D. (1995). Les filières technique et professionnelle d'enseignement relues dans une perspective sociohistorique. *Recherches sociologiques*, 26(2), 43-80.
- Grootaers, D. (1998). *Histoire de l'enseignement en Belgique*. Bruxelles: Éditions du CRISP.
- Grootaers, D. (2005). Les mutations de l'égalité des chances à l'école. *Courrier hebdomadaire du CRISP*, 1893(28), 5. <https://doi.org/10.3917/cris.1893.0005>
- Grootaers, D. (2006). Au-delà d'une méritocratie épuisée. *La Revue Nouvelle*, 4, 34-43.
- Grootaers, D., Franssen, A., & Bajoit, G. (2001). Mutation de l'enseignement technique et professionnel et différenciation des stratégies éducatives. *Cahiers de*

- la recherche en éducation*, 6(1), 21-55.
- Grosgeorge, M., & Martin, G. (2017). Nouveaux regards sur l'éducation. *Idées économiques et sociales*, 187(1), 4. <https://doi.org/10.3917/idee.187.0004>
- Guan, Y., Deng, H., Sun, J., Wang, Y., Cai, Z., Ye, L., ... Li, Y. (2013). Career adaptability, job search self-efficacy and outcomes: A three-wave investigation among Chinese university graduates. *Journal of Vocational Behavior*, 83(3), 561-570. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.09.003>
- Gubin, E., & Lefèvre, P. (1985). Obligation scolaire et société en Belgique au XIXe siècle. Réflexions à propos du premier projet de loi sur l'enseignement obligatoire (1883). *Revue belge de philologie et d'histoire*, 63(2), 324-376. <https://doi.org/10.3406/rbph.1985.3506>
- Guglielmi, D., Fraccaroli, F., & Pombeni, M. L. (2004). Les intérêts professionnels selon le modèle hexagonal de Holland: Structures et différences de genre. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 33(3), 409-427. <https://doi.org/10.4000/osp.700>
- Guichard, J. (1987). La DAPP : nouvelle méthode pour aider lycéens et étudiants à construire leurs projets. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 16, 347-355.
- Guichard, J. (1993). *L'école et les représentations d'avenir des adolescents*. Paris: PUF.
- Guichard, J. (2000). Cadres et formes identitaires vicariantes et pratiques en orientation. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 29, 181-212.
- Guichard, J. (2004). Se faire soi. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 33, 499-534.
- Guichard, J. (2005). Life-long self-construction. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5, 111-124.
- Guichard, J. (2006). Pour une approche copernicienne de l'orientation à l'école. *Rapport du Haut Conseil de l'Éducation*, 1-66. Consulté à l'adresse http://www.hce.education.fr/gallery_files/site/21/53.pdf
- Guichard, J. (2007a). Carrière personnelle et professionnelle (career). In J. Guichard & M. Huteau (Éd.), *Orientation et insertion professionnelle. 75 concepts clés*. (p. 60-67). Paris: Dunod.
- Guichard, J. (2007b). Carte cognitive des professions (cognitive map of occupations). In *Orientation et insertion professionnelle. 75 concepts clés*. (p. 68-73). Paris: Dunod.
- Guichard, J. (2007c). Conseil en orientation (career counseling). In *Orientation et insertion professionnelle. 75 concepts clés*. (p. 95-102). Paris: Dunod.
- Guichard, J. (2007d). Construction de soi (self-construction). In J. Guichard & M. Huteau (Éd.), *Orientation et insertion professionnelle. 75 concepts clés*. (p. 108-113). Paris: Dunod.
- Guichard, J. (2007e). Développement (development). In *Orientation et insertion*

- professionnelle. 75 concepts clés.* (p. 128-137). Paris: Dunod.
- Guichard, J. (2007f). Entretien (interview). In *Orientation et insertion professionnelle. 75 concepts clés.* (p. 173-182). Paris: Dunod.
- Guichard, J. (2007g). Histoire de vie (récit de vie) (life history, life story, life narrative). In *Orientation et insertion professionnelle. 75 concepts clés.* (p. 243-247). Paris: Dunod.
- Guichard, J. (2007h). Projet (plan, project, prospect). In *Orientation et insertion professionnelle. 75 concepts clés.* (p. 344-352). Paris: Dunod.
- Guichard, J. (2008a). Proposition d'un schéma d'entretien constructiviste de conseil en orientation (life designing counseling) pour des adolescents ou de jeunes adultes. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 37(3), 413-440. <https://doi.org/10.4000/osp.1748>
- Guichard, J. (2008b). Une approche de l'évolution des relations entre conseil (en orientation, en insertion, à l'emploi) et sélection professionnelle. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 14(3), 276-290. [https://doi.org/10.1016/S1420-2530\(16\)30206-0](https://doi.org/10.1016/S1420-2530(16)30206-0)
- Guichard, J. (2009). Self-constructing. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 251-258. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.03.004>
- Guichard, J. (2010). Qu'est-ce que s'orienter aujourd'hui? *Questions d'Orientation*, 73(4), 13-40.
- Guichard, J. (2011). Analyse et recension de l'ouvrage de Norman Gysbers (2010), *Remembering the past, shaping the future. School counseling principles. A History of school counseling.* Alexandria, VA: The School Counseling Association. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 40(4), 485-489.
- Guichard, J. (2013). Quel paradigme pour des interventions en orientation contribuant au développement d'un monde plus équitable au cours du 21 ème siècle? In *CIOM Career's guidance International Conference* (p. 1-22). Consulté à l'adresse http://ciom2013.ac-montpellier.fr/rep_1/images/actes/pleniere/Jean_Guichard_fr.pdf
- Guichard, J. (2014). Orienter sa vie et prendre des décisions d'orientation dans la modernité liquide. Designing one's life and making career decisions in liquid modernity. In J. Górna & D. Kukla (Éd.), *Vocational counselling: changes and challenges on the labour market ; the jubilee book to honour professor Bernd-Joachim Ertelt ; on the occasion of the 45th anniversary of his research work, and 25th anniversary as a member of the academic teaching staff* (p. 106-123). Częstochowa, ul.: Publishing House of Jan Długosz University.
- Guichard, J. (2015a). *From vocational guidance and career counselling to life design dialogues.* (L. Nota & J. Rossier, Éd.), *Handbook of Life Design. From Practice to Theory and From Theory to Practice.* Hogrefe.

- Guichard, J. (2015b). Objectifs et finalités de l'accompagnement à l'orientation à l'ère anthropocène [Aims and ultimate purposes of career- and life-design interventions in the Anthropocene era]. In F. Danvers (Éd.), *Apprendre et s'orienter Dans un Monde de Hasard* (p. 1-18). Cerisy: Learning and Designing a Life in a World of Unforeseen Circumstances Proceedings of the August 2015 Cerisy Colloquium. Consulté à l'adresse https://www.researchgate.net/publication/284027367_Objectifs_et_finalites_de_l%27accompagnement_a_l%27orientation_a_l%27ere_anthropocene_Aims_and_ultimate_purposes_of_career-_and_life-design_interventions_in_the_Anthropocene_era
- Guichard, J. (2016). Career Guidance, Education and Dialogues for a Fair and Sustainable Human Development. In J. Guichard, V. Drabik-Podgorna, & M. Podgórný (Éd.), *Counselling and dialogue for sustainable human development* (p. 17-43). Toruń, PL: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Guichard, J. (2018a). *Les dialogues de conseil en life design : une forme renouvelée d'accompagnement à l'orientation (1ère partie)*. [PrésentationPower Point]. Consulté à l'adresse https://sharepoint1.umons.ac.be/FR/universite/facultes/fpse/servicesetr/C_haireFRANQUIguichard/Documents/Francqui_Guichard_leçon3_20180215.pdf
- Guichard, J. (2018b). *Quelles interventions d'accompagnement à l'orientation pour contribuer à un développement humain durable et équitable? Présentation réalisée dans le cadre de la Chaire Francqui 2017/2018 à l'Université de Mons*. [PrésentationPower Point]. Consulté à l'adresse https://sharepoint1.umons.ac.be/FR/universite/facultes/fpse/servicesetr/C_haireFRANQUIguichard/Documents/Francqui_Guichard_leçon5_20180301.pdf
- Guichard, J. (2018c). What career and life design interventions may contribute to global, humane, equitable and sustainable development? *Journal of Counseling*, 7, 305-331.
- Guichard, J. (2019a). Guidance en employabilité & conseil en Life Design : objectifs, finalités et fondements des interventions d'accompagnement à l'orientation. In D. Canzittu (Éd.), *Penser et agir l'orientation au 21e siècle. De l'élève au citoyen engagé* (p. 19-37). Paris: Qui plus Est.
- Guichard, J. (2019b). Le dialogue de conseil en Life Design : une forme renouvelée d'accompagnement à l'orientation. In D. Canzittu (Éd.), *Penser et agir l'orientation au 21e siècle. De l'élève au citoyen engagé* (p. 67-85). Paris: Qui plus Est.
- Guichard, J., Bangali, M., Cohen-Scali, V., Pouyaud, J., & Robinet, M.-L. (2017). *Concevoir et orienter sa vie: les dialogues de conseil en life design*. Paris: Qui plus Est.
- Guichard, J., & Falbierski, E. (1995). Compétences et projets : mots vides de sens ou

- concepts pertinents pour l'insertion des jeunes en difficultés? *Cariéologie*, 5, 131-157.
- Guichard, J., Forner, Y., & Danvers, F. (2000). Les services d'orientation scolaire et professionnelle en France. Contribution à l'étude coordonnée par Watts, A.G. et al. pour la Commission des Communautés Européennes, cité dans Blanchard, Serge. Le conseil en orientation: introduction. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 29(1), 3-26.
- Guichard, J., & Huteau, M. (2001). *Psychologie de l'orientation*. Paris: Dunod.
- Guichard, J., & Huteau, M. (2005). *L'orientation scolaire et professionnelle*. Paris: Dunod.
- Guichard, J., & Huteau, M. (2006a). *Psychologie de l'orientation*. Paris: Dunod.
- Guichard, J., & Huteau, M. (2006b). *Psychologie de l'orientation*. Paris: Dunod.
- Guichard, J., & Huteau, M. (2007). *Orientation et insertion professionnelle: 75 concepts clés*. (J. Guichard & M. Huteau, Éd.). Paris: Dunod.
- Guichard, J., & Lenz, J. G. (2005). Career theory from an international perspective. *The Career Development Quarterly*, 54, 17-28.
- Guichard, J., & Pouyaud, J. (2015). Processes of identity construction in liquid modernity: actions, emotions, identifications, and interpretations. In R. A. Young & J. Domene (Éd.), *Counseling and Action* (p. 91-114). New York, N.Y.: Springer.
- Guichard, J., Pouyaud, J., de Calan, C., & Dumora, B. (2012). Identity construction and career development interventions with emerging adults. *Journal of Vocational Behavior*, 81(1), 52-58. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.04.004>
- Guichard, J., Pouyaud, J., & Dumora, B. (2011). Self-identity construction and reflexivity. In M. McMahon & M. Watson (Éd.), *Career counselling and constructivism: elaboration of constructs* (p. 57-72). New York, N.Y.: Nova Science Publishers.
- Guilford, J., Christensen, P., & Lewis, D. (1954). A factor-analytic study of creative-thinking abilities. *Psychometrika*, 19, 297-311.
- Habermas, T., & Bluck, S. (2000). Getting a life: The emergence of the life story in adolescence. *Psychological Bulletin*, 126(5), 748-769. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.126.5.748>
- Hackett, G., & Betz, N. E. (1981). A self-efficacy approach to the career development of women. *Journal of Vocational Behavior*, 18(3), 326-339.
- Hackett, G., Betz, N. E., O'Halloran, M. S., & Romac, D. S. (1990). Effects of verbal and mathematics task performance on task and career self-efficacy and interest. *Journal of Counseling Psychology*, 37, 169-177.
- Hackett, G., & Byars, A. M. (1996). Social cognitive theory and the career development of African American women. *Career Development Quarterly*, 44, 322-340.

- Hackett, G., & Campbell, N. K. (1987). Task self-efficacy and task interest as a function of performance on a gender-neutral task. *Journal of Vocational Behavior*, 30, 203-215.
- Hackett, G., & Kohlhart, J. D. (2012). Feminist vocational/career theory and practice. In C. Z. E. & E. N. W. (Éds (Éd.), *The Oxford handbook of feminist multicultural counselling psychology* (p. 255-276). Oxford: Oxford University Press.
- Hackett, P. M. W. (2016). Facet Theory and the Mapping Sentence As Hermeneutically Consistent Structured Meta-Ontology and Structured Meta-Mereology. *Frontiers in Psychology*, 7, 471. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00471>
- Hage, F. El, & Reynaud, C. (2014). L'approche écologique dans les théories de l'apprentissage : une perspective de recherche concernant le « sujet-apprenant ». *Éducation et socialisation*, (36). <https://doi.org/10.4000/edso.1048>
- Hagen, D. (1960). Careers and family atmospheres: An empirical test of Roe's theory. *Journal of Counseling Psychology*, 7(4), 251-256. <https://doi.org/10.1037/h0044874>
- Haine, J.-Y. (2000). Rationalités et relations internationales: l'inaccessible synthèse ? *Cultures & conflits*, 36(1), 5-10. <https://doi.org/10.4000/conflits.310>
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (1998). *Multivariate Data Analysis* (5th éd.). New York: Macmillan.
- Hakim, C. (1993). Segregated and integrated occupations: A new approach to analysing social change. *European Sociological Review*, 9(3), 289-314.
- Hamel, T. (1984). Obligation scolaire et travail des enfants au Québec : 1900-1950. *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 38(1), 39. <https://doi.org/10.7202/304236ar>
- Hansen, E. (2011). *Orientation professionnelle: manuel didactique à l'intention des pays à revenu faible ou moyen*. Genève: BIT. Consulté à l'adresse http://files/2172/wcms_171543.pdf
- Hansen, F. T. (2005). La dimension existentielle de l'orientation scolaire et professionnelle - quand l'orientation devient une pratique philosophique. *Formation professionnelle - Revue Européenne*, 34, 53-66.
- Hanushek, E., & Woessmann, L. (2005). *Does Educational Tracking Affect Performance and Inequality? Differences-in-Differences Evidence across Countries*. Cambridge, MA. <https://doi.org/10.3386/w11124>
- Harmon-Jones, E., Harmon-Jones, C., & Levy, N. (2015). An Action-Based Model of Cognitive-Dissonance Processes. *Current Directions in Psychological Science*, 24(3), 184-189. <https://doi.org/10.1177/0963721414566449>
- Harren, V. A. (1976). *Tiedeman's Approach to Career Development*. Communicated in Symposium of the American Educational Research Association Convention.

- San Francisco, CA. Consulté à l'adresse <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED123364.pdf>
- Harris-Bowlsbey, J. (1984). The Computer and Career Development. *Journal of Counseling and Development*, 63(3), 145-148. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1984.tb02786.x>
- Harris, Jeffrey R., Huang, Y., Hannon, P. A., & Williams, B. (2011). Low-Socioeconomic Status Workers. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 53(2), 132-138. <https://doi.org/10.1097/JOM.0b013e3182045f2c>
- Harris, Judith Rich. (1998). *Pourquoi nos enfants deviennent ce qu'ils sont ?* Paris: Robert Lafont.
- Hartog, F. (2003). *Régimes d'historicité. Présentisme et expérience du temps*. Paris: Le Seuil.
- Hartung, P. J. (2015). Life design in childhood: Antecedents and advancement. In L. Nota & J. Rossier (Éd.), *Handbook of the life design paradigm: From practice to theory, from theory to practice*. (p. 89-102). Göttingen, Germany: Hogrefe.
- Hartung, P. J. (2017). Childhood: Career construction's opening act. In M. McMahon & M. Watson (Éd.), *Career Exploration and Development in Childhood Perspectives from theory, practice and research* (p. 24-33). N.Y., New York: Routledge.
- Hartung, P. J., Porfeli, E. J., & Vondracek, F. W. (2008). Career Adaptability in Childhood. *The Career Development Quarterly*, 57(1), 63-74. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2008.tb00166.x>
- Haslberger, A., Brewster, C., & Hippler, T. (2014). *Managing performance abroad: A new model for understanding expatriate adjustment*. London: Routledge.
- Haut Conseil de l'Éducation. (2012). *L'orientation scolaire. Bilan des résultats de l'École – 2012*. Consulté à l'adresse http://www.hce.education.fr/gallery_files/site/21/121.pdf
- Hawking, S. (2016, juillet 29). Our attitude towards wealth played a crucial role in Brexit. We need a rethink. *The Guardian*. Consulté à l'adresse <https://www.theguardian.com/commentisfree/2016/jul/29/stephen-hawking-brexite-wealth-resources>
- Hayes, N., O'Toole, L., & Halpenny, A. M. (2017). *Introducing Bronfenbrenner: a guide for practitioners and students in early years education*. London; New-York, N.Y.: Routledge.
- Heaphy, B. (2007). *Late modernity and social change: reconstructing social and personal life*. New York, N.Y.: Routledge.
- Heidegger, M. (1927). *Sein und Zeit*. Halle: Max Niemeyer.
- Henderson, S., Hesketh, B., & Tuffin, K. (1988). A test of Gottfredson's theory of circumscription. *Journal of Vocational Behavior*, 32(1), 37-48. Consulté à l'adresse <http://files/2923/A-test-of-Gottfredson-s-theory-of->

circumscri_1988_Journal-of-Vocational-Beha.pdf

- Herr, E. L. (2002). School reform and perspectives on the role of school counselors: A century of proposals for change. *Professional School Counseling*, 5(4), 220-234.
- Hesketh, B. (1993). Toward a better adjusted theory of work adjustment. *Journal of Vocational Behavior*, 43(1), 75-83.
- Hesketh, B. (2000). The next millennium of “fit” research: Comments on “The congruence myth: An analysis of the efficacy of the personenvironment fit model”. *Journal of Vocational Behavior*, 56, 190-196.
- Hesketh, B., Durant, C., & Pryor, R. G. L. (1990). Career compromise: A test of Gottfredson’s (1981) theory using a policy-capturing procedure. *Journal of Vocational Behavior*, 36(1), 97-108. Consulté à l’adresse http://files/2924/Career-compromise--A-test-of-Gottfredson-s--1981--the_1990_Journal-of-Vocati.pdf
- Hill, N. E., Castellino, D. R., Lansford, J. E., Nowlin, P., Dodge, K. A., Bates, J. E., & Pettit, G. S. (2004). Parent Academic Involvement as Related to School Behavior, Achievement, and Aspirations: Demographic Variations Across Adolescence. *Child Development*, 75(5), 1491-1509. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00753.x>
- Hirata, H., & Kergoat, D. (2017). Rapports sociaux de sexe et psychopathologie du travail. *Travailler*, 37(1), 163-203. <https://doi.org/10.3917/trav.037.0163>
- Hirschi, A. (2012). Préparation à la transition de l’école obligatoire à la formation professionnelle. *L’Orientation scolaire et professionnelle*, 41(2), 255-270. <https://doi.org/10.4000/osp.3790>
- Hirschi, A., & Dauwalder, J.-P. (2015). Dynamics in career development: Personal and organizational perspectives. In L. Nota & J. Rossier (Éd.), *Handbook of the Life Design paradigm: From practice to theory, from theory to practice* (p. 27-39). Boston, MA: Hogrefe.
- Hirschi, A., Herrmann, A., & Keller, A. C. (2015). Career adaptivity, adaptability, and adapting: A conceptual and empirical investigation. *Journal of Vocational Behavior*, 87, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.11.008>
- Hirschi, A., & Valero, D. (2015). Career adaptability profiles and their relationship to adaptivity and adapting. *Journal of Vocational Behavior*, 88, 220-229. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.03.010>
- Hogan, T. P. (2012). *Introduction à la psychométrie* (2nd ed.). Montréal, QC: Chenelière éducation.
- Hoibian, S., & Millot, C. (2018). *Aider les jeunes à mieux identifier leurs goûts et motivations personnelles : Un levier pour améliorer l’orientation*. Paris.
- Holden, E., Linnerud, K., Banister, D., Schwanitz, J. V., & Wierling, A. (2017). *The Imperatives of Sustainable Development. Needs, Justice, Limits*. London: Routledge.

- Holland, J. L. (1959). A theory of vocational choice. *Journal of Counseling Psychology*, 6, 35-45.
- Holland, J. L. (1966). *The psychology of vocational choice: A theory of personality type and model environments*. Waltham, MA: Blaisdell.
- Holland, J. L. (1973). *Making vocational choices*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Holland, J. L. (1985). *Making vocational choices : a theory of vocational personalities and work environments* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ, U.S.A: Prentice-Hall.
- Holland, J. L. (1992). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (2nd ed.). Odessa, FL.: Psychological Assessment Resources.
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (3rd ed.). Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Hooley, T., Sultana, R. G., & Thomsen, R. (2017). *Career Guidance for Social Justice: Contesting Neoliberalism*. (T. Hooley, R. G. Sultana, & R. Thomsen, Éd.), *Career Guidance for Social Justice. Contesting Neoliberalism*. London: Routledge.
- Hough, L. M., & Ones, D. S. (2005). The Structure, Measurement, Validity, and Use of Personality Variables in Industrial Work, and Organizational Psychology. In N. Anderson, D. S. Ones, H. K. Sinangil, & C. Viswesvaran (Éd.), *Handbook of Industrial, Work & Organizational Psychology. Volume 1: Personnel Psychology* (p. 233-277). London/New Delhi: Thousand Oaks.
- Hoyt, K. B. (1987). Trends in career education : Implications for the future. In K. B. Hoyt & K. R. Shylo (Éd.), *Career education in transition : Trends and implication for the future* (p. 5-35). Columbus: Ohio State University.
- Hughes, C. (2014). *American Black Women and Interpersonal Leadership Styles*. Rotterdam: SensePublishers. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-94-6209-878-7>
- Hullebroeck, P., & Silberberg, V. (2010). Quels enjeux pour les CPMS? *Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation permanente*. Consulté à l'adresse <https://ligue-enseignement.be/assets/Centres-PMS.pdf>
- Hunt, E. B. (1971). What kind of computer is man? *Cognitive Psychology*, 2, 57-98.
- Hutchison, B., & Niles, S. G. (2016). Career development theories. In M. A. Stebnicki & I. Marini (Éd.), *The professional counselor's desk reference* (2nd ed., p. 285-289). New York, NY: Springer.
- Huteau, M. (1979). L'évolution des critères de catégorisation des métiers. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 8, 325-346.
- Huteau, M. (1982). Les mécanismes psychologiques de l'évolution des attitudes et des préférences vis-à-vis des activités professionnelles. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 11(2), 107-125.
- Huteau, M. (2007a). Appariement (matching). In J. Guichard & M. Huteau (Éd.), *Orientation et insertion professionnelle. 75 concepts clés*. (p. 34-40). Paris: Dunod.

- Huteau, M. (2007b). Exploration (exploration). In J. Guichard & M. Huteau (Éd.), *Orientation et insertion professionnelle. 75 concepts clés*. (p. 191-193). Paris: Dunod.
- Huteau, M. (2007c). Intérêts professionnels (vocational interests). In *Orientation et insertion professionnelle. 75 concepts clés*. (p. 268-275). Paris: Dunod.
- Huteau, M. (2007d). Orientation scolaire (high-school students' selection and distribution, school and career counseling). In *Orientation et insertion professionnelle. 75 concepts clés*. (p. 316-323). Paris: Dunod.
- Huteau, M., & Lautrey, J. (2003). Des origines à la seconde guerre mondiale (pp. 7-46). In M. Huteau & J. Lautrey (Éd.), *Évaluer l'intelligence: Psychométrie cognitive* (p. 7-46). Paris: PUF.
- Huteau, M., & Vouillot, F. (1988). Représentations et préférences professionnelles. *Bulletin de Psychologie*, XLII(388), 144-153.
- Illich, I. (1971). *Une société sans école*. Paris: Editions du Seuil.
- Inkson, K. (2007). *Understanding Careers: The Metaphors of Working Lives*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781483328867>
- Inkson, K., Dries, N., & Arnold, J. (2015). *Understanding careers: Metaphors of Working Lives* (2nd ed.). Los Angeles: SAGE.
- INSEE. (2017). *Femmes et homme, l'égalité en question. Edition 2017*. Paris: Institut national de la statistique et des études économiques.
- Institut National de Recherche Scientifique. (2008). *Orientation scolaire et insertion professionnelle*. Lyon: INRP.
- International Labor Organisation. (2008). *Work of work report 2008: Income inequalities in the age of financial globalization*. Consulté à l'adresse http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@dgreports/@dcomm/@publ/documents/publication/wcms_100354.pdf
- International Labor Organisation. (2012). *Decent work indicators: Concepts and definitions*. Consulté à l'adresse http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/--integration/documents/publication/wcms_229374.pdf
- International Labor Organisation. (2016). *Decent Work Agenda*. Geneva: International Labour Office.
- International Labor Organisation. (2017). *Rapport mondial sur les salaires 2016/2017: les inégalités salariales au travail*. (International Labour Office (ILO), Éd.).
- International Labour Office (ILO). (2006). *Social security for all: Investing in global social and economic development: A consultation, issues in social protection. Discussion Paper Series 16*. Geneva: International Labour Office, Social Security Department.
- Ireland, G. W., & Lent, R. W. (2018). Career exploration and decision-making learning experiences: A test of the career self-management model. *Journal of Vocational Behavior*, 106, 37-47. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2017.11.004>

- Işık, E., Ulubey, E., & Kozan, S. (2018). An examination of the social cognitive model of well-being in Turkish college students. *Journal of Vocational Behavior, 106*, 11-21. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2017.11.010>
- Jackson, D. J. (2015). Rigor, Course Choice, and educational excellence. Positioning African American Students for Future Success. In J. R. Curry & M. A. Shillingford (Éd.), *African American Students' Career and College Readiness: The Journey Unraveled* (p. 109-129). Lanham, Maryland: Lexington Books.
- Jacobsen, R. B. (1971). An Exploration of Parental Encouragement as an Intervening Variable in Occupational-Educational Learning of Children. *Journal of Marriage and the Family, 33*(1), 174-182. <https://doi.org/10.2307/350163>
- Jacquin, P., & Juhel, J. (2013). Développement de carrière et construction de sa vie : une nouvelle méthode pour l'orientation tout au long de la vie. *L'Orientation scolaire et professionnelle, 42*(2), 221-243. <https://doi.org/10.4000/osp.4115>
- James, W. (1890). *The Principles of Psychology*. New York: Holt.
- Jarlégan, A. (2009). De l'intérêt de la prise en compte du genre en éducation. *Recherches & éducations, 2*, 11-21.
- Jeoffrion, C. (2009). Santé et Représentations sociales : une étude « multi-objets » auprès de Professionnels de Santé et Non-Professionnels de Santé. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale, 82*(2), 73-115.
- Jeronimus, B. F., Riese, H., Sanderman, R., & Ormel, J. (2014). Mutual reinforcement between neuroticism and life experiences: A five-wave, 16-year study to test reciprocal causation. *Journal of Personality and Social Psychology, 107*(4), 751-764. <https://doi.org/10.1037/a0037009>
- Joigneaux, C. (2009). La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle. *Revue française de pédagogie, (169)*, 17-28. <https://doi.org/10.4000/rfp.1301>
- Jordaan, J.-P. (1963). Exploratory behavior: the formation of self-occupational concepts. In D. E. Super (Éd.), *Career development: Self-concept theory* (p. 42-78). New York: College Entrance Examination Board.
- Joseph, R. J., & Rangaiah, B. (2017). Gender Differences in Cognitive Dissonance. *The International Journal of Indian Psychology, 4*(3), 73-77. <https://doi.org/10.25215/0403.128>
- Jung, A.-K., & Heppner, M. J. (2015). Work of Full-Time Mothers: Putting Voice to the Relational Theory of Working. *The Career Development Quarterly, 63*(3), 253-267. <https://doi.org/10.1002/cdq.12017>
- Jung, B. (2014). Le placement public à Paris : De la bienfaisance à la lutte contre le chômage. (1880-1910). *Revue d'histoire de la protection sociale, 7*(1), 81. <https://doi.org/10.3917/rhps.007.0081>
- Kahlenberg, S. G., & Hein, M. M. (2010). Progression on Nickelodeon? Gender-

- Role Stereotypes in Toy Commercials. *Sex Roles*, 62(11-12), 830-847. <https://doi.org/10.1007/s11199-009-9653-1>
- Kaiser, H. F., & Rice, J. (1974). Little Jiffy, Mark Iv. *Educational and Psychological Measurement*, 34(1), 111-117. <https://doi.org/10.1177/001316447403400115>
- Kamanzi, P. C., Guegnard, C., Imdorf, C., Koomen, M., & Murdoch, J. (2014). Démocratisation de l'enseignement supérieur et emprise des parcours : comparaison entre la France, la Suisse et le Canada. *Telescope*, 20(2), 170-188.
- Kamanzi, P. C., Guégnard, C., Koomen, M., Imdorf, C., & Murdoch, J. (2016). Parcours scolaires, accès aux études supérieures et mobilité sociale: comparaison entre la France, la Suisse et le Canada. In K. Scharenberg, S. Hupka-Brunner, T. Meyer, & M. M. Bergman (Éd.), *Transitionen im Jugend- und jungen Erwachsenenalter: Ergebnisse der Schweizer Längsschnittstudie TREE, Volume 2* (p. 130-153). Suisse, Zurich: Seismo.
- Kane, J. M., & Mertz, J. E. (2012). Debunking Myths about Gender and Mathematics Performance. *Notices of the American Mathematical Society*, 59(1), 10-21. <https://doi.org/10.1090/noti790>
- Kargulowa, A. (2013). Why We Need Counselological Research: Towards an Anthropology of Counselling. *Journal of Counsellogy*, 2, 258-276.
- Kargulowa, A. (2018). Homo consultans amidst pop-culture: Towards sustainable development. In V. Cohen-Scali, J. Pouyaud, M. Podgórný, V. Drabik-Podgórna, G. Aisenson, J.-L. Bernaud, ... J. Guichard (Éd.), *Interventions in Career Design and Education Transformation for Sustainable Development and Decent Work*. New York: Springer.
- Kasurinen, H., & Numminen, U. (2003). *Evaluation of educational guidance and counselling in Finland*. Helsinki: National Board of Education.
- Kemp, P. (2016). Utopie et dystopie. *Eco-ethica*, 5, 13-30. <https://doi.org/10.5840/ecoethica201653>
- Kerckhoff, A. C. (1986). Effects of Ability Grouping in British Secondary Schools. *American Sociological Review*, 51(6), 842. <https://doi.org/10.2307/2095371>
- Keren, G., & Lewis, C. (1979). Partial Omega Squared for Anova Designs. *Educational and Psychological Measurement*, 39(1), 119-128. <https://doi.org/10.1177/001316447903900116>
- Kergoat, D. (2010). Le rapport social de sexe de la reproduction des rapports sociaux à leur subversion. In *Les rapports sociaux de sexe* (p. 60). Paris: Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.colle.2010.01.0060>
- Kets de Vries, M. F. R. (2004). *Coach or couch, anybody? The Zen of creating High-EQ organizations*. Fontainebleau, France: Insead.
- Khalifa, H., Alnuaim, A. A., Young, R. A., Marshall, S. K., & Popadiuk, N. (2018).

