



La relation école-emploi bousculée par l'orientation

par Laure Endrizzi

Peut-on encore demander à un jeune ce qu'il veut « faire comme métier plus tard » ? Cette question a-t-elle encore un sens si elle ne s'insère pas dans une approche plus globale ? Quelles missions l'école doit-elle assurer pour non seulement favoriser la réussite de chaque élève, mais également celle des adultes socialement et professionnellement intégrés qu'ils aspirent à devenir ?

Si la naïveté de telles questions n'échappe à personne, l'acuité singulière avec laquelle elles se posent, à une époque où l'insertion professionnelle souffre d'une conjoncture mondialisée incertaine, est bien réelle. Dans le prolongement du n° 25 consacré aux politiques d'orientation scolaire et professionnelle (Endrizzi, [2007](#)), ce nouveau dossier de la VST offre un panorama international des politiques publiques au service d'un rapprochement école-emploi et d'une approche éducative de l'orientation.

La relation école-emploi est d'abord analysée à la lumière des politiques publiques encouragées par l'OCDE et les instances européennes. La question de l'allongement des études et de la dévalorisation des diplômes est soulevée, ainsi que le rôle de l'école dans la prise en compte de la complexification de la demande sociale. La place grandissante des approches par compétences et les difficultés qu'elles soulèvent dans la formation initiale sont évoquées.

Sont ensuite abordés les efforts conjugués des organisations internationales et européennes pour encourager au développement d'une orientation tout au long de la vie (OTLV), tandis que l'orientation évolue du « *counselling* » à la « *guidance* ». La résolution [Mieux inclure l'orientation tout au long de la vie dans les stratégies d'éducation et de formation tout au long de la vie](#) (2008) offre ainsi un cadre d'action européen permettant aux États membres de s'engager dans des réformes de fond (dont témoigne en France le projet de loi sur [l'orientation et la formation professionnelle tout au long de la vie](#)). La mobilisation européenne autour de la formation des praticiens de l'orientation est également significative de cet intérêt pour l'OTLV.

La troisième partie se concentre sur la « capacité à s'orienter », prioritaire dans la résolution de 2008. Elle s'intéresse aux référentiels de compétences et offre un panorama des approches pédagogiques conçues depuis une vingtaine d'années. Des travaux nord-américains sont particulièrement mis en lumière, depuis l'« activation du développement vocationnel et personnel » (ADVP) jusqu'au *Plan directeur canadien pour le design en développement vie-travail*, en passant par l'« approche orientante ».

La dernière partie présente les mesures déployées dans l'enseignement secondaire de quelques pays choisis : Allemagne, Danemark, Canada, Royaume-Uni et France. Les réformes visant à rapprocher école et emploi se concentrent essentiellement sur deux points : rénovation de l'enseignement professionnel et généralisation des dispositifs d'éducation à l'orientation. Les variations portent sur les types de relations instaurées entre l'établissement scolaire et son environnement économique, et sur la place donnée aux dimensions personnelle et professionnelle de la capacité à s'orienter.

[La relation école-emploi en crise](#) | [La régulation via l'orientation tout au long de la vie](#)
| [Favoriser la capacité à s'orienter tout au long de la vie](#) | [Vues sur l'orientation dans l'enseignement secondaire ici et ailleurs](#) | [Bibliographie](#).

Avertissements au lecteur :

- la plupart des liens renvoient vers les fiches correspondantes de notre [base bibliographique collaborative](#), qui comprennent les références complètes et, le cas échéant, des accès aux articles cités (en accès libre ou en accès payant, selon les cas et selon les abonnements électroniques souscrits par votre institution) ;
- sauf indication contraire, toutes les traductions comprises dans ce Dossier d'actualité ont été réalisées par la rédactrice ;
- vous pouvez faire part de vos réactions à ce Dossier en laissant un commentaire sous [l'article](#) correspondant dans notre blog : « Écrans de veille en éducation ».

La relation école-emploi en crise

Une préoccupation des organismes internationaux

Dans une période marquée par les crises, l'emploi des jeunes constitue une préoccupation majeure incitant les états, sous l'impulsion des organisations internationales, à repenser la relation école-emploi. Si toute adéquation mécaniste est désormais perçue comme largement illusoire, l'OCDE, dans son programme thématique [Des emplois pour les jeunes](#) (2006-2009), attire l'attention des pays membres sur la nécessité d'opérer de nouveaux rapprochements entre les deux pôles. Si l'éducation et la formation ne peuvent à elles seules répondre aux questions de sur-qualification et de sous-qualification qui sont susceptibles de se poser de façon croissante, tous les rapports nationaux publiés dans le cadre de cette consultation pointent à des degrés divers l'importance d'une prévention précoce du décrochage scolaire et d'un accompagnement actif à l'insertion.

Le rapport français publié en mai 2009 n'échappe pas à ce schéma, et souligne l'urgence de mettre en œuvre à court terme des mesures ciblées alors que le taux d'emploi des jeunes est parmi les plus faibles des pays de l'OCDE et qu'un jeune chômeur sur quatre passe plus d'un an au chômage (contre un sur cinq en moyenne dans les autres pays membres). La tâche est d'autant plus ardue que la France, à l'instar de ses voisins belges et espagnols, cumule deux groupes de jeunes à risque : **celui des « laissés pour compte »**, ni employés, ni scolarisés, ni en formation (communément étiquetés « NEET » pour *not in employment, education or training*) et **celui des « débutants en mal d'insertion »**, souvent diplômés, mais connaissant une forte instabilité professionnelle marquée par de fréquents allers-retours entre emplois temporaires et non-emploi (OCDE, [2009](#)).

La question de l'adaptabilité de l'éducation à l'emploi, est également omniprésente dans les textes publiés par la Commission européenne, et en particulier dans le plan-cadre fourni par la [Stratégie de Lisbonne pour la croissance et l'emploi](#). Ces textes montrent qu'elle est fortement corrélée à l'investissement dans le [capital humain](#) et à la conciliation des logiques de flexibilisation du travail et de sécurisation des parcours (« [flexicurité](#) »). Les travaux de l'Union européenne sur l'éducation et la formation professionnelles (EFP), depuis la [Déclaration de Copenhague](#) en novembre 2002 jusqu'au récent [Communiqué de Bordeaux](#) (novembre 2008), vont également dans le sens d'une plus forte **adaptabilité des systèmes** d'éducation et de formation aux développements de la société, susceptible de renforcer l'**employabilité des individus**. Malgré la diversité des modes d'organisation en matière d'EFP, conditionnée par la plus ou moins forte implication de l'état d'une part et par la plus ou moins grande part de l'enseignement théorique d'autre part (Feyfant, [2009](#)), la tension convergente vers cette flexibilisation de l'offre laisse émerger une **prévalence des compétences sur les qualifications**, avec des référentiels de savoir-faire professionnels enrichis de compétences plus transversales, voire comportementales.

Concrètement, la politique de l'Union Européenne en faveur de l'éducation et de la formation tout au long de la vie trouve un équilibre entre les deux recommandations suivantes : un [Cadre européen des certifications](#) (CEC), adopté au Parlement en avril 2008, qui pose les jalons pour établir des correspondances entre les systèmes de certification des différents pays, et un [Cadre européen des compétences clés](#), publié en décembre 2006, qui définit les compétences clés dont chaque personne a besoin pour obtenir un emploi et parvenir à la satisfaction personnelle, à l'inclusion sociale et à la citoyenneté active.

Allongement des études et dévalorisation des diplômes

Ces questionnements sur les rapprochements à opérer entre école et emploi interviennent dans un contexte où le déclassement à l'embauche, dû à une sur-qualification, tend à se banaliser. Selon les analystes du Céreq, **le niveau de diplôme augmente plus rapidement que le niveau des qualifications dans toutes les catégories d'emploi**. De ce fait, les normes de qualification, entendues comme les niveaux de diplôme les plus fréquents pour une catégorie d'emploi donnée, connaissent également une évolution à la hausse au fur et à mesure que les générations entrent dans la vie active. Et cette évolution s'accompagne de profondes modifications dans les représentations sociales, là où les critères personnels tels que le comportement ou les capacités relationnelles comptent désormais davantage (Fournié & Guitton, [2008](#)).

L'allongement généralisé des études, constaté dans l'ensemble des pays européens comme le souligne la dernière édition des *Chiffres clés de l'éducation* (Eurydice, [2009](#)) fait quoiqu'il en soit débat. Reconduite récemment pour un deuxième cycle triennal (2008-2010), la stratégie de Lisbonne a fixé plusieurs indicateurs de comparaison, s'agissant du [domaine clé « éducation et de la formation tout au long de la vie »](#), qui sont périodiquement considérés comme sur-évalués : un taux moyen de décrochage scolaire inférieur à 10 %, un nombre total de diplômés en mathématiques, sciences et technologies en augmentation de 15 % et un pourcentage de 85 % des jeunes de 22 ans ayant terminé le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Ceux fixés en France dans le cadre de la [loi d'orientation sur l'avenir de l'école](#) (2005) sont également sujets à controverses, qu'il s'agisse des 80 % d'une classe d'âge titulaires d'un baccalauréat ou des 50 % diplômés de l'enseignement supérieur. Les analyses de l'Iredu sur la rentabilité sociale et économique des diplômés de l'enseignement supérieur sont à ce titre éclairantes. Les travaux de Marie Duru-Bellat sur l'inflation scolaire en particulier sont sans ambiguïté, s'agissant de la relation abusive entre le bénéfice individuel d'un diplôme et la diplômation comme facteur de croissance à l'échelle de la société ([2006](#)).

Ces questionnements sont également relayés par les récentes synthèses publiées par le Cedefop sur les compétences susceptibles d'être déficitaires ([2008](#)) et celles susceptibles d'être pourvues ([2009](#)) à l'horizon 2020. Malgré certaines variations régionales et sectorielles, les experts prévoient une croissance polarisée des emplois, avec plus de travailleurs hautement qualifiés et dans une moindre mesure plus de travailleurs très peu qualifiés. Cette croissance bi-polaire des emplois entre en contradiction avec les demandes de qualifications de niveau élevé et moyen qui connaîtront un accroissement continu : en 2020, 31,5 % des demandes d'emploi nécessiteront des travailleurs hautement qualifiés (diplômes de 2^e et 3^e cycles, y compris équivalents professionnels) et 50 % des travailleurs moyennement qualifiés (niveau secondaire supérieur et post-secondaire), alors que la demande de travailleurs faiblement qualifiés s'élèvera à près de 20 % (contre 33 % en 1996). Dans cet exercice de prospective, le déséquilibre entre l'offre et la demande se traduit par une hausse potentielle de la sur-qualification et par un déficit de compétences de niveau moyen et professionnelles qui, à un degré ou à un autre, sont amenés à susciter des ajustements dans les systèmes d'éducation et de formation.

De telles analyses rendent légitimes **une certaine diversification des trajectoires de formation et un rééquilibrage de l'offre, au détriment des cursus privilégiant exclusivement une culture générale abstraite** ; elles œuvrent en faveur d'une réhabilitation de l'enseignement professionnel et d'un renforcement des dispositifs de formation en alternance. Une telle orientation s'avère d'autant plus importante à privilégier que la France figure parmi les pays où l'enseignement professionnel est le moins développé : il concerne en effet moins de 45 % des élèves et se situe donc largement en deçà de la moyenne des pays de l'OCDE qui atteint 55 % (OCDE, [2009](#)). Les travaux d'harmonisation menés pour élaborer un [Cadre commun de certifications](#) au sein de l'Union européenne ne peuvent qu'abonder dans le sens d'une plus forte « professionnalisation » des cursus. Car au-delà du questionnement sur la pertinence d'un allongement généralisé des études, c'est toute la question de la valeur des qualifications qui est posée, et cette valeur souffre d'un déficit patent, dans un système où mérite scolaire et mérite professionnel sont de plus en plus disjoints et où l'utilité sociale de certains diplômés, au regard du nombre de diplômés qu'ils produisent, reste somme toute difficile à justifier (Dubet, [2006](#)).

Ces écarts sont particulièrement prégnants dans le contexte hexagonal où le diplôme est considéré comme le seul véritable sésame pour entrer sur le marché du travail. Réussir son insertion professionnelle dépend en effet dans une large mesure de **l'obtention d'un diplôme initial sélectif à l'issue d'une trajectoire scolaire linéaire**. Bien évidemment ces spécificités sont connues et nombre de travaux en ont déjà souligné les limites. Cécile Van de Velde montre bien par exemple comment les parcours en France sont plus déterminés qu'ailleurs par le poids de la formation initiale, et comment le premier emploi est considéré comme un investissement professionnel quasiment irréversible, alors que la croyance au diplôme tend à être de plus en plus mise à mal par les difficultés d'entrée dans la vie active ([2008](#)).

Pourtant cette question du poids excessif de la filière et du diplôme cède progressivement du terrain à des réalités plus contrastées. Deux études récentes du Céreq attirent notre attention sur cette évolution. La première, examinant les trajectoires de 2 600 élèves scolarisés en 2007, met en évidence la minorisation croissante de la carrière scolaire d'excellence et l'existence de parcours relativement inédits pour un jeune sur cinq, en particulier dans l'enseignement professionnel. Les résultats montrent par ailleurs que la valeur attachée au diplôme diffère sensiblement selon les cursus, un même diplôme n'ouvrant pas les mêmes perspectives selon le chemin parcouru (Boudesseul *et al.*, [2008](#)).

La seconde enquête (OFER, offre d'emploi et recrutement), conduite auprès de 4 000 entreprises en 2005, nous éclaire sur des pratiques de recrutement qui permettent là encore de relativiser le poids du diplôme. D'une part, le diplôme fonctionne effectivement comme un signal de compétence, mais s'avère moins prisé que l'expérience professionnelle, plébiscitée même si elle a été acquise dans d'autres champs professionnels et si elle n'est pas directement utile pour le poste. D'autre part, l'adéquation entre le diplôme et le poste à pourvoir n'est pas systématiquement recherchée, les employeurs ayant en quelque sorte intériorisé les décalages entre formation et emploi (Moncel, [2008](#)).

Pour autant, ces décalages, nourris par une certaine dévalorisation des diplômes, sont au cœur des préoccupations, et les systèmes scolaires, fragilisés, voient progressivement leurs missions évoluer.

Former des individus compétents : une nouvelle mission pour l'école

Avec un monde du travail caractérisé par l'incertitude et l'imprévisibilité, le modèle de parcours à sens unique « études – insertion – emploi stable – retraite » est mis à mal, et les allers-retours entre formation et emploi sont appelés à s'intensifier (Van de Velde, [2008](#)). Derrière de telles évolutions, c'est le rôle même que l'école joue dans la formation du citoyen d'aujourd'hui qui est questionné. Quels individus l'école se fixe-t-elle pour objectif de former et quels individus façonne-t-elle in fine ? Comment combine-t-elle valeurs et conjonctures pour remplir sa mission ? Comment construit-elle du sens en s'accommodant des contraintes internes relatives à la continuité scolaire et des contraintes externes liées au marché du travail ?

Face à cette complexification de la demande sociale, les savoirs traditionnellement transmis par l'école sont estimés insuffisants, et la notion de « compétences », originaire des milieux professionnels, entre depuis maintenant une dizaine d'années dans les milieux de la formation initiale. Former des individus compétents exige en effet un type d'éducation moins centré sur l'accumulation de connaissances, plus tourné vers l'amélioration des capacités à agir, à réagir et à s'adapter. Cette évolution, notamment portée par les organisations internationales telles que l'OCDE, l'Unesco et l'Union européenne, prend ses racines dans une conception du travail renouvelée qui apparaît dès les années 70 : une conception qui privilégie progressivement la compétence sur la qualification et qui rompt avec l'approche taylorienne du travail qui dominait jusqu'alors. C'est donc dans un environnement économique qui valorise l'autonomie et la flexibilité de l'individu, que l'approche par compétences se déploie, d'abord dans la formation des adultes, pour atteindre plus récemment la formation initiale (Rey, [2008](#)).

Dans son programme de coopération *Améliorer les compétences pour le XXI^e siècle* (décembre 2008), la Commission européenne prolonge les travaux engagés au sein du [Cadre européen de compétences clés](#) et se fixe pour objectif de « doter tous les élèves des compétences nécessaires dans la vie ». Elle souligne la nécessité de relever les niveaux des compétences générales (littératie, numératie), de renforcer les compétences transversales (en particulier « apprendre à apprendre ») et les compétences propres à chaque domaine d'études. Mais si elles ont le mérite de plaider pour une approche globale et de proposer un agenda européen commun, la prise en compte de telles prescriptions n'a rien d'évident.

Le fait que cette introduction des compétences dans l'école, si elle est d'amplitude internationale, ne se fasse pas sans heurt, n'est pas simplement imputable aux divergences attachées à la définition de la compétence. Ce qui rend cette introduction difficile relève également de la co-existence de plusieurs modèles culturels, dont l'articulation reste à inventer. Selon Jean-Marie de Ketele, on passe **d'un modèle où connaître consiste à développer des savoirs et des savoir-faire observables, dans une école où l'enseignement vise le développement d'une pédagogie de la maîtrise au sein des disciplines, à un modèle où connaître signifie avoir des compétences, dans une école qui favorise le développement de projets et la transversalité**. Dans l'un, les programmes sont découpés en de multiples objectifs et sous-objectifs qui parcellarisent les savoirs, dans l'autre, les programmes s'apparentent à des référentiels de compétences dont la dimension expérientielle est sous-estimée et qu'on ne sait pas évaluer. Partout où les approches par compétences (APC) se sont déployées, l'école s'accommode mal de ces deux conceptions, ne sachant pas véritablement comment les articuler, et hésitant entre privilégier la **formation de bons exécutants ou celle de bons entrepreneurs** (de Ketele, [2009](#)).

Ces tâtonnements relatifs à l'intégration des compétences dans l'école prennent place dans des contextes nationaux aux traditions différenciées, nous incitant à décliner APC au pluriel plutôt qu'au singulier. S'agissant des traditions scolaires en tant que telles, Denis Meuret, dans son ouvrage *Gouverner l'école*, montre comment le système éducatif français rencontre plus de difficultés que le système américain à mettre en œuvre une éducation ouverte aux compétences. Alors que l'école française, d'inspiration durkheimienne, est considérée comme le seul et unique espace d'apprentissage, construit hors de la société, voire contre elle, l'école américaine, adaptée des travaux de Dewey, offre un espace d'apprentissage parmi d'autres, un espace social ouvert à l'expérimentation. La responsabilité de l'une est de trier les élèves capables d'intégrer les filières d'excellence, alors que celle de l'autre est de donner les moyens à chaque élève qui veut réussir de le faire, à tout moment, quel que soit son parcours, quelles que soient ses aspirations. **Dans l'une, les élèves choisissent des filières, dont les niveaux d'excellence sont communément prédéterminés, dans l'autre les élèves choisissent des cours et des niveaux de difficultés** (matière « renforcée »). **L'une oriente les élèves en fonction de leurs faiblesses, l'autre leur permet de travailler sur ces mêmes faiblesses** (Meuret, [2007](#)). Ainsi formulée, cette antinomie permet de saisir avec plus d'acuité le poids des représentations collectives attachées à la conception de l'école, en particulier aux liens entre école et société qui nous intéressent présentement.

Vers un renouveau des qualifications

Quels que soient les freins propres au contexte français, l'OCDE et l'Union européenne orientent très explicitement leurs activités vers la construction d'outils et de méthodes permettant de réguler les systèmes d'éducation et de formation en misant sur un renouveau des qualifications. Il s'agit en quelque sorte de formaliser les interactions entre le monde de l'éducation et de la formation et celui du travail en vue d'améliorer la pertinence et la qualité globale des qualifications. Dans cette perspective, les [experts du Cedefop](#) ont pu observer certaines convergences : **l'introduction croissante de standards basés sur les acquis de l'apprentissage** (*learning outcomes*) et **l'institutionnalisation de la participation des partenaires sociaux à ces procédures**.

L'étude publiée très récemment par le Cedefop (2009) montre que si les certifications formelles telles que les diplômes demeurent nécessaires, les qualifications, du fait de leur position charnière entre le monde du travail et le monde de l'éducation, sont également au centre des préoccupations. Entendues comme des acquis résultant d'un processus d'apprentissage destinés à être exploités dans un cadre professionnel, ces qualifications incluent, pour 2/3 des 32 pays pris en compte dans l'analyse, des standards de type « professionnel » existants ou en cours de développement.

La comparaison européenne révèle une évolution générale vers un usage croissant de standards basés sur les acquis de l'apprentissage, indépendamment de leur type (*educational vs occupational*). **Les acquis de l'apprentissage sont généralement considérés comme facilitant le lien entre école et emploi, et sont formulés en terme de compétences**, concept partagé par les deux systèmes. Bien que la régulation des données d'entrées (durée et contenus des programmes, méthodes pédagogiques) importent et continuent de mobiliser les politiques publiques, l'intérêt pour les données de sortie connaît une croissance sans précédent (Cedefop, 2009). Les travaux visant une certaine harmonisation des systèmes certificatifs à l'échelle internationale (OCDE, 2007) ou européenne, avec le CEC, sont significatifs de ce focus sur les acquis de l'apprentissage. D'une certaine façon, l'engouement pour les évaluations de type Pisa participent également d'une telle tendance.

Pendant à ce focus sur les acquis de l'apprentissage, l'intérêt pour la normalisation des procédures visant à anticiper les besoins de compétences se développe. Dans le sillage du programme coopératif allemand [FreQuenNz](#) lancé en 1999, l'Union européenne mise sur la détection des futurs besoins de compétences et analyse la manière dont ils impactent ou peuvent impacter les systèmes d'éducation et de formation. Avec l'initiative [Des compétences nouvelles pour des emplois nouveaux](#), la Commission européenne confirme l'importance d'une stratégie concertée permettant d'anticiper les besoins de compétences et d'emplois et de prévenir les risques potentiels de déséquilibre entre l'offre et la demande de compétences. Elle s'appuie sur les [travaux engagés par le Cedefop](#) depuis le début des années 2000, et en particulier sur les analyses prévisionnelles du réseau d'experts Skillsnet mentionnées précédemment.

L'attention portée à ces tendances par les pouvoirs publics est cependant estimée insuffisante, alors que la normalisation des méthodes de détection à l'échelle européenne n'en est qu'à ses débuts (EEO, 2009). Si la plupart des pays européens se sont engagés récemment dans une rénovation de leur système d'enseignement et de formation professionnels, la manière dont ces analyses prospectives peuvent être prises en compte à la fois dans le pilotage global et dans l'élaboration des standards sectoriels reste marquée par une grande incertitude. Le [rapport français](#) de cette consultation de l'Observatoire européen de l'emploi souligne clairement la difficulté à optimiser l'exploitation des résultats, en particulier en raison du grand nombre d'acteurs, de méthodes et de publications existantes (Gineste & Brunhes, 2008). Des recherches complémentaires sont en cours au niveau du Cedefop pour promouvoir une certaine diversification des méthodes de collecte, en particulier via la [réalisation d'enquêtes directement auprès des employeurs](#).

La régulation via l'orientation tout au long de la vie

Miser sur le renouveau des qualifications pour rapprocher école et emploi ne constitue qu'une voie parmi d'autres. Afin que chaque jeune « *quitte le système d'enseignement en possession de compétences requises sur le marché du travail* », les systèmes éducatifs sont également encouragés à améliorer leurs politiques d'orientation scolaire et professionnelle (OCDE, 2009).

Du « counselling » à la « guidance »

L'orientation, au cœur de la relation école-emploi, doit en effet pouvoir répondre conjointement aux besoins des individus et à ceux de la société et de l'économie. [Définie par le Cedefop](#) comme « *un ensemble de services visant à aider tous les citoyens, quel que soit leur âge, à prendre des décisions conscientes en termes d'éducation, de formation et de profession et à gérer leur carrière à toutes étapes de leur vie* », elle prend désormais une part active aux politiques d'éducation et de formation tout au long de la vie.

Dans le thésaurus européen des systèmes éducatifs (TESE), le terme de « *guidance* » fait référence à un ensemble d'activités ou de services visant à aider les individus dans leurs décisions, qu'il s'agisse d'opter pour une voie de formation (*educational guidance*), de choisir une activité professionnelle (*vocational guidance*), ou bien des prendre des décisions d'ordre personnel. Cette définition tridimensionnelle fait évoluer les représentations vers un élargissement et un approfondissement des missions : on passe d'une perspective d'orientation scolaire centrée sur les transitions et les décisions à prendre pour avancer dans la carrière scolaire (domaines de formation, options, établissements), où les élèves subissent plus ou moins passivement les décisions prises par les équipes éducatives, à une perspective d'orientation tout au long de la vie (OTLV), où l'« [empowerment](#) » des individus est central et où personnels et élèves s'engagent conjointement dans un processus visant la maîtrise de compétences transversales pour la prise de décision. En contre-point, le « *counselling* » revêt une acception méthodologique plus spécifique, en lien avec les approches à dominante psychologique promouvant le conseil plus ou moins personnalisé, qui ont connu une forte croissance dans les années 70 et qui restent fortement actives en Amérique du Nord par exemple. Ce changement de paradigme voit donc les pratiques de « *testing* » (tests d'intérêt, d'habiletés et de personnalité) minorées au profit d'approches expérientielles plus authentiques (« *tasting* ») (Cedefop, 2008).

Cette évolution conceptuelle participe de réflexions plus larges sur le monde du travail, et met en évidence le caractère éminemment contextuel de l'orientation, largement déterminée par les environnements sociaux, économiques et politiques dans lesquels elle s'exerce. Dans ces recompositions, **l'orientation « purement » scolaire tend à passer en arrière-plan, alors que les dimensions à la fois professionnelle et personnelle de l'orientation montent en puissance**, bien qu'inégalement prônées selon la position des acteurs. Ainsi, la psychologie, et notamment la psychologie du travail, axe plus volontiers ses travaux sur la dimension personnelle, alors que les organisations internationales telles que l'OCDE développe une analyse macro-économique qui privilégie plutôt la dimension professionnelle.

Les nombreux travaux relevant du champ de la psychologie, comme ceux de l'[Inetop-Cnam](#) en France, témoignent d'un renouvellement important des réflexions autour du « conseil » et de l'identité de l'individu post-moderne. Deux numéros de la revue *Orientation scolaire et professionnelle* parus en 2008 sur le thème « Identité et orientation » nourrissent notamment ces réflexions (Cohen-Scali & Guichard, [n° 3](#) et [n° 4](#), 2008). Selon Jean Guichard, l'incertitude, l'imprévisibilité et la dématérialisation qui touchent le monde du travail aujourd'hui favorisent l'émergence d'un « **sujet incertain** », voire immature, tenu de savoir s'orienter pour s'en sortir. Et savoir s'orienter, c'est savoir mobiliser les compétences requises au moment opportun, tant dans sa vie professionnelle que dans sa vie privée, indépendamment de ses qualifications. Pour désigner cette extension liée à la construction de soi et à la réflexivité, J. Guichard emploie le terme de « *life designing* ». Selon lui, le rôle des professionnels est appelé à privilégier de façon croissante la médiation et l'accompagnement, via des entretiens de conseil, pour soutenir les individus « **entrepreneurs de soi** ». Mais l'école ne peut guère se permettre de « généraliser » un tel mode d'intervention dans son mode d'organisation actuelle ([2009](#)).

L'OCDE remet pour sa part clairement en cause la généralisation des entretiens individuels dans un cadre scolaire, mettant en avant le coût élevé et la portée nécessairement limitée d'un service personnalisé fourni par l'école, même s'ils ont démontré par ailleurs leur efficacité avec des populations scolaires à risque. Les préconisations vont généralement dans deux directions complémentaires :

- favoriser les interventions d'organismes extérieurs spécialisés ;
- proposer des programmes pédagogiques visant à développer la capacité des élèves à prendre des décisions et à gérer leur carrière.

Dans l'un et l'autre cas, il s'agit d'adopter une approche plus large que celle focalisée sur la gestion des transitions immédiates, en travaillant avec les élèves sur leur capacité à effectuer des choix informés et appropriés et à les mettre en application : une approche qui requiert une démarche intégrée au curriculum, avec d'importantes implications sur l'administration globale du système éducatif, tant pour le contenu des programmes, que pour l'affectation des ressources et la qualification des enseignants (OCDE, [2004](#)).

Cependant l'accent mis sur cette nécessité de s'inscrire dans une perspective « tout au long de la vie » ne fait pas l'unanimité. Ses détracteurs développent deux types d'arguments. Pour les uns, le fait qu'à peine 30 % des emplois requièrent une forme d'éducation post-secondaire oblige à faire preuve de circonspection face à l'avènement annoncé des économies fondées sur la connaissance, qui sont au cœur des réflexions sur l'orientation tout au long de la vie. Pour les autres, l'idéologie néolibérale visant à rendre l'individu responsable de son parcours, à l'inciter à se montrer entreprenant et à prendre l'initiative de se former, risque de fragiliser fortement ces individus si, parallèlement, les structures et dispositifs d'accompagnement sont insuffisants ou inadaptés (Kuhn & Sultana, [2006](#)).

Un cadre commun, des réformes multiples

Depuis les premières évaluations comparatives effectuées par la Banque mondiale et l'OCDE au début des années 2000 (Watts & Sultana, [2003](#)), l'Europe mène une politique volontariste en matière d'orientation, invitant les états membres à davantage de coopération et les guidant dans l'élaboration de leur offre de services. La création en 2007 du [réseau ELGPN](#) (*European Lifelong Guidance Policy Network*) s'inscrit pleinement dans la perspective d'un tel engagement.

Avec la Résolution [Mieux inclure l'orientation tout au long de la vie dans les stratégies d'éducation et de formation tout au long de la vie](#) publiée en novembre 2008, le Conseil de l'Union Européenne affine le [projet de résolution de 2004](#) et définit quatre axes prioritaires d'action pour les politiques communautaires et nationales en matière d'orientation :

- favoriser l'acquisition de la capacité à s'orienter tout au long de la vie ;
- faciliter l'accès de tous les citoyens aux services d'orientation ;
- développer l'assurance qualité des services d'orientation ;
- encourager la coordination et la coopération des différents acteurs aux niveaux national, régional et local.

La capacité à s'orienter, considérée comme déterminante « *pour donner aux citoyens les moyens de les rendre acteurs de la construction de leur parcours d'éducation, de formation, d'insertion et de vie professionnelle* », acquiert donc ici une position clé.

Ces lignes directrices influencent diversement les pays qui s'en emparent. Leur mise en œuvre génère toutefois des questionnements communs, indépendamment des traditions scolaires. Le guide réalisé pour les décideurs par l'OCDE en 2004 fournit une grille d'analyse, dont les principaux points suivent (OCDE, [2004](#)) :

- À quel moment les programmes dédiés à l'orientation doivent-ils être introduits ? Dès l'école primaire ou plutôt dans le premier cycle du secondaire ?
- Ces programmes doivent-ils être destinés à tous les élèves, ou bien cibler des sous-populations en difficulté potentielle ou avérée ? Doivent-ils être facultatifs ou obligatoires ? Quel équilibre efficace entre des programmes facultatifs pour tous et obligatoires pour quelques-uns ?
- Ces programmes sont-ils voués à constituer une matière distincte ou bien à être intégrés à d'autres matières ? et auquel cas, qui en assure la coordination ?
- Quels doivent être les contenus de ces programmes et les modalités pédagogiques permettant d'alterner approche collective (groupe classe) et approche individuelle (élève) ?
- Quels types de personnels doivent être associés à la mise en œuvre d'un programme d'éducation à l'orientation ? Quelle répartition entre les professionnels de l'orientation et les enseignants ? Quels intervenants extérieurs convient-il de solliciter ? Et, plus globalement, quel rôle joue l'établissement dans l'organisation de ces programmes ?
- Quels dispositifs de formation, initiale et continue, mettre en place pour accompagner leur déploiement ? Faut-il associer les personnels extérieurs à ces formations ?
- Quelles ressources spécifiques sont nécessaires pour que tous les établissements assurent de tels programmes (en termes de locaux, d'infrastructures informatiques, d'outils logiciels, de documentation numérique ou non,...) ?
- Quels partenariats mettre en place en dehors de l'espace institutionnel scolaire (collectivités, entreprises, etc.) et sous quelle(s) forme(s) ?
- Quels leviers politiques actionner pour éviter de trop fortes disparités territoriales, dans un contexte de gestion décentralisée des établissements scolaires ?
- Quels suivis et quelles évaluations prévoir d'emblée pour ces programmes ?

Ces questions, souvent très concrètes, ne sont toutefois pas entièrement inédites, et leur proximité avec les difficultés soulevées par la mise en œuvre des approches par compétences n'est pas anecdotique. Mais elles ne constituent qu'un pan de la politique d'orientation, et tous les travaux des organisations internationales et européennes insistent sur la nécessité d'une approche holistique « tout au long de la vie ». Au niveau européen, deux groupes se sont constitués, [l'un](#) animé par le Royaume-Uni, [l'autre](#) sous la direction de l'Autriche, pour réfléchir aux questions méthodologiques, et en particulier à celle du leadership stratégique et de la collaboration intersectorielle dans les pays mêmes. Le Cedefop pour sa part a publié un guide pour la création et le développement de forums nationaux ([2008](#)).