- Crafting continuity and change in Saudi society: Joint parent-youth transition-to-adulthood projects. *Journal of Adolescence*, 63, 142-152. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.12.014>
- Kim, H., Im, J., & Qu, H. (2018). Exploring antecedents and consequences of job crafting. *International Journal of Hospitality Management*, 75, 18-26. <https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2018.02.014>
- Kim, S. won. (2018). How and why fathers are involved in their children's education: gendered model of parent involvement. *Educational Review*, 70(3), 280-299. <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1311304>
- Kim, S. Y., Fouad, N., & Lee, J. (2018). The roles of work and family in men's lives: Testing the social cognitive model of career self-management. *Journal of Vocational Behavior*, 106, 153-164. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.01.008>
- Kinsella, E. A., & Pitman, A. (2012). Engaging Phronesis in Professional Practice and Education. In *Phronesis as Professional Knowledge* (p. 1-11). Rotterdam: SensePublishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6091-731-8_1
- Kitchen Factory Productions. (s. d.). *Le Meilleur Pâtissier*. France: BBC production.
- Kitson, H. D. (1929). *How to find the right vocation*. New York, N.Y.: Harper & Brothers Publishers.
- Kitson, H. D. (1933). *Finding a job during the depression*. New York City, N.Y: The Robert C. Cook Co.
- Kitson, H. D. (1947). *How to find the right vocation*. New York, N.Y: Harper & Brothers Publishers.
- Kitson, H. D. (1954). *I find my vocation*. New York, N.Y: McGraw-Hill.
- Kitson, H. D., & Newton, J. B. (1950). *Helping people find jobs: how to operate a placement office*. New York, N.Y: Harper & Brothers Publishers.
- Klinkenberg, M. (2016). Le mauvais genre? Genre, sexe et société. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 110(2), 247-269. <https://doi.org/10.3917/cips.110.0247>
- Kluver, J., Frazier, R., & Haidt, J. (2014). Behavioral ethics for Homo economicus, Homo heuristicus, and Homo duplex. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 123(2), 150-158. <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2013.12.004>
- Knighton, T., & Bussière, P. (2006). *Liens entre les résultats éducationnels à l'âge de 19 ans et la capacité en lecture à l'âge de 15 ans*. Ottawa: Division de la Culture, tourisme et Centre de la statistique de l'éducation.
- Koppes, L. L. J. (2014). *Historical perspectives in industrial and organizational psychology*. New York, N.Y.: Psychology Press.
- Kottler, J. A., & Shepard, D. S. (2015). *Introduction to counseling: voices from the field* (8th ed.). Australia: Cengage Learning.

- Kraatz, S. (2015). *Reform of educational systems: European policies for lifelong guidance to fight early school leaving and unemployment*. (Directorate-General for Internal Policies of the Union, Éd.). Brussels: European Parliament.
- Krieshok, T. S., Black, M. D., & McKay, R. A. (2009). Career decision making: The limits of rationality and the abundance of non-conscious processes. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 275-290. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.04.006>
- Kristof-Brown, A. L., Zimmermann, R. D., & Johnson, E. C. (2005). Consequences of Individuals' Fit at Work: A Meta-Analysis of. *Person-Job, Person-Organization, Person-Group, and Person-Supervisor Fit*. *Personnel Psychology*, 58, 281–342.
- Krumboltz, J. D. (1975). A social learning theory of career decision making. In J. D. Krumboltz, A. M. Mitchell, & G. B. Jones (Éd.), *A social learning theory of career decision making* (p. 13-39). Palo Alto, CA: American Institutes for Research.
- Krumboltz, J. D. (1979). A social learning theory of career decision making. Revised and reprinted. In J. D. Krumboltz, A. M. Mitchell, & G. B. Jones (Éd.), *Social learning and career decision making* (p. 19-49). Cranston, RI: Carroll Press.
- Krumboltz, J. D. (1994). Improving career development theory from a social learning perspective. In R. W. Lent & M. L. Savickas (Éd.), *Convergence in Career Development Theories: Implications for Science and Practice* (p. 9-31). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Krumboltz, J. D. (1998). Serendipity Is Not Serendipitous. *Journal of Counseling Psychology*, 45(4), 390-392.
- Krumboltz, J. D. (2003). Creating and capitalizing on happenstance in educational and vocational guidance. In J.-P. Dauwalder, R. Kunz, & J. Renz (Éd.), *Quality development in vocational counselling and training* (p. 30-32). Zürich: SVB.
- Krumboltz, J. D. (2009). The Happenstance Learning Theory. *Journal of Career Assessment*, 17(2), 135-154.
- Krumboltz, J. D. (2011). Capitalizing on happenstance. *Journal of employment counseling*, 48(4), 156-158.
- Krumboltz, J. D., Foley, P. F., & Cotter, E. W. (2013). Applying the Happenstance Learning Theory to Involuntary Career Transitions. *The Career Development Quarterly*, 61(1), 15-26. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2013.00032.x>
- Krumboltz, J. D., & Levin, S. Al. (2004). *Luck is no accident: Making the most of Happenstance in your life and Career*. New York, N.Y.: Impact Publishers.
- Krumboltz, J. D., Mitchell, A. M., & Jones, G. B. (1976). A social learning theory of career selection. *The counseling psychologist*, 6(1), 71-81.
- Krumboltz, J. D., Mitchell, A. M., & Jones, G. B. (1979). *Social learning and career-decision making*. Cranston, RI: Carroll Press.
- L'Horty, Y., & Meurs, D. (2016). Introduction. Analyser les inégalités salariales entre

- les hommes et les femmes dans la fonction publique avec les données du Système d'information sur les agents des services publics. *Economie et statistique*, 488(1), 89-95.
- Lachman, R., Lachman, J. L., & Butterfield, E. C. (1979). *Cognitive psychology and information processing*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Lafontaine, D., & Crahay, M. (2004). Échec et décrochage scolaires en Communauté française de Belgique. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 35, 55–66.
- Lafontaine, D., & Monseur, C. (2011). Quasi-marché, mécanismes de ségrégation sociale et académique. Une approche comparative. *Education comparée*, 6, 69-90.
- Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris: Nathan.
- Lamas, K. C. A. (2017). Concept and relevance of vocational interests in career development: a theoretical study. *Temas Em Psicologia*, 25(2), 703-717.
- Landrier, S., & Nakhili, N. (2010). Comment l'orientation contribue aux inégalités de parcours scolaires en France. *Formation emploi*, 109, 23-36.
- Langlois, R. (2012). *Les Précurseurs de l'oralité scolaire en Europe. De l'oral à la parole vivante*. Mont-Saint-Aignan: Publications des universités de Rouen et du Havre.
- Lanson, A., & Marcotte, D. (2012). Relations entre les symptômes dépressifs, la perception du soutien social et les distorsions cognitives des adolescents dans le contexte de la transition primaire-secondaire. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 44(3), 231-243. <https://doi.org/10.1037/a0025722>
- Lardellier, P. (2008). «Arrêtez de décoder!» Une généalogie critique des pseudosciences du «décodage non-verbal». *Communication & Langages*, 155, 115-131.
- Larson, L. M. (2012). Worklife Across the Lifespan. In E. M. Altmaier & J.-I. C. Hansen (Éd.), *The Oxford Handbook of Counseling Psychology* (p. 128-178). New York: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195342314.013.0006>
- Larson, R., & Mortimer, J. T. (2002). *The changing adolescent experience societal trends and the transition to adulthood*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lavater, J. G. (1781). *Essai sur la physiognomonie, destiné à faire connaître l'homme et à le faire aimer*. La Haye: [s.n.].
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lawson, K. M., Lee, B., Crouter, A. C., & McHale, S. M. (2018). Correlates of gendered vocational development from middle childhood to young adulthood. *Journal of Vocational Behavior*, 107, 209-221. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.05.002>

- Le Bastard-Landrier, S. (2004). Les déterminants contextuels de l'orientation scolaire en classe de seconde. *Les Sciences de l'éducation pour l'Ère nouvelle*, 37(2), 59-81.
- Le Bianic, T. (2004). Le Conservatoire des Arts et Métiers et la « machine humaine » Naissance et développement des sciences de l'homme au travail au CNAM (1910-1990). *Revue d'Histoire des Sciences Humaines*, 11(2), 185. <https://doi.org/10.3917/rhsh.011.0185>
- Le Breton, D. (2010). Mauss et la naissance de la sociologie du corps. *Revue du MAUSS*, 36(2), 371. <https://doi.org/10.3917/rdm.036.0371>
- Le Coadic, R. (2006). L'autonomie, illusion ou projet de société ? *Cahiers internationaux de sociologie*, 121(2), 317-340. <https://doi.org/10.3917/cis.121.0317>
- Le Corff, Y., & Gingras, M. (2011). L'Inventaire des préoccupations de carrière : une mesure de l'adaptabilité à la carrière. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 40(1), 1-11. <https://doi.org/10.4000/osp.3011>
- Le FOREM. (2016). *Les jeunes wallons et le marché de l'emploi*.
- Le Prévost, M. (2009). *Genre et pratique enseignante. Les modèles pédagogiques actuels sont-ils égalitaires?* Bruxelles: Université des Femmes.
- Lee, E. S., & Shin, Y.-J. (2017a). Social cognitive predictors of Korean secondary school teachers' job and life satisfaction. *Journal of Vocational Behavior*, 102, 139-150. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2017.07.008>
- Lee, E. S., & Shin, Y.-J. (2017b). Social cognitive predictors of Korean secondary school teachers' job and life satisfaction. *Journal of Vocational Behavior*, 102, 139-150. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2017.07.008>
- Leguy, A., Magliulo, B., Maraval, J., & Silvestre, R. (2004). *L'orientation scolaire expliquée aux parents : de l'école primaire au bac !* Paris: L'Étudiant.
- Lejeune, C. (2014). *Manuel d'analyse qualitative : analyser sans compter ni classer*. Bruxelles: De Boeck.
- Lemay, L. (2007). L'intervention en soutien à l'empowerment. *Nouvelles pratiques sociales*, 20(March), 165. <https://doi.org/10.7202/016983ar>
- Lembré, S. (2015). La « crise » de l'apprentissage : De l'échec à la loi (fin xix^e siècle-années vingt). In N. Coquery & M. de Oliveira (Éd.), *L'échec a-t-il des vertus économiques ?* (p. 309-318). Paris: Institut de la gestion publique et du développement économique. <https://doi.org/10.4000/books.igpde.4064>
- Leneveux, H. (1855). *Almanach-manuel d'apprentissage – Guide pour le choix d'un état industriel*. Paris: Passard.
- Lent, R. W. (2004). Toward a unifying theoretical and practical perspective on well-being and psychosocial adjustment. *Journal of Counseling Psychology*, 51, 482-509.
- Lent, R. W. (2008). Une conception sociale cognitive de l'orientation scolaire et

- professionnelle : considérations théoriques et pratiques. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 37(1), 57-90. <https://doi.org/10.4000/osp.1597>
- Lent, R. W. (2017). Integration of Theory, Research, and Practice: A Social Cognitive Perspective. In J. P. J. Sampson, E. Bullock-Yowell, V. C. Dozier, D. S. Osborn, & J. G. Lenz (Ed.), *Integrating Theory, Research, and Practice in Vocational Psychology: Current Status and Future Directions* (p. 20-27). Tallahassee, FL.: Florida State University Libraries. <https://doi.org/10.17125/svp2016.ch1>
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2006). Integrating person and situation perspectives on work satisfaction: A social-cognitive view. *Journal of Vocational Behavior*, 69(2), 236-247. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2006.02.006>
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2008). Social Cognitive Career Theory and Subjective Well-Being in the Context of Work. *Journal of Career Assessment*, 16(1), 6-21. <https://doi.org/10.1177/1069072707305769>
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2013). Promoting work satisfaction and performance. In S. D. Brown & R. W. Lent (Éd.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (p. 621-651). Hoboken, NJ: Wiley.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1996). Career development from a social cognitive perspective. In D. Brown, L. Brooks, & Associates (Éd.), *Career choice and development* (3rd ed., p. 373-421). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (2000). Contextual supports and barriers to career choice: A social cognitive analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 47, 36-49.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (2002). Social cognitive career theory. In D. Brown & Associates (Éd.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (4th ed., p. 255-311). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Lent, R. W., Hackett, G., & Brown, S. D. (1999). A social cognitive view of school-to-work transition. *The Career Development Quarterly*, 44, 297-311.
- Lent, R. W., Lopez, F. G., & Bieschke, K. J. (1991). Mathematics self-efficacy: Sources and relation to science based career choice. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 424-430.
- Lent, R. W., Miller, M. J., Smith, P. E., Watford, B. A., Hui, K., & Lim, R. H. (2015). Social cognitive model of adjustment to engineering majors: Longitudinal test across gender and race/ethnicity. *Journal of Vocational Behavior*, 86, 77-85. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.11.004>
- Lent, R. W., Nota, L., Soresi, S., Ginevra, M. C., Duffy, R. D., & Brown, S. D. (2011). Predicting the job and life satisfaction of Italian teachers: Test of a social

- cognitive model. *Journal of Vocational Behavior*, 79(1), 91-97. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.12.006>
- Lent, R. W., Singley, D., Sheu, H.-B., Gainor, K. A., Brenner, B. R., Treistman, D., & Ades, L. (2005). Social cognitive predictors of domain and life satisfaction: Exploring the theoretical precursors of subjective wellbeing. *Journal of Counseling Psychology*, 52(3), 429-442.
- Lent, R. W., Singley, D., Sheu, H.-B., Schmidt, J. A., & Schmidt, L. C. (2007). Relation of Social-Cognitive Factors to Academic Satisfaction in Engineering Students. *Journal of Career Assessment*, 15(1), 87-97. <https://doi.org/10.1177/1069072706294518>
- Lent, R. W., Taveira, M. do C., Pinto, J. C., Silva, A. D., Blanco, Á., Faria, S., & Gonçalves, A. M. (2014). Social cognitive predictors of well-being in African college students. *Journal of Vocational Behavior*, 84(3), 266-272. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.01.007>
- Lent, R. W., Taveira, M. do C., Sheu, H.-B., & Singley, D. (2009). Social Cognitive Predictors of Academic Adjustment and Life Satisfaction in Portuguese College Students: A Longitudinal Analysis. *Journal of vocational behavior*, 74(2), 190-198.
- Léon, A. (1957). *Psychopédagogie de l'orientation professionnelle*. Paris: PUF.
- Léon, A. (1991). Note sur l'histoire de l'orientation professionnelle en France. *Histoire de l'éducation*, 49(1), 89-98. <https://doi.org/10.3406/hedu.1991.2458>
- Leong, F. T. L., & Hartung, P. J. (2000). Cross-Cultural Career Assessment: Review and Prospects for the New Millennium. *Journal of Career Assessment*, 8(4), 391-401. <https://doi.org/10.1177/106907270000800408>
- Lequin, Y. (1989). L'apprentissage en France au XIXe siècle: rupture ou continuité? *Formation emploi*, 27(1), 91-100.
- Lessard, C. (2006). La "gouvernance" de l'éducation au Canada: tendances et significations. *Éducation et sociétés*, 18(2), 181. <https://doi.org/10.3917/es.018.0181>
- Leung, S. A. (2008). The big five career theories. In D. J. Athanasou & R. V. Esbroeck (Éd.), *International Handbook of Career Guidance* (p. 115–132). New York, N.Y: Springer.
- Levin, I. (1970). *This Perfect Day*. New York: Random House.
- Liechti, L. (2012). *L'influence des parents sur le processus d'orientation professionnelle : approche pluridisciplinaire*. Neuchâtel: Institut de recherche et de documentation pédagogique.
- Lipman, M. (1995). *A l'école de la pensée*. Bruxelles: De Boeck.
- Lô, A. (2017). Un FabLab d'entreprise pour favoriser l'ambidextrie des salariés. *Revue Française de Gestion*, 43(264), 81-99. <https://doi.org/10.3166/rfg.2017.00113>

- Lobet, E. (1948). L'orientation professionnelle en Belgique. *Revue Internationale du Travail*, 57(3), 212-230.
- Lock, R. D. (2005). *Taking charge of your career direction. Learning* (5th ed.). Belmont, CA, USA: Thomson Brooks/Cole.
- Lofquist, L. H., & Dawis, R. V. (1969). *Adjustment to Work*. New York: Appleton-Century-Croft.
- Loisy, C., & Carosin, É. (2017). Concevoir et accompagner le développement du pouvoir d'agir des adolescent.e.s dans leur orientation. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 46(1). <https://doi.org/10.4000/osp.5332>
- Lorenz, E. N. (1995). Un battement d'aile de papillon au Brésil peut-il déclencher une tornade au Texas ? *Alliage*, 22, 42-45.
- Louche, C. (2018). *Introduction à la psychologie du travail et des organisations: Concepts de base et applications*. Paris: Dunod.
- Lu, C., Wang, H., Lu, J., Du, D., & Bakker, A. B. (2014). Does work engagement increase person–job fit? The role of job crafting and job insecurity. *Journal of Vocational Behavior*, 84(2), 142-152. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.12.004>
- Lucchini, S. (2010). Enseigner le français, langue de l'enseignement à l'école primaire. In *Une réflexion sur l'apprentissage de la langue de l'enseignement à l'école maternelle, un enjeu d'équité et d'accrochage scolaire* (p. 20-28). Bruxelles: Conseil de l'éducation et de la formation.
- Luke, C., & Redekop, F. (2014). Gottfredson's Theory of Career Circumscription and Compromise. In G. T. Eliason, T. Eliason, J. L. Samide, & J. Patrick (Éd.), *Career development across the lifespan: Counseling for community, schools, higher education, and beyond* (p. 65-84). Charlotte, NC: IAP, Information Age Publishing Inc.
- Lunneborg, P. W. (1997). Putting Roe in perspective. *Journal of Vocational Behavior*, 51(2), 301-305. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1997.1600>
- Lyotard, J.-F. (1979). *La condition postmoderne*. Paris: Les éditions de minuit.
- Maclean, N. (1997). *La rivière du sixième jour*. Paris: Payot et Rivages.
- Magnan, M.-O., Pilote, A., Grenier, V., & Darchinian, F. (2017). Jeunes issus de l'immigration et choix d'orientation au postsecondaire à Montréal. *Canadian Journal of Higher Education*, 47(3), 34-53. <https://doi.org/10.7202/1043237ar>
- Mainiero, L. A., & Gibson, D. E. (2018). The Kaleidoscope Career Model Revisited. *Journal of Career Development*, 45(4), 361-377. <https://doi.org/10.1177/0894845317698223>
- Malrieu, P. (2003). *La question du sens dans les dires autobiographiques*. Toulouse: Érès.
- Mamontoff, A.-M. (2002). Etude diachronique d'une représentation sociale. Transformation et renforcement de l'identité tsigane. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 53, 46-56.

- Manpower Group. (2018). Skills Revolution 2.0.
- Marcotte, D., Cournoyer, M., Gagné, M.-È., & Bélanger, M. (2005). Comparaison des facteurs personnels, scolaires et familiaux associés aux troubles intériorisés à la fin du primaire et au début du secondaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(2), 57-67. <https://doi.org/10.7202/1017529ar>
- Maree, J. G. (s. d.). Contextualisation as a determining factor for career counselling throughout the world. In James A. Athanasou & H. N. Perera (Éd.), *International handbook of career guidance* (2e éd.). New York: Springer.
- Maree, J. G. (2014). Creating a Sense of Hope: the Essence of Career Construction for Life Designing in a Developing Country Context. In M. Pope, L. Y. Flores, & P. J. Rottinghaus (Éd.), *The Role of Values in Careers* (p. 213-232). Charlotte, NC: IAP.
- Maree, J. G. (2015a). Blending Retrospect and Prospect in Order to Convert Challenges into Opportunities in Career Counselling. In J. G. Maree & A. Di Fabio (Éd.), *Exploring New Horizons in Career Counselling* (p. 3-24). Rotterdam: SensePublishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-154-0_1
- Maree, J. G. (2015b). Career construction counseling: A thematic analysis of outcomes for four clients. *Journal of Vocational Behavior*, 86, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.10.001>
- Maree, J. G., & Che, J. (2018). The effect of life-design counselling on the self-efficacy of a learner from an environment challenged by disadvantages. *Early Child Development and Care*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1495629>
- Margelidon, M.-H. (2004). Le système éducatif finlandais. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (36), 175-182. <https://doi.org/10.4000/ries.1548>
- Marie-Sainte, M. (2016). Quelle politique éducative pour la mise en place du e-learning dans l'enseignement supérieur: Le cas de la Chine et de la France. *Terminal*, 118, 1-31. <https://doi.org/10.4000/terminal.1490>
- Maroy, C. (2005). Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe. *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, 49, 1-30.
- Maroy, C., & Doray, P. (2001). La construction des relations écoles/entreprises. Le cas de la formation en alternance en Communauté française de Belgique et au Québec. *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, 11, 2-26. Consulté à l'adresse <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00603564/document>
- Maroy, C., & Dupriez, V. (2000). La régulation dans les systèmes scolaires [Proposition théorique et analyse du cadre structurel en Belgique francophone]. *Revue française de pédagogie*, 130, 73-87.
- Maroy, C., & Mangez, C. (2008). Rationalisation de l'action publique ou politisation de la connaissance? *Revue française de pédagogie*, (164), 87-90.

- <https://doi.org/10.4000/rfp.2136>
- Marry, C. (2004). *Les femmes ingénieurs: une révolution respectueuse*. Paris: Belin.
- Marsh, H. W., Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O., & Baumert, J. (2005). Academic Self-Concept, Interest, Grades, and Standardized Test Scores: Reciprocal Effects Models of Causal Ordering. *Child Development*, 76(2), 397-416. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00853.x>
- Martin, C. L., Ruble, D. N., & Szkrybalo, J. (2002). Cognitive theories of early gender development. *Psychological Bulletin*, 128(6), 903-933. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.128.6.903>
- Martin, Jérôme. (2014). De l'orientation professionnelle à l'orientation scolaire: l'Association générale des orienteurs de France et la construction de la profession de conseiller d'orientation (1931-1956). *Histoire de l'éducation*, 142(3), 109-128.
- Martin, Jérôme. (2013). L'orientation professionnelle entre science, technique et pratique sociale. Un éclairage historique à partir de l'exemple français, 1900-1940. In *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et formation (AREF – AECSE)*. LIRDEF: Universités de Montpellier.
- Martin, Jérôme. (2014). De l'orientation professionnelle à l'orientation scolaire : l'Association générale des orienteurs de France et la construction de la profession de conseiller d'orientation (1931-1956). *Histoire de l'éducation*, 142(3), 109-128. <https://doi.org/10.4000/histoire-education.2929>
- Martin, L. (2012). Connection, Translation, Off-Loading, and Monitoring: A Framework for Characterizing the Pedagogical Functions of Educational Technologies. *Technology, Knowledge and Learning*, 17(3), 87-107. <https://doi.org/10.1007/s10758-012-9193-6>
- Martix, S., & Hodson, J. (2014). Teaching with infographics : practising new digital competencies and visual literacies. *Journal of pedagogic development*, 4(2).
- Maruani, M. (2001). L'emploi féminin dans la sociologie du travail : une longue marche à petits pas. In J. Laufer, C. Marry, & M. Maruani (Éd.), *Masculin-féminin : questions pour les sciences de l'homme* (p. 43-56). Paris: PUF. <https://doi.org/10.3917/puf.laufe.2001.01.0043>
- Maruani, M. (2011). *Travail et emploi des femmes*. Paris: La Découverte.
- Marx, K. (2007). *Les manuscrits économique-philosophiques de 1844*. Paris: Vrin.
- Masdonati, J., & Zittoun, T. (2012). Les transitions professionnelles: Processus psychosociaux et implications pour le conseil en orientation. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 41(2), 229-253. <https://doi.org/10.4000/osp.3776>
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and Personality*. New York: Harper and Row.
- Masson, P. (1997). Elèves, parents d'élèves et agents scolaires dans le processus

- d'orientation. *Revue Française de Sociologie*, 38(1), 119-142. <https://doi.org/10.2307/3322375>
- Maubant, P., & Leclerc, C. (2008). Le partenariat famille-école: à la recherche de l'improbable partenariat école-famille ; origines d'un malentendu. In G. Pithon, C. Asdih, & S. J. Larivée (Éd.), *Construire une communauté éducative. Un partenariat famille-école-association* (p. 23-36). Bruxelles: De Boeck supérieur.
- McAdams, D. P. (1995). What Do We Know When We Know a Person? *Journal of Personality*, 63(3), 365-396. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1995.tb00500.x>
- McAdams, D. P., & Olson, B. D. (2010). Personality Development: Continuity and Change Over the Life Course. *Annual Review of Psychology*, 61(1), 517-542. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100507>
- McBride, T. M. (1976). *The domestic revolution: the modernisation of household service in England and France, 1820-1920 (Vol. 6)*. New York: Taylor & Francis.
- McCloy, R., Waugh, G., Medsker, G., Wall, J., Rivkin, D., & Lewis, P. (1999). *Development of the O* NET™ Paper-and-Pencil Work Importance Locator*. National Center for O* NET Development, Employment Security Commission. Consulté à l'adresse https://www.onetcenter.org/dl_files/DevWIL.pdf
- McCoy, H., & Bowen, E. A. (2015). Hope in the Social Environment: Factors Affecting Future Aspirations and School Self-Efficacy for Youth in Urban Environments. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 32(2), 131-141. <https://doi.org/10.1007/s10560-014-0343-7>
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. J. (1996). Towards a new generation of personality theories: Theoretical contexts for the five-factor model. In J. S. Wiggins (Éd.), *The five-factor model of personality* (p. 51-87). New York, N.Y: Guilford Press.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. J. (1997). Conceptions and correlates of openness to experience. In R. Hogan & J. A. Johnson (Éd.), *Handbook of personality psychology* (p. 825-847). San Diego, CA: Academic Press.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. J. (2008). The five-factor theory of personality. In O. P. John, R. W. Robins, & L. A. Pervin. In O. P. John, R. W. Robins, & L. A. Pervin (Éd.), *Handbook of personality: Theory and research* (p. 159-181). New York, NY, US: Guilford Press.
- McCrae, R. R., & John, O. P. (1992). An introduction to the five-factor model and its applications. *Journal of Personality*, 60(295), 175-215. Consulté à l'adresse <http://files/4737/5factor-theory.pdf>
- McDaniels, C., & Hummel, D. (1984). Parents and Career Education. *Journal of Career Development*, 10(4), 225-233. <https://doi.org/10.1177/089484538401000403>
- McKay, D. A., & Tokar, D. M. (2012). The HEXACO and five-factor models of personality in relation to RIASEC vocational interests. *Journal of Vocational Behavior*, 81(2), 138-149.