Plusieurs pays ont choisi de s'appuyer sur des réseaux d'experts pour accompagner et/ou coordonner les réformes relatives à l'orientation scolaire et professionnelle. Le ministère de l'éducation danois a ainsi créé un [centre national d'expertise pour l'orientation](#). En Finlande, l'université de Jyväskylä a également ouvert un [centre de recherche intersectorielle](#) sur l'orientation tout au long de la vie. Le [Centre for guidance studies](#) (CeGS) de l'université de Derby au Royaume-Uni joue également un rôle actif d'observatoire national et international.

D'autres pays ont mis en place une nouvelle structure politique : c'est le cas de la délégation interministérielle à l'orientation ([DIO](#)) en France. D'autres initiatives émergent directement des organismes prestataires, qui le cas échéant entreprennent un audit extensif de leurs services. C'est le cas de [Career Scotland](#) dont la stratégie globale repose d'une part sur une bonne compréhension et interprétation de l'intelligence du marché du travail et d'autre part sur une différenciation des services en fonction des publics cibles ; l'organisme a commandité depuis 5 ans de [nombreuses études](#) rendant compte de l'efficacité de ses services.

Les rapports thématiques des pays participant aux consultations du Cedefop ([2008](#)) ainsi que les rapports nationaux sur *l'orientation professionnelle dans l'enseignement obligatoire* publiés par Eurydice ([2009](#)) montrent que plusieurs d'entre eux se sont engagés dernièrement dans la conception de programmes visant à introduire (ou à mieux introduire) l'orientation dans le curriculum : jalons pour une approche orientante ([À chacun son rêve](#), 2002) au Québec, [Act on Guidance in Relation to Choice of Education, Training and Career](#) (2003) au Danemark, [National core curriculum for upper secondary schools](#) (2003) et [For basic education](#) (2004) en Finlande, [Careers education and guidance: a national framework 11-19](#) (2003) en Angleterre, [Guidance for life: an integrated framework for lifelong learning in Ireland](#) (2007) en Irlande, [Parcours de découverte des métiers et des formations](#) (PDMF, 2008) en France, etc.

Sans entrer dans le détail à ce stade, l'observation grossière des différents dispositifs existants laisse émerger quelques bonnes pratiques et tendances (OCDE, [2004](#) ; Cedefop, [2008](#)).

- **une organisation des services à l'échelle d'un établissement scolaire, à vocation orientante :** approche orientante au Québec, intégrant dès l'école primaire l'apprentissage de la planification personnelle et professionnelle, et attentive à la question de l'utilité des connaissances et des savoirs ; programmes de développement de la conscience de soi au Danemark dès l'école primaire ;
- **une externalisation partielle des services d'orientation scolaire :** quand elle est assurée par les écoles elles-mêmes, l'orientation reste trop centrée sur des perspectives à

court terme, trop éloignée du marché du travail et trop souvent liée aux intérêts particuliers des établissements en terme de gestion de flux ;

- **une responsabilité pédagogique partagée par tous les personnels éducatifs :**
en Finlande, enseignants disciplinaires et autres personnels disposent d'une description opérationnelle de leurs activités respectives en matière d'orientation professionnelle ;
- **une nouvelle articulation entre enseignants et conseillers d'orientation scolaire :**
au Danemark, les enseignants assument la partie proprement pédagogique, tandis que les conseillers exercent un rôle de consultant professionnel auprès des enseignants (en plus de leur fonction plus traditionnelle de conseil) ;
- **la mise en œuvre de programmes d'intervention précoce ciblant les élèves en situation de décrochage potentiel ou avéré :**
les pays scandinaves en particulier, fournissent des exemples réussis basés sur une approche individualisée, associée à la création de lien explicite avec le contexte local et à une relation pédagogique marquée par des obligations mutuelles ;
- **une offre pédagogique combinant découverte des formations, découverte des métiers et développement personnel (dont entrepreneuriat) ;**
- **le développement des outils de planning et de gestion personnelle** (portfolios, carnets, passeports, etc.) :
 - servant de support au développement de compétences méta-cognitives (Danemark, Allemagne, France) ;
 - intégrant la stratégie des PAP (plan d'action personnel) pour encourager la planification de carrière (Danemark, Ecosse, Suède) ;
- **la multiplication des initiatives de type visite ou stage**, permettant des rencontres encadrées avec des professionnels : visites d'observation en Allemagne, incluant le plus souvent un stage, et s'appuyant sur un arsenal pédagogique à disposition des enseignants ;
- **le développement des interventions / prestations extérieures dans l'établissement même :**
via des partenariats fonctionnels entre les écoles et les milieux professionnels ; contrats officiels de coopération en Allemagne ;
- **le développement d'une culture du « tasting » :**
pour « essayer » des voies de formation ou des professions, avant de faire des choix (qui remplacerait progressivement la culture du « testing » au cœur des pratiques de conseil).

Une mobilisation autour de la formation des praticiens

Des fonctions variées pour les conseillers d'orientation scolaire

Le rôle joué par les praticiens dans le développement des structures chargées de l'orientation est bien évidemment essentiel. L'ambition réformatrice qui anime aujourd'hui de nombreux pays ne peut se réaliser sans la mise en œuvre de programmes de formation initiale et continue tout aussi ambitieux. L'analyse de l'existant montre toutefois que les modalités de formation varient considérablement d'un pays à l'autre et que cette hétérogénéité ne plaide guère en faveur d'une qualité de services mis en œuvre par des professionnels qualifiés. Ces disparités touchent également les conseillers intervenant dans les écoles, qui ont le plus souvent une formation initiale soit en sciences de l'éducation, soit en psychologie (Cedefop, [2009](#)).

Plusieurs critères permettent de caractériser l'offre de formation, en cohérence (ou non) avec la diversité des missions prises en charge :

- une formation, axée plutôt sur le marché de l'emploi ou plutôt sur le conseil psychosocial ;
- une formation diplômante ou un stage plus ou moins long dans le cadre de la formation continue ;
- une fonction exercée par des professionnels de l'orientation (appartenant ou non à l'équipe pédagogique) ou par des enseignants ;
- une fonction exercée à plein temps ou à temps partiel dans les établissements scolaires.

En Allemagne, l'orientation des élèves est assurée par des conseillers d'orientation professionnelle issus des services publics de l'emploi, ayant donc bénéficié d'une formation axée sur le monde du travail. En Angleterre, les conseillers employés par l'agence Connexions interviennent auprès des jeunes pour résoudre l'ensemble des problèmes qui les touchent ; l'orientation professionnelle tend cependant à faire l'objet d'une spécialisation et les professionnels qui exercent cette fonction sont titulaires d'un diplôme universitaire de cycle 2.

Dans la plupart des provinces canadiennes, les conseillers sont des enseignants spécialisés, titulaires d'un diplôme en conseil psychosocial et résolution des problèmes d'apprentissage. La Finlande présente une situation similaire : les conseillers sont des enseignants qualifiés, qui ont par ailleurs obtenu un diplôme de niveau maîtrise en orientation et en conseil. Dans ces deux pays, les conseillers exercent généralement à plein temps. L'Irlande a récemment étendu son offre modulaire de formation continue pour proposer une qualification de niveau master.

En Espagne, les services d'orientation des établissements scolaires sont animés par des équipes qui associent conseillers d'orientation, enseignants et travailleurs sociaux ; les conseillers possèdent un diplôme en psychologie ou en sciences de l'éducation, peu en prise avec le monde du travail. Au Danemark, chaque école secondaire désigne un ou plusieurs conseillers d'orientation parmi le personnel enseignant ; après une formation de base, ces enseignants exercent à temps partiel une fonction d'assistance psychopédagogique et d'orientation professionnelle. Au Pays Bas également, un ou plusieurs membres du personnel enseignant sont affectés aux tâches de coordination de l'orientation professionnelle, sans cependant bénéficier systématiquement d'une formation adéquate (OCDE, [2004](#)).

Les travaux de l'OCDE publiés en 2004 ont mis en évidence le manque d'efficacité des interventions des conseillers assumant par ailleurs d'autres tâches dans l'établissement. D'une part, l'orientation tend alors à être considérée comme de moindre importance en comparaison à d'autres tâches ; d'autre part cette polyvalence des conseillers nuit à la lisibilité des services potentiellement offerts. Face à ces difficultés, certains pays, tels le Danemark, ont transféré la responsabilité principale de l'orientation professionnelle à des agences externes, alors que d'autres ont opté pour une répartition permettant de distinguer les personnels en charge de l'orientation professionnelle et ceux spécialisés dans l'accompagnement psychosocial, comme en Norvège (Cedefop, [2009](#)).

Une multitude de référentiels pour des formations professionnelles « rationalisées »

Au-delà de la fonction de conseillers en établissement scolaire, cette question de la formation des praticiens concentre actuellement de nombreuses initiatives, tant à l'échelle communautaire qu'au niveau national. Les tendances observées se répartissent en trois grandes catégories (Cedefop, [2008](#)) :

- élaboration de cursus plus uniformes ;
- recours accru aux technologies ;
- amélioration de la coopération à l'échelle européenne.

Nombre de projets récents témoignent en effet d'une mobilisation des pays européens autour de la conception d'un référentiel de compétences devant servir de base à une offre de formation standard :

- Le projet Leonardo [MEVOC](#) (*Quality Manual for Educational and Vocational Counselling*, 2003-06), coordonné par l'institut autrichien de recherche sur les qualifications et la formation (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft), a rassemblé des experts de 7 pays européens (Allemagne, Autriche, Italie, Pays-Bas, Pologne, Roumanie, Royaume-Uni), afin d'élaborer un référentiel de 35 compétences pour les professionnels de l'orientation, assorti d'un outil d'auto-évaluation [EMEVOG](#) disponible en 12 langues.
- L'Espagne, l'Italie, le Royaume-Uni et la Roumanie sont engagés dans un projet conjoint *ICT Tool and Training for E-Guidance Practitioners* ([ICT SKILLS 2](#), 2007-09) visant à élaborer des méthodes et des outils pour développer les compétences numériques des praticiens de la formation tout au long de la vie, en particulier des conseillers d'orientation. Il prolonge les travaux de « profilage » réalisés dans le cadre du projet *ICT Skills for Guidance Counsellors*.
- Le projet [ECGC](#) (*European career guidance certificate*, 2007-09) prolonge les travaux du MEVOC avec la conception d'un certificat permettant de valider les compétences des professionnels, acquises de façon formelle ou informelle, sans devoir suivre préalablement un cours ; le certificat a également bénéficié des travaux menés dans les projets ICT SKILLS 2 et EMEVOG ; il est composé de trois temps (test en ligne, épreuve pratique, épreuve écrite) et correspond à 60 crédits ECTS.
- L'Autriche, l'Italie, la Grèce et la Slovaquie prennent part au [projet CarCouit](#) (*Career Counselors Interactive Training project*, 2007-09), dont l'objectif est la conception de modules interactifs de formation combinant développement personnel et sensibilisation au marché du travail. Ces modules d'une durée de 2 jours s'adressent à des praticiens travaillant en établissement scolaire ou dans des centres d'orientation et intervenant auprès de jeunes de 11 à 20 ans.
- Le projet Leonardo [EAS](#) (*European accreditation scheme for careers guidance practitioners*) rassemble depuis 2006 des partenaires d'une quinzaine de pays européens (Bulgarie, Chypre, Grèce, Espagne, Estonie, Irlande, Italie, Lettonie, Lituanie, Malte, Portugal, Roumanie, Royaume-Uni, Slovaquie, Slovénie), dans l'objectif de développer un cadre commun d'accréditation pour les praticiens européens de l'orientation. 40 associations et organismes participent à ce projet, développé en collaboration avec la Commission Européenne (Leonardo) et l'AIOISP (association internationale de l'orientation scolaire et professionnelle).

En dehors de ces initiatives de normalisation européennes, d'autres travaux similaires sont menés au niveau international depuis une vingtaine d'années. L'Association internationale d'orientation scolaire et professionnelle ([AIOISP](#)) justement, a élaboré en 1999 une liste de 11 compétences clés nécessaires à tous les praticiens et identifié 10 domaines de compétences spécialisées. Ces compétences ont été ratifiées par des professionnels issus de 38 pays et validées par l'Assemblée générale en 2003. Elles ont été utilisées pour concevoir la qualification *Praticiens de l'orientation scolaire et professionnelle* (POSP), composée de compétences fondamentales et de compétences spécialisées requises pour certains praticiens selon la nature de leur travail.

Dans un ordre d'idée similaire, le projet *Career Development Facilitator* (CDF), fruit d'une collaboration entre le Center for Credentialing and Education (CCE), la National Career Development Association (NCDA) et le Natio-

nal Occupational Information Coordinating Committee (NOICC) aux Etats Unis a acquis depuis 1997 une reconnaissance internationale. Devenu *Global Career Development Facilitator (GCDF)*, il s'appuie sur un référentiel de 12 compétences pour proposer un certificat équivalent à une formation de 120 heures minimum, et nécessitant d'être périodiquement repassé. Adapté pour fournir une certification conforme à une multitude de contextes différents, il est aujourd'hui déployé dans une dizaine de pays : Allemagne, Bulgarie, Canada, Chine, Etats Unis, Japon, Nouvelle Zélande, Roumanie, Turquie.

S'agissant de la professionnalisation des praticiens, plusieurs pays disposent également de référentiels de compétences propres : le [Guide canadien des compétences pour les professionnels en développement de carrière](#) (2004) ; les normes professionnelles de l'Employment national training organisation (ENTO) au Royaume-Uni pour les métiers de l'orientation ([Advice and guidance](#) en 2006 et [Counselling](#) en 2007) ; les [Professional Standards for Australian Career Development Practitioners](#) (2007) élaborés par le Career Industry Council of Australia (CICA) ; le référentiel [A Competency Framework for Guidance Practitioners](#) (2007) en Irlande, les [Standards 2009](#) du Council for accreditation for counseling and related educational programs (CACREP) aux États-Unis.

Ces initiatives vont dans le sens d'une plus forte uniformisation de la formation dispensée aux conseillers, qu'ils relèvent du secteur de l'éducation ou de celui du travail. Dans la majorité des cas, référentiels et formations distinguent les compétences de base, susceptibles de garantir une meilleure synergie entre les deux secteurs, et plusieurs ensembles de compétences spécialisées permettant de répondre à des situations professionnelles variées. La multiplicité des initiatives ne contribue cependant pas à améliorer la lisibilité de l'offre. La publication récente du Cedefop intitulée *Professionalising career guidance* (2009) ajoute à la confusion en proposant un nouveau modèle de référentiel composé de 19 compétences réparties en 3 catégories : compétences fondamentales (*foundation competences*), compétences liées à l'interaction avec le client (*client-interaction competences*) et compétences additionnelles (*supporting competences*).

Dans un article récent, Ronald Sultana relativise toutefois l'intérêt de ces référentiels de compétences. En s'appuyant sur les travaux de Martin Mulder, il analyse les dimensions bivalentes du concept de « compétences » (focus sur le poste vs focus sur la fonction, indépendante du contexte vs spécifique à un contexte donné, compétence « clé » ou périphérique, etc.). Sans prétendre épuiser la question, il insiste sur la prise de recul nécessaire face à ce type d'approche complexe et controversée, qui ne constitue en définitive pas la seule voie possible vers la professionnalisation (2009). Les études qu'il a réalisées avec Anthony Watts sur les pays méditerranéens (2008) et sur le Moyen Orient et l'Afrique du nord (2008) vont également dans ce sens, en montrant l'importance du contexte culturel dans lequel ces conceptions du métier prennent place.

Le Danemark fait partie de ces pays qui ont récemment investi dans la formation des praticiens, sans miser sur les référentiels, dans le cadre d'une refonte complète de son système d'orientation lancée en 2003. La multiplicité des stages courts et spécifiques à une fonction particulière, a cédé la place à un programme de formation commun ouvert à tous les conseillers d'orientation, quelle que soit leur fonction. Obligatoire désormais pour les personnels nouvellement recrutés, il représente 6 mois d'études à temps complet et s'articule autour de 3 modules :

- l'orientation professionnelle et le praticien de l'orientation (théories, méthodes, déontologie, TIC, etc.) ;
- l'orientation professionnelle et la société (conditions et politiques de l'emploi, systèmes et politiques d'éducation et de formation, développement de la société et de l'entreprise, etc.) ;
- l'orientation professionnelle et l'individu (groupes cibles, développement humain, théories de l'apprentissage, etc.) (Cedefop, 2008).

Favoriser la capacité à s'orienter tout au long de la vie

Une affaire de compétences personnelles et professionnelles

Tous les travaux des organismes internationaux qui contribuent à populariser les approches par compétences intègrent de manière plus ou moins directe la capacité à s'orienter. Dans la catégorie « Agir de façon autonome » du [projet DeSeCo](#) (définition et sélection de compétences clés) de l'OCDE, c'est la compétence clé « élaborer et réaliser des projets de vie et des programmes personnels » qui offre la meilleure correspondance. Parmi les [8 compétences clés](#) recommandées par l'Union européenne, c'est la compétence « esprit d'initiative et d'entreprise » qui fait le mieux écho à la capacité à s'orienter. Le [Socle commun de connaissances et de compétences](#) français, offre une configuration proche, avec le pilier n° 7 libellé « autonomie et esprit d'initiative ».

La [résolution 2008 du Conseil de l'Europe](#) sur l'orientation confirme cette filiation : elle « s'appuie sur les compétences clés, notamment la compétence "apprendre à apprendre", les compétences sociales et civiques – y compris les compétences interculturelles – et l'esprit d'initiative et d'entreprise » ; et elle inclut les trois dimensions suivantes :

- « se familiariser avec l'environnement économique, les entreprises et les métiers ;
- savoir s'auto-évaluer, se connaître soi-même et être capable de décrire les compétences, acquises dans le cadre de l'éducation formelle, informelle et non formelle ;
- connaître les systèmes d'éducation, de formation et de certification ».

Si ces trois dimensions constitutives de la capacité à s'orienter, déjà mentionnées, sont relativement consensuelles, leur prise en compte dans les politiques nationales connaît des variations importantes. Alors que peu ou prou, l'ensemble des systèmes d'éducation et de formation fournissent des ressources pour favoriser la compréhension de l'offre, les oscillations du curseur entre connaissances des milieux économiques d'une part et compétences personnelles à l'auto-évaluation d'autre part, dessinent des approches différenciées selon les pays. Ainsi la découverte du monde du travail (*arbeitslehre*) tient une place prépondérante dans l'enseignement obligatoire allemand, même si elle est moins souvent présente dans les lycées d'enseignement général (*Gymnasium*). Au Royaume-Uni en revanche, c'est la composante personnelle qui domine, avec le *personal well-being*, intégré à une discipline plus large intitulée *Personal, Social, Health and Economic Education* (PSHE).

De la même façon, l'articulation entre monde professionnel et connaissance de soi donne lieu à des réalisations assez différentes s'agissant des référentiels spécialisés. Quelles connaissances un élève doit-il acquérir, quelles capacités doit-il développer, quelles attitudes doit-il adopter du fait de sa participation à des activités pédagogiques centrées sur l'orientation ? S'il n'y a pas de réponse simple à une telle question, le fait de la poser et de s'interroger sur les résultats d'apprentissage, légitime à un premier niveau l'intérêt d'une telle approche. À un deuxième niveau, l'examen des modélisations existantes, pas toujours récentes, nourrit les réflexions contemporaines (Gysbers, [2008](#)).

Des modèles pour introduire l'orientation dans les curriculums

□ Le modèle DOTS

Le modèle DOTS, développé à l'origine par Bill Law et Tony Watts au Royaume-Uni (1977), est intéressant du fait de son antériorité et de sa popularité. DOTS se décline de la façon suivante :

- **Decision learning**
Learning how to make decisions and apply various skills and styles of decision making appropriately;
- **Opportunity awareness**
Knowing and understanding what is available and what it offers and demands;
- **Transition learning**
Becoming able to implement decisions and deal with the consequences, using relevant skills and tactics;
- **Self awareness**
Understanding yourself in career-related terms and knowing what you seek from work and learning.

Ce modèle, focalisé sur les résultats, a connu de nombreuses adaptations depuis plus de 30 ans. Certains pays ont privilégié un ordonnancement différent, SODT ou OSDT, selon qu'ils souhaitent mettre d'abord l'accent sur la dimension personnelle ou sur l'environnement. Aujourd'hui encore, nombre de modèles alternatifs sont dérivés de cette modélisation originelle. Citons pour exemple le modèle *Life role relevance in the curriculum* ([LIRRIC](#)) proposé par B. Law en 2006 au QCA britannique (*Qualifications and Curriculum Authority*) comme contribution à la conception des nouveaux programmes de PSHE (McCash, [2006](#)).

□ Le plan directeur canadien pour le design en développement vie-travail

Un des modèles les plus équilibrés et les mieux documentés à ce jour est canadien. Encouragé par le succès international du programme *Jouer... pour de vrai*, le Centre national en vie-carrière, soutenu par le ministère des ressources humaines et du développement social, a entrepris à la fin des années 1990 la conception d'un [Plan directeur canadien pour le design en développement vie-travail](#) visant à définir un cadre et des stratégies pour faire du développement vie-travail une activité intentionnelle. Dans le sillage des travaux américains du National Occupational Information Coordinating Committee (NOICC) avec la publication des [National Career Development Guidelines](#) (NCDG Framework) en 1989, le centre réalise un plan directeur à deux volets : d'une part un référentiel de compétences, structuré en trois domaines principaux et ciblant différents publics, depuis l'école primaire jusqu'à la formation des adultes ; et d'autre part un guide méthodologique permettant aux organismes intéressés d'intégrer le plan à leurs propres initiatives, et s'adressant à la fois aux administrateurs et aux concepteurs de programmes.

Les 11 compétences du référentiel sont déclinées en 4 stades de développement (acquisition, application, personnalisation et actualisation) et 4 niveaux de publics (école primaire, école secondaire inférieure, école secondaire supérieure, établissement post-secondaire et formation des adultes). Chaque entrée fournit des ressources exploitables pour l'utilisation du référentiel.

- **Gestion personnelle :**
 1. Bâter et maintenir une image de soi positive
 2. Interagir de façon efficace et positive avec autrui
 3. Évoluer et croître tout au long de sa vie
- **Exploration des contextes d'apprentissage et de travail :**
 4. Participer à un apprentissage continu qui appuie ses objectifs vie-travail
 5. Trouver de l'information vie-travail et l'utiliser de façon efficace
 6. Comprendre le lien qui existe entre le travail, la société et l'économie
- **Développement vie-travail :**
 7. Trouver ou créer du travail et le conserver

8. Prendre des décisions qui respectent ou améliorent ses scénarios vie-travail
9. Maintenir un équilibre entre les divers rôles vie-travail
10. Comprendre la nature changeante des divers rôles vie-travail
11. Comprendre et gérer son processus de développement vie-travail

Un chapitre de l'[édition complète](#) du plan, publié en 2000 et révisé en 2006, est consacré à la mise en œuvre de programmes en développement de carrière en milieu scolaire, depuis l'école maternelle jusqu'à la fin du secondaire. Conçu comme un programme intégré, ce guide permet toutefois à chaque établissement d'adapter localement son contenu, comme le montrent les exemples d'activités et de programmes présentés. Cette relative polyvalence rend l'outil très complet, tout en fournissant un langage commun pour tous les acteurs canadiens du développement vie-travail. Sa notoriété s'est étendue bien au-delà des frontières canadiennes ; il a notamment influencé l'[Australian blueprint for career development](#), autre matrice servant de feuille de route pour introduire l'éducation à l'orientation dans les écoles australiennes.

Une affaire d'approches pédagogiques

Cette centration récente sur les compétences n'est toutefois pas entièrement nouvelle. Si l'on se tourne du côté des analyses qui ont nourri la maturation des choix dans les années 70 et au début des années 80, les résonances sont frappantes. De l'être intentionnel d'hier à l'individu entrepreneur d'aujourd'hui, il existe en effet une forme de convergence.

Des méthodes pour apprendre à choisir et à s'orienter

Les méthodes d'éducation à l'orientation sont nombreuses, il en existerait plus d'une centaine selon Jean Guichard et Michel Huteau (2005). Une revue de littérature réalisée par Cynthia Camiré (2007) donne un aperçu des types de programmes éducatifs existants, principalement en Amérique du Nord. Avec Francis Danvers (2009), nous retiendrons les méthodes les plus courantes.

□ L'ADVP (activation du développement vocationnel et personnel)

L'ADVP a été conçue par G. Noiseux, D. Pelletier et C. Bujold dans les années 1970 au Québec, qui se sont notamment inspiré des travaux de Ginzberg sur le choix professionnel et de ceux de Super sur le développement professionnel. Elle repose sur 3 principes :

- « *c'est un rapport entre des individus en devenir et des environnements évolutifs, où la créativité est au cœur de l'orientation ;*
- *c'est une construction personnelle où le sujet est particulièrement impliqué et où le choix s'élabore en favorisant les interactions personnes/environnement ;*
- *s'orienter, c'est enfin s'engager, agir, développer une recherche active dans différents milieux ».*

L'ADVP fonde l'éducation au choix professionnel sur 4 étapes : l'exploration, pour découvrir ; la cristallisation, pour comprendre ; la spécification, pour hiérarchiser et choisir ; et la réalisation, pour agir. Elle propose des mises en situation collectives basées sur l'expérience, et adaptées à chacune des étapes ; la personne y travaille le soi (sa personnalité, son histoire personnelle, etc.), le monde des activités humaines (liens entre personne et travail, formations, organisation des entreprises, métiers, etc.), et l'entourage (famille, pairs, etc.).

□ L'éducation des choix (EDC)

Nourrie des apports de l'ADVP québécoise, de la psychosociologie des métiers (Latreille) et de la pédagogie du projet (Boutinet), l'EDC est développée en France par l'association lyonnaise [Trouver créer](#), qui dès le début des années 80 s'est positionnée comme un des lieux de réflexion les plus actifs en faveur d'une approche éducative de l'orientation, et qui continue aujourd'hui à fédérer les partisans d'une conception de l'apprentissage fondée sur l'expérience personnelle.

La méthode (2^e édition, 1994) fournit le matériel pédagogique nécessaire au montage d'une quinzaine de séances annuelles pour chaque niveau du collège, découpées en 3 temps principaux :

- une expérience (travaux de groupe, études de cas, créativité, dessin...) ;
- une réflexion collective sur cette expérience (verbalisation, conceptualisation) ;
- un temps individuel (signification personnelle de l'expérience, lien avec d'autres situations déjà vécues...).

Basées sur une pédagogie dite expérientielle, ces séances sont organisées selon une progression construite et misent sur le rôle de l'enseignant animateur et les interactions entre élèves.

□ Les découvertes des activités professionnelles et projets personnels (DAPP)

Cette méthode d'aide à l'élaboration du projet professionnel, due à Jean Guichard (1988), comprend plusieurs versions adaptées à différents types de jeunes publics, et fonde son action sur 2 questions principales : (1) comment des jeunes scolarisés ou en échec scolaire construisent-ils spontanément leurs projets et représentations d'avenir ? (2) peut-on faire évoluer ces projets et représentations en utilisant des outils et des méthodes de guidance adaptés, et mesurer cette évolution ?

❑ La psychopédagogie des projets personnels (PPP)

Conçue par P. Legrès et D. Pémartin (1983), cette méthode s'adresse aux jeunes de 11 à 18 ans et propose des exercices répartis en 5 stades : syncrétisme des projets, investigation diffuse et inorganisée de l'environnement, investigation exclusive de soi, émergence des choix et projets professionnels, établissement des projets professionnels.

Mais l'éducation à l'orientation ne saurait se limiter à accompagner la formation de projets et est plus ambitieuse qu'une simple information sur l'orientation. C'est en un sens « une éducation à la vie, des individus et des groupes humains » (Danvers, 2009). Et dans cette perspective holistique, c'est à nouveau du côté du Québec qu'il convient de se tourner pour découvrir comment l'approche orientante cherche à articuler éducation et orientation.

L'approche orientante (AO) : du Québec à la France

L'école orientante est apparue au Québec en 1993, dans le sillage des travaux de l'[OCCOPPO](#) (ordre des conseillers et conseillères d'orientation et des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec), relayés par l'[AQISEP](#) (association québécoise d'information scolaire et professionnelle). Elle s'inscrit dans la filiation des réflexions menées autour de l'éducation à la carrière (*career education*) qui ont dominé l'espace nord américain au cours des années 1980.

Mais c'est avec le lancement du [Renouveau pédagogique](#) en 2000, que l'influence de cette conception orientante devient véritablement tangible. Le Ministère de l'éducation québécois publie en 2002, sous le titre [À chacun son rêve](#), un document qui pose les jalons de la mise en place de l'approche orientante à l'école :

« L'approche orientante est une **démarche concertée de l'équipe-école et de 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 la réussite et au projet éducatif d'un établissement et non d'un simple cumul d'actions isolées engageant peu l'équipe-école ».

Ce qui est en jeu avec l'approche orientante, c'est le **déplacement de la responsabilité de l'élève à l'école** : il s'agit d'organiser l'école de telle sorte qu'elle donne aux élèves l'occasion de construire leur « orientabilité ». L'école a donc vocation à outiller les élèves en leur fournissant dès l'école primaire les bases nécessaires à la construction et la gestion d'un projet de vie ; elle crée une culture de l'orientation. Axée sur la pédagogie de projet, elle se caractérise par l'engagement de tous les personnels scolaires dans cette mission et par la mise en œuvre d'activités scolaires et parascolaires qui sont autant d'occasions d'intégrer la réflexion sur le « cheminement vocationnel ».

Avec l'approche orientante, il s'agit d'offrir aux élèves les moyens de développer et mettre en valeur leurs talents et aptitudes et de comprendre les liens entre leurs apprentissages scolaires et la société, notamment le monde du travail. L'approche est donc résolument axée sur le développement des compétences, et en particulier sur les liens entre compétences transversales et compétences vocationnelles. Dans cette démarche, la volonté de rendre toujours plus significatif à chaque élève son parcours scolaire est fondamentale.

Les 3 principes fondateurs cités par Denis Pelletier sont les suivants :

- le principe d'**infusion** (intégrer les perspectives professionnelles dans les disciplines) ;
- le principe de **collaboration** (promouvoir la concertation des acteurs scolaires, professionnels et familiaux) ;
- le principe de **mobilisation** (éveiller une attitude motivée qui met l'élève en état de projet) (Pelletier, 2004).

Depuis tout juste 10 ans, les [travaux](#) menés dans l'académie de Montpellier au sein de l'association [Apprendre et s'orienter](#) s'inscrivent dans cette perspective, et commencent à bénéficier d'une reconnaissance accrue à l'échelle nationale. Les 2 tomes de l'ouvrage *L'approche orientante, une nécessité*, coordonné par Jean-Marie Quiesse, Danielle Ferré et Alain Rufino (2007), ainsi que le n° 463 des *Cahiers pédagogiques* (Quiesse & Ferré, 2008), contribuent à la pollinisation du concept et de ses pratiques.

Des projets européens pour la mutualisation de ressources et le développement de services à distance

Certains projets européens portent sur la création de ressources pédagogiques mutualisées.

- Guide de l'orientation professionnelle pour les écoles (projet Comenius, 2005-08)
le réseau [CareerGUIDE for Schools](#) a rassemblé des experts en pédagogie, psychologie, TIC et économie issus de 9 pays européens (Allemagne, Autriche, Bulgarie, Estonie, France, Grèce, Lituanie, Roumanie et Royaume-Uni) pour concevoir un ensemble de ressources pédagogiques pouvant soutenir l'introduction de l'orientation professionnelle dans les écoles. Les activités proposées peuvent être organisées individuellement ou en groupe, en présentiel ou à distance, et sont déclinées en 3 thèmes : (1) se connaître, (2) connaître le marché du travail, (3) développer sa carrière. Elles prévoient des outils d'informations (sur papier ou en ligne), des outils d'évaluation et d'autoévaluation, des entretiens-conseils, des programmes d'éducation à l'orientation, des programmes-tests et des dispositifs de recherche d'emploi.

Le document de synthèse du projet ([Report on effective career guidance](#), 2008) propose en plus des activités, une revue de littérature des différentes théories relatives à l'éducation à la carrière.

- Le projet Leonardo [MOSEP](#) (*More self esteem with my portfolio*, 2006-08) a rassemblé des experts de différents pays (Allemagne, Autriche, Bulgarie, France, Lituanie, Pologne, Royaume-Uni) autour de l'usage d'un portfolio avec des élèves de 14-16 ans en difficulté, pour préparer la sortie de l'enseignement obligatoire. Un ensemble de ressources pédagogiques directement exploitables par les enseignants et de tutoriaux destinés à la fois aux enseignants, aux conseillers d'orientation et aux formateurs, sont disponibles.
- Le projet Euroguidance [CGSE](#) (*Careers Guidance Services for Entrepreneurship*), animé par la Norvège et auquel participent la Pologne, la République slovaque, le Royaume-Uni et la Suède, propose un ensemble de lignes directrices pour les élèves, les écoles et les partenaires externes (collectivités, entreprises), pour soutenir le développement d'une culture entrepreneuriale dans l'enseignement secondaire supérieur.