- McKay, H., Bright, J. E. H., & Pryor, R. G. L. (2005). Finding order and direction from chaos: a comparison of chaos career counseling and trait matching counseling. *Journal of Employment Counseling*, 42(3), 98-112. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1920.2005.tb00904.x>
- McMahon, H. G., Mason, E., & Paisley, P. O. (2009). School Counselor Educators as Educational Leaders Promoting Systemic Change. *Professional School Counseling*, 13(2), 116-124. <https://doi.org/10.5330/PSC.n.2010-13.116>
- McMahon, M. (2017). Working with storytellers: a metaphor for career counselling. In M. McMahon (Éd.), *Career Counselling: Constructivist Approaches* (2nd ed., p. 17-28). Abingdon, Oxon, United Kingdom: Routledge.
- McMahon, M., Limerick, B., Cranston, N., & Andersen, C. (2006). Going up? Women in the public sector. *Career Development International*, 11(7), 609-618. <https://doi.org/10.1108/13620430610713472>
- McMahon, M., & Patton, W. (1995). Development of a Systems Theory of Career Development. *Australian Journal of Career Development*, 4(2), 15-20. <https://doi.org/10.1177/103841629500400207>
- McMahon, M., & Patton, W. (2015). *Ideas for career practitioners: Celebrating excellence in Australian career practice*. (M. McMahon & W. Patton, Éd.) (2nd ed.). Brisbane, Qld: Australian Academic Press.
- McMahon, M., & Patton, W. (2017). The systems theory framework. A conceptual and practical map for story telling in career counselling. In M. McMahon (Éd.), *Career Counselling: Constructivist Approaches* (2nd ed., p. 113-126). New York, N.Y.: Routledge. <https://doi.org/10.1177/1038416215572378>
- McMahon, M., & Patton, W. (2018). Systemic thinking in career development theory: contributions of the Systems Theory Framework. *British Journal of Guidance & Counselling*, 46(2), 229-240. <https://doi.org/10.1080/03069885.2018.1428941>
- McMahon, M., Patton, W., & Watson, M. (2004). Creating Career Stories through Reflection: An Application of the Systems Theory Framework of Career Development. *Australian Journal of Career Development*, 13(3), 13-17. <https://doi.org/10.1177/103841620401300304>
- McMahon, M., Patton, W., & Watson, M. (2017a). *My System of Career Influences* (2nd ed.). Brisbane, Australia: Australian Academic Press.
- McMahon, M., Patton, W., & Watson, M. (2017b). *My System of Career Influences (MSCI). Facilitators' Guide*. Brisbane, Australia: Australian Academic Press.
- McMahon, M., & Watson, M. (2012a). Story crafting: strategies for facilitating narrative career counselling. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 12(3), 211-224. <https://doi.org/10.1007/s10775-012-9228-5>
- McMahon, M., & Watson, M. (2012b). Telling Stories of Career Assessment. *Journal of Career Assessment*, 20(4), 440-451.

- <https://doi.org/10.1177/1069072712448999>
- McMahon, M., & Watson, M. (2013). Story telling: crafting identities. *British Journal of Guidance & Counselling*, 41(3), 277-286. <https://doi.org/10.1080/03069885.2013.789824>
- McMahon, M., Watson, M., & Bimrose, J. (2012). Career adaptability: A qualitative understanding from the stories of older women. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 762-768. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.016>
- McMahon, M., Watson, M., Foxcroft, C., & Dullabh, A. (2008). South African Adolescents' Career Development through the Lens of the Systems Theory Framework: An Exploratory Study. *Journal of Psychology in Africa*, 18(4), 531-538. <https://doi.org/10.1080/14330237.2008.10820232>
- McMahon, M., Watson, M., & Patton, W. (2013a). *My System of Career Influences (Adult Version): Participant workbook*. Brisbane, Australia: Australian Academic Press.
- McMahon, M., Watson, M., & Patton, W. (2013b). *My System of Career Influences (MSCI): Adult Version. Facilitators' guide*. Brisbane, Australia: Australian Academic Press.
- McMahon, M., Watson, M., & Patton, W. (2015). The Systems Theory Framework of career development: Applications to career counselling and career assessment. *Australian Journal of Career Development*, 24(3), 148-156. <https://doi.org/10.1177/1038416215572378>
- Meadwell, H. (2002). La théorie du choix rationnel et ses critiques. *Sociologie et sociétés*, 34(1), 117. <https://doi.org/10.7202/009751ar>
- Médici Vialadis, A. (1995). *L'Éducation nouvelle*. Paris: PUF.
- Melchiori, L. G., & Church, A. T. (1997). Vocational needs and satisfaction of supported employees: The applicability of the theory of work adjustment. *Journal of Vocational Behavior*, 50(3), 401-417. Consulté à l'adresse <http://files/2519/1-s2.0-S0001879196915432-main.pdf>
- MELS. (2006). *L'éducation au Québec. En bref*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Consulté à l'adresse http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/educ_adulte_action_comm/educqcfra.pdf
- MELS. (2008). *Programme de formation de l'école québécoise: enseignement secondaire, deuxième cycle: parcours de formation axée sur l'emploi: formation préparatoire au travail, formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- MELS. (2017). *Taux de décrochage annuel. Données 2013-2014*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Mérand, F., & Pouliot, V. (2008). Le monde de Pierre Bourdieu : Éléments pour une théorie sociale des Relations internationales. *Canadian Journal of Political Science*,

- 41(3), 603-625. <https://doi.org/10.1017/S0008423908080748>
- Merle, P. (2017). *La démocratisation de l'enseignement*. Paris: La Découverte.
- Meunier, O. (2008). *Orientation scolaire et insertion professionnelle: approches sociologiques. Les dossiers de la veille*. Lyon: INRP.
- Meuret, D., & Lambert, M. (2011). La dégradation de l'équité de l'école française dans les années 2000. *Revue française de pédagogie*, (177), 85-100. <https://doi.org/10.4000/rfp.3398>
- Meynaud, H.-Y. (1988). L'accès au dernier cercle. À propos de la participation des femmes aux instances de pouvoir dans les entreprises. *Revue française des affaires sociales*, 1, 67-87.
- Michaut, C. (2006). L'éducation est-elle rentable? In P. Guibert (Éd.), *Initiation aux sciences de l'éducation* (p. 172-178). Paris: Vuibert.
- Michaux, H. (2001). *Plume précédé de Lointain intérieur*. Paris: Gallimard.
- Mieyaa, Y., & Rouyer, V. (2011). Genre, Identité sexuée et émergence de cultures enfantines différenciées à l'école maternelle. In S. Octobre & R. Sirota (Éd.), *Enfance et cultures : Regards des sciences humaines et sociales*. Paris. Consulté à l'adresse http://www.enfanceetcultures.culture.gouv.fr/actes/mieyaa_rouyer.pdf.
- Mieyaa, Y., & Rouyer, V. (2013). Genre et socialisation de l'enfant : pour une approche plurifactorielle de la construction de l'identité sexuée. *Psychologie Française*, 58(2), 135-147. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2012.12.001>
- Mieyaa, Y., Rouyer, V., & Le Blanc, A. (2012). La socialisation de genre et l'émergence des inégalités à l'école maternelle : le rôle de l'identité sexuée dans l'expérience scolaire des filles et des garçons. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 41(1), 57-75. <https://doi.org/10.4000/osp.3680>
- Milanovic, B. (2016). *Global Inequality. A New Approach for the Age of Globalization*. Cambridge: Harvard university.
- Mill, J. S. (2018). *L'utilitarisme*. Paris: Flammarion.
- Miller-Tiedeman, A. L. (1999). *Learning, practicing and living the new careering: A twenty-first century approach*. New York, N.Y: Taylor Francis.
- Miller-Tiedeman, A. L., & Tiedeman, D. V. (1979). *Personal and common realities in careers: A position exemplified in the young adolescent period*. Los Angeles: National Institute for the Advancement of Career Education, University of Southern California.
- Miller-Tiedeman, A. L., & Tiedeman, D. V. (1990). Career decision making: An individualistic perspective. In D. Brown & L. Brooks (Éd.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (2nd ed., p. 308-338). San Francisco: Jossey-Bass.

- Miller, D., & Walzer, M. (1995). *Pluralism, Justice, and Equality*. Oxford: Oxford University Press.
- Mincer, J. (1958). Investment in Human Capital and Personal Income Distribution. *Journal of Political Economy*, 66(4), 281-302. <https://doi.org/10.1086/258055>
- Mincer, J. (1974). *Schooling, Experience and Earnings*. New York: Columbia University Press.
- Ministère de l'Éducation de la Fédération Wallonie-Bruxelles. (2015). *Contribuer au diagnostic du système scolaire en FWB. Rapport à la Vice-Présidente, Ministre de l'Éducation, de la Culture et de l'Enfance*. Bruxelles: Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Consulté à l'adresse <http://www.pactedexcellence.be/wp-content/uploads/2017/04/Rapport-final-FWB.pdf>
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2000). *L'école orientante: un concept en évolution*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire, enseignement primaire*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2002). *À chacun son rêve. Pour favoriser la réussite : l'approche orientante*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation nationale. (2005). *Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école*. Consulté à l'adresse <http://www.education.gouv.fr/bo/2005/18/MENX0400282L.htm>.
- Ministère de l'Éducation nationale. (2013a). *Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République*.
- Ministère de l'Éducation nationale. (2013b). *Projet de loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, adopté le 24 mai 2013*. Consulté à l'adresse <http://www.senat.fr/petite-loi-ameli/2012-2013/569.html>
- Ministère de l'Éducation nationale. (2014). *Suivi de l'expérimentation du choix donné à la famille dans la décision d'orientation au collège (septembre 2014). Rapport d'étape n°2014-073*. Consulté à l'adresse http://cache.media.education.gouv.fr/file/2014/55/8/2014-073_experimentation_dernier_mot_376558.pdf
- Ministère de l'Éducation nationale. (2018). *LOI n° 2018-166 du 8 mars 2018 relative à l'orientation et à la réussite des étudiants*.
- Ministère de l'Éducation nationale. (2019). *Voies de formation et diplômes. En route vers le baccalauréat 2021*. Consulté à l'adresse <http://www.education.gouv.fr/cid126438/baccalaureat-2021-un-tremplin-pour-la-reussite.html>
- Ministère de l'Éducation nationale de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Direction de l'évaluation de la prospective et de la performance. (2016). *Filles et garçons sur le chemin de l'égalité: de l'école à l'enseignement supérieur*. Paris: DEPP-

- MENESR. Consulté à l'adresse http://cache.media.education.gouv.fr/file/2016/40/1/FetG_2016_542401.pdf
- Ministère de l'Éducation nationale de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2018). Diplômes et attestations. Le diplôme national du brevet.
- Ministère de l'Enseignement supérieur de la Recherche et de l'Innovation. (2018). *L'état de l'Enseignement supérieur et de la Recherche n° 11 [édition 2018]*. Paris: Ministère de l'Enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation.
- Ministère de la Communauté française. (s. d.). *Guide de l'enseignement obligatoire en Communauté française*. Bruxelles: Administration Générale de l'enseignement et de la Recherche Scientifique.
- Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles. (2012). *Sexes et manuels. Promouvoir l'égalité dans les manuels scolaires*. Bruxelles, Belgique.
- Mitchell, K. E., Levin, S. Al, & Krumboltz, J. D. (1999). Planned happenstance: constructing unexpected career opportunities. *Journal of Counseling and Development, 77*, 115-124.
- Mitchell, L. K., & Krumboltz, J. D. (1984). Social learning approach to career decision making: Krumboltz theory. In D. Brown & L. Brooks (Éd.), *Career choice and development* (p. 235-280). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mitchell, L. K., & Krumboltz, J. D. (1990). Social learning approach to career decision making: Krumboltz's theory. In D. Brown & L. Brooks (Éd.), *Career choice and development* (2nd ed., p. 145-196). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mitchell, L. K., & Krumboltz, J. D. (1996). Krumboltz's learning theory of career choice and counseling. In D. Brown & L. Brooks (Éd.), *Career choice and development* (3rd ed., p. 233-280). San Francisco: Jossey-Bass.
- Moisan, G. (2000). *L'école orientante: un concept en évolution. Rapport du ministère de l'Éducation*. Québec.
- Mom, T. J. M., van den Bosch, F. A. J., & Volberda, H. W. (2009). Understanding Variation in Managers' Ambidexterity: Investigating Direct and Interaction Effects of Formal Structural and Personal Coordination Mechanisms. *Organization Science, 20*(4), 812-828. <https://doi.org/10.1287/orsc.1090.0427>
- Monceau, G. (2017). Les parents d'élèves dans le management des établissements. Quelques apports de la recherche. *Administration & Éducation, 153*(1), 67-73.
- Mons, N. (2004a). *De l'école unifiée aux écoles plurielles. Évaluation internationale des politiques de différenciation et de diversification de l'offre éducative*. Université de Bourgogne.
- Mons, N. (2004b). Politiques de décentralisation en éducation: diversité internationale, légitimations théoriques et justifications empiriques. *Revue française de pédagogie, 146*(1), 41-52. <https://doi.org/10.3406/rfp.2004.3092>

- Monseur, C., & Lafontaine, D. (2009). L'organisation des systèmes éducatifs: quel impact sur l'efficacité et l'équité? In X. Dumay & V. Dupriez (Éd.), *L'efficacité dans l'enseignement: promesses et zones d'ombre* (p. 141-163). Bruxelles: De Boeck.
- More, T. (1516). *L'Utopie (traduction française, 1842 par Victor Stouvenel)*. Consulté à l'adresse http://classiques.uqac.ca/classiques/More_thomas/l_uto pie/uto pie_Ed_fr_1842.pdf
- More, T. (2012). *L'Utopie (traduit par G. Navaud)*. Paris: Gallimard.
- Moreau, P.-F. (1982). *Le récit utopique. Droit naturel et roman de l'état*. Paris: PUF.
- Morin-Messabel, C. (2013). *Filles/garçons. Questions de genre, de la formation à l'enseignement*. Lyon: Presses universitaires de Lyon.
- Morin-Messabel, C., Ferrière, S., Lainé, A., Mieyaa, Y., & Rouyer, V. (2016). Representações das categorias de sexo em crianças no contexto escolar (Répresentations liées aux catégories de sexe chez les enfants en contexte scolaire). *Cadernos de Pesquisa*, 46(160), 526-546. Consulté à l'adresse http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n160/fr_1980-5314-cp-46-160-00526.pdf
- Morin-Messabel, C., & Salle, M. (2013). *A l'école des stéréotypes. Comprendre et déconstruire*. Paris: L'Harmattan.
- Morrison, A. M., White, R. P., & Van Velsor, E. (1987). *Breaking The Glass Ceiling: Can Women Reach The Top Of America's Largest corporations?* Reading, MA: Addison-Wesley.
- Mosconi, N. (1989). *La mixité dans l'enseignement secondaire : un faux-semblant ?* Paris: PUF.
- Mosconi, N. (2001). Comment les pratiques enseignantes fabriquent-elles de l'inégalité entre les sexes? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 5(1), 97-109. <https://doi.org/10.3406/dsedu.2001.953>
- Motte, C., & Brion, S. (2008). Innovation : exploiter ou explorer? *Revue française de gestion*, 34(187), 101-108. <https://doi.org/10.3166/rfg.187.101-108>
- Mottet, G., & Bolzman, C. (2009). *L'école et l'élève d'origine étrangère: genèse d'une catégorie d'action publique*. Genève: Editions IES.
- Mouillet, M.-C., & Colin, C. (1998). *Chemin Faisant. Tome 1. ADVP : fondements théoriques et exercices pratiques*. Paris: Qui plus Est.
- Mouillet, M.-C., & Colin, C. (2002). *Chemin Faisant. Tome 2. ADVP : emploi et entreprise*. Paris: Qui plus Est.
- Mount, M. K., Barrick, M. R., & Stewart, G. L. (1998). Five-factor model of personality and performance in jobs involving interpersonal interactions. *Human Performance*, 11(2-3), 145-165.
- Mulhall, S., & Campbell, M. (2017). Embedding Career Competencies in Learning

- and Talent Development: Career Management. In J. Mendy (Éd.), *Teaching Human Resources and Organizational Behavior at the College Level* (p. 133-171). Hershey, PA: IGI Global.
- Munoz-Sastre, M. T. (1994). *La théorie de Gottfredson : exposé critique. L'Orientation scolaire et professionnelle* (Vol. 23).
- Munoz-Sastre, M. T. (1996). *La théorie de Gottfredson : travaux empiriques. L'Orientation scolaire et professionnelle* (Vol. 25).
- Mura, R. (1991). *Un savoir à notre image? Critiques féministes des disciplines*. Montréal: Adage.
- Murakami, H. (2011). *Kafka sur le rivage*. Paris: 10/18.
- Nakhili, N. (2005). Impact du contexte scolaire dans l'élaboration des choix d'études supérieures des élèves de terminale. *Education et Formations*, 72, 155-167.
- Nauta, M. M. (2007). Career interests, self-efficacy, and personality as antecedents of career exploration. *Journal of Career Assessment*, 15, 162–180. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1177/1069072706298018>.
- Nauta, M. M. (2010). The development, evolution, and status of Holland's theory of vocational personalities: Reflections and future directions for counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 57(1), 11-22. <https://doi.org/10.1037/a0018213>
- Nayak, A. K., & Rao, V. K. (2002). *Guidance and career counselling*. New Delhi: A.P.H. Pub. Corp.
- Neault, R. A. (2002). Thriving in the new millennium: Career management in the changing world of work. *Canadian Journal of Career Development*, 1(1), 11–22.
- Neureiter, M., & Traut-Mattausch, E. (2017). Two sides of the career resources coin: Career adaptability resources and the impostor phenomenon. *Journal of Vocational Behavior*, 98, 56-69. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.10.002>
- Newell, A., & Simon, H. A. (1972). *Human problem solving*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Newman, B. M., & Newman, P. R. (2017). *Development through life: a psychosocial approach* (13th ed.). San Fransisco, CA: Cengage Learning.
- Ng, E. S., Lyons, S. T., & Schweitzer, L. (2018). *Generational Career Shifts*. Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/9781787145832>
- Nietzsche, F. W. (1878). *Humain, trop humain. Un livre pour esprits libres (Menschliches, Allzumenschliches. Ein Buch für freie Geister)*. Chemnitz: Ernst Schmeitzner.
- Nijhoff, M. (1939). *An Unusual Collection of Medical Periodical Sets: Many of Which of Historical Importance*. Berlin: Springer.
- Noël, M.-F., Bourdon, S., & Brault-Labbé, A. (2017). Particularités de l'influence des

- parents sur la perception de la valeur des études chez des jeunes de niveau postsecondaire : une analyse qualitative longitudinale. *Enfances, Familles, Générations*, (26). <https://doi.org/10.7202/1041068ar>
- Norge. (1990). *Poésies (1923-1988)*. Paris: Gallimard.
- Nota, L., & Rossier, J. (2015). Introduction. In L. Nota & J. Rossier (Éd.), *Handbook of Life Design. From Practice to Theory and From Theory to Practice*. Göttingen, Germany: Hogrefe Publishing. <https://doi.org/10.1027/00447-000>
- Nots, C. (2013). *Le Soi et le Self. Tome 1. Aspects politiques et exotiques*. Paris: Publibook.
- Nozick, R. (1974). *Anarchy, State and Utopia*. Oxford: Basil Blackwell.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- Nussbaum, M. C. (1997). Capabilities and Human Rights. *Fordham Law Review*, 66(2), 273-300. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Nussbaum, M. C. (2012). *Capabilités : Comment créer les conditions d'un monde plus juste ?* Paris: Flammarion.
- O'Grady, K., Deussing, M.-A., Scerbina, T., Fung, K., & Muhe, N. (2016). *À la hauteur : Résultats canadiens de l'étude PISA de l'OCDE. Le rendement des jeunes du Canada en sciences, en lecture et en mathématiques. Premiers résultats de 2015 pour les jeunes du Canada âgés de 15 ans*. Toronto: Conseil des ministres de l'Éducation (Canada).
- Obajtek, S. (2018). Les missions d'aide à l'orientation des enseignants-chercheurs : principes organisateurs et effets d'un engagement situé au confluent d'un ajustement de logiques. *Éducation et socialisation*, (47). <https://doi.org/10.4000/edso.2871>
- OCDE. (1996). *Choisir son avenir: les jeunes et l'orientation professionnelle*. Paris: OCDE Publishing.
- OCDE. (2000). *Mesurer les connaissances et les compétences des élèves*. Bruxelles: Éditions OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264281561-fr>
- OCDE. (2002). *Études économiques de l'OCDE*. Paris: OCDE Publishing.
- OCDE. (2004). *Orientation professionnelle et politique publique: comment combler l'écart*. Paris: OCDE Publishing.
- OCDE. (2005). *Apprendre aujourd'hui, réussir demain*. Bruxelles: OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264007260-fr>
- OCDE. (2015a). *Comment expliquer l'inégalité entre les sexes dans l'éducation ? PISA à la loupe*, 49. Paris: OCDE Publishing.
- OCDE. (2015b). *Regards sur l'éducation 2015*. Éditions OCDE. <https://doi.org/10.1787/eag-2015-fr>
- OCDE. (2015c). *Tous concernés : Pourquoi moins d'inégalité profite à tous*. Paris: Éditions OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264235519-fr>

- OCDE. (2016a). *PISA 2015. Résultats à la loupe*. Paris: OCDE Publishing.
- OCDE. (2016b). *Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA). Résultats du PISA 2015. Note par pays. France*. Paris: Éditions OCDE.
- OCDE. (2016c). *Résultats du PISA 2015 (Volume I). L'excellence et l'équité dans l'éducation*. Éditions OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264267534-fr>
- OCDE. (2017a). *Education policy for Belgium*. Bruxelles: OCDE Publishing. Consulté à l'adresse www.oecd.org/edu/profiles/htm.
- OCDE. (2017b). *Regards sur l'éducation 2017*. Paris: Éditions OCDE. Consulté à l'adresse <https://doi.org/10.1787/eag-2017-fr>
- OECD. (2016). *Skills Matter: Further Results from the Survey of Adult Skills. OECD Skills Studies*. <https://doi.org/10.1787/9789264258051-en>
- Office fédéral de la statistique. (s. d.-a). *Education et science*. Consulté à l'adresse <https://www.bfs.admin.ch/bfsstatic/dam/assets/2241590/master>
- Office fédéral de la statistique. (s. d.-b). *Sélection au degré secondaire I - Données des graphiques*. Consulté à l'adresse <https://www.bfs.admin.ch/bfsstatic/dam/assets/2861871/master>
- Official Statistics of Finland (OSF). (2013). Entrance to education [e-publication]. Consulté à l'adresse http://www.stat.fi/til/khak/2013/khak_2013_2015-02-12_tie_001_en.html
- Official Statistics of Finland (OSF). (2016). Transition from school to further education and work [e-publication]. Consulté à l'adresse http://www.stat.fi/til/sijk/2014/sijk_2014_2016-01-26_tie_001_en.html
- Official Statistics of Finland (OSF). (2018). Discontinuation of education [e-publication]. Consulté à l'adresse http://www.stat.fi/til/kkesk/2016/kkesk_2016_2018-03-14_tie_001_en.html
- Okada, K. (2013). Is omega squared less biased? A comparison of three major effect size indices in one-way Anova. *Behaviormetrika*, 40(2), 129-147. <https://doi.org/10.2333/bhmk.40.129>
- Olejnik, S. (2010). Omega Squared. In N. J. Salking (Éd.), *Encyclopedia of Research Design* (p. 963-967). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Oliver, L. W. (1977). *An overview of career development theory*. Alexandria, VA. Consulté à l'adresse <http://www.dtic.mil/dtic/tr/fulltext/u2/a077932.pdf>
- Olry-Louis, I. (2010). Introduction. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 39(3), 307-316. <https://doi.org/10.4000/osp.2863>
- Öncel, L. (2014). Career Adapt-Abilities Scale: Convergent validity of subscale scores. *Journal of Vocational Behavior*, 85(1), 13-17. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.03.006>
- Ordre professionnel des conseillers et conseillères d'orientation du Québec

- (OPCCOQ). (1993). *Au cœur de la réussite éducative : l'orientation des élèves*.
- Organisation des Nations Unies pour l'Éducation la Science et la Culture (UNESCO). (2002). *L'éducation tout au long de la vie - défis du vingt et unième siècle*. Paris: Editions UNESCO.
- Organisation des Nations Unies pour l'Éducation la Science et la Culture (UNESCO). (2012). *Atlas mondial de l'égalité des genres dans l'éducation*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). Consulté à l'adresse http://www7.bibl.ulaval.ca/doelec/lc/L/Atlas_mondial_egalite_Fiske.pdf
- Organisation des Nations Unies pour l'Éducation la Science et la Culture (UNESCO). (2016). *World Social Science Report 2016. Challenging Inequalities: Pathways to a Just World*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO).
- Organisation des Nations Unies pour l'Éducation la Science et la Culture (UNESCO). (2017). *Education for Sustainable Development Goals Learning Objectives*.
- Organisation des Nations Unies pour l'Éducation la Science et la Culture (UNESCO). (2018). *eAtlas de l'UNESCO des inégalités entre les sexes dans l'éducation*. Consulté à l'adresse <https://tellmaps.com/uis/gender/#!/tellmap/79054752?lang=fr>
- Organisation internationale du Travail (OIT). (2018). CITP. Classification internationale type de professions. Consulté à l'adresse <http://www.ilo.org/public/french/bureau/stat/isco/isco08/index.htm>
- Orwell, G. (1950). *1984*. Paris: Gallimard.
- Osborn, D. S., & Lenz, J. G. (2017). Addressing Inequities in Accessing Career and Workforce Development Programs and Services in College Settings. In V. S. H. Solberg & S. R. Ali (Éd.), *The Handbook of Career and Workforce Development: Research, practice and policy* (p. 124-146). New York, N.Y.: Routledge, Taylor & Francis group.
- Osipow, S. H. (1983). *Theories of career development* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Osipow, S. H. (1990). Convergence in theories of career choice and development. *Journal of Vocational Behavior*, 36, 122-131.
- Osipow, S. H., & Fitzgerald, L. F. (1996). *Theories of career development* (4th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Paillet, A., & Serre, D. (2014). Les rouages du genre. La différenciation des pratiques de travail chez les juges des enfants. *Sociologie du Travail*, 56(3), 342-364. <https://doi.org/10.1016/j.soctra.2014.06.015>
- Palmer, Stephen, & Whybrow, A. (2005). The proposal to establish a special group in coaching psychology. *The Coaching Psychologist*, 1, 5-11.