La 6^e édition de la conférence [eGuidance](#) (septembre 2009), organisée par le [réseau ELGPN](#) témoigne d'un intérêt soutenu à l'échelle européenne pour la délivrance de services à distance. Parmi les projets de recherche transnationaux, visant à développer l'usage des TIC, on retiendra :

- [EMPIRE](#) (*Empowerment through mentoring*, 2007-09) vise à élargir le spectre d'intervention des professionnels du conseil en développant l'usage du *cyber-counselling* et en adoptant de nouvelles pratiques de conseil telles que le tutorat (*mentoring*). Y participent les pays suivants : Allemagne, Autriche, Espagne, Italie, Royaume-Uni.
- Le projet [EGos](#) (Bulgarie, Espagne, Islande, Italie, Roumanie, 2009-11) propose un modèle en 4 étapes et un ensemble de lignes directrices pour la prestation de services à distance, devant permettre le développement d'une plate-forme d'e-guidance.

Vues sur l'orientation dans l'enseignement secondaire ici et ailleurs

Parallèlement, l'introduction de l'orientation dans le curriculum varie considérablement d'un pays à l'autre, même si l'on constate une double **tendance à la généralisation des programmes d'orientation professionnelle et à la modernisation, structurelle et/ou pédagogique, de l'enseignement et la formation professionnels**.

Plusieurs pays, retenus pour leurs initiatives remarquables en matière d'orientation scolaire et professionnelle, font l'objet d'une présentation plus détaillée. Il s'agit du Canada avec la province du Québec, de l'Allemagne, du Danemark, du Royaume-Uni avec l'Angleterre, et de la France.

Sauf mention complémentaire (cas du Québec par exemple), les descriptifs qui suivent ont été rédigés à l'aide des rapports nationaux d'Eurydice sur *L'orientation professionnelle dans l'enseignement obligatoire en Europe* (2009) et des rapports (*Thematic overviews of national VET systems*) publiés par le Cedefop sur les systèmes d'éducation et formation professionnelles européens (2008). Le Cedefop met également en ligne des synthèses thématiques détaillées ([Detailed thematic analysis](#)) : celles consacrées au développement des compétences et la pédagogie innovante (*Skills and competences development and innovative pedagogy*) d'une part et à l'orientation scolaire et professionnelle (*Guidance and counselling for learning, career and employment*) d'autre part, ont complété les données recueillies dans les rapports nationaux. Des synthèses sur les systèmes d'orientation européens réalisées en 2007 par la [DREIC](#) (Direction des relations européennes et internationales et de la coopération, MENESR) ont également servi d'appui à la rédaction de ces descriptifs. Les [fiches du Centre Inffo](#) ainsi que la documentation d'Eurydice sur les [systèmes éducatifs européens](#) ont été consultées ponctuellement à des fins de vérification.

Au Québec

Au Canada, l'éducation est décentralisée et ce sont les provinces qui ont une action prescriptive effective sur les politiques menées. C'est pourquoi, notre attention se portera dans cette partie sur le dispositif québécois, précurseur pour ce qui est de la mise en œuvre d'une approche systémique autour du concept d'approche orientante.

Signalons toutefois une série de rapports réalisés entre 2006 et 2008 par les Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques (RCRPP) pour le compte du Conseil canadien de l'apprentissage, qui témoignent des préoccupations des instances fédérales pour l'amélioration de la transition école / emploi. Ces rapports sur le thème [Voies d'accès des jeunes au marché du travail](#) (dont Taylor, 2007 et Saunders, 2008) mettent en évidence d'une part la faible attractivité des cursus d'enseignement et de formation professionnels, et d'autre part l'absence de stratégie nationale concernant l'orientation et le développement de carrière, ou de normes pour assurer la prestation ou la qualité des services ; les auteurs relèvent toutefois des initiatives prometteuses dans certaines provinces telles que l'Alberta, le Manitoba, la Nouvelle Ecosse et l'Ontario, en particulier dans l'enseignement secondaire.

L'orientation au centre et à la périphérie du curriculum

Le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) propose 3 types de parcours dans le secondaire supérieur :

- un parcours de formation générale ;
- un parcours de formation générale appliquée ;
- un parcours de formation axée sur l'emploi.

Les deux premiers parcours donnent accès à la formation professionnelle, collégiale et universitaire. Le troisième s'effectue en alternance et peut mener directement au marché du travail.

L'orientation est introduite dans le curriculum québécois au début des années 2000, à la faveur du vaste mouvement de réforme du [Renouveau pédagogique](#), influencé par les travaux sur l'école orientante menés au sein des associations professionnelles. Depuis donc bientôt une dizaine d'années, « orientation et entrepreneuriat » figure ainsi au nombre des [5 domaines généraux](#) qui structurent le PFEQ, depuis le niveau primaire jusqu'au niveau secondaire supérieur, au côté des 4 domaines suivants : santé et bien être ; environnement et consommation ; médias ; vivre ensemble et citoyenneté.

À ce titre, il constitue un des piliers du nouveau curriculum et s'articule autour de 3 axes de développement :

- connaissance de soi, de son potentiel et de ses modes d'actualisation ;
- appropriation des stratégies liées à un projet ;
- connaissance du monde du travail, des rôles sociaux, des métiers et des professions.

Parallèlement, les commissions scolaires sont tenues de développer une offre intégrée de « services éducatifs complémentaires », au rang desquels figure le « *Programme de services d'aide visant à accompagner l'élève, dans son cheminement scolaire, dans sa démarche d'orientation scolaire et professionnelle ainsi que dans la recherche de solutions aux difficultés qu'il rencontre* ». Les programmes du développement professionnel proposés au niveau secondaire supérieur entrent dans cette catégorie.

Un Plan individuel de formation (PIF) pour tous

Les objectifs associés à la mise en pédagogie du domaine « orientation et entrepreneuriat » varient selon le niveau considéré. À l'école primaire, il s'agit de favoriser le développement de l'identité de l'élève en sollicitant ses centres d'intérêt et ses aptitudes et en stimulant sa confiance en soi. Dans le 1^{er} cycle de l'enseignement secondaire, l'accent est mis sur la construction du parcours scolaire et la sensibilisation au monde du travail, via des rencontres, des visites d'exploration et des stages. Au 2^e cycle de l'enseignement secondaire, les élèves peuvent être accompagnés dans une démarche exploratoire individuelle, axée sur l'expérimentation concrète, pour construire leur projet professionnel.

Pour soutenir la réalisation de ces objectifs, les établissements prennent un abonnement au site [Repères](#) qui leur garantit une certaine continuité pédagogique. Ils peuvent accéder à une banque d'information sur les métiers et les formations, et offrir un espace webfolio individualisé à chaque élève et intervenant. Le site propose des activités d'exploration par disciplines scolaires, un outil d'exploration visuelle d'intérêts professionnels (IVIP), un outil pour accompagner la transition primaire-secondaire et plusieurs niveaux de PIF (plan individualisé de formation) pour satisfaire aux objectifs d'expérimentation du curriculum. Lancée dans les années 1980 pour répondre à un besoin d'informatisation des données relatives à l'information scolaire et professionnelle, la plate-forme a été développée progressivement dans un esprit conforme à l'approche orientante. Avec des formules d'abonnement modulables, elle ne cible pas seulement les jeunes d'âge scolaire, mais s'adresse aussi aux étudiants et aux adultes engagés dans une démarche de choix de formation ou de profession.

Des programmes de développement professionnel dans le secondaire 2

Les traductions pédagogiques de ce domaine « orientation et entrepreneuriat » sont multiples, en particulier dans le secondaire supérieur où le « [développement professionnel](#) » représente un domaine d'apprentissage à part entière, au côté d'autres macro-disciplines telles que maths, sciences et technologie, langues, univers social, arts et [développement personnel](#).

Ce domaine d'apprentissage propose 7 programmes s'adressant à différents publics. 4 concernent les élèves qui entrent en alternance ; 3 d'entre eux sont plus spécialement ciblés sur les élèves des parcours de formation générale et de formation générale appliquée :

- le programme « [projet personnel d'orientation](#) » (PPO) (100 heures), facultatif pour le parcours général, obligatoire pour le parcours général appliqué, offre à l'élève la possibilité de réaliser, en cours d'année, de 3 à 8 démarches individuelles d'exploration professionnelle, qui l'aideront à se projeter dans l'avenir et à choisir une voie de formation adaptée (formation professionnelle, formation technique ou pré-universitaire) ou bien à choisir d'intégrer le marché du travail ;
- le programme optionnel « [exploration de la formation professionnelle](#) » (50 ou 100 heures annuelles) offre aux élèves la possibilité de se familiariser avec l'ensemble des secteurs de la formation professionnelle et de côtoyer le monde du travail, à travers une grande diversité d'activités ;

- le programme optionnel « [sensibilisation à l'entrepreneuriat](#) » (50 ou 100 heures annuelles) conduit les élèves à participer à des expériences entrepreneuriales qui leur permettent d'entretenir des rapports dynamiques avec la communauté et de commencer à y jouer un rôle actif.

Le PPO, lancé à titre de matière expérimentale en 2003, a été généralisé en 2007 après 3 années d'expériences pilotes dont l'évaluation a permis d'identifier les conditions favorables à son implantation, de mesurer les contributions respectives des partenaires associés et d'en apprécier la valeur ajoutée auprès des élèves (Roy & Danvoye, 2007). Les enseignants chargés du PPO peuvent utiliser le [Répertoire PPO](#), catalogue de ressources pédagogiques dédiées ; ils jouent un rôle d'accompagnateur (aide à la structuration de la démarche), d'animateur (gestion du groupe classe) et de médiateur (coordination des contacts avec les partenaires scolaires et communautaires), en privilégiant des situations d'apprentissage personnelles, expérientielles et intégratives.

À côté de ces approches curriculaires, certaines initiatives coordonnées par le secrétariat à la jeunesse (Ministère du Conseil exécutif) au sein du programme [Défi de l'entrepreneuriat jeunesse](#), œuvrent pour un renforcement de la culture entrepreneuriale à l'école. La mise en place du [Portfolio de l'entrepreneuriat au secondaire](#) (2008) en constitue un des meilleurs exemples. Le [portail entrepreneuriat](#) mis en ligne sur le site de l'inforoute FPT (réseau télématique de la formation professionnelle et technique), et les interventions des acteurs de l'éducation lors du dernier colloque AQISEP (dont [certaines sont en ligne](#)) permettent également de se représenter le dynamisme de ce concept et la diversité de ses mises en pédagogie.

Une réforme en cours d'évaluation

La réforme, mise en œuvre en 2000 au primaire, est entrée en vigueur en 2004 dans le secondaire. L'implantation de l'approche orientante dans les établissements semble cependant souffrir de fortes inégalités selon les commissions scolaires, malgré le volontarisme du Ministère de l'éducation, des loisirs et du sport (MELS) québécois (voir notamment les pages *Guidance-Oriented Approach to Learning* - [GOAL](#) pour les écoles anglophones). La réussite de cette réforme requiert en effet un changement de « culture » au niveau de l'établissement et de la commission scolaire, qui rencontre nécessairement des résistances.

En dépit d'une mobilisation continue de l'[AQISEP](#), notamment via son colloque annuel, des travaux de recherche visant à soutenir son déploiement par le [GPSAQ](#), et des initiatives en matière de développement professionnel soutenues par l'Université de Sherbrooke ([école en chantier](#)), l'étendue de son déploiement et son impact réel restent difficiles à appréhender, en partie du fait qu'aucune évaluation globale n'est encore disponible. Les travaux d'évaluation orchestrés par l'université Laval dans le cadre du projet [ERES](#) (évaluation du Renouveau à l'enseignement secondaire) devraient apporter un éclairage préliminaire sur ces questions.

En Allemagne

Un système éducatif toujours basé sur une sélection précoce

Si la fonction d'orientation professionnelle est déléguée en grande partie à des organismes extérieurs relevant de l'administration du travail, le système éducatif, tel qu'il est organisé, est tenu de gérer de multiples transitions dès la sortie de l'enseignement primaire. Plus spécialement, ce sont les possibilités de mobilité, le plus souvent descendant, entre les trois principales formes d'enseignement secondaire dont il s'agit : *Hauptschule* pour des formations professionnelles courtes, *Realschule* pour des formations professionnelles plus longues, et *Gymnasium* pour des études générales conduisant au baccalauréat. Cette sélection précoce, remise en cause à la suite des évaluations internationales de type PISA, fait l'objet d'une attention particulière des pouvoirs publics allemands, qui tendent progressivement à réformer leur système en resserrant leur offre ; alors que les nouveaux länder proposent parfois des établissements polyvalents (*Gesamtschule*) qui regroupent les trois formes d'enseignement pour retarder la transition, d'autres länder optent pour la suppression de la *Hauptschule*, considérée comme une voie de garage.

Les agences locales pour l'emploi prestataires de services dans les écoles

Un accord cadre, renégocié en 2004, entre l'Agence fédérale pour l'emploi (*Bundesagentur für Arbeit*, BA) et la Conférence permanente des ministres de l'éducation et de la culture (*Kultusministerkonferenz*, KMK) définit le périmètre d'actions des deux organes en matière d'orientation professionnelle. Cet accord-cadre intervient à la suite de l'abolition du monopole de l'administration du travail en matière de conseil sur les carrières, datée de 1998. Bien que diversement déployé au niveau de chaque länder où des accords complémentaires entrent en vigueur, il entend dans l'esprit renforcer la coopération entre les deux administrations.

Globalement, les [services fournis par le BA](#) se concentrent sur la familiarisation avec l'environnement économique, les entreprises, les métiers et les formations, alors que les écoles prennent plutôt en charge la dimension individuelle de l'orientation, à la fois en terme de décision ponctuelle dans une phase de transition et en terme de compétence à développer un projet de carrière réaliste et conforme à ses aspirations.

Concrètement, les agences locales du BA produisent des informations sur les formations et les métiers et des ressources pédagogiques pour les enseignants ; offrent une base de données des places vacantes en alternance ; interviennent dans les établissements scolaires pour des séances générales d'information et animent des séances additionnelles avec des groupes plus restreints ; pratiquent du conseil individualisé dans leurs locaux ou à distance à la demande des établissements ou à l'initiative des familles ; organisent des rencontres

avec les familles ; offrent un ensemble de ressources en ligne pour l'auto-apprentissage ainsi que divers programmes de tests (dont l'action [Jugend in eigener Sache - Fit in die berufliche Zukunft](#) lancée récemment). Chaque agence dispose d'un contingent de personnels spécialisés dont les activités se concentrent sur les jeunes scolarisés dans l'enseignement secondaire ou supérieur.

2h par semaine et des visites et stages encadrés dans l'enseignement obligatoire

Parallèlement, les curriculums déployés dans les länder offrent une initiation au monde du travail et deux ou trois stages d'une à trois semaines, généralement au cours des deux dernières années de l'enseignement obligatoire. Parfois intégré à d'autres matières, cet enseignement prend le plus souvent la forme d'une matière séparée (*Arbeitslehre* - études pré-professionnelles) de 2 heures par semaine en moyenne dans l'ensemble des 16 länder, mais reste moins fréquent dans les établissements d'enseignement général (*Gymnasium*) que dans d'autres types d'écoles (*Hauptschule* ou *Realschule*). Cet enseignement est généralement assuré par des enseignants volontaires, sensibilisés aux questions d'orientation lors de leur formation initiale. Dans les *Gesamtschule*, des professeurs d'orientation formés et rémunérés interviennent pour accompagner les transitions.

D'une façon générale, les länder jouent un rôle actif dans la coopération des établissements scolaires avec les milieux professionnels, alors que les entreprises tendent à renforcer leur communication à l'égard des écoles, en particulier des *Gymnasiums*. Les visites d'entreprise font l'objet d'un investissement pédagogique plus systématique ; elles se sont multipliées au cours des dernières années, tout en se thématiquant.

Innovations multiples dans le système dual

Avec cette redistribution des rôles, la valeur du système de formation en alternance allemand n'est pas explicitement remise en cause, comme le laisse supposer le [pacte](#) pour la formation professionnelle et la relève de personnels qualifiés signé entre le gouvernement fédéral et les organisations patronales en 2005. C'est en effet là encore davantage la précocité de l'orientation qui est questionnée, que le système dual en tant que tel, caractérisé par une alternance pédagogique entre la formation en entreprise et le centre de formation d'apprentis (*Berufsschule*) et par une dissociation des compétences entre l'état fédéral (compétent pour la formation en entreprise) et les länder (compétents pour la formation professionnelle scolaire).