- Palmer, Sylvia, & Cochran, L. (1988). Parents as agents of career development. *Journal of Counseling Psychology*, 35(1), 71-76. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.35.1.71>
- Paquot, T. (2004). L'altérité contrariée. *VEI enjeux*, 139, 17-23.
- Paquot, T. (2005). Utopie : uniformité sociale ou hétérogénéité: Thomas More, Robert Owen, Charles Fourier et André Godin revisités. *Informations sociales*, 125(5), 112-119.
- Parker, D. (2007). *The self in moral space*. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press.
- Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation*. Boston: Houghton Mifflin.
- Pasquier, R. (1997). La Jeunesse Ouvrière Chrétienne (JOC) et la formation d'une élite en AOF. In C. Becker, S. Mbaye, & I. Thioub (Éd.), *AOF, réalités et héritages: sociétés ouest-africaines et ordre colonial, 1895-1960, Tome 1* (p. 376-387). Dakar: Direction des archives du Sénégal.
- Patton, W., & McMahon, M. (1999). *Career development and systems theory: A new relationship*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Patton, W., & McMahon, M. (2006a). *Career Development and Systems Theory: Connecting Theory and Practice* (2nd ed.). Rotterdam: Sense Publishers.
- Patton, W., & McMahon, M. (2006b). The Systems Theory Framework of Career Development and Counseling: Connecting Theory and Practice. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 28(2), 153-166. <https://doi.org/10.1007/s10447-005-9010-1>
- Patton, W., & McMahon, M. (2014). *Career development and systems theory: Connecting theory and practice*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Patton, W., & McMahon, M. (2015). The Systems Theory Framework of career development: 20 years of contribution to theory and practice. *Australian Journal of Career Development*, 24(3), 141-147. <https://doi.org/10.1177/1038416215579944>
- Patton, W., & McMahon, M. (2017). The Systems Theory Framework of Career Development. In J. P. J. Sampson, E. Bullock-Yowell, V. C. Dozier, D. S. Osborn, & J. G. Lenz (Éd.), *Integrating theory, research, and practice in vocational psychology: Current status and future directions* (p. 50-62). Tallahassee, FL.: Florida State University Libraries.
- Paugam, S. (2015). *Le lien social*. Paris: PUF.
- Paul, J.-J., & Suleman, F. (2005). La production de connaissances dans la société de la connaissance : quel rôle pour le système éducatif? *Education et sociétés*, 15(1), 19-43. <https://doi.org/10.3917/es.015.0019>
- Peavy, R. V. (1998). *Sociodynamic counselling: A constructivist perspective*. Victoria, Canada: Trafford.
- Pechar, H., & Andres, L. (2011). Higher-Education Policies and Welfare Regimes:

- International Comparative Perspectives. *Higher Education Policy*, 24(1), 25-52.
<https://doi.org/10.1057/hep.2010.24>
- Peila-Shuster, J. J. (2015). Career Development for Children. In J. G. Maree & A. Di Fabio (Éd.), *Exploring New Horizons in Career Counselling* (p. 205-218). Rotterdam: SensePublishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-154-0_12
- Pellerin, J. (2011). *Le rôle des conseillers pédagogiques en approche orientante*. Québec, Montréal: Université de Mons.
- Pelletier, D. (2001). *Pour une approche orientante de l'école Québécoise. Concepts et pratiques à l'usage des intervenants*. Sainte-Foy: Septembre éditeur.
- Pelletier, D. (2004). *L'approche orientante : la clé de la réussite scolaire et professionnelle*. Sainte-Foy, Québec: Septembre éditeur.
- Pelletier, D. (2007). *Finlande–Québec: Regards comparatifs de deux systèmes éducatifs en évolution*. Sherbrooke: Université de Sherbrooke. Consulté à l'adresse http://fcsq.qc.ca/uploads/tx_news/Etude-Systeme-Education-Finlandais_02.pdf
- Pelletier, D., Gingras, M., & Beaudoin, L. (2008). Un nouveau paradigme de l'orientation : le sentiment d'efficacité. In *Colloque 2008 du secteur orientation de l'Ordre des conseillers et conseillères d'orientation et des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OCCOPPQ)*. Saint-Hyacinthe.
- Pelletier, D., & Marquis, C. (1985). *Développement personne et travail*. Québec: Téléuniversité.
- Pelletier, D., Noiseux, G., & Bujold, C. (1974). *Développement vocationnel et croissance personnelle: approche opératoire*. New York: Mac Graw-Hill.
- Penick, N. I., & Jepsen, D. A. (1992). Family Functioning and Adolescent Career Development. *The Career Development Quarterly*, 40(3), 208-222.
<https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1992.tb00327.x>
- Perbal, L. (2011). *Gènes et comportements à l'ère post-génomique*. Paris: J. Vrin.
- Perceval, R. (2015). La Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation permanente 1864-2014: 150 ans de lutte pour la défense de l'enseignement officiel. *Cahiers Bruxellois – Brusselse Cahiers*, 47(1), 244-261.
- Perdrix, S. (2013). *Efficacité du counseling d'orientation : impacts de l'alliance de travail et du contexte psychosocial*. Université de Lausanne.
- Pereira, I. (2018). *Bréviaire des enseignant-e-s. Science, éthique et pratique professionnelle*. Vulaines-sur-Seine, France: éditions du Croquant.
- Périer, P. (2007). Des élèves en difficulté aux parents en difficulté : le partenariat école-familles en question. In G. Toupiol (Éd.), *Tisser des liens pour apprendre*. Paris: Editions Retz.
- Perrenoud, P. (1993). Curriculum: le formel, le réel, le caché. In J. Houssaye (Éd.),

- La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui* (2e éd., p. 61-76). Paris: ESF.
- Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris: ESF.
- Perret-Clermont, A.-N., Pontecorvo, C., Resnick, L. B., Zittoun, T., & Burge, B. (2004). *Joining society: social interaction and learning in adolescence and youth*. New York: Cambridge University Press.
- Petersen, K. (1982). Jeunes filles surdouées et prise de décision professionnelle. *Cognica*, 14(2), 1-3.
- Peterson, G. W., & Lenz, J. G. (2012). Vocational Choice. In V. S. Ramachandran (Éd.), *Encyclopedia of human behavior* (p. 672-682). Kidlington, Oxford: Elsevier.
- Peterson, G. W., Sampson, J. P. J., Lenz, J. G., & Reardon, R. C. (2002). A cognitive information processing approach to career problem solving and decision making. In D. Brown (Éd.), *Career choice and development* (4th ed., p. 312-369). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Peterson, G. W., Sampson, J. P. J., & Reardon, R. C. (1991). *Career development and services: A cognitive approach*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Peterson, G. W., Sampson, J. P. J., Reardon, R. C., & Lenz, J. G. (1996). Becoming career problem solvers and decision makers: A cognitive information processing approach. In D. Brown & L. Brooks (Éd.), *Career choice and development* (3rd ed., p. 423-475). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Peterson, G. W., Sampson, J. P. J., Reardon, R. C., & Lenz, J. G. (2008). Cognitive information processing model. In F. T. L. Leong (Éd.), *Encyclopedia of counseling*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Petit, E. (1896). En province : patronage d'ouvrières du Puy. *Après l'école*, 17, 529-532.
- Petrovic, C. (2004). Filles et garçons en éducation : les recherches récentes. *Carrefours de l'éducation*, 17(1), 76-100. <https://doi.org/10.3917/cdle.017.0076>
- Philippe, E., & Pénicaud, M. (2018). *Projet de loi n°904 pour la liberté de choisir son avenir professionnel. Enregistré à la Présidence de l'Assemblée nationale le 27 avril 2018*. Consulté à l'adresse <http://www.assemblee-nationale.fr/15/pdf/projets/pl0904.pdf>
- Phillips, S. D. (2008). Decision Making. In F. T. L. Leong (Éd.), *Encyclopedia of counseling* (p. 1522-1525). Los Angeles: SAGE Publications.
- Picard, F. (2016). *Pratiques d'orientation en milieu d'éducation. De l'impasse à l'enrichissement par le codéveloppement*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Piéron, H. (1952). L'Association Internationale de Psychotechnique entre les deux guerres mondiales. *Le Travail Humain*, 15(1), 122-132.
- Pierrard, P., Launay, M., & Trempe, R. (1984). *La JOC: regards d'historiens*. Paris: Les Editions ouvrières.
- Piketty, T. (2013). *Le capital au 21ème siècle*. Paris: Editions du Seuil.

- Plaisant, O., Guertault, J., Courtois, R., Réveillère, C., Mendelsohn, G. A., & John, O. P. (2010). Histoire des «Big Five»: OCEAN des cinq grands facteurs de la personnalité. Introduction du Big Five Inventory français ou BFI-Fr. *Annales Médico-Psychologiques*, 168(7), 481-486.
- Plane, J.-M. (2017). *Théorie des organisations* (5th ed.). Paris: Dunod.
- Plumelle, B. (2002). Le système éducatif québécois. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (29), 136-145. <https://doi.org/10.4000/ries.1931>
- Plumelle, B. (2010). Sélection de ressources sur l'éducation à l'orientation1. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (55), 12-14. <https://doi.org/10.4000/ries.856>
- Poirier, P., & Gagné, E. (1984). La maturité vocationnelle de l'adolescent et de l'adolescente du niveau collégial. *Revue des sciences de l'éducation*, 10(1), 85. <https://doi.org/10.7202/900438ar>
- Poncelet, D., & Francis, V. (2010). Présentation du dossier. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 28(2), 9-20. <https://doi.org/10.3917/rief.028.0009>
- Porfeli, E. J., Hartung, P. J., & Vondracek, F. W. (2008). Children's Vocational Development: A Research Rationale. *The Career Development Quarterly*, 57(1), 25-37. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2008.tb00163.x>
- Porfeli, E. J., & Savickas, M. L. (2012). Career Adapt-Abilities Scale-USA Form: Psychometric properties and relation to vocational identity. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 748-753. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.009>
- Pouyaud, J., & Cohen-Scali, V. (2016). Perspectives actuelles du conseil psychologique en orientation. *Psychologie Française*, 61(1), 43-60. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2014.09.003>
- Prévôt, O. (2008). Attentes des familles à l'égard de l'école : une enquête auprès de 2492 parents. In G. Pithon, C. Asdih, & S. J. Larivée (Éd.), *Construire une communauté éducative. Un partenariat famille-école-association* (p. 37-50). Bruxelles: De Boeck supérieur.
- Prilleltensky, I. (1996). Human, moral, and political values for an emancipatory psychology. *The Humanistic Psychologist*, 24, 307-324.
- Prilleltensky, I., Nelson, G. B., & Peirson, L. (2001). *Promoting family wellness and preventing child maltreatment: Fundamentals for thinking and action*. Toronto: University of Toronto Press.
- Prilleltensky, I., & Prilleltensky, O. (2006). *Promoting well-being: Linking personal, organizational, and community change*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Primogéniture. (1993). In *Le Petit Robert* (p. 1996).
- Prost, A. (1996). Des professions à l'école : jalons pour une histoire de l'orientation en France. *Vie Sociale*, 5, 11-24.

- Proulx, J.-P., & Charland, J.-P. (2009). *Le système éducatif du Québec: de la maternelle à l'université* (Montréal). Chenelière-éducation.
- Prunnila, M. (2009). La réussite du système scolaire finlandais : un argument pour le marketing ? In Revue internationale d'éducation de Sèvres (Éd.), *Un seul monde, une seule école ? Les modèles scolaires à l'épreuve de la mondialisation*. Sèvres: Centre international d'études pédagogiques (CIEP).
- Pryor, R. G. L. (1993). Returning from the wilderness: Personality in career decision making. *Australian Journal of Career Development*, 2, 13-17.
- Pryor, R. G. L., Amundson, N. E., & Bright, J. E. H. (2007). Probabilities and possibilities: The strategic counseling implications of chaos theory. *Career Development Quarterly*, 53(4), 291–305.
- Pryor, R. G. L., & Bright, J. (2003a). The Chaos Theory of Careers. *Australian Journal of Career Development*, 12(3), 12-20. <https://doi.org/10.1177/103841620301200304>
- Pryor, R. G. L., & Bright, J. E. H. (2003b). Order and Chaos: A Twenty-First Century Formulation of Careers. *Australian Journal of Psychology*, 55(2), 121-128. <https://doi.org/10.1080/00049530412331312984>
- Pryor, R. G. L., & Bright, J. E. H. (2005). Chaos in Practice: Techniques for Career Counsellors. *Australian Journal of Career Development*, 14(1), 18-28. <https://doi.org/10.1177/103841620501400105>
- Pryor, R. G. L., & Bright, J. E. H. (2006). Occupational choice. In J. H. Greenhaus & G. A. Callanan (Éd.), *Encyclopedia of career development* (pp.547-554). Thousand Oaks. California: Sage Publications.
- Pryor, R. G. L., & Bright, J. E. H. (2007a). Applying Chaos Theory to Careers: Attraction and attractors. *Journal of Vocational Behavior*, 71(3), 375-400. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2007.05.002>
- Pryor, R. G. L., & Bright, J. E. H. (2007b). The Chaos Theory of Careers: Theory, practice and process. *Career Planning and Adult Development Journal*, 23, 30–45.
- Pryor, R. G. L., & Bright, J. E. H. (2008). Archetypal narratives in career counselling: a chaos theory application. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 8(2), 71-82. <https://doi.org/10.1007/s10775-008-9138-8>
- Pryor, R. G. L., & Bright, J. E. H. (2009). Game as a career metaphor: a chaos theory career counselling application. *British Journal of Guidance & Counselling*, 37(1), 39-50. <https://doi.org/10.1080/03069880802534070>
- Pryor, R. G. L., & Bright, J. E. H. (2011). *The Chaos Theory of Careers: A New Perspective On Working In the Twenty-First Century*. Oxford: Routledge.
- Pryor, R. G. L., & Bright, J. E. H. (2012a). Fostering creative transformations in organisations with chaos. In S. Banerjee (Éd.), *Chaos and complexity theory for*

- management: Nonlinear dynamics* (p. 164–183). Hershey, PA: Business Science Reference (IGI Global).
- Pryor, R. G. L., & Bright, J. E. H. (2012b). The value of failing in career development: a chaos theory perspective. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 12(1), 67-79. <https://doi.org/10.1007/s10775-011-9194-3>
- Pryor, R. G. L., & Bright, J. E. H. (2014). The Chaos Theory of Careers (CTC): Ten years on and only just begun. *Australian Journal of Career Development*, 23(1), 4-12. <https://doi.org/10.1177/1038416213518506>
- PTIO. (2018). Driving the workforce of the future. Consulté à l'adresse <https://ouravfuture.org/>
- Queneau, R. (1996). *Journaux, 1945-1965*. Paris: Gallimard.
- Quiesse, J.-M., Ferré, D., & Rufino, A. (2007a). *L'approche orientante, une nécessité. Tome I. Oser l'approche orientante, pourquoi ?* Paris: Qui plus Est.
- Quiesse, J.-M., Ferré, D., & Rufino, A. (2007b). *L'approche orientante, une nécessité. Tome II. Oser l'approche orientante, comment ?* Paris: Qui plus Est.
- Quiniou, Y. (2006). Pour une actualisation du concept d'aliénation. *Actuel Marx*, 39(1), 71. <https://doi.org/10.3917/amx.039.0071>
- Rabardel, P. (2005a). Instrument, activité, et développement du pouvoir d'agir. In P. Lorino & R. Theulier (Éd.), *Entre connaissance et organisation : l'activité collective* (p. 251-265). Paris: La Découverte.
- Rabardel, P. (2005b). Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir. In P. Rabardel & P. Pastré (Éd.), *Modèles du sujet pour la conception. Dialectique, activités, développement* (p. 11-29). Toulouse: Octarès.
- Ragins, B. R. (2004). Sexual orientation in the workplace: the unique work and career experiences of gay, lesbian and bisexual workers. In M. R. Buckley, J. R. B. Halbesleben, & A. R. Wheeler (Éd.), *Research in Personnel and Human Resources Management* (Vol. 23, p. 35-120). Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited. [https://doi.org/doi:10.1016/S0742-7301\(04\)23002-X](https://doi.org/doi:10.1016/S0742-7301(04)23002-X)
- Ragins, B. R., Singh, R., & Cornwell, J. M. (2007). Making the invisible visible: Fear and disclosure of sexual orientation at work. *Journal of Applied Psychology*, 92(4), 1103-1118.
- Raisch, S., & Birkinshaw, J. (2008). Organizational Ambidexterity: Antecedents, Outcomes, and Moderators. *Journal of Management*, 34(3), 375-409. <https://doi.org/10.1177/0149206308316058>
- Randolph, K. A., & Myers, L. L. (2013). *Basic Statistics in Multivariate Analysis*. Oxford: Oxford University Press.
- Rateau, P. (2002). Procédure de substitution et nature des éléments d'une représentation sociale. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 54, 62-70.

- Rawls, J. (1971). *Théorie de la justice*. Paris: Le Seuil.
- Reardon, R. C., Lenz, J. G., Sampson, J. P. J., & Peterson, G. W. (2011). Big questions facing vocational psychology: A cognitive information processing perspective. *Journal of Career Assessment, 19*, 240-250.
- Rebelo Pinto, H., & Soares, M. da C. (2004). Approches de l'influence des parents sur le développement vocationnel des adolescents. *L'Orientation scolaire et professionnelle, 33*(1), 7-24. <https://doi.org/10.4000/osp.2272>
- Rey, B., Carette, V., Defrance, A., & Kahn, S. (2006). *Les compétences à l'école : apprentissage et évaluation*. Bruxelles: De Boeck.
- Rey, B., Ivanova, D., Kahn, S., & Robin, F. (2003). *Pistes pour la mise en place des cycles à l'école fondamentale à l'usage des enseignants et des directeurs d'école*. Consulté à l'adresse http://enseignement.be/download.php?do_id=1867
- Ricard-Fersing, É. (2001). Vers une philosophie de la pratique réflexive. *Carrefours de l'éducation, 12*(2), 66. <https://doi.org/10.3917/cdle.012.0066>
- Richards, L. S. (1881). *Vocophy. The new profession. A system enabling a person to name the calling or vocation one is best suited to follow*. Marlboro: Pratt Brothers.
- Richardson, J. T. E. (2011). Eta squared and partial eta squared as measures of effect size in educational research. *Educational Research Review, 6*(2), 135-147. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.12.001>
- Richardson, M. S. (2012a). Counseling for work and relationship. *The counseling psychologist, 40*(2), 190-242.
- Richardson, M. S. (2012b). The ongoing social construction of the counseling for work and relationship perspective. *The counseling psychologist, 40*(2), 279-290.
- Richardson, M. S. (2017). Counseling for Work and Relationship: A Practice-Driven Theoretical Approach. In J. P. J. Sampson, E. Bullock-Yowell, V. C. Dozier, D. S. Osborn, & J. G. Lenz (Éd.), *Integrating Theory, Research, and Practice in Vocational Psychology: Current Status and Future Directions* (p. 40-49). Tallahassee, FL.: Florida State University Libraries. <https://doi.org/10.17125/svp2016.ch3>
- Riverin-Simard, D. (1996). *Travail et personnalité*. Sainte-Foy, Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Robinson, C. C. (1912). *The wage earning boy*. New York: Association Press.
- Robinson, C. C. (1922). *The find yourself idea: A friendly method of vocational guidance for older boys*. New York: Association Press.
- Rochex, J.-Y. (1992). *Entre Activité et Subjectivité: le sens de l'expérience scolaire*. Université Paris 8.
- Rochex, J.-Y. (2002). Échec scolaire et démocratisation: enjeux, réalités, concepts, problématiques et résultats de recherche. *Revue suisse des Sciences de l'Éducation, 2*, 339-356.

- Rodriguez Moreno, M. L. (1999). L'éducation à la carrière en Espagne : origines, développement et réflexions critiques. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 28(2), 343-360.
- Roe, A. (1956). *The Psychology of Occupations*. New York, N.Y.: Wiley.
- Roe, A. (1957). Early determinants of vocational choice. *Journal of Counseling Psychology*, 4(3), 212-217. <https://doi.org/10.1037/h0045950>
- Roe, A., & Lunneborg, P. W. (1990). Personality development and career choice. In D. Brown & L. Brooks (Éd.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (2nd ed, p. 68-101). San Francisco: Jossey-Bass.
- Roger, O. (2015). Enseignement pratique, divertissement et invitation au rêve dans les émissions culinaires télévisées en France, années 1990 et 2000. *Le Temps des médias*, 24(1), 180-193. <https://doi.org/10.3917/tdm.024.0180>
- Rogers, C. R. (1951). *Client-centered therapy; its current practice, implications, and theory*. Oxford, England: Houghton Mifflin.
- Rogers, C. R. (1968). *Le Développement de la personne*. Paris: Dunod.
- Rogier, J. M. (1994). *Le latin et les compétences transversales. Cette réforme dont vous êtes le héros*. Bruxelles: F.E.Se.C.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York, N.Y.: Free Press.
- Roland-Lévy, C. (2002). Comment manipuler les représentations sociales : une exploration. In W. Doise & C. Garnier (Éd.), *Les représentations sociales, balisage du domaine d'études* (p. 125-144). Montréal: Editions Nouvelles.
- Rolland, J. P., Parker, W. D., & Stumpf, H. (1998). A Psychometric Examination of the French Translations of NEO-PI-R and NEO-FFI. *Journal of Personality Assessment*, 71(2), 269-291. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa7102_13
- Roméro, M., Lille, B., & Patiño, A. (2017). *Usages créatifs du numérique*. Presses de l'université du Québec.
- Rondier, M. (2004). A. Bandura. Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 33(3), 475-476.
- Ropé, F., & Tanguy, L. (1994). *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris: L'Harmattan.
- Rose, J. (2007). Capital humain (Human capital). In J. Guichard & M. Huteau (Éd.), *Orientation et insertion professionnelle. 75 concepts clés*. (p. 56-59). Paris: Dunod.
- Rosenthal, H. (2008). *Encyclopedia of counseling: Master review and tutorial for the National Counselor Examination, state counseling exams, and the Counselor Preparation Comprehensive Examination (3rd ed.)*. (Fourth ed.). New York: Routledge, Taylor & Francis group. Consulté à l'adresse https://proxy.library.upenn.edu/login?url=http://search.proquest.com/docview/621974459?accountid=14707%5Cnhttp://elinks.library.upenn.edu/?ctx_v

- er=Z39.88-2004&ctx_enc=info:ofi/enc:UTF-8&rft_id=info:sid/PsycINFO&rft_val_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:book&rft.ge
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1971). *Pygmalion à l'école*. Paris: Casterman.
- Rosenwald, F. (2008). *La réussite scolaire des femmes et des hommes en Europe*. Paris.
- Rounds, J. B., Henly, G. A., Dawis, R. V., Lofquist, L. H., & Weiss, D. J. (1981). *Manual for the Minnesota Importance Questionnaire: A measure of needs and values*. Minneapolis: University of Minnesota.
- Roux, S., & Davailon, A. (2001). Le processus d'orientation en fin de troisième. Observation du comportement des acteurs et analyse des causalités. *Éducation et formations*, 60, 1-45.
- Rouyer, V. (2007). *La construction de l'identité sexuée*. Paris: Armand Colin.
- Roza, S. (2016). Entre autorité et émancipation. *Anthropology & Materialism*, (3). <https://doi.org/10.4000/am.622>
- Rudolph, C. W., Lavigne, K. N., Katz, I. M., & Zacher, H. (2017). Linking dimensions of career adaptability to adaptation results: A meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 102, 151-173. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2017.06.003>
- Ruff, E. A., Reardon, R. C., & Bertoch, S. C. (2007). *Creating a research database on RLASEC theory and practical tools (technical report no. 47)*. Tallahassee, FL.: Florida. Consulté à l'adresse http://www.career.fsu.edu/documents/technical_reports/technical_report_47/tr47.pdf
- Sabat, I. E., Lindsey, A. P., King, E. B., Ahmad, A. S., Membere, A., & Arena, D. F. (2017). How prior knowledge of LGB identities alters the effects of workplace disclosure. *Journal of Vocational Behavior*, 103, 56-70. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2017.09.001>
- Sabirón Sierra, F., & Arraiz Pérez, A. (1999). La participation dans les décisions en éducation. Nouvelles formes raffinées d'un vieux phénomène bien connu. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 2(1), 59-73. <https://doi.org/10.3406/dsedu.1999.908>
- Sacré, P. (1993). *Historiek van de PMSCentra. Bijdrage tot de studie van de geschiedenis van de PMS-Begeleiding in België*. Brussels: VUB-Press.
- Sadek, G. (2016). *Adaptation de l'Épreuve de décision vocationnelle-Forme Scolaire (EDV-S, Forner, 2009) pour des élèves de cinquième et de sixième années de l'enseignement primaire*. Université de Mons.
- Sadek, G., & Canzittu, D. (s. d.). Mesurer l'indécision vocationnelle des élèves de 10 à 12 ans : adaptation de l'EDV-9S de Forner.
- Sampson, J. P. J. (2017). A Cognitive Information Processing Theory for Career Choices: Challenges and Opportunities for Integrating Theory, Research, and Practice. In *Integrating theory, research, and practice in vocational psychology: Current status*

- and future directions* (p. 62-72). Tallahassee, FL.: Florida State University Libraries.
- Sampson, J. P. J., Peterson, G. W., & Reardon, R. C. (1989). Counselor intervention strategies for computer-assisted career guidance: An information-processing approach. *Journal of Career Development, 16*(2), 139-154. <https://doi.org/10.1007/BF01353007>
- Sampson, J. P. J., Peterson, G. W., Reardon, R. C., & Lenz, J. G. (2003). *Key elements of the CIP approach to designing career services*. Tallahassee, FL.: Florida state University, Center for the Study of Technology in Counseling and Career Development. Consulté à l'adresse http://www.career.fsu.edu/techcenter/designing_career_services/index.html
- Sanchez-Mazas, M., & Casini, A. (2005). Egalité formelle et obstacles informels à l'ascension professionnelle: les femmes et l'effet 'plafond de verre'. *Social Science Information, 44*(1), 141-173. <https://doi.org/10.1177/0539018405050464>
- Sánchez-Santamaria, J., & Manzanares-Moya, M. A. (2017). *Equidad y orientación en la educación secundaria*. Madrid: La Muralla.
- Santrock, J. W. (2007). *Child Development* (11th ed.). New York, N.Y.: McGraw-Hill Companies, Inc.
- Sartre, J.-P. (1943). *L'être et le néant. Essai d'ontologie phénoménologique*. Paris: Gallimard.
- Sauermann, H. (2005). Vocational choice: A decision making perspective. *Journal of Vocational Behavior, 66*(2), 273-303. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2004.10.001>
- Savage, M. (2000). *Class analysis and social transformation*. Philadelphia: Open University Press.
- Save the Children. (2016). *Ending Educational and Child Poverty in Europe*.
- Savickas, M. L. (1993). Career counseling in the post modern era. *Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly, 7*, 205-215.
- Savickas, M. L. (1997). Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. *The Career Development Quarterly, 45*(3), 247-259.
- Savickas, M. L. (2001). Toward a comprehensive theory of career development: Dispositions, concerns, and narratives. In F. T. L. Leong & A. Barak (Éd.), *Contemporary models in vocational psychology* (p. 295-320). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Savickas, M. L. (2002). Career Construction: A Developmental Theory of Vocational Behavior. In D. Brown & Associates (Éd.), *Career choice and development* (p. 149-205). San Francisco: Jossey-Bass.
- Savickas, M. L. (2005). The Theory and Practice of Career Construction. In R. W. Lent & S. D. Brown (Éd.), *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work* (p. 42-70). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Savickas, M. L. (2006). Career Construction Theory. In J. H. Greenhaus & G. A.

- Callanan (Éd.), *Encyclopedia of Career Development* (p. 85-88). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781412952675.n34>
- Savickas, M. L. (2008a). David. V. Tiedeman: Engineer of career construction. *The Career Development Quarterly*, *56*, 217-224.
- Savickas, M. L. (2008b). History of the Guidance Profession. In James A. Athanasou & R. Van Esbroeck (Éd.), *International handbook of career guidance* (p. 97-113). New York, N.Y.: Springer.
- Savickas, M. L. (2009). Pioneers of the vocational guidance movement: A centennial celebration [Special Issue]. *The Career Development Quarterly*, *57*, 194-288.
- Savickas, M. L. (2011a). *Career counseling*. Washington, DC: APA.
- Savickas, M. L. (2011b). Constructing careers: Actor, agent, and author. *Journal of Employment Counseling*, *48*, 179-181.
- Savickas, M. L. (2011c). New Questions for Vocational Psychology: Premises, Paradigms, and Practices. *Journal of Career Assessment*, *19*(3), 251-258. <https://doi.org/10.1177/10690727110395532>
- Savickas, M. L. (2012). Life Design: A Paradigm for Career Intervention in the 21st Century. *Journal of Counseling & Development*, *90*(1), 13-19. <https://doi.org/10.1111/j.1556-6676.2012.00002.x>
- Savickas, M. L. (2013a). Career construction theory and practice. In S. D. Brown & R. W. Lent (Éd.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (2nd ed., p. 147-186). New York: Wiley.
- Savickas, M. L. (2013b). The 2012 Leona Tyler Award Address: Constructing Career — Actors, Agents, and Authors. *The Counseling Psychologist*, *41*(4), 648-662. <https://doi.org/10.1177/0011000012468339>
- Savickas, M. L. (2015). *Life-design counseling manual*. Vocopher. Consulté à l'adresse <http://www.vocopher.com/LifeDesign/LifeDesign.pdf>
- Savickas, M. L. (2019a). Composer des portraits de vie pour la construction de carrière : de la théorie à la pratique. In D. Canzittu (Éd.), *Penser et agir l'orientation au 21e siècle. De l'élève au citoyen engagé* (p. 87-100). Paris: Qui plus Est.
- Savickas, M. L. (2019b). Un modèle général pour l'orientation professionnelle. In D. Canzittu (Éd.), *Penser et agir l'orientation au 21e siècle. De l'élève au citoyen engagé* (p. 61-66). Paris: Qui plus Est.
- Savickas, M. L., & Baker, D. B. (2005). The history of vocational psychology: Antecedents, origin and early development. In W. B. Walsh & M. L. Savickas (Éd.), *Handbook of vocational psychology: Theory, research, and practice* (p. 15-50). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Savickas, M. L., & Guichard, J. (2016). Research on the Process of Narrative Career Counseling, *97*, 1-90. *Journal of Vocational Behavior*, *97*, 1-90.

- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Duarte, M. E., Guichard, J., ... Bignon, C. (2010). Construire sa vie (Life designing) : un paradigme pour l'orientation au 21^e siècle. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 39(1), 5-39. <https://doi.org/10.4000/osp.2401>
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Duarte, M. E., Guichard, J., ... van Vianen, A. E. M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239-250. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.04.004>
- Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 661-673. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.011>
- Savickas, M. L., & Pouyaud, J. (2016). Concevoir et construire sa vie : un modèle général pour l'accompagnement en orientation au xx^e siècle. *Psychologie Française*, 61(1), 5-14. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2013.11.003>
- Schellenberg, R. (2018). *The School Counselor's Desk Reference and Credentialing Examination Study Guide*. (2nd ed.). New York, N.Y.: Routledge.
- Schiffmann, S. N. (2001). Le cerveau en constante reconstruction : le concept de plasticité cérébrale. *Cahiers de psychologie clinique*, 16(1), 11-23.
- Schindler, N., & Schreiber, M. (2015). German version of the My System of Career Influences. *Australian Journal of Career Development*, 24(3), 173-177. <https://doi.org/10.1177/1038416215578543>
- Schlanger, J. E. (1997). *La vocation*. Paris: Editions du Seuil.
- Schlesinger, J., & Daley, L. P. (2016). Applying the Chaos Theory of Careers as a Framework for College Career Centers. *Journal of Employment Counseling*, 53(2), 86-96. <https://doi.org/10.1002/joec.12030>
- Schmidt, J. J. (2003). *Counseling in schools: Essential services and comprehensive programs* (4th ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Schneider, C., & Arnot, M. (2018). Transactional school-home-school communication: Addressing the mismatches between migrant parents' and teachers' views of parental knowledge, engagement and the barriers to engagement. *Teaching and Teacher Education*, 75, 10-20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.005>
- Schreuder, A. M. G., & Coetzee, M. (2006). *Careers: an organisational perspective* (3rd ed.). Lansdowne, [South Africa]: Juta Academic.
- Schulenberg, J. E., Vondracek, F. W., & Crouter, A. C. (1984). The Influence of the Family on Vocational Development. *Journal of Marriage and the Family*, 46(1), 129-143. <https://doi.org/10.2307/351871>
- Schultheiss, D. E. P., & Esbroeck, R. (2009). Vocational Psychology and Career

- Guidance Practice: An International Partnership. *The Career Development Quarterly*, 57(4), 366-377. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2009.tb00123.x>
- Schultz, T. W. (1961). Investment in Human Capital. *The American Economic Review*, 51(1), 1-17. <https://doi.org/10.1086/260106>
- Schultz, T. W. (1962). Reflections on Investment in Man. *Journal of Political Economy*, 70(5, Part 2), 1-8. <https://doi.org/10.1086/258723>
- Schwiter, K., Hupka-Brunner, S., Wehner, N., Huber, E., Kanji, S., Maihofer, A., & Bergman, M. M. (2014). Warum sind Pflegefachmänner und Elektrikerinnen nach wie vor selten? Geschlechtersegregation in Ausbildungs- und Berufsverläufen junger Erwachsener in der Schweiz. *Swiss Journal of Sociology*, 40(3), 401-428.
- Sciarra, D. T. (2004). *School Counseling: Foundations and Contemporary Issues*. *School Counseling Series*. Thomson/Brooks/Cole. Consulté à l'adresse <https://books.google.be/books?id=4QtKAAAAYAAJ>
- Scott, J. (1988). Genre : Une catégorie utile d'analyse historique. *Les Cahiers du GRIF*, 37(1), 125-153. <https://doi.org/10.3406/grif.1988.1759>
- Secrétariat d'Etat à l'Economie. (2016). *Pénurie de main-d'œuvre qualifiée en Suisse. Système d'indicateurs pour évaluer la demande en personnel qualifié*. Berne: SECO.
- Secrétariat d'Etat à la formation à la recherche et à l'innovation (SEFRI). (2017). *La formation professionnelle en Suisse. Faits et chiffres 2017*. Consulté à l'adresse https://www.sbf.admin.ch/dam/sbf/fr/dokumente/2017/04/Fakten_Zahlen_BB2017.pdf
- Secrétariat National de l'Enseignement Catholique (SNEC). (1986). *L'enseignement secondaire catholique après 15 ans de rénovation : sa structure, son évolution, les cursus scolaires de ses élèves. Enquête réalisée par le bureau pédagogique du SNEC avec la collaboration de l'Unité de Recherche Sociologique et l'Agrégatio*. Bruxelles: SNEC.
- Seligman, L. (2004). *Diagnosis and treatment planning in counseling* (3rd ed). New York: Kluwer Academic.
- Sen, A. (2009). *L'Idée de justice*. Paris: Flammarion.
- Service Public Fédéral Belge. (2017). Les professions en Belgique. Consulté à l'adresse <https://statbel.fgov.be/fr/themes/emploi-formation/marche-du-travail/les-professions-en-belgique#panel-11>
- Servier, J. (1979). *L'utopie*. Paris: PUF.
- Sgaramella, T. M., Ferrari, L., & Ginevra, M. C. (2015). Qualitative Career Assessment of Vulnerable Individuals. In M. McMahon & W. Patton (Éd.), *Career assessment: Qualitative approaches* (p. 231-238). Rotterdam, The Netherlands: SensePublishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-034-5_26
- Sharf, R. S. (2006). *Applying career development theory to counseling* (4th). Belmont, CA:

Thomson.

- Sharf, R. S. (2016). *Applying career development theory to counseling*. Ontario, Canada: Nelson Education.
- Shephard, R. J. (2000). Exercise and Training in Women, Part I: Influence of Gender on Exercise and Training Responses. *Canadian Journal of Applied Physiology*, 25(1), 19-34. <https://doi.org/10.1139/h00-002>
- Sheu, H.-B., Chong, S. S., Chen, H.-F., & Lin, W.-C. (2014). Well-being of Taiwanese and Singaporean college students: Cross-cultural validity of a modified social cognitive model. *Journal of Counseling Psychology*, 61(3), 447-460. <https://doi.org/10.1037/cou0000018>
- Sheu, H.-B., & Lent, R. W. (2008). A social cognitive perspective on well-being in educational and work settings: Cross-cultural considerations. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 9(1), 45-60.
- Shine TV. (s. d.). Master Chef. Royaume-Uni: BBC production.
- Shoffner Creager, M. F., & Deacon, M. M. (2012). Trait and Factor, Developmental, Learning, and Cognitive Theories. In D. Capuzzi & M. D. Stauffer (Éd.), *Career Counseling: Foundations, Perspectives, and Applications*. New York, N.Y.: Routledge.
- Sigaut, F. (2007). Les outils et le corps. *Communications*, 81(1), 9-30. <https://doi.org/10.3406/comm.2007.2455>
- Silverberg, R. (2006). *En un autre pays*. Paris: Gallimard.
- Simone, K. H. (2018). Parental influences, environment, and self-concept as key factors in child vocational development. *Major Papers*, 24, 1-39.
- Simosi, M., Rousseau, D. M., & Daskalaki, M. (2015). When career paths cease to exist: A qualitative study of career behavior in a crisis economy. *Journal of Vocational Behavior*, 91, 134-146. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.09.009>
- Simpson, E. L. (1980). Occupational Endeavor As Life History: Anne Roe. *Psychology of Women Quarterly*, 5(1), 116-126. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.1980.tb01038.x>
- Singh, A. P., & Dangmei, J. (2016). Understanding the Generation Z : the future workforce. *South-Asian Journal of multidisciplinary studies*, 3(3), 1-6.
- Skolnik, M. L. (1997). Putting it all together: viewing Canadian higher education from a collection of jurisdiction-based perspectives. In G. A. Jones (Éd.), *Higher education in Canada. Different systems, different perspectives* (p. 9–29). New York: Routledge.
- Slemp, G. R., & Vella-Brodrick, D. A. (2013). The job crafting questionnaire: A new scale to measure the extent to which employees engage in job crafting. *International Journal of Wellbeing*, 3(2), 126-146. <https://doi.org/10.5502/ijw.v3i2.1>

- Smith, N. J., & Leduc, S. K. (1992). *Women's work: choice, chance or socialization?* Calgary, Alberta: Detselig Enterprises.
- Smyth, E. (2018). Shaping educational expectations: the perspectives of 13-year-olds and their parents. *Educational Review*, 1-23. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1492518>
- Sokal, A. (2005). *Pseudosciences et postmodernisme : Adversaires ou compagnons de route ?* Paris: Odile Jacob.
- Souchet, L., & Tafani, E. (2004). Pratiques, engagement et représentations sociales : contribution expérimentale à un modèle de la dynamique représentationnelle. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 63, 81-92.
- Sousa, S., & Armor, D. J. (2010). Impact of Family vs. School Factors on Cross-National Disparities in Academic Achievement: Evidence from the 2006 PISA Survey. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.1688131>
- Souto Lopez, M., Charlier, J.-E., Croché, S., D'Angelo, S., Moens, F., & Urban, D. (2010). *Quelles sont les représentations des parents, enfants et enseignants à l'aube de l'orientation scolaire de niveau secondaire?*, Rapport final concernant la recherche menée pour le Comité Subrégional de l'Emploi et de la Formation de Charleroi, 2010, 92pp. Charleroi.
- Spies, V. (2010). Cuisine et télévision, une relation presque parfaite ? *Communication & langages*, 164(2), 87-98. <https://doi.org/10.4074/S033615001001207X>
- Spokane, A., & Cruza-Guet, M. (2005). Holland's theory of vocational personalities in work environments. In D. Brown & R. W. Lent (Éd.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (p. 24-41). Hoboken, NJ: Wiley.
- Stalder, B. E., & Schmid, E. (2012). L'orientation scolaire et professionnelle et la formation professionnelle initiale : Étapes de choix professionnel et résiliations de contrat d'apprentissage. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 41(2). <https://doi.org/10.4000/osp.3799>
- Stankiewicz, G. (2008). « Comment en finir avec une tradition dominante ? » : rupture et continuité dans la trajectoire de Jean Stoetzel. *Revue d'Histoire des Sciences Humaines*, 18(1), 137. <https://doi.org/10.3917/rhsh.018.0137>
- Stevanovic, B. (2008). L'orientation scolaire. *Le Télémaque*, 34(2), 9. <https://doi.org/10.3917/tele.034.0009>
- Stevanovic, B., Grousson, P., & de Saint-Albin, A. (2016). Orientation scolaire et professionnelle des filles et des garçons au collège. Évaluation d'un dispositif de sensibilisation aux métiers non-traditionnels. *Les Sciences de l'éducation pour l'Ère nouvelle*, 49(1), 91. <https://doi.org/10.3917/lstdle.491.0091>
- Stevanovic, B., & Mosconi, N. (2007). Les représentations des métiers des adolescent(e-s) scolarisé(e-s) dans l'enseignement secondaire. *Revue française de pédagogie*, (161), 53-68. <https://doi.org/10.4000/rfp.816>

- Stiglitz, J. E., & Greenwald, B. (2017). *La nouvelle société de la connaissance*. Paris: Les Liens qui libèrent.
- Stonewater, B. B. (1987). Career traits, decision style, and Gilligan: Implications for counselling women. *Journal of the National Association of Women Deans, Administrators, and Counselors*, 50(2), 17-26.
- Studio 89 Productions. (s. d.-a). Top Chef. France: NBCUniversal.
- Studio 89 Productions. (s. d.-b). Un dîner presque parfait. France: Groupe M6.
- Sullivan, S. E. (1999). The changing nature of careers: A review and research agenda. *Journal of Management*, 25(3), 457-485. [https://doi.org/10.1016/S0149-2063\(99\)00009-4](https://doi.org/10.1016/S0149-2063(99)00009-4)
- Sultana, R. G. (2007). Guiding learners in the Learning Society: The situation in nine Central and Eastern European countries. In O. Strietska-Ilina (Éd.), *A clash of transitions: Towards the learning society* (p. 205-242). New York, N.Y.: Peter Lang.
- Sultana, R. G. (2014). Career Guidance for Social Justice in Neoliberal Times. In G. Arulmani, A. J. Bakshi, F. T. L. Leong, & T. Watts (Éd.), *Handbook of Career Development. International and Cultural Psychology* (p. 317-333). New York, N.Y.: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-9460-7_18
- Sultana, R. G. (2017). *Career Guidance and Livelihood Planning across the Mediterranean. Challenging Transitions in South Europe and the MENA Region*. (R. G. Sultana, Éd.). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- Super, D. E. (1951). Vocational Adjustment: Implementing a Self-Concept. *Occupations*, 30(1), 88-92.
- Super, D. E. (1957). *The psychology of careers*. New York: Harper and Row.
- Super, D. E. (1963a). *L'orientation: vers une profession ou vers une carrière? Rapport du deuxième congrès des conseillers en orientation du Québec, Corporation des conseillers en orientation du Québec*.
- Super, D. E. (1963b). Toward making self-concept theory operational. In D. E. Super, R. Starishevsky, N. Matlin, & J. P. Jordaan (Éd.), *Career development: Self-concept theory* (p. 17-32). New York: College Entrance Examination Board.
- Super, D. E. (1980). A Life-Span , Life-Space Approach to Career Development. *Journal of vocational behavior*, 298(3), 282-298.
- Super, D. E. (1985). Exploration des frontières du développement vocationnel. *Connat*, 8, 271-297.
- Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown & L. Brooks (Éd.) (2nd ed, p. 197-261). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Super, D. E. (1992). Toward a comprehensive theory of career development. In D. H. Montross & C. J. Shinkman (Éd.), *Career development: Theory and practice* (p. 35-64). Springfield, IL.: Charles Thomas.

- Super, D. E. (1994). A life span, life space perspective on convergence. In M. L. Savickas & R. W. Lent (Éd.), *Convergence in career development theories: Implications for science and practice* (p. 63-74). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Super, D. E., & Knasel, E. G. (1981). Career development in adulthood: Some theoretical problems and a possible solution. *British Journal of Guidance & Counselling*, 9, 194-201.
- Super, D. E., Savickas, M. L., & Super, C. M. (1996). The Life-Span, Life-Space Approach to Career. In D. Brown & L. Brooks (Éd.), *Career choice and development* (3rd ed., p. 197-261). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Šverko, B. (2006). Super's career development theory. In J. Greenhaus & G. Callanan (Éd.), *Encyclopedia of career development* (p. 789-792). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Swanson, J. L. (2013). Traditional and emerging career development theory and the psychology of working. In D. L. Blustein (Éd.), *The Oxford handbook of the psychology of working* (p. 49-71). UK: Oxford University Press.
- Swanson, J. L., & Fouad, N. A. (2014). *Career theory and practice: Learning through case studies*. Thousand Oaks. California: Sage publications.
- Swanson, J. L., & Parcover, J. A. (1998). Annual Review: Practice and Research in Career Counseling and Development-1997. *The Career Development Quarterly*, 47(2), 98-134. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1998.tb00546.x>
- Szymanski, E. M., & Hershenson, D. B. (2005). An ecological approach to vocational behavior and career development of people with disabilities. In R. M. Parker, E. M. Szymanski, & J. B. Patterson (Éd.), *Rehabilitation counseling: Basics and beyond* (4th ed., p. 225-280). Austin, TX: PRO-ED.
- Tafani, É., Haguel, V., & Ménager, A. (2007). Des images de marque aux représentations sociales : une application au secteur de l'automobile. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, 73(1), 27-46. <https://doi.org/10.3917/cips.073.0027>
- Tapscott, D. (2009). *Grown Up Digital: How the Net Generation is Changing Your World*. New York: McGraw Hill Professional.
- Tardif, J. (1998). *Intégrer les nouvelles technologies de l'information : quel cadre pédagogique?* Paris: ESF.
- Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien: contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Bruxelles: De Boeck.
- Taveira, M. do C., Oliveira, Í. M., & Araújo, A. M. (2016). Ecology of Children's Career Development: A Review of the Literature. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32(4), 1-10. <https://doi.org/10.1590/0102.3772e32411>
- Taylor, C. (1998). *Les sources du moi*. Paris: Editions du Seuil.
- Taylor, M. (2017). Good Work: The Taylor Review of Modern Working Practices.

- Employment*, (July). <https://doi.org/10.1080/0140511012008938>
- Taylor, N. B., & Pryor, R. G. L. (1985). Exploring the process of compromise in career decision making. *Journal of Vocational Behavior*, 27(2), 171-190. Consulté à l'adresse <http://files/3028/taylor1985.pdf>
- Tenret, É. (2011). *L'école et la méritocratie. Représentations sociales et socialisation scolaire*. Paris: PUF.
- Thélot, C., & Vallet, L.-A. (2000). La réduction des inégalités sociales devant l'école depuis le début du siècle. *Economie et Statistique*, 334, 3-32.
- Therriault, G., Bader, B., & Lapointe, C. (2011). Redoublement et réussite scolaire : une analyse du rapport au Savoir. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(1), 155. <https://doi.org/10.7202/1007670ar>
- Thiault, F. (2016). Un autre regard sur l'orientation filles/garçons: parcours imaginaire d'élèves. In *3e Colloque IDEKI: Didactiques, Métiers de l'Humain, Intelligence collective: construction de savoirs et de dispositifs didactiques*. Colmar. Consulté à l'adresse <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01487558/document>
- Thiercé, A. (1999). *Histoire de l'adolescence (1850-1914)*. Paris: Belin.
- Thompson, M. N., & Dahling, J. J. (2012). Perceived social status and learning experiences in Social Cognitive Career Theory. *Journal of Vocational Behavior*, 80(2), 351-361. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.10.001>
- Tiedeman, D. V., & Field, F. L. (1964). *Measurement in guidance (Harvard Studies in Career Development No. 31)*. Cambridge, MA: Harvard University, Graduate School of Education, Center for Research in Careers.
- Tiedeman, D. V., & Miller-Tiedeman, A. L. (1984). Career decision making: An individualistic perspective. In D. Brown & L. Brooks (Éd.), *Career choice and development* (p. 281-310). San Francisco: Jossey-Bass.
- Tiedeman, D. V., & O'Hara, R. P. (1963). *Career development: Choice and adjustment*. (College En). Princeton, NJ.
- Tims, M., Bakker, A. B., & Derks, D. (2012). Development and validation of the job crafting scale. *Journal of Vocational Behavior*, 80(1), 173-186. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.05.009>
- Tims, M., Bakker, A. B., & Derks, D. (2013). The impact of job crafting on job demands, job resources, and well-being. *Journal of Occupational Psychology*, 18, 230-240.
- Tims, M., Derks, D., & Bakker, A. B. (2016). Job crafting and its relationships with person-job fit and meaningfulness: A three-wave study. *Journal of Vocational Behavior*, 92, 44-53. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.11.007>
- Tinsley, D. J. (1993). Extensions, elaborations, and construct validation of the Theory of Work Adjustment. *Journal of Vocational Behavior*, 43(1), 67-74.

- Tinsley, H. E. A. (1997). Re-Examining Roe's Theory of Personality Development and Career Choice. *Journal of Vocational Behavior*, 51(2), 280-282. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1997.1615>
- Tinsley, H. E. A. (2000). The congruence myth: An analysis of the efficacy of the person–environment fit model. *Journal of Vocational Behavior*, 56(2), 147-179.
- Tinsley, H. E. A. (2006). A pig in a suit is still a pig: A comment on “Modifying the C index for use with Holland codes of unequal length.” *Journal of Career Assessment*, 14, 283-288.
- Tirtiaux, J., & Pieters, J. (2016). *Génération Quoi? Autoportrait des 18-34 ans en Belgique francophone*. Bruxelles.
- Toczek, M.-C. (2005). Réduire les différences de performances selon le genre lors des évaluations institutionnelles, est-ce possible? Une première étude expérimentale... *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 34(4), 439-460. <https://doi.org/10.4000/osp.1154>
- Tokar, D. M., Fischer, A. R., & Subich, L. M. (1998). Personality and vocational behavior: A selective review of the literature, 1993–1997. *Journal of Vocational Behavior*, 53, 115-153.
- Tokar, D. M., & Kaut, K. P. (2018). Predictors of decent work among workers with Chiari malformation: An empirical test of the psychology of working theory. *Journal of Vocational Behavior*, 106, 126-137. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.01.002>
- Tollebeek, J., Vanpaemel, G., & Wils, K. (2003). *Degeneratie in België 1860-1940: een geschiedenis van ideeën en praktijken*. Leuven: Leuven University Press.
- Tomas, C. L. (1982). Le counselling dans la pratique de l'orientation continue. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 5(1), 5-25.
- Tremblay, P. (2012). *Inclusion scolaire: Dispositifs et pratiques pédagogiques*. Bruxelles: De Boeck.
- Troger, V., & Ruano-Borbalan, J.-C. (2015). *Histoire du système éducatif*. Paris: PUF.
- Troger, V., & Ruano-Borbalan, J.-C. (2017). *Histoire du système éducatif*. Paris: PUF.
- Troncoso Skidmore, S., & Thompson, B. (2013). Bias and precision of some classical ANOVA effect sizes when assumptions are violated. *Behavior Research Methods*, 45(2), 536-546. <https://doi.org/10.3758/s13428-012-0257-2>
- Trousseau, R. (1998). *D'Utopies et d'utopistes*. Paris: L'Harmattan.
- Tucker, B., & Silva, E. (2009). Assessment : A 21st Century Skills Implementation Guide. *Partnership for 21st century skill*, 1-7.
- UDAF. (2011). *Parents et orientation scolaire*. Toulouse.
- Unesco Institute for Statistics (UIS). (2018). *One in Five Children, Adolescents and Youth*

- is Out of School. UIS Fact Sheet No. 48.* Montreal: UIS. Consulté à l'adresse <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs48-one-five-children-adolescents-youth-out-school-2018-en.pdf>
- UNHCR. (2017). *Global trends. Forced Displacement in 2016.*
- United Nations. (2011). *World youth report 2011. Youth employment: Youth perspectives on the pursuit of decent work in changing times.* New York, N.Y.: United Nations. Consulté à l'adresse <http://www.unworldyouthreport.org/>.
- United Nations (UN). (1966). *Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels.* New York. Consulté à l'adresse https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg_no=I V-3&chapter=4&lang=fr
- United Nations (UN). (2015). *Transforming our world: the 2030 agenda for sustainable development.* Consulté à l'adresse http://www.un.org/%0Aga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E
- United States Department of Labor. (1970). *Manual for the USES General Aptitude Test Battery, Section III: Development.* Washington, DC: U. S. Government Printing Office.
- Urbanaviciute, I., Kairys, A., Pociute, B., & Liniauskaite, A. (2014). Career adaptability in Lithuania: A test of psychometric properties and a theoretical model. *Journal of Vocational Behavior, 85*(3), 433-442. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.09.005>
- Valach, L., Michel, K., & Young, R. A. (2016). Suicide as a Distorted Goal-Directed Process. *The Journal of Nervous and Mental Disease, 204*(11), 812-819. <https://doi.org/10.1097/NMD.0000000000000528>
- Valach, L., & Young, R. A. (2017). Action: a bridge between vocational and mental health counselling. *British Journal of Guidance & Counselling, 45*(5), 519-531. <https://doi.org/10.1080/03069885.2017.1370628>
- Vallence, K., & Deal, R. (2001). *Sometimes magic.* Bendigo, Vic: St Lukes Innovative Resources.
- Valléry, G., Bobillier-Chaumon, M.-E., Brangier, E., & Dubois, M. (2016). *Psychologie du travail et des organisations.* Paris: Dunod.
- Van Campenhoudt, L., & Marquis, N. (2014). *Cours de sociologie.* Paris: Dunod.
- Van de Gaer, E., Pustjens, H., Van Damme, J., & De Munter, A. (2006). Tracking and the effects of school-related attitudes on the language achievement of boys and girls. *British Journal of Sociology of Education, 27*(3), 293-309.
- Van Esbroeck, R. (2008). Career guidance in a global world. In James A. Athanasou & R. Van Esbroeck (Éd.), *International handbook of career guidance* (p. 23-44). New York, N.Y.: Springer Publishing Company.