Ce système bénéficie jusqu'en 2010 d'un programme fédéral de soutien nommé [Jobstater](#). Financé à hauteur de 15 millions d'euros annuels par le ministère de l'éducation et de la recherche (*Bundesministerium für Bildung und Forschung*, BMBF), ce programme est déployé sous la responsabilité de l'institut d'éducation et de formation professionnelles (*Bundesinstitut für Berufsbildung*, BIBB). Plus de 200 projets innovants en ont déjà bénéficié, par exemple pour répartir les charges relatives au recrutement d'un apprenti entre plusieurs petites entreprises, ou bien pour financer l'externalisation de cette prise en charge de l'apprenti.

À côté des dispositifs charnières de formation pré-professionnelle développés sur une base annuelle à l'initiative du BA et des länder (*Berufsprüfungsjahr - BGJ* et *Berufsvorbereitungsjahr - BVJ*), des modules de formation pré-professionnelle ([Qualifizierungsbausteine](#)), sont proposés aux élèves qui ne sont pas suffisamment matures pour commencer une formation en alternance ou bien qui ne trouvent pas de place dans une école secondaire à vocation professionnelle, depuis 2004. Ces modules, offerts par les organismes consulaires (chambres de commerce, chambres des métiers, etc.) permettent aux élèves quittant l'école secondaire d'acquérir une expérience pratique avant de s'orienter dans le système dual ; cette expérience peut toutefois être comptabilisée au titre d'une qualification ultérieure. Depuis 2007, un dispositif dédié ([Ausbildungsbausteine](#)) a été lancé par le BIBB pour veiller à leur mise en œuvre à l'échelle fédérale, dans les 14 domaines professionnels qui compose l'offre du système dual. L'évaluation de ces modules intervient dans le cadre du nouveau programme du BMBF [Jobstarter connect](#) (2009).

Parallèlement, la procédure d'actualisation des [métiers répertoriés](#) s'est renforcée. Entre 1998 et 2008, 62 nouveaux métiers ont été décrits, et 162 profils de compétences révisés. Ces mises à jour sont effectuées en coordination avec le BIBB, et validées par le BMBF, avant d'être pris en compte l'année suivante dans les programmes de formation. D'une façon générale, ce sont les relations entre les écoles et les partenaires sociaux qui se développent, avec par exemple la participation des syndicats au programme [Schule und Arbeitswelt](#) du BMBF.

Au Danemark

Un enseignement obligatoire intégré

Dans un pays où l'enseignement obligatoire a lieu dans des écoles dites intégrées proposant une formation générale pour tous ([folkeskole](#)) et où le redoublement est exceptionnel, la transition vers l'« enseignement des jeunes » à l'issue de 9 ou 10 ans de scolarité représente un moment clé de la scolarité. Afin de préparer cette transition, le Danemark a mis en place un dispositif élaboré de conseil et d'accompagnement depuis le milieu des années 50.

De nouveaux centres d'orientation municipaux prestataires de services dans les écoles

Ce [système d'orientation](#) a connu une rénovation importante en 2004, incluant l'ouverture de nouveaux centres, qui s'est poursuivie jusqu'en 2007-08 par l'introduction de mesures ciblant les adultes et les entreprises. L'objectif de cette réforme était de permettre à tous les jeunes de construire leur propre parcours conformément à leurs souhaits et aptitudes, et en cohérence avec les besoins de main d'œuvre qualifiée connus.

45 centres d'orientation municipaux (*Ungdommens Uddannelsesvejledning - UU*) ont été ouverts, avec pour mission d'accompagner la sortie de l'enseignement obligatoire, alors que la transition vers l'enseignement supérieur a été confiée à 7 nouveaux centres régionaux (*Studievalg*). Bien qu'externalisés comme les agences de l'emploi en Allemagne, ces centres s'en distinguent par une offre de services regroupés en fonction de la destination des publics, indépendamment de leur origine : enseignement secondaire général ou professionnel dans le premier cas, et enseignement supérieur (cycle court et cycle long) dans le second cas. Les actions des uns ciblent donc également les jeunes sortis prématurément du système scolaire susceptibles de s'engager dans une voie professionnelle, tandis que celles des autres portent également sur les adultes reprenant des études supérieures et sur les questions d'insertion à l'issue d'une formation de type LMD.

Les centres municipaux travaillent en étroite coopération avec les écoles, les partenaires sociaux et les entreprises locales. Ils organisent des activités obligatoires pour tous les élèves de la 6^e à la 9^e année et pendant tout le secondaire général ou professionnel, et interviennent plus ponctuellement en amont. Ces activités, en petits groupes ou individuelles, ont lieu à l'école ou dans le centre. En 2007, un amendement a été voté afin que les efforts se concentrent sur les jeunes à risque, avec un renforcement de l'orientation dès la 6^e année et des activités extra-scolaires supplémentaires. La 10^e année, facultative, est proposée comme année de transition aux élèves qui n'intègrent pas directement l'enseignement secondaire supérieur ; elle leur permet d'élaborer des plans individuels d'orientation et de tester ces plans composés de cours introductifs aux matières de l'enseignement post-obligatoire. Un tutorat peut également être mis en place au cours de la 9^e année.

L'établissement scolaire au cœur du plan d'orientation

La sensibilisation aux parcours d'études, aux métiers et au marché de l'emploi ainsi que l'accompagnement au projet personnel et professionnel sont obligatoirement abordés tout au long de la scolarité obligatoire, en général de façon transversale. Des stages d'une durée d'une à quatre semaines, combinés à des visites d'établissements secondaires supérieurs, sont organisés au cours des deux dernières années de la *falkeskole*, afin de préparer le passage vers l'« enseignement des jeunes ». D'autres formes de contacts avec les milieux professionnels peuvent se développer, en collaboration avec le centre d'orientation municipal (UU) (visites, observations, etc.). Les conditions de mise en œuvre relèvent de la responsabilité de chaque établissement, tenu de désigner au minimum un enseignant pour faire l'interface entre le centre d'orientation municipal et l'équipe éducative. Ces enseignants, intervenant à temps partiel comme référent en matière d'orientation, bénéficient alors d'une décharge. Ceux qui sont désignés depuis le lancement de la réforme doivent désormais suivre le programme modulaire équivalent à 6 mois de formation à plein temps mentionné précédemment.

Le plan d'orientation mis conjointement en place par l'établissement et le centre d'orientation doit répondre aux besoins des élèves en termes de choix de parcours scolaire et professionnel et donc être ancré dans l'environnement économique de proximité ; il comprend un volet collectif et un volet individualisé. Il est complété dès la 6^e année par la tenue d'un carnet de bord individuel (*elevplaner*), que l'élève établit en coopération avec le conseiller d'orientation et ses parents ; ce carnet, centré sur les intérêts et les succès de l'élève, est destiné à faire émerger un projet de formation et est utilisé aux moments des choix de langues et d'options et lors de la sortie de l'enseignement obligatoire. L'usage de ce carnet est prolongé dans la 9^e classe par l'élaboration obligatoire d'un plan d'éducation personnel, servant à préciser, grâce notamment à des entretiens réguliers avec les conseillers d'orientation, ses objectifs de formation ultérieure et la manière envisagée de les atteindre.

Modernisation de l'enseignement professionnel

L'enseignement professionnel repose sur le principe de l'alternance, la formation en entreprise représente 75 % du temps alloué. Les variations de parcours offertes par la forte modularité de l'enseignement professionnel occasionnent en contre point des combinaisons multiples et des ré-orientations également multiples coûteuses pour l'ensemble du système. Dans le cadre de la modernisation de l'enseignement professionnel, la pédagogie de projet est introduite dans le curriculum, pour soutenir le déploiement d'une approche par compétences.

Enfin, le développement d'un système national de certifications cohérent et interprétable par le Cadre européen des certifications (CEC) s'inscrit dans la perspective d'une plus grande mobilité des élèves au sein du système d'éducation et de formation, avec en particulier des liens renforcés entre la voie professionnelle du secondaire supérieur et l'enseignement tertiaire.

En Angleterre

Un système éducatif sans filière

L'enseignement secondaire obligatoire en Angleterre est divisé en deux stades clés : *keystage 3* (KS3) pour les élèves âgés de 11 à 14 ans, et *keystage 4* (KS4) pour les élèves âgés de 14 à 16 ans. Malgré des programmes d'études obligatoires différents dans l'ensemble des pays composant le Royaume-Uni, chaque établissement secondaire est tenu de dispenser les mêmes enseignements de base à tous les élèves.

Autrement dit, la contrainte qui pèse sur les élèves et leurs familles est faible, en particulier au KS4 où seules 3 matières principales restent obligatoires pour tous et où le libre choix des options conditionne celui des 3 matières de spécialités de l'enseignement général post-obligatoire (*advanced level*) qui ouvrent l'accès à l'enseignement supérieur. Alors que les conditions d'admission dans l'enseignement post-obligatoire sont dé-

terminées par l'établissement d'accueil, voire par l'employeur dans le cas de l'alternance, les choix en amont sont donc laissés à la libre initiative des familles.

L'enseignement professionnel, peu développé et cantonné à la scolarité post-obligatoire, fait l'objet d'une politique volontariste récente, permettant à des élèves de KS4 de découvrir le monde du travail. Jusqu'à très récemment, la scolarité présentait donc une forte homogénéité du fait de l'absence de filières et d'une spécialisation via les trois matières choisies pour le A level.

Des agences locales de conseil coopérant avec les écoles

Parallèlement, le système s'appuie sur des structures déconcentrées plus ou moins indépendantes, chargées de gérer certains aspects de la scolarité : l'orientation professionnelle rentre dans ce schéma d'externalisation. Le réseau des agences [Connexions](#), en effet, fournit un ensemble de services et de conseils aux jeunes de 13 à 19 ans (aides financières, logement, santé, emploi, etc.) dont l'objectif est d'accompagner la transition vers l'âge adulte : une sorte de guichet unique qui reconfigure l'offre fragmentaire qui prévalait avant leur création en 2001 et qui s'appuie sur la mise à disposition d'un conseiller personnel (*personal adviser*) pour chaque jeune, et la généralisation des entretiens individuels pour les jeunes les plus en difficulté.

Les premières évaluations ont souligné la nécessité d'une [coopération accrue](#) entre les écoles et le service Connexions. Le rapprochement récent des agences de Connexions avec le réseau des [Children's Trusts](#) dans le cadre du programme *Every Child Matters*, vise ainsi à développer des synergies entre l'école et l'ensemble des services de la jeunesse, en élargissant ses prestations, originellement centrées sur les élèves décrocheurs et les jeunes déscolarisés, à l'ensemble de la population scolaire. Pour soutenir cette évolution, le ministère de l'éducation (Department for children, schools and families, DCSF) a introduit de nouvelles normes de qualité pour l'organisation et la fourniture de services d'information, de conseil et d'orientation destinés aux jeunes ([Quality standards for young people's information, advice and guidance](#), 2007) qui soulignent notamment l'importance de la participation des parents. En 2007, la loi sur l'éducation et les compétences ([Education and skills bill](#)) renforce la mission de coordination des autorités locales, désormais responsable de l'organisation et du financement des services Connexions, et fait obligation aux établissements de fournir information et conseil servant au mieux les intérêts de l'élève.

Des cours d'éducation à l'orientation et d'éducation au monde du travail dans chaque établissement

Depuis 1997, le cadre législatif impose aux établissements scolaires qui reçoivent des fonds publics la mise en œuvre de cours d'éducation à l'orientation ([Careers education and guidance in England: A National framework 11-19](#), 2003). Cette obligation, d'abord appliquée au KS4 puis étendue en 2004 au KS3, s'est accompagnée de la définition d'un [programme « conseillé »](#), laissant aux établissements la libre initiative des conditions de son déploiement (horaires, enseignants spécialisés, financement, etc.). L'approche la plus souvent privilégiée combine trois modalités pédagogiques complémentaires : un enseignement distinct bénéficiant d'un créneau propre dans l'emploi du temps, généralement en lien avec les « éducation à » (*personal, social, health and economic education*, [PSHE](#)), un enseignement intégré à des matières plus classiques (anglais, mathématiques, etc.) et des activités supplémentaires de type visites ou journées d'information requérant une annulation de l'emploi du temps habituel.

En plus de l'éducation à l'orientation, les lignes directrices nationales imposent depuis 2002 la mise en place de l'« éducation au monde du travail » ([Work-related learning](#)) dans les deux dernières années de l'enseignement obligatoire (KS4). Il s'agit d'une activité planifiée qui s'appuie sur le contexte du travail pour doter les élèves de connaissances, de compétences et de représentations utiles pour leur vie active future (FAT = *for, about and through work*). Parallèlement à l'appui de Connexions pour l'éducation à l'orientation, les établissements scolaires bénéficient du soutien du réseau national des partenariats éducation-entreprises ([National Education Business Partnership Network](#), NEBPN) pour développer leur offre en matière d'éducation au monde du travail. Au niveau local, les organismes de liaison éducation-entreprises ([Education Business Link Organisation](#), EBLO) encouragent les employeurs à coopérer avec les écoles et se spécialisent parfois dans un secteur d'activités.

Le déploiement de cet enseignement s'accompagne de normes de qualité pour l'expérience professionnelle à l'école ([Quality standards for work experience](#), 2008) et pour les services fournis par les organismes locaux de liaison ([National standard for EBPOs](#), 2008). L'éducation au monde du travail est introduite dans le curriculum selon différentes modalités : une [expérience professionnelle](#) (*work experience*), le plus souvent sous la forme d'un stage d'une à deux semaines au KS4 et un enseignement de type [éducation à l'entrepreneuriat](#) (*enterprise education*).

Au sein des établissements, la gestion des interventions est habituellement assurée par un coordonnateur d'orientation, un enseignant qui travaille avec les équipes pédagogiques, en particulier les professeurs principaux (*form tutors*), et les prestataires externes (conseillers Connexions, etc.) ; il perçoit en plus de sa rémunération principale une allocation de responsabilité et peut avoir bénéficié d'actions de formations qualifiantes au titre de la formation continue. Le fait que différentes obligations soient incluses d'emblée dans la charge de travail des enseignants facilite la prise de responsabilité.

Malgré les prescriptions, éducation à l'orientation et éducation au monde du travail ne relèvent pas du curriculum national, et ne font donc pas l'objet de programmes d'études ni de modalités d'examens obligatoires, lais-

sant toute latitude aux établissements scolaires pour leur déploiement. Ce schéma est cependant en train d'évoluer : le récent rapport de Sir Alasdair Macdonald (2009) plaide pour rendre obligatoire le PSHE dans l'enseignement primaire et secondaire : cet enseignement serait progressivement introduit dès la rentrée 2011 pour s'ajouter aux 4 autres matières fondamentales (anglais, mathématiques, sciences appliquées et TIC) des niveaux KS3 et KS4. Dans ce nouveau curriculum, l'éducation au monde du travail deviendra également obligatoire.

Des réformes structurelles fortes

Les réformes engagées par le gouvernement anglais pour la tranche des 14-19 ans (*14-19 Learning*), remettent en cause la distinction entre la période des 11-16 ans (KS3 + KS4) et celle des 16-18 ans (*A level*). Elles visent notamment à introduire plus de flexibilité lors de la transition KS3-KS4 et à instaurer un nouveau système de qualifications, offrant un choix plus large et plus cohérent de parcours éducatifs. L'étendue et la flexibilité des mécanismes partenariaux qui sont et seront mis en œuvre, sont d'une importance cruciale pour la réussite de ces réformes.

La mesure phare concerne l'instauration d'une nouvelle forme de scolarisation offerte aux 14-19 ans, comme alternative aux parcours traditionnels via les *diplomas*. Cette nouvelle voie déclinée en 3 niveaux, combinant enseignement théorique et expérience pratique, a vocation à permettre toutes les transitions (ré-orientation, poursuite d'études, insertion professionnelle) et maintient le passage du certificat de fin d'études secondaires (GCSE). Elle s'appuie sur un programme d'études intégré, composé à son niveau de base d'un enseignement dans les matières fondamentales du curriculum national (anglais, mathématiques et TIC), de la réalisation d'un projet et d'un minimum de 10 jours de stage en milieu professionnel. Autrement dit, les élèves titulaires du niveau de base (*foundation*) ou du niveau intermédiaire (*higher*) peuvent entreprendre le niveau supérieur (*advanced*), choisir un autre type de qualification (GCSE, *A level* ou *apprenticeship*), ou bien s'orienter vers le marché de l'emploi, alors que les titulaires du niveau supérieur peuvent continuer à l'université. Lancée en 2008, cette nouvelle voie couvrira 17 domaines professionnels différents d'ici 2011.