- Van Esbroeck, R., & Augustijnen, M.-T. (2015a). Coaching: A career Intervention Model Within Life Design. In L. Nota & J. Rossier (Éd.), *Handbook of Life Design. From Practice to Theory and From Theory to Practice* (p. 170-181). Boston, MA: Hogrefe.
- Van Esbroeck, R., & Augustijnen, M.-T. (2015b). Exploring new perspectives in coaching. Coaching as a New Paradigm for Career Interventions. In J. G. Maree & A. Di Fabio (Éd.), *Exploring New Horizons in Career Counselling. Turning Challenge into Opportunities*. (p. 117-130). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- Van Haecht, A. (1985). *L'enseignement rénové, de l'origine à l'éclipse*. Bruxelles: Editions de l'Université de Bruxelles.
- Van Haecht, A. (2015). L'enseignement rénové, avant, après. *Cahiers Bruxellois – Brusselse Cahiers*, 47(1), 150-158.
- van Zanten, A. (2009a). *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*. Paris: PUF.
- van Zanten, A. (2009b). Le choix des autres. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 180(5), 24-34. <https://doi.org/10.3917/arss.180.0024>
- van Zanten, A. (2010). Choix de l'école et inégalités scolaires. *Agora débats/jeunesses*, 56(3), 35. <https://doi.org/10.3917/agora.056.0035>
- Vandenberghe, V. (1998). L'enseignement en Communauté française de Belgique : un quasimarché. *Reflète et perspectives de la vie économique*, 37(1), 65-75.
- Vandenberghe, V. (2001). Nouvelles formes de régulation dans l'enseignement : origines, rôle de l'évaluation et enjeux en termes d'équité et d'efficacité. *Education et sociétés*, 8(2), 111. <https://doi.org/10.3917/es.008.0111>
- Vanhulle, S. (2009). Quand la reconnaissance donne forme aux savoirs professionnels. In A. Jorro (Éd.), *La reconnaissance professionnelle : évaluer, valoriser, légitimer* (p. 61-76). Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa.
- Vatin, F. (1996). De la naissance de la psychologie appliquée au début sur le taylorisme, autopsie d'un échec: le cas français 1890-1920. In Y. Clot (Éd.), *Les histoires de la psychologie du travail* (p. 47-58). Toulouse: Octarès.
- Vause, A. (2010). Les croyances et connaissances des enseignants de l'école primaire à propos de l'acte d'enseigner. *Education & Formation*, e-294, 13-19.
- Verdier, E. (2010). Postface. L'orientation scolaire et professionnelle: entre assignation et idées floues, l'anarchie organisée. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, (109), 113-126. Consulté à l'adresse <http://files/2394/formationemploi-2818.pdf>
- Verdier, É. (2008). L'éducation et la formation tout au long de la vie : une orientation européenne, des régimes d'action publique et des modèles nationaux en évolution. *Sociologie et sociétés*, 40(1), 195. <https://doi.org/10.7202/019478ar>

- Verneuil, Y. (2012). L'école et la laïcité, de l'Ancien Régime à nos jours : enjeux du passé, enjeux dépassés ? *Trema*, (37), 130143. <https://doi.org/10.4000/trema.2732>
- Verschuur, C. (2005). *Genre, nouvelle division internationale du travail et migrations*. Genève: Graduate Institute Publications.
- Vidal, C. (2012). *Hommes, femmes : avons-nous le même cerveau?* Paris: Le Pommier.
- Vidal, C. (2013). Le genre à l'épreuve des neurosciences. *Recherches féministes*, 26(2), 183–191.
- Vidal, C. (2015). *Nos cerveaux, tous pareils tous différents !* Paris: Belin.
- Villette, M. (1996). Phronésis. Une alternative à la gestion comme science et aux affaires comme pur opportunisme. *Annales des Mines. Gérer et Comprendre*, 43, 85-98.
- Vitiello, A. (2008). La démocratisation contre la démocratie ? L'école et l'égalité : promotion de l'économique, dissolution du politique. In *4e congrès de l'Association belge de sciences politiques*. Louvain-la-Neuve. Consulté à l'adresse <http://www.absp.be/wp-content/uploads/2015/04/vitiello.pdf>
- Volodina, A., & Nagy, G. (2016). Vocational choices in adolescence: The role of gender, school achievement, self-concepts, and vocational interests. *Journal of Vocational Behavior*, 95-96, 58-73. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.07.005>
- Vondracek, F. W. (1990). A developmental-contextual approach to career development research. In R. A. Young & W. A. Borgen (Éd.), *Methodological approaches to the study of career* (p. 37-56). New York, N.Y.: Praeger.
- Vondracek, F. W. (2007). Introduction and commentary: Studies of development in context. *Journal of Vocational Behavior*, 70(1), 1-7.
- Vondracek, F. W., Lerner, R. M., & Schulenberg, J. L. (1986). *Career development: A life-span developmental approach*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Vondracek, F. W., & Porfeli, E. J. (2008). Social context for career guidance throughout the world: Developmental-contextual perspectives on career across the lifespan. In J. A. Athanasou & R. Van Esbroeck (Éd.), *International handbook of career guidance* (p. 209-225). Dordrecht, The Netherlands: Springer Science & Media.
- Vouillot, F. (2002). Construction et affirmation de l'identité sexuée et sexuelle : éléments d'analyse de la division sexuée de l'orientation. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 31(4), 485-494. <https://doi.org/10.4000/osp.3388>
- Vouillot, F. (2007a). Formation et orientation : l'empreinte du genre. *Travail, Genre et Société*, 15(23-26). <https://doi.org/10.3917/tgs.018.0023>
- Vouillot, F. (2007b). L'orientation aux prises avec le genre. *Travail, genre et sociétés*, 18(2), 87-108. <https://doi.org/10.3917/tgs.018.0087>

- Vouillot, F. (2014). *Les métiers ont-ils un sexe? pour sortir des sentiers battus de l'orientation des filles et des garçons*. Paris: Belin.
- Vouillot, F., Abadie, N., & Porlier, J.-C. (2003). *Etude sur les représentations, opinions, attitudes des parents vis-à-vis de la division sexuée de l'orientation et du travail*.
- Wagner, R. K., & Sternberg, R. J. (1986). Tacit knowledge and intelligence in the everyday world. Nature and origine of competence in the everyday world. In R. J. Sternberg & R. K. Wagner (Éd.), *Practical Intelligence* (p. 51-83). New York: Cambridge University Press.
- Wagnon, S., & Le Boucher-Clarival, M. (2011). Ovide Decroly et Alfred Binet : deux itinéraires aux racines de la pédagogie expérimentale et des sciences de l'Éducation. *Recherches & éducations*, 5, 111-126.
- Wall, J. M., Law, A. K., Zhu, M., Munro, D., Parada, F., & Young, R. A. (2016). Understanding Goal-Directed Action in Emerging Adulthood. *Emerging Adulthood*, 4(1), 30-39. <https://doi.org/10.1177/2167696815610695>
- Wall, W. D. (1958). *La psychologie au service de l'école*. Paris: Bourrelrier.
- Wallon, H. (1957). Préface. In A. Léon (Éd.), *Psychopédagogie de l'orientation professionnelle* (p. 7-11). Paris: PUF.
- Walsh, W. B., Hildebrand, J. O., Ward, C. M., & Matthews, D. F. (1983). Holland's theory and non-college-degreed working black and white women. *Journal of Vocational Behavior*, 22(2), 182-190. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(83\)90027-1](https://doi.org/10.1016/0001-8791(83)90027-1)
- Walsh, W. B., & Holland, J. L. (1992). A Theory of Personality Types and Work Environments. *Person-Environment Psychology, Models and Perspectives*, 35-69.
- Walsh, W. B., & Osipow, S. H. (1990). *Career Counselling: Contemporary Topics in Vocational Psychology*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Walzer, M. (1983). *Spheres of justice: A defense of pluralism and equality*. New York: Basic Books.
- Watson, M. (2017). Career counselling theory, culture and constructivism. In M. McMahon (Éd.), *Career Counselling: Constructivist Approaches* (2nd ed., p. 43-53). Abingdon, England: Routledge.
- Watson, M., & McMahon, M. (2015). From Narratives to Action and a Life Design Approach. In L. Nota & J. Rossier (Éd.), *Handbook of Life Design. From Practice to Theory and From Theory to Practice* (p. 27-39). Boston, MA: Hogrefe.
- Watson, M., & McMahon, M. (2017). *Career exploration and development in childhood: Perspectives from theory, practice and research*. (M. Watson & M. McMahon, Éd.). London ; New York, NY: Routledge.
- Watts, A. G. (2014). Cross-national reviews of career guidance systems: Overview and reflections. *Journal of the National Institute for Career Education and Counselling*,

32(1), 4–14.

Wautriche, P. (s. d.). *Introduction à la psychotechnique*. Bruxelles: Editions l'Avenir.

Wehmeyer, M. L., Nota, L., Soresi, S., Shogren, K. A., Morningstar, M. E., Ferrari, L., ... DiMaggio, I. (2018). A Crisis in Career Development: Life Designing and Implications for Transition. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 1-9. <https://doi.org/10.1177/2165143417750092>

Wells, J. C. K. (2007). Sexual dimorphism of body composition. *Best Practice & Research Clinical Endocrinology & Metabolism*, 21(3), 415-430. <https://doi.org/10.1016/j.beem.2007.04.007>

West, C., Zimmerman, D. H., & Malbois, F. (2009). Faire le genre. *Nouvelles Questions Féministes*, 28(3), 34. <https://doi.org/10.3917/nqf.283.0034>

Widiger, T. A. (2017). *The Oxford handbook of the five factor model*. (T. A. Widiger, Éd.) (Oxford Uni). Oxford.

Widiger, T. A., & Costa, P. T. J. (2013). Personality disorders and the FiveFactor Model of personality: Rationale for the third edition. In T. A. Widiger & P. T. J. Costa (Éd.), *Personality disorders and the five factor model of personality* (3rd ed., p. 3-11). Washington, DC: American Psychological Association.

Wiernik, B. M., & Wille, B. (2018). Careers, career development, and career management. In D. S. Ones, N. Anderson, C. Viswesvaran, & H. K. Sinangil (Eds.). In D. S. Ones, R. J. Anderson, C. Viswesvaran, & H. K. Sinangil (Éd.), *Handbook of industrial, work and organizational psychology. Volume 3: Managerial psychology and organizational approaches* (2nd ed., p. 547-585). London: SAGE.

Willaime, J.-P. (1995). *Sociologie des religions*. Paris: PUF.

Wille, B., Beyers, W., & De Fruyt, F. (2012). A transactional approach to person-environment fit: Reciprocal relations between personality development and career role growth across young to middle adulthood. *Journal of Vocational Behavior*, 81, 307-321.

Willemart, V. (2010). *Ça commence au berceau. Le rôle des puéricultrices dans la socialisation sexuée*. Bruxelles: Université des Femmes.

Williams, C. M., & Subich, L. M. (2006). The gendered nature of career related learning experiences: A social cognitive career theory perspective. *Journal of Vocational Behavior*, 69(2), 262-275. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2006.02.007>

Winter, D. (2009). Theory of work adjustment. Consulté à l'adresse https://careersintheory.files.wordpress.com/2009/10/theories_twa.pdf

Wohlgemuth, K., Schoch, A., & Imdorf, C. (2017). Transitions sexuées de l'école à l'enseignement post-obligatoire en Suisse. In H. Buisson-Fenet (Éd.), *École des filles, école des femmes: l'institution scolaire face aux parcours, normes et rôles professionnels sexués*. (p. 43-56). Louvain-la-Neuve: De Boeck supérieur.

- World Economic Forum. (2016). The Future of Jobs Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution. *Growth Strategies*, (january), 2-3. <https://doi.org/10.1177/1946756712473437>
- World Economic Forum. (2018). Towards a reskilling revolution: a future of jobs for all. *World Economic Forum*, (January).
- Wyllie, I. G. (1954). *The Self-Made Man in America: The Myth of Rags to Riches*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- Wyllie, I. G. (1955). The Self-made Man in America: The Myth of Rags to Riches. *American Journal of Sociology*, 61(2), 166-167. <https://doi.org/10.1086/221703>
- Yim, A., Wong, S.-W., & Yuen, M. (2015). Qualitative Career Assessment Approaches in Hong Kong: Reflections from a Confucian cultural heritage perspective. In M. McMahon & M. Watson (Éd.), *Career assessment: Qualitative approaches* (p. 239-246). Rotterdam, The Netherlands: SensePublishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-034-5_27
- Young, I. M. (2010). *Responsibility for Justice*. Oxford: Oxford University Press.
- Young, R. A., Ball, J., Valach, L., Turkel, H., & Shuen Wong, Y. (2003). The family career development project in Chinese Canadian families. *Journal of Vocational Behavior*, 62(2), 287-304. [https://doi.org/10.1016/S0001-8791\(02\)00022-2](https://doi.org/10.1016/S0001-8791(02)00022-2)
- Young, R. A., Domene, J., & Valach, L. (2014). *Counseling and Action: Toward life-enhancing work, relationships and identity*. (R. A. Young, J. Domene, & L. Valach, Éd.). Dordrecht, The Netherlands: Springer Science & Media.
- Young, R. A., Marshall, S., Domene, J. F., Arato-Bolivar, J., Hayoun, R., Marshall, E., ... Valach, L. (2006). Relationships, communication, and career in the parent-adolescent projects of families with and without challenges. *Journal of Vocational Behavior*, 68(1), 1-23. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2005.05.001>
- Young, R. A., Marshall, S. K., & Murray, J. (2017). Prospective content in the friendship conversations of young adults. *Journal of Adolescence*, 54, 9-17. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.11.001>
- Young, R. A., Marshall, S. K., Stainton, T., Curle, D., Jessie, W., Munro, D., ... Zaidman-Zait, A. (2016). Transition to Adulthood for Persons with Developmental Disabilities as Joint Projects. *International Journal of Psychology*, 51, 270-271.
- Young, R. A., Marshall, S. K., Stainton, T., Wall, J. M., Curle, D., Zhu, M., ... Zaidman-Zait, A. (2018). The transition to adulthood of young adults with IDD: Parents' joint projects. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 31, 224-233. <https://doi.org/10.1111/jar.12395>
- Young, R. A., Marshall, S. K., Valach, L., Domene, J. F., Graham, M. D., & Zaidman-Zait, A. (2011). *Transition to Adulthood*. New York, NY: Springer New York. <https://doi.org/10.1007/978-1-4419-6238-6>

- Young, R. A., Marshall, S. K., Wilson, L. J., Green, A. R., Klubben, L., Parada, F., ... Zhu, M. (2015). Transition to Adulthood as a Peer Project. *Emerging Adulthood*, 3(3), 166-178. <https://doi.org/10.1177/2167696814559304>
- Young, R. A., & Popadiuk, N. E. (2012). Social Constructionist Theories in Vocational Psychology. In *Social Constructionism in Vocational Psychology and Career Development* (p. 9-28). Rotterdam: SensePublishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6209-080-4_2
- Young, R. A., Stainton, T., El Bouhali, A., Curle, D., Wall, J. M., Zhu, M., ... Zaidman-Zait, A. (2016). Constructing adulthood: Describing the goal-directed actions of young people with intellectual disabilities and their parents as the young persons move to adulthood. *Journal of Intellectual Disability Research*, 60(7), 822.
- Young, R. A., & Valach, L. (1996). Interpretation and action in career counseling. In M. L. Savickas & W. B. Walsh (Éd.), *Handbook of career counseling theory and practice* (p. 361-376). Palo Alto, CA: Davies-Black.
- Young, R. A., & Valach, L. (2000). Reconceptualising career theory and research: an action-theoretical perspective. In A. Collin & R. A. Young (Éd.), *The Future of Career* (p. 181-196). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511520853.012>
- Young, R. A., & Valach, L. (2004). The construction of career through goal-directed action. *Journal of Vocational Behavior*, 64(3), 499-514. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2003.12.012>
- Young, R. A., & Valach, L. (2006). La notion de projet en psychologie de l'orientation. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 35(4), 495-509. <https://doi.org/10.4000/osp.1168>
- Young, R. A., & Valach, L. (2016). Action and language: Contextual action theory in counselling. *Psychologie Française*, 61(1), 31-42. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2013.03.001>
- Young, R. A., Valach, L., & Collin, A. (1996). A contextual approach to career. In D. Brown & L. Brooks (Éd.), *Career choice and development* (p. 477-512). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Young, R. A., Valach, L., & Collin, A. (2002). A contextual explanation of career. In D. Brown & Associates (Éd.), *Career choice and development* (4th ed., p. 206-250). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Zamiatine, E. I. (2011). *Nous autres*. Paris: Gallimard.
- Zaoual, H. (1998). De l'homo oeconomicus à l'homo situs. In Y. Preiswerk & F. Sabelli (Éd.), *Pratiques de la dissidence économique. Réseaux rebelles et créativité sociale* (p. 83-100). Genève, Suisse: Graduate Institute Publications.
- Zaoual, H. (2005). Homo oeconomicus ou Homo situs? Un choix de civilisation.

- Finance & Bien Commun*, 22(2), 63-72. <https://doi.org/10.3917/fbc.022.0063>
- Zhang, W., Hu, X., & Pope, M. (2002). The Evolution of Career Guidance and Counseling in the People's Republic of China. *The Career Development Quarterly*, 50(3), 226-236. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2002.tb00898.x>
- Zhang, W., & Pope, M. (1997). History of career counseling in USA, China and Hong-Kong. In B. Evraiff (Éd.), *Proceedings of the Sixth International Counseling Conference* (p. 83-94). Beijing, China: Beijing Normal University Press.
- Zhang, Z. (2016). Lifelong guidance: How guidance and counselling support lifelong learning in the contrasting contexts of China and Denmark. *International Review of Education*, 62(5), 627-645. <https://doi.org/10.1007/s11159-016-9594-1>
- Zunker, V. (2012). *Career counseling: A holistic approach* (8th ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/ Cole.
- Zunker, V. (2016). *Career counseling: a holistic approach* (9th ed.). Boston, MA: Cengage Learning.

Annexes

ANNEXE 1 - Questionnaires pour les élèves de l'enseignement primaire

| |
|--|
| Toi et ton orientation : sondage élève |
|--|

1. Je suis...

un garçon une fille

2. En quelle année es-tu ?

en 5^{ème} année en 6^{ème} année

3. Quelle est ta date de naissance ?

___ / ___ / _____

4. La fin de tes études primaires approche, as-tu déjà une idée de l'école secondaire dans laquelle tu penses t'inscrire ?

oui non

Si tu as répondu NON, passe directement à la question 7.

5. Si tu as répondu OUI, quelle est cette école ? Ecris le nom de l'école secondaire sur les pointillés :

.....

6. Pourquoi as-tu choisi cette école secondaire ? (Tu peux cocher plusieurs réponses)

Parce que l'école se trouve près de chez moi.

Parce que c'est facile d'aller dans cette école pour moi (facilité de transport).

Parce que j'ai une sœur ou un frère qui fréquente déjà cette école.

Parce que cette école a une bonne réputation.

Parce que cette école est adaptée à mes caractéristiques / à moi.

Parce que mes parents sont allés dans cette école.

- Parce que mes parents veulent que j'aïlle dans cette école.
- Parce que j'ai des amis qui vont ou qui se trouvent dans cette école.
- Parce que cette école propose des formations en lien avec ce que je veux faire plus tard comme métier.

S'il y a d'autres raisons, écris-les ici :

.....

7. Comment as-tu fait pour choisir cette école ? Si tu n'as pas encore choisi, comment penses-tu procéder pour faire ton choix ?

J'ai choisi cette école en... / Je vais choisir mon école en...

Exemple : j'ai choisi ce film en lisant les résumés des sorties de la semaine.

.....

8. As-tu été conseillé par quelqu'un pour choisir une école secondaire ?

- oui non

Si tu as répondu NON, passe directement à la question 10.

9. Si tu as répondu OUI à la question 8, dis-nous qui t'a conseillé : (Tu peux cocher plusieurs réponses)

- mes parents
- quelqu'un de ma famille (sœurs, cousins, oncle, belle-mère...)
- un (ou plusieurs) enseignant(s) de mon école primaire
- le centre PMS
- la direction de mon école
- des amis

Si d'autres personnes t'ont conseillé, écris-le ici :

.....

10. Penses-tu être suffisamment informé quant aux options et aux filières d'enseignement qui s'offrent à toi dans l'enseignement secondaire ?

- oui
- non

11. Penses-tu être suffisamment informé quant aux métiers et aux possibilités de carrières professionnelles qui s'offrent à toi ?

- oui
- non

12. As-tu déjà une idée du métier que tu voudras exercer plus tard ?

- oui
- non

13. Si tu as répondu OUI à la question 12, écris le nom de ce métier ici :

.....

ANNEXE 2 – Consignes aux enseignants et Questionnaires pour les élèves de l’enseignement secondaire

Consignes à destination des enseignants

Ce questionnaire s’adresse à l’ensemble des élèves de 1^{ère}, 3^{ème} et 5^{ème} secondaire de la Ville de Liège.

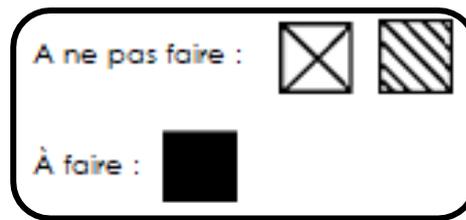
L’objectif de ce questionnaire est d’effectuer une recherche de terrain afin de récolter leur avis, leur témoignage, leurs impressions sur les différents choix d’orientation qui parsèment leur scolarité. Il s’agit donc tout particulièrement de questions axées sur le choix de l’école, des filières et/ou des options (selon l’année scolaire de l’élève). Des questions concernent également leur avenir professionnel, le métier qu’ils envisagent plus tard (ou non) et l’avancée de leur projet personnel et professionnel.

Nous vous demandons de bien prendre connaissance des consignes reprises ci-dessous et de les lire, en classe, devant vos élèves. Vous pouvez répondre à leurs questions si elles concernent le vocabulaire employé.

Ce questionnaire est anonyme, il ne faut pas avoir peur de dire ce que vous pensez. Ce n’est pas une évaluation et personne ne sait par qui le questionnaire a été complété. Veillez à bien répondre aux questions d’informations générales : par exemple, votre genre (fille ou garçon), l’école que vous fréquentez ou encore votre date de naissance.

Pour répondre au questionnaire, prenez un stylo (*Bi*) qui est de couleur foncée (bleue ou noire). Il ne faut pas utiliser de stylos plumes (car ils peuvent faire des taches), de marqueurs (qui peuvent baver) ou de crayon (qui peuvent s’effacer ou transpercer la feuille). Si vous n’en avez pas, demandez-en un à prêter et si cela n’est pas possible, utilisez le stylo qui s’en approche le plus.

Pour répondre aux questions, il s’agit de colorier la case dans son entièreté. Il ne s’agit pas de hachurer ou de cocher, mais bien de colorier.



Pour certaines questions, plusieurs réponses peuvent être sélectionnées. À côté de ces dernières, il est inscrit « Tu peux colorier plusieurs cases ». Si rien n'est écrit à côté des questions, une et une seule case peut être noircie.

À certains endroits, nous proposons de préciser la réponse si tu le désires. Dans ce cas-là, il faut écrire de manière lisible sur les pointillés prévus à cet effet.

Enfin, pour la question « Je suis né(e) le ... », il faut inscrire la date de naissance. Les deux premières cases sont réservées au jour, les deux suivantes au mois et les quatre dernières à l'année de ta naissance.

Exemple : 17 / 09 / 2004

!!! ATTENTION !!!

**Il ne faut absolument pas écrire ailleurs sur le questionnaire :
uniquement colorier les cases et répondre aux endroits prévus (cases,
pointillés).**

**Ce questionnaire est lu par une liseuse optique, un ordinateur qui encode
tout seul les réponses que tu auras cochées ou écrites. Les ordinateurs étant
très pointilleux, si tu écris ailleurs, il ne reconnaîtra pas ton questionnaire.**

Nous te remercions pour ta collaboration.

Moi et mon orientation

1^{ère} secondaire

1. Je suis :
 - une fille
 - un garçon
2. Je suis en :
 - 1^{ère} secondaire complémentaire
 - 1^{ère} secondaire différenciée
 - 1^{ère} secondaire commune
3. Je suis à
 - Ecole A
 - Ecole B
 - Ecole C
 - Ecole D
 - Ecole E
 - Ecole F
 - Ecole G
 - Autre :
4. Quelle était ton école primaire (nom et ville) ?
.....
5. Je suis né(e) le

| | | | | | | | | | |
|--|--|---|--|--|---|--|--|--|--|
| | | / | | | / | | | | |
|--|--|---|--|--|---|--|--|--|--|
6. Quel est le métier de ta mère (ou la personne féminine dont tu es à charge) ?
.....
7. Quel est le métier de ton père (ou la personne masculine dont tu es à charge) ?
.....
8. Je suis dans cette école parce que : (**Tu peux colorier plusieurs cases**)
 - elle se trouve près de ma maison.
 - je sais facilement m’y rendre (à pied, en voiture, en bus, en train, à vélo...).
 - elle a une bonne réputation.
 - elle met en place des activités pour les élèves en difficulté.
 - j’ai un frère ou une sœur qui y va.
 - mes parents y sont allés.
 - mes parents veulent que j’y aille.
 - j’ai des amis qui y vont ou qui y sont.
 - elle propose des options qui m’intéressent.
 - je partage les valeurs qu’elle met en avant (solidarité, égalité...).
 - j’aime les activités (voyages, activités extrascolaires...) qu’elle propose.
 - Autre(s) :
9. J’ai choisi cette école : (**Tu peux colorier plusieurs cases**)
 - en discutant avec mes parents.
 - en discutant avec des amis.
 - en discutant avec un membre de ma famille autre que mes parents.
 - en la visitant et/ou en allant aux portes ouvertes.
 - en regardant sur internet.
 - personne ne m’a demandé ce que je voulais, je n’ai pas eu le choix.
 - Autre(s) :
10. Lors de ce choix, j’ai été conseillé(e) par : (**Tu peux colorier plusieurs cases**)
 - mes parents.
 - un autre membre de ma famille que mes parents.
 - des amis.
 - un enseignant (Quel cours ? Quelle année (primaire ou secondaire) ?))
 - le centre PMS.
 - personne.
 - Autre(s) :

11. As-tu une idée du métier que tu voudrais faire plus tard ?
- Oui, je suis certain. Le(s)quel(s) ?
 - Oui, mais je ne suis pas encore certain. Le(s)quel(s) ?
 - Non
12. Au cours des trois derniers mois, j'ai : (*Tu peux colorier plusieurs cases*)
- réfléchi à un métier que j'aimerais faire.
 - lu des documents sur un ou plusieurs métiers qui m'intéressent.
 - fait des recherches sur des métiers que j'aimerais faire.
 - parlé avec ma famille du métier que je veux faire.
 - parlé avec mes amis du métier que je veux faire.
 - assisté à un salon de l'emploi (SIEP).
 - parlé avec un enseignant et/ou un conseiller du CPMS.
 - rencontré des personnes qui exercent le métier que je souhaite faire
 - rien fait de tout cela.
 - Autre(s) :

Si tu as répondu non à la question 11, rends-toi directement à la question

15.

13. J'envisage ce métier parce que : (*Tu peux colorier plusieurs cases*)
- cela correspond à ce que j'aime faire.
 - mes parents veulent que je fasse ce métier.
 - j'aurai un bon salaire, un bon train de vie, des horaires intéressants...
 - je pense pouvoir réussir dans ce domaine.
 - c'est le métier de quelqu'un que j'admire beaucoup.
 - je partage les valeurs (solidarité, égalité...) qu'il véhicule.
 - je n'ai pas d'autres idées.
 - Autre(s) :
14. Afin d'effectuer mon choix professionnel, j'ai accordé de l'importance à (*Tu peux colorier plusieurs cases*)
- ce que les personnes qui font ce métier en disent.
 - ce que je connais des métiers.
 - mes connaissances du monde du travail.
 - aux développements technologiques.
 - l'image que les personnes ont de ce métier.
 - aux conditions de travail.
 - aux caractéristiques personnelles nécessaires pour exercer ce métier
 - la formation qu'il faut suivre pour ce métier.
 - aux possibilités de promotion.
 - mon désir de créer une famille.
 - Autre(s) :

Si tu as répondu « oui » à la question 11, ne tiens pas compte de cette dernière question (15).

15. Je ne sais pas quel métier je veux faire plus tard parce que : (*Tu peux colorier plusieurs cases*)
- je n'y réfléchis pas encore.
 - parmi les métiers que je connais, aucun ne m'attire.
 - je n'ai pas assez d'informations pour choisir.
 - je ne veux pas me sentir lié pour la vie.
 - penser à un métier me rend inquiet.
 - l'école ne propose pas d'options permettant de découvrir des métiers.
 - Autre(s):.....