Parallèlement, l'hypothèse d'une généralisation du statut d'établissement spécialisé (*specialist schools*) est prise au sérieux par l'administration centrale. Elle s'inscrit dans une logique de diversification de l'offre dans l'enseignement secondaire, alors que les établissements majoritaires aujourd'hui restent les *comprehensive schools*, regroupant KS3, KS4 et *A levels*. Ce statut est particulièrement adapté au développement de partenariats avec les entreprises : les 3000 écoles bénéficiant de ce statut se sont ainsi spécialisées dans un domaine du curriculum de leur choix (arts, langues, sciences, technologie, etc.) pour favoriser la réussite des élèves. Administrées par le réseau international *Specialist Schools and Academies Trust (SSAT)*, ces écoles sont partiellement financées par les fonds privés qu'elles récoltent (plus de 10 %), mais sont tenues de respecter le programme national obligatoire.

Une rénovation de l'enseignement professionnel

La rénovation de l'enseignement et de la formation professionnels engagée depuis 2002 mise sur des convergences renforcées entre école et emploi et implique notamment une participation accrue des milieux professionnels à la définition des programmes d'études. Avec la mise en place des *sector skills councils (SSC)*, les certifications nationales (*national vocational qualifications, NVQ*) deviennent largement dépendantes des référentiels de compétences professionnelles ou des acquis déclarés attendus par les employeurs.

Dans les nouvelles configurations qui se dessinent, la distinction traditionnelle entre enseignement général, enseignement professionnel et alternance s'amenuisent, au profit de programmes d'études mixtes, combinant à des degrés divers connaissances, compétences et aptitudes. Et ce sont les compétences clés qui permettent de tisser des liens entre les différents type d'offre éducative et qui sont au cœur de la rénovation des curriculums.

Le programme « alternances pour les jeunes » (*young apprenticeships*), lancé à titre expérimental en 2004, est significatif de cette porosité croissante des programmes. Il permet d'introduire au KS4 des enseignements professionnels en complément du programme national d'études. Concrètement, les élèves consacrent 2 jours par semaine (ou équivalent) pendant les deux dernières années de l'enseignement obligatoire, à préparer une qualification dans l'un des 15 secteurs professionnels accrédités. Cette préparation s'appuie sur des cours dans un établissement secondaire supérieur à vocation professionnelle (*further education college*) disposant d'une offre correspondante et sur des périodes de stage en entreprise. Plus de 9000 élèves participent à un programme de ce type à la rentrée 2009, qui constitue l'un des dispositifs phares soutenus par le *National Apprenticeship Service (NAS)*, organe national récemment créé pour soutenir l'alternance en Angleterre.

L'ensemble de ces réformes en cours, si elles misent sur une flexibilisation accrue des parcours, va générer rapidement des besoins nouveaux en termes d'orientation. Une série de rapports publiés en août 2009 par le *Learning and Skills Improvement Service (LSIS)* propose un audit des prestations existantes et émet des recommandations sur l'évolution de ces prestations, afin de répondre à une démarche qualité renforcée dans le cadre de la scolarité post-obligatoire (2009).

En France

Des inégalités fortes à l'échelle des académies et des établissements

De nombreux rapports ont été publiés en France sur l'orientation scolaire et professionnelle depuis celui du Haut conseil de l'évaluation de l'école (Hénoque & Legrand, 2004), occasionnant une certaine familiarité des acteurs et des observateurs avec le sujet, d'autant que les analyses produites démontrent une rare convergence de vue, tant en termes de dysfonctionnements que de réponses à apporter.

Dans son bilan des résultats de l'école en 2008, le Haut conseil de l'éducation (HCE) met en évidence avec une clarté remarquable les principaux points d'achoppement liés au système éducatif (2008) :

- une orientation qui consiste à trier les élèves en fonction de leurs seuls résultats scolaires dans les savoirs abstraits ;
- une orientation qui procède très souvent par exclusions successives vers des voies ou des filières dépréciées par rapport à la voie générale (et à la filière Scientifique) ;
- une première orientation qui reste stigmatisante et une ré-orientation difficile à concrétiser ;
- une offre de formation professionnelle abondante, mais un choix limité pour chaque élève ;
- une offre de formation qui s'adapte difficilement aux nécessités économiques, avec cependant une adéquation meilleure dans le cas de l'apprentissage ;
- un déséquilibre dans la voie professionnelle courte en faveur des formations tertiaires et au détriment du secteur de la production.

Ces quelques points viennent ainsi nous rappeler combien l'orientation est dépendante en premier lieu de la structure de l'offre éducative, et combien donner trop de poids au projet de l'élève peut être perçu comme purement démagogique dans un système où le choix échappe somme toute largement à la volonté de l'individu. L'étude réalisée par Marie Duru-Bellat pour le HCE en 2007 insiste sur l'importance d'**asseoir l'orientation sur un socle commun solide et maîtrisé, et sur celle de repenser les itinéraires, pour offrir des filières moins spécialisées et des passerelles plus nombreuses, rendant les orientations moins irréversibles**. C'est à ce prix que les conditions extrêmement contingentes des procédures d'orientation, en particulier les fluctuations observables d'un établissement à un autre, d'une équipe pédagogique à une autre, peuvent être contrebalancées (2007).

Des réformes au service d'une diversification accrue des trajectoires

Encourager une réelle diversification des trajectoires, et donc sortir du schéma idéalisé privilégiant les carrières linéaires sanctionnées par un diplôme sélectif, ne peut que s'appréhender globalement :

- du côté de l'offre scolaire, une différenciation plus explicite des voies et des filières, en lien avec plus de transparence sur les débouchés offerts par chacune d'elles en termes de transition (formation et emploi) ;
- concernant les dispositifs de répartition et de sélection, un assouplissement des procédures d'affectation pour permettre les ré-orientations et prendre davantage en compte le projet de l'élève et une plus grande cohérence dans les pratiques de recrutement à l'entrée des différentes filières ;
- concernant les vœux mêmes de l'élève, une acquisition de compétences à gérer sa carrière scolaire et professionnelle, et à tenir raisonnablement compte de ses aspirations personnelles (Thélot, 2004).

Les réformes engagées, qu'il s'agisse de [celle de l'enseignement professionnel](#) (2009-2012) ou bien de [celle du lycée](#) (dès 2010), adhèrent pleinement à cette perspective de **légitimation des diverses trajectoires scolaires**, à laquelle s'ajoute nécessairement une remise en cause de la prédominance de la série scientifique du baccalauréat dont les effets pervers sont désormais bien connus (notamment Moussa *et al.*, 2007).

La rénovation de la [voie professionnelle](#), engagée à la rentrée 2009, vise en effet à promouvoir le baccalauréat professionnel en renforçant les enseignements généraux dans la classe de seconde préparatoire et en facilitant les passerelles, au sein de la voie professionnelle et avec la voie générale et technologique. Dans ce nouveau schéma, CAP et BEP constituent des certifications intermédiaires facultatives pour l'obtention du baccalauréat professionnel, la présentation de l'une ou l'autre restant cependant obligatoire dans le parcours. Dans un rapport publié en juillet 2009, les inspecteurs soulignent la complexité propre au déploiement de cette rénovation. Ils s'interrogent sur les ajustements à opérer en matière d'offre de CAP, tous les élèves ne pouvant s'engager dans un cursus de type baccalauréat. Selon eux, de nouveaux équilibres devront par ailleurs être trouvés au niveau académique entre voie générale, voie technologique et voie professionnelle, impactant nécessairement la gestion des flux d'élèves et l'orientation, alors que les établissements bénéficieront d'une autonomie de pilotage plus importante. Enfin, la nouvelle organisation des enseignements devra s'appuyer sur une évolution des pratiques pédagogiques, et en particulier permettre un accompagnement personnalisé des élèves, mesure centrale du nouveau dispositif (Doriath & Cuisinier, 2009).

Pour la future réforme du lycée, la [consultation](#) menée par Richard Descoings début 2009 aboutit à un ensemble de préconisations en faveur d'un rééquilibrage des voies et des séries, en accentuant le rôle pivot de la classe de seconde de détermination. S'agissant de l'offre scolaire, l'idée est triple : (1) proposer les mêmes enseignements de découverte à tous les élèves de seconde, pour en quelque sorte intégrer la culture technologique dans le tronc commun et éviter une prédétermination dès l'entrée au lycée via le jeu des options, (2) rendre plus lisibles les filières technologiques en termes de débouchés (formation et emploi), (3) rééquilibrer

les filières de la voie générale, en spécialisant davantage la série scientifique et en dé-spécialisant la série littéraire pour l'ouvrir notamment sur les langues (Descoings, 2009).

Avec ces deux réformes, la 1^{re} année de l'enseignement secondaire supérieur (seconde de détermination et seconde professionnelle), correspondant également à la dernière de l'enseignement obligatoire, occupe une position clé justifiant un effort d'orientation plus important qu'il n'existe actuellement. Si dans l'une comme dans l'autre, le rôle clé de l'orientation pour rendre cette diversification de trajectoires effective est souligné, aucune préconisation ne porte explicitement sur la refonte des procédures d'affectation. Tout se passe comme s'il suffisait de rénover l'offre et d'informer les divers protagonistes de cette rénovation pour que les modes d'affectation évoluent. Et si l'on sait combien les représentations des élèves influent sur les choix qu'ils opèrent, il est difficile d'ignorer les déterminants liés à la culture scolaire même, depuis les chambres d'enregistrement que sont les conseils de classe, jusqu'aux usages potentiellement détournés des logiciels d'affectation.

L'ÉAO de 1996 : une réforme partielle

L'orientation est rentrée dans les programmes français avec la loi de juillet 1989 qui lui confère pour la première fois une réalité institutionnelle : en reconnaissant explicitement le droit au conseil et à l'information, elle incite à compter désormais l'orientation au rang des missions du système éducatif. Mais c'est avec les circulaires [collège](#) et [lycée](#) de 1996 que l'éducation à l'orientation (ÉAO) rentre officiellement dans les classes. L'objectif est double :

- proposer des contenus susceptibles d'enrichir les représentations, initialement pauvres ou stéréotypées, des élèves sur l'environnement économique et socioprofessionnel et les systèmes de formation, d'une part ;
- solliciter des compétences transversales à plusieurs disciplines scolaires et d'autres spécifiques à l'orientation, susceptibles de promouvoir une meilleure connaissance de soi et d'encourager la responsabilisation, d'autre part.

Trois types d'activités sont proposées : (1) des exercices spécifiques ; (2) des actions d'information, parfois intégrées aux exercices, parfois dispensées systématiquement ; (3) des mises en contact avec les réalités professionnelles. Tous les ingrédients préconisés aujourd'hui par l'OCDE et l'Union européenne sont ainsi présents, pourtant sa mise en œuvre n'est effective en 2001 que dans 55 % des collèges et 37 % des lycées (Benhaim-Grosse, 2003). Bernard Desclaux (2005) souligne que l'innovation dans le cas de l'ÉAO venait directement de l'administration centrale, même si elle proposait de généraliser des actions pédagogiques qui existaient ça et là sur le terrain ; il met en avant le faible investissement des milieux intermédiaires, ces « traducteurs académiques » qui auraient pu relayer localement l'application des circulaires et contribuer à une pollinisation plus forte de l'approche.

Depuis 2005, l'orientation fait à nouveau l'objet d'une attention plus soutenue, focalisée sur la classe de 3^e (fin de cycle secondaire inférieur) et sur celle de terminale (fin de cycle secondaire supérieur). Une séquence d'observation en milieu professionnel et un entretien individuel d'orientation sont rendus obligatoires pour tous les élèves de 3^e, respectivement depuis 2005 et 2007. Une option de découverte professionnelle 3 heures (DP3) doit être proposée dans tous les collèges depuis la rentrée 2006 ; le module de découverte professionnelle 6 heures (DP6) s'adresse à des élèves scolairement fragiles, prêts à se mobiliser sur un projet de formation professionnelle. S'agissant de la transition vers l'enseignement supérieur, le dispositif de [l'orientation active](#), appelé à se généraliser à la rentrée 2010, propose un ensemble de rendez-vous aux élèves de terminale, impliquant lycée et université.

L'étude réalisée en 2007 par la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) ne permet pas toutefois de mesurer une progression réelle des pratiques depuis 10 ans, même si la prise de conscience des enseignants de collège est plus forte. Les professeurs principaux n'y consacrent pas plus de temps qu'en 1998-99, mais considèrent en revanche la charge de travail beaucoup plus lourde. Ils estiment l'heure de vie de classe inadéquate, plaident pour un temps institué et rémunéré qui permettrait sans doute un meilleur investissement pédagogique, mais pensent cependant que cette démarche de sensibilisation gagnerait à être introduite plus tôt, dès la classe de 4^e. Ils jugent leur formation tout à fait insuffisante, notamment pour intervenir auprès des élèves les plus en difficulté, et relèvent leur manque de connaissances sur les filières professionnelles et le bassin d'emploi (Benhaim-Grosse, 2008).

Un parcours de découverte des métiers et des formations pour tous

Introduit par une circulaire datée de juillet 2008, le parcours de découverte des métiers et des formations ([PDMF](#)) est appelé à être généralisé dès la rentrée 2009. S'il ne peut être considéré comme un dispositif entièrement nouveau, il ouvre cependant la voie à une nouvelle conception de l'orientation, en offrant un cadre à un ensemble d'actions intéressant **obligatoirement** tous les élèves sur une période continue allant de la classe de 5^e à la fin de leur scolarité secondaire.

Il s'inscrit au collège dans le cadre du *Socle commun de connaissances et de compétences*. Focalisé sur la compétence « autonomie et esprit d'initiative », plutôt que sur le projet personnel de l'élève, le PDMF relève d'un mode d'évaluation formative, excluant tout recours à une note chiffrée. Il est caractérisé par une intégration de l'orientation aux disciplines, et comprend 3 dimensions sollicitées de façon permanente dans les étapes métiers et temps forts qui jalonnent le parcours :

- la connaissance du monde des métiers et des activités professionnelles ;

- la connaissance des systèmes de formation et de certification ;
- la réflexion sur soi, l'auto-évaluation.

Les « étapes métiers » et « temps forts » définis pour chaque niveau sont constitués d'un ensemble d'activités existantes auxquelles de nouvelles viennent s'ajouter :

□ Au collège

- **Classe de cinquième**
Exploration des secteurs d'activités et des métiers : visites, interviews de professionnels, enquêtes... ;
- **Classe de quatrième**
Découverte des voies de formation : une journée est passée dans un lycée, un lycée professionnel ou un CFA pour chaque élève ;
- **Classe de troisième**
Entretien personnalisé ; séquence d'observation en milieu professionnel ; activités liées aux métiers et aux formations pour faciliter les choix : forums, salons, séances d'information, etc. ;
- **Découverte professionnelle 3 heures**
Dans ce schéma, la DP3 reste optionnelle.

□ Au lycée

- **Classe de première**
Entretien personnalisé ; une journée passée dans une université, un institut universitaire de technologie (IUT), une section de technicien supérieur (STS) ou une classe préparatoire aux grandes écoles (CPGE) effectuée par chaque lycéen.
- **Classe terminale**
Entretien personnalisé ; conseil de classe qui donne des avis et des conseils sur les intentions post-bac ; préparation à l'orientation active et dossier unique à travers l'application « admission post-bac ».

Décliné dans un cahier des charges académique, le PDMF est mis en œuvre par le chef d'établissement en collaboration avec toute l'équipe éducative. Les espaces-temps à mobiliser pour ces étapes métiers et temps forts relèvent de la responsabilité de l'établissement : heures de vie de classe, itinéraires de découverte, travaux personnels encadrés, etc.

Le PDMF s'appuie sur un « livret personnel » qui permet à l'élève de garder trace de ses activités, de ses expériences, des savoirs acquis tout au long de ce parcours et lui donne sa dimension personnelle. Le [webclasseur](#) de l'Onisep, conçu pour s'intégrer aux pratiques pédagogiques courantes, peut servir de base expérimentale à ce « passeport orientation-formation » (POF). En plus de l'accès à une riche [documentation](#) sur les métiers et les formations, l'Onisep offre également un [soutien pédagogique](#) aux équipes éducatives et déploie des plateformes interrégionales de renseignement à distance [monorientationenligne](#).

Les partenariats école / entreprise sont un élément clé du PDMF. Ils peuvent prendre appui sur les [conventions-cadres](#) qui formalisent des engagements réciproques entre le Ministère de l'éducation nationale et les branches professionnelles, et sur les [accords-cadres](#) passés avec différents acteurs du monde économique. À titre d'exemple, l'[association 100 000 Entrepreneurs](#) a signé en janvier 2009 une [convention](#) avec le ministre de l'Éducation nationale et le secrétaire d'État aux PME, en partenariat avec le Codice (Commission pour le Développement de la Culture Économique). Elle met en œuvre depuis 2006 [différents programmes](#) visant à transmettre la culture d'entreprendre.