Moi et mon orientation

3^{ème} et 5^{ème} secondaire

1. Je suis :
 - une fille
 - un garçon
2. Je suis dans l'enseignement
 - Technique de transition
 - Technique de qualification
 - Professionnel
 - Général de transition
3. Quelle est ton option ?
.....
4. Quelle était ton école primaire (nom et ville) ?
.....
5. Je suis né(e) le

| | | | | | | | | | |
|--|--|---|--|--|---|--|--|--|--|
| | | / | | | / | | | | |
|--|--|---|--|--|---|--|--|--|--|
6. Je suis à
 - Ecole A
 - Ecole B
 - Ecole C
 - Ecole D
 - Ecole E
 - Ecole F
 - Ecole G
 - Autre :
.....
7. Je suis en :
 - 3^{ème} secondaire
 - 5^{ème} secondaire
8. Quel est le métier de ta mère (ou la personne féminine dont tu es à charge) ?
.....
9. Quel est le métier de ton père (ou la personne masculine dont tu es à charge) ?
.....
10. Je suis dans cette école parce que : (*Tu peux colorier plusieurs cases*)
 - elle se trouve près de ma maison.
 - je sais facilement m'y rendre (à pied, en voiture, en bus, en train, à vélo...).
 - elle a une bonne réputation.
 - qu'elle met en place des activités pour les élèves en difficulté.
 - j'ai un frère ou une sœur qui y va.
 - mes parents y sont allés.
 - mes parents veulent que j'y aille.
 - j'ai des amis qui y vont ou qui y sont.
 - elle propose des options qui m'intéressent.
 - je partage les valeurs qu'elle met en avant (solidarité, égalité...).
 - j'aime les activités (voyages, activités extrascolaires...) qu'elle propose.
 - Autre(s) :
11. J'ai choisi cette école : (*Tu peux colorier plusieurs cases*)
 - en discutant avec mes parents.
 - en discutant avec des amis.
 - en discutant avec un membre de ma famille autre que mes parents.
 - en la visitant et/ou en allant aux portes ouvertes.
 - en regardant sur internet.
 - personne ne m'a demandé ce que je voulais, je n'ai pas eu le choix.
 - Autre(s) :
12. Lors de ce choix, j'ai été conseillé(e) par : (*Tu peux colorier plusieurs cases*)
 - mes parents.
 - un autre membre de ma famille que mes parents.
 - des amis.
 - un enseignant (Quel cours ? Quelle année (primaire ou secondaire) ?
.....)

- le centre PMS.
- personne.
- Autre(s) :

13. As-tu eu le choix en ce qui concerne ta filière ou ton option ?

- Oui
- Non, le conseil de classe m'a orienté.
- Non, mes parents ont décidé pour moi.

Si tu as répondu non, passe à la question 17

14. J'ai choisi cette option parce que (*Tu peux colorier plusieurs cases*)

- je partage les valeurs qu'elle met en avant (solidarité, égalité ...)
- elle me permettra de réaliser mes rêves d'avenir.
- je pourrais poursuivre de longues études.
- je m'y sentirais bien.
- elle me permettra de réussir ma vie.
- le contenu des cours m'intéresse.
- elle ne me ferme pas de portes.
- j'ai peur de rater dans une autre option.
- l'école est bien équipée pour cette option.
- elle a une bonne réputation.
- elle me permet d'exercer le métier qui me plaît.
- je m'entends bien avec les professeurs de cette option.
- Autre(s) :

15. Pour choisir mon option, j'ai accordé de l'importance à (*Tu peux colorier plusieurs cases*)

- mes loisirs extérieurs à l'école.
- au coût de ces études.
- au milieu dans lequel je vis.
- mes capacités intellectuelles.
- mes difficultés à prendre des décisions.
- la connaissance que j'ai de moi-même.
- mes résultats scolaires.
- ma motivation d'aller en classe.
- mes contacts avec le monde du travail (visites, observations, stages...).
- mes expériences de travail étudiant.
- Autre(s) :

16. Lors de ce choix, j'ai été conseillé(e) par : (*Tu peux colorier plusieurs cases*)

- l'un de mes parents ou les deux.
- mes frères et sœurs.
- des amis.
- une personne qui est dans cette option.
- un enseignant qui m'a aidé à découvrir ce que j'aimerais faire plus tard. (Quel cours ? Quelle année (primaire ou secondaire) ?))
- le conseil de classe.
- un conseiller CPMS et/ou du SIEP.
- personne.
- Autre(s) :

17. As-tu une idée du métier que tu voudrais faire plus tard ?

- Oui, je suis certain. Lequel ?
- Oui, mais je ne suis pas encore certain. Le(s)quel(s) ?
- Non

18. Au cours des trois derniers mois, j'ai : (*Tu peux colorier plusieurs cases*)

- réfléchi à un métier que j'aimerais faire.
- lu des documents sur un ou plusieurs métiers qui m'intéressent.
- fait des recherches sur des métiers que j'aimerais faire.
- parlé avec ma famille du métier que je veux faire.
- parlé avec mes amis du métier que je veux faire.
- assisté à un salon de l'emploi (SIEP).
- parlé avec un enseignant et/ou un conseiller du CPMS.
- rien fait de tout cela.
- Autre(s) :

Si tu as répondu non à la question 17, rends-toi à la question 21.

19. J'envisage ce métier parce que : (**Tu peux colorier plusieurs cases**)

- cela correspond à ce que j'aime faire.
- mes parents veulent que je fasse ce métier.
- j'aurai un bon salaire, un bon train de vie, des horaires intéressants...
- je pense pouvoir réussir dans ce domaine.
- c'est le métier de quelqu'un que j'admire beaucoup.
- je partage les valeurs (solidarité, égalité...) qu'il véhicule.
- je n'ai pas d'autres idées.
- Autre(s) :

20. Afin d'effectuer mon choix professionnel, j'ai accordé de l'importance à (**Tu peux colorier plusieurs cases**)

- ce que les personnes qui font ce métier en disent.
- ce que je connais des métiers.
- mes connaissances du monde du travail.
- aux développements technologiques.
- l'image que les personnes ont de ce métier.
- aux conditions de travail.
- aux caractéristiques personnelles nécessaires pour exercer ce métier
- la formation qu'il faut suivre pour ce métier.
- aux possibilités de promotion.
- mon désir de créer une famille.
- Autre(s) :

Si tu as répondu « oui » à la question 18, ne tiens pas compte de cette dernière question (22).

21. Je ne sais pas quel métier je veux faire plus tard parce que : (**Tu peux colorier plusieurs cases**)

- je n'y réfléchis pas encore.
- parmi les métiers que je connais, aucun ne m'attire.
- je n'ai pas assez d'informations pour choisir.
- je ne veux pas me sentir lié pour la vie.
- penser à un métier me rend inquiet.
- l'école ne propose pas d'options permettant de découvrir des métiers.
- Autre(s):.....

ANNEXE 3 – Liste des métiers cités par les élèves

| | | |
|--|--|--|
| Accessoiriste | Astronome | Chasseur alpin (militaire de montagne) |
| Acteur cascadeur | Astrophysicien | Chauffeur |
| Acteur/comédien | Athlète | Chauffeur de bus |
| Agent de la brigade canine | Audition | Chauffeur de camion (poids lourds) |
| Agent de sécurité | Auteur de mangas | Chef d'entreprise |
| Agent fédéral | Avocat | Chef d'entreprise d'un salon de coiffure et beauté |
| Agent immobilier | Avocat pour enfants battus | Chef d'un zoo |
| Aide-soignant | Baby-sitter / nounou | Chercheur en robotique |
| Aiguilleur du ciel | Banquier | Chirurgien |
| Alchimiste | Barman | Chirurgien cardiaque |
| Ambulancier | Basketteur professionnel (NBA) | Chirurgien cardio-thoracique |
| Anesthésiste | Batteur | Chirurgien esthétique |
| Anesthésiste spécialisé dans les enfants | Bêta-testeur | Chirurgien orthopédiste |
| Animateur | Bijoutier | Chirurgien pédiatrique |
| Animateur radio | Biologiste | Chocolatier |
| Archéologue | Boucher | Coach de foot : entraîneur |
| Architecte | Boulangier | Coach de gym |
| Architecte d'intérieur/ décorateur d'intérieur | Boxeur | Coach de volley |
| Artilleur marin | Breaker | Codeur |
| Artiste | Caissier | Coiffeur |
| Assistant de la RTBF | Caméraman | Commissaire de la police scientifique |
| Assistant maternel | Catcheur | Comptable/ expert-comptable |
| Assistant social | Cavalier | Concepteur de voitures |
| Astrologue/ chercheur de planètes | Chanteur | Concepteur en informatique |
| Astronaute | Chasseur | Homme/Femme d'affaires |
| Conseiller en image | Eleveur de chats | Hôtellerie |
| Constructeur automobile | Employé administratif | Hôtesse |
| Couturier | Employé checking aéroport | Hôtesse de l'air |
| Couvreur | Employé de banque | Humoriste |
| Créateur de films | Enquêteur de police | Illustrateur |
| Créateur de jeux et de jouets indépendant | Enseignant spécialisé (trisomiques) | Industriel(le) |
| Créatrice de technologies | Entraîneur | Infirmier |
| Travailler dans une crèche | Entrepreneur | Infirmier de liaison |
| Cuisinier | Entreprise d'aide aux requins | Infirmier pédiatrique (pour enfants) |
| Cycliste professionnel | Esthéticienne/ cosmétique | Infirmier sans frontière |
| Danseur | Explorateur de la savane | Infirmier spécialisé |
| Danseur de hip hop | Femme de ménage/ technicienne de surface | Infographiste |
| Décoratrice de cinéma | Fermier | Informaticien |
| Dentiste | Fleuriste | Ingénieur |
| Designer | Footballeur | Ingénieur automobile |
| Dessinateur | Force d'intervention spéciale | Ingénieur civil |
| Dessinateur assisté par ordinateur | Free runner | Ingénieur commercial |
| Dessinateur de Bd | Gardien de foot | Ingénieur du son |
| Détective | Gérant d'un bar à smoothies | Ingénieur en aéronautique |
| Développeur/ créateur de jeux vidéo | Gérant d'un snack de nourriture artisanale | Ingénieur en architecture |
| Diététicien | Gérant d'une chaîne de magasins de sport | Ingénieur en armement |
| Diplomate | Gérant de restaurant | Ingénieur en chimie |
| | Gérante de centre équestre | Ingénieur en construction |

| | | |
|---|--|--------------------------------------|
| DJ | Glacier | Ingénieur en électromécanique |
| Docteur/ médecin | Graphiste | Ingénieur en mathématique |
| Dresseur de chiens | Groom | Ingénieur en robotique |
| Ecrivain/ romancier | Guitariste | Ingénieur informaticien |
| Educateur | Gynécologue | Ingénieur mécanicien |
| Educateur à l'école primaire | Hacker | Ingénieur scientifique |
| Educateur en IPPJ | Herboriste | Inspecteur |
| Educateur physique | Historien | Institutrice |
| Electricien | Hockeyeur | Institutrice maternelle |
| Electromécanicien | Métier en rapport avec l'équitation | Inventeur |
| Electronicien | Militaire/ armée | Journaliste |
| Journaliste de presse écrite | Ministre | Pilote d'hélicoptère |
| Journaliste sportif | Miss | Pilote de chasse |
| Juge | Musicien | Pilote de course |
| Juriste | Neurologue | Pilote de formule 1 |
| Kiné sportif | Notaire | Pilote de l'armée de l'air belge |
| Kiné/ kinésithérapeute | Officier de renseignements/ agent au MI6 | Pilote de ligne |
| Laborantin | Ophthalmologue | Pizzaïolo |
| Travailler au sein du PAB (peloton anti-banditisme) | Opticien | Police scientifique |
| Libraire | Organisateur d'événements culturels | Policier |
| Livreur de pizzas | Orthodontiste | Policier à cheval |
| Logopède | Ostéopathe | Policier cagoulé |
| Machiniste | Ostéopathe pour chevaux | Politicien |
| Maçon | Ouvrier | Pompier |
| Magistrat | Ouvrier en magasin (magasinier) | Président |
| Maître-chien | Paléontologue | Professeur |
| Manager | Patineur artistique | Professeur d'accro-gym |
| Mangaka (dessinateur de mangas) | Pâtissier | Professeur d'anglais |
| Mannequin | Patron d'un café licorne | Professeur d'artistes |
| Manucure- pédicure | PDG d'industries | Professeur d'équitation |
| Maquilleur | Pêcheur | Professeur d'histoire |
| Marketing | Pédiatre | Professeur d'université |
| Masseur | Peintre | Professeur dans une école supérieure |
| Mathématicien | Peintre en bâtiment | Professeur de chimie à l'université |
| Mécanicien | Pharmacien | Professeur de danse |
| Mécanicien en usinage | Photographe | Professeur de dessin |
| Médecin des muscles | Photographe d'événements | Professeur de français |
| Médecin en cardiologie | Photographe de paysages | Professeur de géographie |
| Médecin généraliste | Physicien | Professeur de grec à l'université |
| Médecin légiste | Pianiste | Professeur de gym/ de sport |
| Médecin urgentiste | Pilote d'avion | Professeur de karaté |
| Médiateur familial | Soigneur dans un zoo | Professeur de langues |
| Menuisier | Soigneur pour animaux /assistant animalier | Professeur de latin |
| Menuisier ébéniste | Spécialiste (médecine) | Professeur de latin à l'université |
| Professeur de mathématiques | Spécialiste des insectes (autopsie) | Youtuber |
| Professeur de néerlandais | Spécialiste des requins | Zoologiste |
| Professeur de philosophie | Spécialiste ORL | |
| Professeur de ski | Sportif | |
| Professeur de tennis | <i>Stages avec des amis</i> | |
| Professeur de théâtre | <i>Stages avec des enfants</i> | |
| Professeur en culture antique à l'université | Stagiaire | |
| Profileur | Styliste de mode | |
| Programmeur | Travailler au SWAT (Special Weapons And Tactics) | |
| Psychologue | Technicien | |
| Puéricultrice | Tennisman | |
| Radiologue | Testeur de jeux | |
| Rappeur | Testeur de voitures | |
| Réalisateur | Tireur d'élite (police) / sniper | |
| | Toiletteur pour chiens | |

| | | |
|---|--|--|
| Réparateur de machines dans les hôpitaux (réparateur de matériel médical) | Traducteur | |
| Réparateur de voitures | Transporteur | |
| Responsable des gardiens de musée | Travailleur à la tour des Finances | |
| Restaurateur | Travailleur dans un laboratoire pour découvrir les cancers | |
| Robotique | Travailleur dans un magasin | |
| Rugbyman | Travailleur dans un musée | |
| Sage-femme/ accoucheuse | Travailleur dans un zoo | |
| Savant | Travailleur de la NASA | |
| Scénariste | Vendeur | |
| Travailler dans les sciences appliquées | Vendeur dans un magasin de jouets | |
| Scientifique | Vendeur de vêtements | |
| Scientifique en chimie/chimiste | Vendeur de voitures | |
| Sculpteur | Vétérinaire | |
| Secrétaire | | |
| Sécurité informatique | | |
| Serveur | | |
| Serveur en salle (cuisine) | | |
| Soignant | | |

ANNEXE 4 - Questionnaire pour déterminer les perceptions des enseignants quant aux actions d'orientation

L'outil d'investigation choisi pour la prise d'informations auprès des enseignants consiste en la passation d'un entretien oral composé de quatorze questions/items adaptés d'un test élaboré par Pelletier (2004) dans un contexte semblable de prise de données auprès d'enseignants. Les quatorze items relèvent d'un ensemble d'activités courantes pouvant être assimilées à l'un des trois principes de l'approche orientante : 4 items sont en lien avec le principe d'infusion, 6 avec le principe de collaboration et 4 avec le principe de mobilisation.

Cet outil a pour but de statuer quant au travail de chacun de ces principes. Le sujet a le choix entre trois réponses :

- Je le fais déjà actuellement
- Je pourrais envisager de le faire
- Ce n'est pas mon rôle

| Items principe d'infusion |
|--|
| 1. Enseigner régulièrement des notions de ma discipline au moyen d'exemples d'applications dans des fonctions de travail |
| 2. Tenter de faire comprendre l'importance et l'utilité de ma discipline dans l'exercice de nombreuses professions |
| 3. Associer régulièrement des compétences liées au développement de carrière à des compétences transversales dans le cadre de mon enseignement |
| 4. Réexploiter les activités d'information et d'orientation scolaire et professionnelle pour les intégrer à mon enseignement |

| Items principe de collaboration |
|---|
| 1. Travailler en interdisciplinarité avec les autres enseignants pour développer et réaliser des activités d'information et d'orientation scolaire et professionnelle intégrée à mon enseignement |
| 2. Travailler en complémentarité avec un agent du centre PMS associé à mon établissement |
| 3. Travailler en complémentarité avec les parents d'élèves lors d'activités d'information scolaire et professionnelle |
| 4. Dans le cadre de mon cours, je fais appel à des représentants du monde du travail |
| 5. Participer à des rencontres avec des partenaires de l'école et du monde du travail pour organiser des activités d'information |
| 6. Participer à des formations continues portant sur l'approche orientante, par exemple celles organisées par la Province de Hainaut |

| Items principe de mobilisation |
|--|
| 1. Rappeler régulièrement aux élèves l'importance de leurs études actuelles pour leur avenir professionnel... - En les invitant à s'informer sur les formations possibles, les professions et le monde du travail |
| - En les habituant à prendre des décisions à l'occasion d'activités d'information et d'orientation scolaires et professionnelles pour mieux les préparer à faire |
| - En les amenant à prendre conscience de l'existence d'une grande variété de professions et des exigences requises pour y accéder |
| 2. Inviter au besoin mes élèves à rencontrer un agent PMS ou un conseiller en information scolaire et professionnelle de la Province |
| 3. Me préoccuper de l'objectivité de l'information scolaire et professionnelle véhiculée par les médias, les parents, les élèves et le monde du travail |
| 4. Corriger les stéréotypes sexistes ou sociaux qui entravent la liberté de choix scolaires et professionnels |

ANNEXE 5 - Comparaison des coefficients de corrélation entre l'échelle des performances à 4 items et l'échelle des performances à 6 items selon les variables de l'enquête

| | Echelle de performance à 6 items | Echelle de performance à 4 items | Différence |
|--------------------|----------------------------------|----------------------------------|------------|
| Total | 0,61 | 0,54 | -0,07 |
| Processus | 0,38 | 0,32 | -0,06 |
| Soi | 0,35 | 0,30 | -0,05 |
| Monde | 0,41 | 0,35 | -0,06 |
| Information | 0,1 | 0,09 | -0,01 |
| Activité | 0,25 | 0,21 | -0,04 |
| Classe | 0,51 | 0,48 | -0,03 |
| Sexe | -0,09 | -0,1 | -0,01 |
| Année | 0,45 | 0,41 | -0,04 |
| Section | 0,43 | 0,43 | 0 |
| Forme | 0,46 | 0,45 | -0,01 |
| Ecole | -0,29 | -0,24 | 0,05 |
| Groupe | -0,51 | -0,46 | 0,05 |

ANNEXE 6 – Questionnaire élèves – Approche orientante (processus, performance, perception)

1. Je suis...

un garçon une fille

2. En quelle année es-tu (année et classe)

.....

3. Quelle est ta date de naissance ?

___ / ___ / _____

4. Quelle école fréquentes-tu ?

.....

5. Depuis le début de cette année scolaire, lors des leçons ou des activités que tu as déjà suivies à l'école, tu as eu l'occasion d'identifier et de parler de...?

| Items | Oui | Non |
|---|-----|-----|
| Tes qualités morales et personnelles (si tu es généreux, honnête...) | | |
| Tes aspirations personnelles (ce que tu voudrais être plus tard et devenir comme personne) | | |
| Tes aspirations professionnelles (les activités et le métier que tu voudrais faire plus tard) | | |
| Tes intérêts (ce que tu aimes faire) | | |
| Tes aptitudes (ce que tu es capable de faire) | | |
| Tes valeurs (ce que tu penses ; tes valeurs morales) | | |
| Tes forces (ce que tu fais le mieux ; les domaines où tu es le plus performant) | | |
| Tes faiblesses (ce que tu fais le moins bien ; les domaines où tu as des difficultés) | | |
| Tes limites (jusqu'où tu peux aller dans tes activités) | | |
| Tes caractéristiques personnelles qui te distinguent ou te rapprochent des autres | | |
| Aucun de ces choix | | |

6. Depuis le début de cette année scolaire, lors des leçons ou des activités que tu as déjà suivies à l'école, tu as eu l'occasion d'avoir des informations sur... ?

| Items | Oui | Non |
|---|-----|-----|
| Les programmes de ta formation (programmes et métiers que tu pourrais exercer) | | |
| Les programmes des autres formations que tu pourrais suivre | | |
| Les métiers et les professions | | |
| Les enjeux et les exigences du monde du travail en comparaison avec ton rôle d'élève | | |
| Les responsabilités (droits et devoirs) que tu auras en tant que travailleur | | |
| Les différents lieux de travail (usines, commerces, entreprises...) où s'exercent les métiers | | |
| Aucun de ces choix | | |

7. Depuis le début de cette année scolaire, lors des leçons ou des activités que tu as déjà suivies à l'école, tu as eu l'occasion de :

| Items | Oui | Non |
|--|-----|-----|
| Prendre des décisions qui viennent vraiment de toi-même (au niveau de tes études, de tes choix) | | |
| Avoir des responsabilités au sein d'un projet scolaire (délégué de classe, veiller au matériel...) | | |
| Prendre d'autres rôles au sein de l'école que celui d'élève | | |
| Réaliser des projets qui traitent de ton avenir, des métiers, de tes études... | | |
| Faire des liens entre la connaissance de toi-même, du monde scolaire et du monde du travail | | |
| Aucun de ces choix | | |

8. Est-ce que les activités d'AO t'ont amené à penser à des professions intéressantes ?

- Oui
- Non

9. Est-ce que les activités d'AO t'ont amené à penser à des formations intéressantes ?

- Oui
- Non

10. Es-tu suffisamment informé quant aux études envisageables et aux métiers et possibilités de carrières professionnelles qui s'offrent à toi ?

- Oui
- Non

11. As-tu apprécié les activités d'approche orientante ?

- Oui
- Non

ANNEXE 7 - Questionnaire d'évaluation pour les centres PMS

Questionnaire à destination des membres des centres PMS attachés aux écoles dont l'enseignement est organisé par la Province de Hainaut.

Ce questionnaire est à destination des membres des centres PMS des écoles de la Province de Hainaut. Dans le cadre d'une évaluation générale du projet d'approche orientante, chaque centre PMS en charge d'une école secondaire est sollicité pour répondre aux questions suivantes.

Qui êtes-vous ?

1. Dans quel centre PMS travaillez-vous ?

.....
.....

2. Quelles sont les fonctions des personnes ayant pris part à la complétion de ce questionnaire (veuillez cocher les items adéquats ; plusieurs réponses possibles) ?

| | | |
|--------------------------|------------------|--------------------------------|
| <input type="checkbox"/> | Direction | Si autre, veuillez spécifier : |
| <input type="checkbox"/> | Assistant social | ..... |
| <input type="checkbox"/> | Infirmier | ..... |
| <input type="checkbox"/> | Psychologue | ..... |
| <input type="checkbox"/> | Autre | ..... |

3. Avec quelle(s) école(s) secondaire(s) travaillez-vous ?

.....
.....

4. Quelles sont les filières dont vous vous occupez ?

.....
.....

5. A quels élèves vous adressez-vous (degré, année) ?

.....
.....

Votre travail au niveau de l'orientation

6. Connaissez-vous la démarche de l'approche orientante (veuillez cocher l'item adéquat ; une seule réponse) ?

| | | | |
|--------------------------|-----|--------------------------|-----|
| <input type="checkbox"/> | Oui | <input type="checkbox"/> | Non |
|--------------------------|-----|--------------------------|-----|

7. Pourriez-vous l'expliquer en quelques mots ?

.....

8. Le plus souvent, travaillez-vous individuellement ou collectivement avec ces élèves au niveau de l'orientation (veuillez cocher l'item adéquat ; une seule réponse) ?

| | | | | | |
|--------------------------|------------------|--------------------------|----------------|--------------------------|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> | Individuellement | <input type="checkbox"/> | Collectivement | <input type="checkbox"/> | Nous ne travaillons pas l'orientation |
|--------------------------|------------------|--------------------------|----------------|--------------------------|---------------------------------------|

9. Pour vous, l'orientation fait-elle partie de vos missions (veuillez cocher l'item adéquat ; une seule réponse) ?

| | | | |
|--------------------------|-----|--------------------------|-----|
| <input type="checkbox"/> | Oui | <input type="checkbox"/> | Non |
|--------------------------|-----|--------------------------|-----|

10. Quels outils utilisez-vous en ce qui concerne le travail d'orientation ?

.....

11. Pouvez-vous quantifier le temps que vous consacrez à l'orientation avec la ou les écoles faisant partie du projet d'approche orientante (temps moyen, en nombre d'heures, par école et par mois) ?

.....

12. Et avec les écoles ne pratiquant pas encore de l'approche orientante (temps moyen, en nombre d'heures, par école et par mois) ?

.....

13. Quelles actions d'orientation avez-vous planifiées pour cette année scolaire ?

.....

14. Avez-vous reçu des informations (directement ou indirectement) de la part du représentant des CPMS au comité de suivi AO concernant le projet d'approche orientante (veuillez cocher l'item adéquat ; une seule réponse) ?

| | | | |
|--------------------------|-----|--------------------------|-----|
| <input type="checkbox"/> | Oui | <input type="checkbox"/> | Non |
|--------------------------|-----|--------------------------|-----|

15. Comment qualifieriez-vous la collaboration des centres PMS dans la mise en application d'outils orientants dans les écoles provinciales (veuillez cocher l'item adéquat ; une seule réponse) ?

| | |
|--------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> | La collaboration est optimale |
| <input type="checkbox"/> | La collaboration est bonne |
| <input type="checkbox"/> | La collaboration pourrait être meilleure, mais est acceptable |
| <input type="checkbox"/> | La collaboration n'est pas très bonne |
| <input type="checkbox"/> | La collaboration est médiocre |
| <input type="checkbox"/> | La collaboration est inexistante |

16. Quelles sont les conditions nécessaires pour une collaboration fructueuse avec les établissements scolaires ? De quels moyens humains et matériels auriez-vous besoin ?

.....

17. Comment qualifieriez-vous votre communication, au niveau de l'orientation, avec les parents d'élèves (veuillez cocher l'item adéquat ; une seule réponse) ?

| | |
|--------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> | La communication est optimale |
| <input type="checkbox"/> | La communication est bonne |
| <input type="checkbox"/> | La communication pourrait être meilleure, mais est acceptable |
| <input type="checkbox"/> | La communication n'est pas très bonne |
| <input type="checkbox"/> | La communication est médiocre |
| <input type="checkbox"/> | La communication est inexistante |

18. D'après votre expérience, quels sont ou pourraient être les freins à la mise en œuvre d'un projet d'approche orientante ?

.....

Attention, ne répondez aux questions suivantes que si vous travaillez avec un établissement scolaire qui pratique l'approche orientante (*veuillez cocher l'item adéquat ; une seule réponse possible par question*).

| Questions | OUI | NON |
|--|--------------------------|--------------------------|
| L'ensemble des centres PMS concernés par le projet se sont-ils rencontrés afin de planifier des actions communes ? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Les membres des centres PMS ont-ils été impliqués dans le projet d'approche orientante au sein de l'établissement ? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Des activités individuelles ont-elles été menées avec les élèves dans le cadre du projet d'approche orientante ? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Des activités collectives ont-elles été menées avec les élèves dans le cadre du projet d'approche orientante ? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Le travail des membres du centre PMS s'est-il déroulé en partenariat avec les enseignants, coordinateurs, éducateurs... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Une personne de référence pour l'ensemble des centres PMS est-elle désignée et joignable pour l'ensemble des acteurs impliqués ? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Une réunion de coordination du travail des centres PMS a-t-elle été menée afin de planifier les grandes lignes du projet ? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Les membres des centres PMS ont-ils planifié leurs actions afin d'assurer un travail continu de l'orientation au sein des établissements scolaires ? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Les agents des centres PMS prennent-ils en compte les besoins spécifiques des élèves en prenant en charge les problèmes de type affectif ou psychologique éventuels des apprenants ? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Les agents des centres PMS proposant les animations orientantes sont-ils formés à celles-ci ? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Les agents des centres PMS se réunissent-ils régulièrement avec les enseignants participant au projet ? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Les centres PMS disposent-ils d'une bibliothèque de ressources accessible à l'ensemble des acteurs ? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Les agents des centres PMS informent-ils les enseignants quant aux outils disponibles ? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Nous vous remercions pour votre participation.