Au niveau académique, le chargé de mission école-entreprise est encouragé à développer des partenariats sur son territoire. Les banques de stages, appelées à être généralisées par les académies en 2009-10, constituent un support pour le développement de ces partenariats. Le label [lycées des métiers](#), délivré à des établissements qui s'appuient sur des partenariats actifs avec les milieux économiques et les collectivités territoriales, permet de construire une offre de formation cohérente à l'échelle d'un territoire ; il constitue un indicateur d'excellence pour les voies technologique et professionnelle. Si l'évaluation de ces extensions est positive, ce label doit par ailleurs pouvoir être promu plus largement.

Dans les nouvelles configurations qui se dessinent, le PDMF offre une mise en cohérence de l'ensemble des activités liées à l'orientation. L'orientation active (OA) et l'admission post-bac, qui préparent la transition vers l'enseignement supérieur, seront ainsi intégrées au parcours. Entrée en vigueur de façon expérimentale en 2006, l'OA fait en cette rentrée 2009 l'objet d'une évaluation suite à la publication du rapport du délégué interministériel à l'orientation (Saint-Girons, [2009](#)). Si le schéma qu'il propose est adopté, l'OA est appelée à devenir « *l'axe structurant d'un véritable cycle d'orientation vers les études supérieures* », favorisant une démarche progressive, ponctuée de différentes rencontres entre lycées et universités. Elle s'appuierait sur une phase d'information qui débiterait plus tôt, dès la classe de première, et s'intégrerait dans le cadre d'accueil que constitue le PDMF. Celle qui suit l'inscription à l'université durerait en revanche plus longtemps, avec un accompagnement plus formalisé incluant éventuellement la ré-orientation au cours de la première année de cycle L.

Parallèlement, la relation entre le PDMF et l'option [Découverte professionnelle](#) 3 heures (DP3), proposée aujourd'hui dans plus de 80 % des collèges, est maintenue dans une certaine confusion. Devenue l'option la plus demandée par les élèves selon le récent rapport d'inspection qui lui est consacré, la DP3 ne touche cependant

que 12 % des élèves de 3^e, alors qu'ils sont bien plus nombreux à ne pas pouvoir se projeter ni dans un avenir scolaire proche, ni dans un avenir professionnel plus lointain. Malgré la rapidité avec laquelle la DP3 s'est déployée depuis 2005 et les réussites qu'elle a encouragées (cf. [lettre DP](#) de l'Onisep), les auteurs mettent en évidence des disparités fortes d'une académie à l'autre, d'un établissement à l'autre, notamment en raison de son assimilation à un « enseignement professionnel » jugé peu attractif par les parents (et par les enseignants). Un collège où la distinction entre l'option DP3 et le module DP6, destiné aux élèves motivés par une filière professionnelle, est effective, présente ainsi un meilleur bilan au regard des actions menées. Les inspecteurs rappellent que « *les enjeux de la DP3 sont avant tout d'ordre pédagogique* », centré que le projet personnel de l'élève, et plaident pour un débat sur le caractère obligatoire que pourrait revêtir la DP3 et sur sa potentielle propagation aux programmes de 4^e et de 2^{de} (Billet & Cahuzac, [2009](#)).

Des pratiques diverses et inventives dans les académies

Ces prescriptions et diverses recommandations alimentant les discours institutionnels ne représentent bien évidemment qu'un angle de vue sur les actions menées à l'échelle du territoire hexagonal. Et cette présentation resterait incomplète sans ne serait-ce que l'évocation de la diversité des dispositifs d'accompagnement à l'orientation développés dans les académies ; sans souligner l'inventivité des équipes éducatives qui misent sur cette dimension sociale et expérimentale de l'orientation estimée essentielle pour faire évoluer les représentations des élèves (par exemple Duru-Bellat, [2007](#)).

Si l'espace-temps de l'option DP3 représente un support viable, laissant une marge de manœuvre suffisante pour encourager des appropriations locales variées (Billet & Cahuzac, [2009](#)), il vient s'ajouter à d'autres actions innovantes ou expérimentales, encouragées ou non par les académies, mais bénéficiant du dynamisme des équipes pédagogiques. En plus des rubriques des sites institutionnels [dédiées à la Découverte professionnelle 3 h](#), ces actions sont potentiellement recensées dans les bases [Innoscope](#) et [Expérithèque](#) du Ministère de l'éducation nationale et visibles dans les espaces académiques [consacrés à l'innovation et à l'expérimentation](#) ou à l'orientation et l'insertion. Certaines de ces actions se focalisent sur les liaisons inter-cycles (transition vers le lycée ou vers l'enseignement supérieur). D'autres, nombreuses, se traduisent par des aménagements de programmes ou bien des pratiques pédagogiques plus « actives », dans la perspective de revaloriser la filière littéraire, de développer l'attractivité des filières scientifiques, de stimuler l'initiative et la créativité, de favoriser l'égalité des chances ou bien encore de soutenir apprentissage et alternance dans l'enseignement professionnel.

Bibliographie

- BENHAÏM-GROSSE Jeanne (2003). « Les politiques en faveur de l'éducation à l'orientation en collège et lycée général et technologique ». *Note d'information DEP*, n° 03.18.
- BENHAÏM-GROSSE Jeanne (2008). « Les pratiques d'éducation à l'orientation des professeurs de troisième ». *Éducation et formations*, n° 77, p. 31-42.
- BILLET Jean-Claude & CAHUZAC René (2009). *La "Découverte professionnelle 3 heures" : État des lieux et propositions : Rapport IGEN*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale.
- BOUDESSEUL Gérard (dir.) (2008). *Orientation : quels repères pour trouver son chemin ? Résultats d'une enquête auprès de 2 600 jeunes en scolarité*. NEF, n° 33. Marseille : Centre d'études et de recherches sur les qualifications (CEREQ).
- CAMIRÉ Cynthia (2007). *Évaluation de l'approche orientante au primaire et au secondaire*. Université de Sherbrooke.
- CEDEFOP (2008). *Skill needs in Europe : Focus on 2020*. Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés européennes (OPOCE).
- CEDEFOP (2008). *De la politique à la pratique: Une évolution systémique vers l'orientation tout au long de la vie en Europe*. Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés européennes (OPOCE).
- CEDEFOP (2008). *Création et développement de forums nationaux sur la politique d'orientation tout au long de la vie*. Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés européennes (OPOCE).
- CEDEFOP (2008). « Thematic overviews of national VET systems ». Cedefop : Thessalonique. En ligne : <http://www.cedefop.europa.eu/etv/information_resources/nationalVet/thematic/> (consulté le 18 septembre 2009).
- CEDEFOP (2009). *Future skill supply in Europe: synthesis report : Medium-term forecast up to 2020*. Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés européennes (OPOCE).
- CEDEFOP (2009). *The dynamics of qualifications: defining and renewing occupational and educational standards*. Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés européennes (OPOCE).
- CEDEFOP (2009). *Professionalising career guidance : Practitioner competences and qualification routes in Europe*. Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés européennes (OPOCE).
- COHEN-SCALI Valérie & GUICHARD Jean (dir.) (2008). « Identités & orientations (1^{re} partie) ». *Orientation scolaire et professionnelle*, n° 3.

- COHEN-SCALI Valérie & GUICHARD Jean (dir.) (2008). « Identités & orientations (2^e partie) ». *Orientation scolaire et professionnelle*, n° 4.
- DANVERS Francis (2009). *S'orienter dans la vie : une valeur suprême ? Essai d'anthropologie de la formation*. Lille : Presses universitaires du Septentrion.
- DE KETELE Jean-Marie (2009). « Les compétences dans les curricula du monde francophone et leurs effets attendus sur l'orientation au long de la vie ». In *32^e colloque international de l'AFEC : orientation et mondialisation, Dijon, 25-27 juin 2009*.
- DESCLAUX Bernard (2005). « L'éducation à l'orientation en tant qu'innovation ». *Perspectives documentaires en éducation*, n° 60, p. 19-32.
- DESCOINGS Richard (2009). *Lycée pour tous : Préconisations sur la réforme du lycée*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale.
- DORIATH Brigitte & CUISINIER Jean-François (2009). *La rénovation de la voie professionnelle : Rapport IGEN-IGAENR*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale.
- DUBET François (dir.) (2006). *Injustices. L'expérience des inégalités au travail*. Paris : Le Seuil.
- DURU-BELLAT Marie (2006). *L'inflation scolaire : Les désillusions de la méritocratie*. Paris : Le Seuil.
- DURU-BELLAT Marie (2007). *L'orientation dans le système éducatif français, au collège et au lycée : Rapport pour le HCE*. Dijon : Institut de recherche sur l'éducation (IREDU).
- ENDRIZZI Laure (2007). *Les politiques de l'orientation scolaire et professionnelle*. Dossier d'actualité de la VST, n° 25. Lyon : Institut national de recherche pédagogique (INRP).
En ligne : <<http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/mars2007.htm>> (consulté le 14 juin 2009).
- EUROPEAN EMPLOYMENT OBSERVATORY (2009). *EEO review: Autumn 2008 : Improving the capacity to anticipate EU-wide labour market and skills requirements*. Bruxelles : Commission européenne.
- EURYDICE (2009). *L'éducation à l'orientation professionnelle dans l'enseignement obligatoire à temps plein en Europe*. Bruxelles : Eurydice.
- EURYDICE (2009). *Chiffres clés de l'éducation en Europe 2009*. Bruxelles : Eurydice.
- FEYFANT Annie (2009). *L'enseignement professionnel : enjeux et tensions*. Dossiers d'actualité de la VST, n° 44. Lyon : Institut national de recherche pédagogique (INRP).
En ligne : <<http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/44-avril-2009.htm>> (consulté le 14 juin 2009).
- FOURNIÉ Dominique & GUITTON Christophe (2008). *Panorama sectoriel de la relation formation-emploi : Une exploitation des portraits statistiques de branche*. Notes Emploi Formation, n° 31. Marseille : Centre d'études et de recherches sur les qualifications (CEREQ).
- GINESTE Sandrine & BRUNHES Bernard (2008). *Contribution to the EEO Review: Autumn 2008 : Improving the capacity to anticipate EU-wide labour market and skills requirements: France*. Bruxelles : European Employment Observatory (EEO).
- GUICHARD Jean & HUTEAU Michel (2005). *L'orientation scolaire et professionnelle*. Paris : Dunod.
- GUICHARD Jean (2009). « Aider les personnes à se construire dans un monde plus équitable : enjeu majeur de l'accompagnement en orientation dans nos sociétés contemporaines ». In *32^e colloque international de l'AFEC : orientation et mondialisation, Dijon, 25-27 juin 2009*.
- GYSBERS Norman C. (2008). « Career Guidance and Counselling in Primary and Secondary Educational Settings ». In Athanasou James A. & Van Esbroeck Raoul (dir.). *International Handbook of Career Guidance*. Dordrecht : Springer Netherlands, p. 249-263.
- HÉNOQUE Maryse & LEGRAND André (2004). *L'évaluation de l'orientation à la fin du collège et au lycée : Rêves et réalités de l'orientation*. Haut conseil de l'évaluation de l'école (HCéé).
- KUHN Michael & SULTANA Ronald G. (dir.) (2006). *Homo Sapiens europaeus? Creating the European Learning Citizen*. New York : Peter Lang.
- LEARNING AND SKILLS IMPROVEMENT SERVICE (LSIS) (2009). *Career learning for the 21st century: a leadership issue for the FE sector*. Londres : Department for Children, Schools and Families (DCSF).
- HCE (2008). *L'orientation scolaire : Bilan des résultats de l'école, 2008*. Paris : Haut conseil de l'éducation (HCE).
- MACDONALD Alasdair (2009). *Independent Review of the proposal to make Personal, Social, Health and Economic (PSHE) education statutory*. Londres : Department for Children, Schools and Families (DCSF).
- McCASH Phil (2006). « We're all career researchers now: breaking open career education and DOTS ». *British Journal of Guidance and Counselling*, vol. 34, n° 4, p. 429-449.
- MEURET Denis (2007). *Gouverner l'école : Une comparaison France États-Unis*. Paris : Presses universitaires de France.
- MONCEL Nathalie (2008). *Recrutement en entreprise : les débutants sont-ils victimes d'un tri trop sélectif ?* Bref, n° 250. Marseille : Centre d'études et de recherches sur les qualifications (CEREQ).
- MOUSSA Jean, PERETTI Claudine & SECRETAN Daniel (2007). *La série scientifique au cycle terminal du lycée. Articulation avec le cycle de détermination et orientation vers les études supérieures : Rapport IGEN-IGAENR*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale.

- OCDE (2004). *Orientation professionnelle et politique publique : Comment combler l'écart*. Paris : OCDE.
- OCDE (2004). *L'orientation professionnelle : Guide pratique pour les décideurs*. Paris : OCDE.
- OCDE (2007). *Systèmes de certification : Des passerelles pour apprendre à tout âge*. Paris : OCDE.
- OCDE (2009). *Highlights from Education at a Glance 2008*. Paris : OCDE.
- OCDE (2009). *Des emplois pour les jeunes*. Paris : OCDE.
- OCDE (2009). *Des emplois pour les jeunes : France*. Paris : OCDE.
- PELLETIER Denis (2004). *L'approche orientante : La clé de la réussite scolaire et professionnelle*. Sainte-Foy : Septembre éditeur.
- QUIESSE Jean-Marie, FERRÉ Danielle & RUFINO Alain (dir.) (2007). *L'approche orientante, une nécessité*. Paris : Editions Qui plus est.
- QUIESSE Jean-Marie & FERRÉ Danielle (dir.) (2008). « L'orientation ». *Cahiers pédagogiques*, n° 463.
- REY Olivier (2008). *De la transmission des savoirs à l'approche par compétences*. Dossiers d'actualité de la VST, n° 34. Lyon : Institut national de recherche pédagogique (INRP).
En ligne : <<http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/34-avril2008.htm>> (consulté le 14 juin 2009).
- ROY Julie-Madeleine & DANVOYE Marik (2007). *Le projet personnel d'orientation : un nouveau programme pour les élèves du 2^e cycle du secondaire dans le cadre du renouveau pédagogique : Bilan d'une expérimentation auprès d'élèves de 3^e secondaire*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS).
- SAINT-GIRONS Bernard (2009). *Renforcer l'orientation active - Pour une transition réussie du lycée vers l'enseignement supérieur*. Paris : La Documentation française.
- SAUNDERS Ron (2008). *Voies d'accès des jeunes au marché du travail : Un rapport de synthèse*. Ottawa : Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques.
- SULTANA Ronald G. & WATTS Anthony G. (2008). *L'orientation professionnelle dans la région méditerranéenne : Analyses comparatives*. Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés européennes (OPOCE).
- SULTANA Ronald G. & WATTS Anthony G. (2008). « Career guidance in the Middle East and North Africa ». *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, vol. 8, n° 1, p. 19-34.
- SULTANA Ronald G. (2009). « Competence and Competence Frameworks in Career Guidance : Complex and Contested Concepts ». *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, vol. 9, n° 1, p. 15-30.
- TAYLOR Alison (2007). *Voies d'accès des jeunes au marché du travail : Tour d'horizon des initiatives dans l'enseignement secondaires*. Ottawa : Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques.
- THÉLOT Claude (2004). *Pour la réussite de tous les élèves : Rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'École*. Paris : La Documentation française.
- VAN DE VELDE Cécile (2008). *Devenir adulte : Sociologie comparée de la jeunesse en Europe*. Paris : Presses universitaires de France.
- WATTS Anthony G. & SULTANA Ronald G. (2003). *Politiques d'orientation professionnelle dans 36 pays : contrastes et thèmes communs*. Thessalonique : Cedefop.

Rédactrice : Laure Endrizzi

Ce *Dossier d'actualité* est une publication mensuelle de la Veille scientifique et technologique.
Institut national de recherche pédagogique,
membre associé de l'université de Lyon. © INRP

- Vous abonner ou vous désabonner <http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/Abonnement.htm>
- Nous contacter <http://www.inrp.fr/vst/Contact.php?nouveau=oui>
- Consulter les nouveautés http://www.inrp.fr/vst/Dernieres_MAJ.php

Veille scientifique et technologique
Institut national de recherche pédagogique

19, allée de Fontenay – BP 17424 – 69347 Lyon cedex 07
Tél. : +33 (0)4 72 76 61 00 – Fax. : +33 (0)4 72 76 61 93