ANNEXE 8 – Matrices de corrélation

Matrice de corrélation – Echelle Soi - élèves

| | | Soi1 | SOi2 | Soi3 | Soi4 | Soi5 | Soi6 | Soi7 | Soi8 | Soi9 | Soi10 |
|-------|------------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|-------|
| Soi1 | Corrélation de Pearson | 1,00 | ,94 | ,69 | ,65 | ,56 | ,54 | ,49 | ,49 | ,46 | ,35 |
| | Sig. (bi-variée) | | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | 1324 | 1324 | 1324 | 1324 | 1324 | 1324 | 1324 | 1324 | 1324 | 1324 |
| SOi2 | Corrélation de Pearson | ,94 | 1,00 | ,73 | ,69 | ,59 | ,57 | ,52 | ,52 | ,49 | ,37 |
| | Sig. (bi-variée) | ,000 | | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | 1324 | 1324 | 1324 | 1324 | 1324 | 1324 | 1324 | 1324 | 1324 | 1324 |
| Soi3 | Corrélation de Pearson | ,69 | ,73 | 1,00 | ,95 | ,81 | ,78 | ,71 | ,72 | ,67 | ,50 |
| | Sig. (bi-variée) | ,000 | ,000 | | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | 1324 | 1324 | 1324 | 1324 | 1324 | 1324 | 1324 | 1324 | 1324 | 1324 |
| Soi4 | Corrélation de Pearson | ,65 | ,69 | ,95 | 1,00 | ,85 | ,82 | ,75 | ,75 | ,70 | ,53 |
| | Sig. (bi-variée) | ,000 | ,000 | ,000 | | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | 1324 | 1324 | 1324 | 1324 | 1324 | 1324 | 1324 | 1324 | 1324 | 1324 |
| Soi5 | Corrélation de Pearson | ,56 | ,59 | ,81 | ,85 | 1,00 | ,97 | ,87 | ,88 | ,83 | ,62 |
| | Sig. (bi-variée) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | 1324 | 1324 | 1324 | 1324 | 1324 | 1324 | 1324 | 1324 | 1324 | 1324 |
| Soi6 | Corrélation de Pearson | ,54 | ,57 | ,78 | ,82 | ,97 | 1,00 | ,91 | ,92 | ,86 | ,64 |
| | Sig. (bi-variée) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | 1324 | 1324 | 1324 | 1324 | 1324 | 1324 | 1324 | 1324 | 1324 | 1324 |
| Soi7 | Corrélation de Pearson | ,49 | ,52 | ,71 | ,75 | ,87 | ,91 | 1,00 | ,84 | ,77 | ,51 |
| | Sig. (bi-variée) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | 1324 | 1324 | 1324 | 1324 | 1324 | 1324 | 1324 | 1324 | 1324 | 1324 |
| Soi8 | Corrélation de Pearson | ,49 | ,52 | ,72 | ,75 | ,88 | ,92 | ,84 | 1,00 | ,94 | ,70 |
| | Sig. (bi-variée) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | | ,000 | ,000 |
| | N | 1324 | 1324 | 1324 | 1324 | 1324 | 1324 | 1324 | 1324 | 1324 | 1324 |
| Soi9 | Corrélation de Pearson | ,46 | ,49 | ,67 | ,70 | ,83 | ,86 | ,77 | ,94 | 1,00 | ,75 |
| | Sig. (bi-variée) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | | ,000 |
| | N | 1324 | 1324 | 1324 | 1324 | 1324 | 1324 | 1324 | 1324 | 1324 | 1324 |
| Soi10 | Corrélation de Pearson | ,35 | ,37 | ,50 | ,53 | ,62 | ,64 | ,51 | ,70 | ,75 | 1,00 |
| | Sig. (bi-variée) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | |
| | N | 1324 | 1324 | 1324 | 1324 | 1324 | 1324 | 1324 | 1324 | 1324 | 1324 |

Matrice de corrélation – Echelle Monde - élèves

| | | Monde1 | Monde2 | Monde3 | Monde4 | Monde5 | Monde6 |
|--------|------------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| Monde1 | Corrélation de Pearson | 1,00 | ,61 | ,97 | ,76 | ,64 | ,59 |
| | Sig. (bi-variée) | | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | 1324 | 1324 | 1324 | 1324 | 1324 | 1324 |
| Monde2 | Corrélation de Pearson | ,61 | 1,00 | ,63 | ,37 | ,30 | ,79 |

Table des matières

| | |
|--|----------|
| Résumé | v |
| Sommaire | vii |
| Liste des tableaux | xi |
| Liste des figures | xxi |
| Liste des abréviations | xxvii |
| Remerciements | xxxii |
| Introduction : penser l’Orientation dans les écoles du XXI^e siècle - vers une approche orientante de l’école | 1 |
| 1.1 Orientation scolaire et orientation professionnelle : quelles réalités ?..... | 2 |
| 1.2 Questionner l’orientation, c’est questionner l’école..... | 4 |
| 1.3 L’école orientante est-elle utopique ?..... | 10 |
| 1.4 Qu’est-ce qu’une école orientante ? | 13 |
| 1.4.1 L’approche orientante : une démarche qui vise l’autonomie..... | 13 |
| 1.4.2 L’approche orientante : une démarche qui structure et intègre l’orientation au sein des cours..... | 14 |
| 1.4.3 L’approche orientante : une démarche au service de l’élève..... | 15 |
| 1.4.4 L’approche orientante : une démarche qui refuse la sélection | 16 |
| 1.4.5 L’approche orientante : une démarche scientifique et pratique | 17 |
| 1.4.6 L’approche orientante : une démarche d’orientation pour tous..... | 18 |
| 1.4.7 L’approche orientante : une démarche et une philosophie pour l’École.. | 18 |
| 1.5 Conclusion | 19 |

| | | |
|-------------------|--|-----------|
| Chapitre 1 | L'évolution de l'orientation : perspectives historiques et théoriques | 23 |
| 1.1 | Évolution du concept d'orientation..... | 23 |
| 1.2 | Théories de l'orientation..... | 32 |
| 1.2.1 | Introduction..... | 32 |
| 1.2.2 | Les théories centrées sur le contenu..... | 35 |
| 1.2.2.1 | La théorie de Holland : les types de personnalité et les types d'environnements..... | 35 |
| 1.2.2.2 | Le modèle psychodynamique des choix de carrière de Bordin.. | 40 |
| 1.2.2.3 | La théorie de D. Brown basée sur les valeurs | 42 |
| 1.2.2.4 | La théorie de l'adaptation au travail de Dawis et Lofquist..... | 46 |
| 1.2.2.5 | La théorie des cinq facteurs de McCrae et ses collègues | 50 |
| 1.2.3 | Les théories centrées sur le processus | 52 |
| 1.2.3.1 | La théorie développementale de Ginzberg et ses collègues | 53 |
| 1.2.3.2 | La théorie de la construction de la carrière professionnelle dans l'espace et le cours de la vie | 55 |
| 1.2.3.3 | La théorie de la circonscription et du compromis de Gottfredson | 62 |
| 1.2.3.4 | L'approche du développement de l'individu de Tiedeman et ses collègues | 75 |
| 1.2.4 | Les théories centrées sur le contenu et le processus..... | 78 |
| 1.2.4.1 | La théorie des prises de décision de carrière de Krumboltz et ses collègues | 79 |
| 1.2.4.2 | Le modèle de la sélection et de la sériation des préférences professionnelles de Huteau..... | 83 |
| 1.2.4.3 | La théorie sociale cognitive de Lent, Brown et Hackett..... | 85 |
| 1.2.4.4 | L'approche cognitive du traitement de l'information de Sampson et ses collègues | 90 |
| 1.2.4.5 | L'approche du développement contextuel de Vondracek et ses collègues | 94 |
| 1.2.4.6 | L'approche contextuelle de la carrière de Young et ses collègues. | 98 |

| | | |
|-------------------|---|------------|
| 1.2.4.7 | La théorie du développement de la personne et des choix de carrière de Roe | 101 |
| 1.2.5 | Les approches constructivistes et socioconstructivistes..... | 105 |
| 1.2.5.1 | La théorie des systèmes de Patton et ses collègues..... | 106 |
| 1.2.5.2 | La théorie de la construction de la carrière de Savickas..... | 110 |
| 1.2.5.3 | Le modèle de la construction de soi de Guichard | 118 |
| 1.2.5.4 | La théorie du chaos de Pryor et ses collègues | 120 |
| 1.2.5.5 | <i>La psychologie de l'activité de travail de Blustein</i> | 128 |
| 1.2.5.6 | L'approche de la construction de la vie ou <i>Life Design</i> | 131 |
| 1.2.6 | Conclusion | 138 |
| 1.2.7 | Conclusion <i>bis repetita</i> , <i>Life Design</i> et <i>Lifelong guidance</i> : vers un <i>homo biographica</i> ?..... | 139 |
| Chapitre 2 | Les déterminants de l'orientation..... | 143 |
| 2.1 | Introduction..... | 143 |
| 2.2 | Choisir une école..... | 145 |
| 2.2.1 | Introduction..... | 145 |
| 2.2.2 | Quels sont les critères de choix des élèves de l'enseignement primaire ? | 146 |
| 2.2.2.1 | Les raisons du choix | 146 |
| 2.2.2.2 | Les processus du choix..... | 150 |
| 2.2.2.3 | L'information et les types de conseils reçus | 151 |
| 2.2.3 | Quels sont les critères de choix d'école des élèves de l'enseignement secondaire ? | 153 |
| 2.2.3.1 | Les raisons du choix | 153 |
| 2.2.3.2 | Les critères de choix selon le sexe au secondaire..... | 156 |
| 2.2.3.3 | L'information et les types de conseils reçus | 157 |
| 2.2.4 | Différences dans les critères de choix d'école entre les élèves de la fin de l'enseignement primaire et les élèves de 1 ^e , 3 ^e et 5 ^e années secondaires..... | 159 |
| 2.3 | Choisir une option | 162 |
| 2.3.1 | Choix de formes et d'options | 162 |

| | | |
|-----------|--|-----|
| 2.3.2 | Qui conseille les choix d'option ? | 169 |
| 2.3.3 | Postposer le choix d'orientation : analyse d'une 3P orientante..... | 170 |
| 2.3.3.1 | Introduction..... | 170 |
| 2.3.3.2 | Sélection des écoles et échantillons | 173 |
| 2.3.3.3 | Le questionnaire des évocations libres hiérarchisées..... | 173 |
| 2.3.3.4 | Substrat théorique | 175 |
| 2.3.3.4.1 | La théorie du noyau central..... | 175 |
| 2.3.3.5 | Les représentations des équipes pédagogiques | 177 |
| 2.3.3.5.1 | L'orientation scolaire | 177 |
| 2.3.3.5.2 | La 3P orientante | 180 |
| 2.3.3.6 | Les représentations élèves..... | 182 |
| 2.3.3.7 | Conclusion | 184 |
| 2.4 | Choisir un métier..... | 187 |
| 2.4.1 | Introduction..... | 187 |
| 2.4.2 | Quel métier envisage-t-on quand on est dans l'enseignement primaire ? | 188 |
| 2.4.2.1 | Les métiers envisagés..... | 188 |
| 2.4.2.2 | Choix de métier et genre | 190 |
| 2.4.2.2.1 | Des métiers pour les filles, des métiers pour les garçons ? | 190 |
| 2.4.2.2.2 | Comparaison avec les résultats obtenus par Gottfredson . | 194 |
| 2.4.3 | Choisir un métier quand on est élèves dans l'enseignement secondaire... | 197 |
| 2.4.3.1 | Quelles sont les déterminants et les raisons du choix ? | 197 |
| 2.4.3.2 | Quels types d'activités permettent de poser un choix ?..... | 200 |
| 2.4.4 | Conclusion | 203 |
| 2.5 | La construction du choix : évaluer le degré d'indécision vocationnelle des élèves | 208 |
| 2.5.1 | Introduction..... | 208 |
| 2.5.2 | Objectifs de la recherche..... | 210 |
| 2.5.3 | L'indécision vocationnelle : le questionnaire de Décision-Indécision et l'épreuve de Décision Vocationnelle de Forner | 211 |

| | | |
|-----------|---|-----|
| 2.5.4 | Adaptation du questionnaire..... | 215 |
| 2.5.5 | Procédure d'enquête | 216 |
| 2.5.6 | Comparaison du niveau d'indécision vocationnelle et de ses déterminants chez des élèves de 5 ^e année primaire, de 1 ^e année secondaire et de 3 ^e année secondaire..... | 217 |
| 2.5.6.1 | Scores des élèves au questionnaire..... | 217 |
| 2.5.6.2 | Influence du groupe-classe et de la filière d'enseignement sur l'indécision vocationnelle et les facteurs | 218 |
| 2.5.6.2.1 | L'effet-classe en cinquième année primaire | 218 |
| 2.5.6.2.2 | L'effet-classe en première secondaire..... | 218 |
| 2.5.6.2.3 | L'effet-filière en troisième secondaire..... | 219 |
| 2.5.6.3 | L'effet des variables individuelles (sexe ; âge ; origine sociale) sur l'indécision vocationnelle et les facteurs | 220 |
| 2.5.6.3.1 | Le sexe | 220 |
| 2.5.6.3.2 | L'âge et l'origine sociale..... | 221 |
| 2.5.6.4 | Les facteurs prédisant l'indécision vocationnelle..... | 222 |
| 2.5.7 | Discussion | 224 |
| 2.5.8 | Conclusion | 226 |
| 2.6 | La construction du choix : l'influence de l'enseignant sur les représentations stéréotypées des métiers | 228 |
| 2.6.1 | Introduction..... | 228 |
| 2.6.2 | Scolarité et différences sexuées | 230 |
| 2.6.3 | Activités professionnelles et différences sexuées..... | 236 |
| 2.6.4 | Différences sexuées à l'Ecole : quelles explications ?..... | 237 |
| 2.6.5 | La construction de l'identité dans les processus d'orientation..... | 241 |
| 2.6.6 | Le genre mis à l'épreuve auprès des enseignants belges francophones | 242 |
| 2.6.7 | Contexte de l'étude | 246 |
| 2.6.7.1 | Echantillon et dispositif de recueil de données..... | 246 |
| 2.6.8 | Résultats..... | 250 |

| | | |
|-------------------|--|------------|
| 2.6.8.1 | Stéréotypie des métiers par l'utilisation de termes langagiers inadéquats | 250 |
| 2.6.8.2 | Comportement influençant le sentiment d'efficacité personnelle des élèves | 251 |
| 2.6.8.2.1 | Maintien ou déconstruction des stéréotypes de genre..... | 251 |
| 2.6.8.2.2 | Recours aux références des médias pour appuyer ou non un stéréotype ou un contre-stéréotype lié aux métiers | 252 |
| 2.6.9 | Discussion | 253 |
| 2.7 | Conclusion | 255 |
| | | |
| Chapitre 3 | Evaluer l'implantation de l'approche orientante auprès des acteurs de terrain..... | 259 |
| 3.1 | Introduction..... | 259 |
| 3.2 | Quelles sont les Perceptions des enseignants concernant leurs pratiques d'orientation ? Analyse des « déjà-là » avant la mise en place d'un projet d'approche orientante | 263 |
| 3.2.1 | L'outil d'investigation | 263 |
| 3.2.2 | Population et échantillon..... | 264 |
| 3.2.3 | Analyse des résultats | 264 |
| 3.2.3.1 | Les items liés au principe d'infusion..... | 264 |
| 3.2.3.2 | Les items liés au principe de collaboration..... | 266 |
| 3.2.3.3 | Les items liés au principe de mobilisation | 268 |
| 3.2.4 | Discussion et conclusion..... | 269 |
| 3.3 | Evaluation des pratiques d'approche orientante auprès des élèves de l'enseignement secondaire..... | 271 |
| 3.3.1 | Introduction..... | 271 |
| 3.3.2 | Construction et validation du questionnaire d'enquête..... | 272 |
| 3.3.2.1 | Caractéristiques du questionnaire d'enquête | 272 |
| 3.3.2.2 | Échelles de mesure et variables | 274 |
| 3.3.2.2.1 | Corrélations entre les échelles et sous-échelles du questionnaire | 274 |
| 3.3.2.2.2 | Analyse factorielle en composantes principales | 276 |

| | | |
|-------------|--|-----|
| 3.3.2.2.2.1 | Sous-échelle Soi | 276 |
| 3.3.2.2.2.2 | Sous-échelle Monde | 279 |
| 3.3.2.2.2.3 | Échelle Processus | 280 |
| 3.3.2.2.2.4 | Échelle Performance | 281 |
| 3.3.2.3 | Questionnaire final..... | 283 |
| 3.3.3 | Méthodologie de la prise de données | 283 |
| 3.3.4 | Caractéristiques de l'échantillon | 285 |
| 3.3.5 | Analyse descriptive des données recueillies | 288 |
| 3.3.5.1 | Variables indépendantes et tests statistiques | 288 |
| 3.3.5.2 | Analyse globale des résultats..... | 289 |
| 3.3.5.2.1 | Analyse des scores moyens des répondants aux échelles et sous-échelles | 289 |
| 3.3.5.2.2 | Analyse globale des résultats selon le genre..... | 290 |
| 3.3.5.2.3 | Analyse globale des résultats selon l'ancienneté de l'école dans le projet d'approche orientante..... | 291 |
| 3.3.5.2.4 | Analyse globale des résultats selon la section fréquentée...291 | |
| 3.3.5.2.5 | Analyse globale de l'effet de l'interaction entre l'ancienneté de l'école dans le projet d'approche orientante et la section fréquentée par les élèves sur les résultats | 292 |
| 3.3.5.3 | Analyse des processus | 297 |
| 3.3.5.3.1 | Analyse de l'échelle des processus | 297 |
| 3.3.5.3.2 | Analyse globale des sous-échelles Soi et Monde..... | 299 |
| 3.3.5.3.3 | Analyse des sous-échelles Soi et Monde selon l'école fréquentée et l'ancienneté de l'école dans le projet d'approche orientante ... | 303 |
| 3.3.5.3.4 | Analyse des sous échelles Soi et Monde selon l'année et la section fréquentées..... | 306 |
| 3.3.5.3.5 | Analyse des sous-échelles Soi et Monde selon le genre des répondants | 307 |
| 3.3.5.4 | Analyse des performances..... | 308 |
| 3.3.5.4.1 | Analyse de l'échelle des performances..... | 308 |

| | | |
|-----------|---|-----|
| 3.3.5.4.2 | Analyse de l'échelle des performances selon l'établissement fréquenté et l'ancienneté de l'école dans le projet AO..... | 311 |
| 3.3.5.4.3 | Analyse de l'échelle des performances selon l'année et la section fréquentées..... | 312 |
| 3.3.5.4.4 | Analyse de l'échelle des performances selon le genre des répondants | 314 |
| 3.3.5.5 | Analyse des perceptions | 314 |
| 3.3.5.5.1 | Analyse globale des perceptions..... | 314 |
| 3.3.5.5.2 | Analyse des perceptions selon l'école fréquentée et l'ancienneté de l'école dans le projet d'approche orientante | 315 |
| 3.3.5.5.3 | Analyse des perceptions selon les années scolaires..... | 317 |
| 3.3.5.5.4 | Analyse des perceptions selon la section fréquentée | 319 |
| 3.3.5.5.5 | Analyse des perceptions selon le genre | 320 |
| 3.3.5.5.6 | Analyse de la pertinence déclarée et de l'intérêt déclaré pour les activités orientantes selon les élèves..... | 320 |
| 3.3.6 | Conclusion de l'évaluation du projet d'approche orientante auprès des élèves | 324 |
| 3.4 | Évaluation qualitative du projet d'approche orientante auprès des centres PMS | 328 |
| 3.4.1 | Caractéristiques de l'enquête..... | 328 |
| 3.4.2 | Public | 329 |
| 3.4.3 | Définition de l'approche orientante..... | 329 |
| 3.4.4 | Orientation individuelle et collective | 330 |
| 3.4.5 | Actions planifiées par les centres PMS..... | 331 |
| 3.4.6 | Outils utilisés..... | 332 |
| 3.4.7 | Qualité de la collaboration avec les écoles | 332 |
| 3.4.8 | Qualité de la communication avec les parents | 333 |
| 3.4.8.1 | Les conditions nécessaires | 334 |
| 3.4.8.2 | Les freins à la mise en œuvre de l'approche orientante | 335 |
| 3.4.9 | Synthèse..... | 336 |
| 3.5 | Conclusion sur l'évaluation auprès des acteurs | 336 |

| | | |
|-------------------|--|------------|
| Chapitre 4 | L'orientation au sein des systèmes éducatifs | 341 |
| 4.1 | L'orientation et les systèmes scolaires : des besoins, des attentes et des objectifs différents..... | 341 |
| 4.2 | Le système d'orientation en Belgique francophone..... | 345 |
| 4.2.1 | Processus et dispositifs d'orientation..... | 345 |
| 4.3 | Histoire brève de l'orientation en Belgique francophone | 361 |
| 4.3.1 | Introduction | 361 |
| 4.3.2 | 1830- 1914 : la Belgique, pionnière des questions d'orientation | 363 |
| 4.3.3 | 1918-1945 : le développement des services d'orientation..... | 365 |
| 4.3.4 | 1945-1960 : l'émergence de l'orientation scolaire | 367 |
| 4.3.5 | 1960-1975 : l'institutionnalisation de l'orientation..... | 369 |
| 4.3.6 | 1975-1997 : l'orientation qui sélectionne..... | 373 |
| 4.3.7 | Après 1997 : l'orientation permanente | 376 |
| 4.3.8 | Vers l'excellence de l'orientation ? | 383 |
| 4.4 | Une évolution complexe des questions d'orientation | 391 |
| 4.5 | Comparaison internationale des objectifs de l'orientation scolaire | 396 |
| 4.5.1 | Orientation et approche orientante : un aperçu du cas de la France, de la Suisse, de la Finlande et du Québec..... | 396 |
| 4.5.2 | Le système d'orientation au Québec..... | 404 |
| 4.5.2.1 | Processus et dispositifs d'orientation | 404 |
| 4.5.2.2 | Zoom sur : l'équité dans le système québécois | 411 |
| 4.5.2.3 | Conclusion | 414 |
| 4.5.3 | Le système d'orientation en Finlande | 415 |
| 4.5.3.1 | Processus et dispositifs d'orientation | 415 |
| 4.5.3.2 | Zoom sur : l'équité dans le système finlandais | 420 |
| 4.5.3.3 | Conclusion | 427 |
| 4.5.4 | Le système d'orientation suisse | 428 |
| 4.5.4.1 | Processus et dispositifs d'orientation | 428 |
| 4.5.4.2 | Zoom sur : l'équité et l'accès aux études dans le système suisse.... | 431 |
|  | ..... | 431 |

| | | |
|-------------------|--|------------|
| 4.5.4.3 | Conclusion | 436 |
| 4.5.5 | Le système d'orientation français | 437 |
| 4.5.5.1 | Processus et dispositifs d'orientation | 437 |
| 4.5.5.2 | Zoom sur : l'équité dans le système français | 444 |
| 4.5.5.3 | Zoom sur : les propositions de réforme en France | 451 |
| 4.5.5.3.1 | Bac 2021 : réorganisation des études secondaires | 451 |
| 4.5.5.3.2 | Le choix de formation postsecondaire | 453 |
| 4.5.5.3.3 | La liberté de choisir son avenir professionnel | 459 |
| 4.5.5.4 | Conclusion | 462 |
| 4.5.6 | Vers une intégration de l'orientation dans les systèmes éducatifs | 463 |
| Chapitre 5 | Développer une école orientante | 467 |
| 5.1 | L'approche orientante : une vision globale et systémique de l'orientation scolaire | 467 |
| 5.1.1 | La nécessité de l'approche orientante à l'école : orienter ou apprendre à s'orienter | 467 |
| 5.1.2 | Les origines de l'approche orientante | 469 |
| 5.1.3 | Comment définit-on l'approche orientante ? | 470 |
| 5.1.4 | Quels sont les acteurs de l'approche orientante ? | 475 |
| 5.1.5 | Comment implanter l'approche orientante dans les écoles ? | 476 |
| 5.1.5.1 | Quelles conditions à l'implantation de l'approche orientante ? | 476 |
| 5.1.5.2 | Le rôle des acteurs de l'orientation | 480 |
| 5.1.5.2.1 | Les instances politiques | 480 |
| 5.1.5.2.2 | Les directions d'école | 481 |
| 5.1.5.2.3 | Les conseillers pédagogiques | 482 |
| 5.1.5.2.4 | Les conseillers d'orientation | 485 |
| 5.1.5.2.5 | Les enseignants | 486 |
| 5.1.5.2.6 | Les parents | 487 |
| 5.1.5.3 | Des conditions idéales pour intégrer et travailler l'approche orientante | 488 |
| 5.1.5.3.1 | Les acteurs | 489 |

| | | |
|-------------------|---|------------|
| 5.1.5.3.1.1 | Le pouvoir organisateur..... | 489 |
| 5.1.5.3.1.2 | La direction d'établissement..... | 490 |
| 5.1.5.3.1.3 | Le coordinateur..... | 490 |
| 5.1.5.3.1.4 | Les conseillers pédagogiques..... | 491 |
| 5.1.5.3.1.5 | Les centres PMS | 491 |
| 5.1.5.3.1.6 | Les enseignants | 491 |
| 5.1.5.3.2 | Les structures et les outils | 491 |
| 5.1.5.3.2.1 | Outils des acteurs pour travailler l'orientation scolaire | 492 |
| 5.1.5.3.2.2 | Qu'est-ce que l'exploration professionnelle et comment la développer ? | 493 |
| 5.2 | L'approche orientante : le jeune au cœur des processus..... | 497 |
| 5.3 | L'approche orientante : des compétences à développer | 501 |
| 5.3.1 | Le concept de compétence | 501 |
| 5.3.2 | Les compétences liées au développement de carrière | 502 |
| 5.4 | L'approche orientante : des contraintes et des limites..... | 505 |
| Chapitre 6 | Quelle orientation pour quelle école ?..... | 509 |
| 6.1 | Introduction..... | 510 |
| 6.2 | Accompagner les adolescents pour faire face aux défis du XXI ^e siècle en orientation : un cadre conceptuel pour le développement d'outils en orientation.. | 512 |
| 6.3 | Les enjeux du XXI ^e siècle en éducation et en orientation | 514 |
| 6.3.1 | Le monde du travail et la société de demain : quelle contribution et quel sens lui donner ? | 514 |
| 6.3.2 | Les objectifs de développement durable et les compétences du XXI ^e siècle | 516 |
| 6.3.3 | L'adolescent du XXI ^e siècle face au monde du travail | 518 |
| 6.4 | S'orienter au XXI ^e siècle..... | 521 |
| 6.4.1 | Une vision du jeune au XXI ^e siècle..... | 521 |

| | | |
|---------------------------|--|------------|
| 6.5 | Concevoir des outils éducatifs pour rendre autonomes les adolescents dans leur processus personnel d'orientation..... | 525 |
| 6.6 | Développement personnel et autonomie..... | 529 |
| Chapitre 7 | Conclusion : l'école orientante, une utopie ?..... | 531 |
| 7.1 | Où va l'école ?..... | 531 |
| 7.2 | Au-delà de <i>1984</i> , dans les parages d'Utopie..... | 534 |
| 7.3 | L'aliénation au sein de soi | 535 |
| 7.4 | Par-delà le bonheur | 538 |
| 7.5 | Une certaine approche de la justice | 541 |
| 7.6 | Entre tensions et complémentarités | 544 |
| Références | ..... | 549 |
| Annexes | ..... | 651 |
| | ANNEXE 1 - Questionnaires pour les élèves de l'enseignement primaire | 653 |
| | ANNEXE 2 – Consignes aux enseignants et Questionnaires pour les élèves de l'enseignement secondaire..... | 657 |
| | ANNEXE 3 – Liste des métiers cités par les élèves | 665 |
| | ANNEXE 4 - Questionnaire pour déterminer les perceptions des enseignants quant aux actions d'orientation | 669 |
| | ANNEXE 5 - Comparaison des coefficients de corrélation entre l'échelle des performances à 4 items et l'échelle des performances à 6 items selon les variables de l'enquête | 671 |
| | ANNEXE 6 – Questionnaire élèves – Approche orientante (processus, performance, perception)..... | 673 |
| | ANNEXE 7 - Questionnaire d'évaluation pour les centres PMS | 675 |
| | ANNEXE 8 – Matrices de corrélation | 679 |
| Table des matières | ..... | 681 |

