

Le socle commun, les compétences et le PDMF

PLAN

- I) Les recommandations européennes et leur traduction française**
 - 1) la nouvelle mission de l'Ecole
 - 2) La régulation de l'orientation tout au long de la vie
 - 3) La traduction en France
- II) L'importation des concepts développés dans l'entreprise**
 - 1) La naturalisation de la compétence, un « remake » de la question des aptitudes ?
 - 2) L'entreprise comme modèle
- III) Les piliers 6 et 7 du socle commun et le PDMF : Des outils de formatage du sujet dès l'Ecole ?**
 - 1) L'évaluation des compétences dans les procédures d'affectation (PAM)
 - 2) Les implicites de l'évaluation des compétences sociales et civiques et de l'autonomie des élèves.
 - 3) Le PDMF et les logiques sous jacentes
 - 4) Les acquis de la psychologie pour aborder la question du projet d'orientation
- IV) Stratégies syndicales**

I) LES RECOMMANDATIONS EUROPEENNES

1° La nouvelle mission de l'Ecole : former des individus compétents.

Face à l'imprévisibilité et l'incertitude du monde du travail, les allers et retours entre la formation et l'emploi sont jugés inéluctables. Les recommandations européennes mettent donc l'accent sur la formation d'individus « compétents » dotés moins de connaissances approfondies que « de capacités à agir, à réagir et à s'adapter » ¹(INRP 2009)

« On passe d'un modèle où connaître consiste à développer des savoirs et des savoirs faire observables dans une école où l'enseignement vise le développement d'une pédagogie de maîtrise au sein des disciplines à un modèle où connaître signifie avoir des compétences dans une Ecole qui favorise le développement des projets et la transversalité. »

Bien entendu ceci va de pair avec une redéfinition des qualifications. La comparaison européenne révèle un usage de standards basés sur les acquis de l'apprentissage, qui sont de plus en plus formulés en termes de compétences.

Afin de permettre à chaque jeune qui quitte le système scolaire d'être en possession des compétences requises par le marché du travail, les systèmes éducatifs se sont préoccupés d'améliorer leurs politiques d'orientation scolaires et professionnelles.

2° La régulation de l'orientation tout au long de la vie

« L'orientation au cœur de la relation formation-emploi, doit pouvoir répondre conjointement aux besoins des individus et à ceux de la société et de l'économie. » ²Elle est 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 terme d'éducation, de formation et de profession et à gérer leur carrière à toutes les étapes de leur vie ». ... « On passe d'une perspective de l'orientation scolaire centrée sur les transitions et les décisions à prendre pour avancer dans la carrière scolaire, où les élèves subissent plus ou moins passivement les décisions prises, à une perspective d'orientation tout au long de la vie, où « l'empowerment »³ 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. »

Ce changement de paradigme voit régresser les pratiques de « testing » (intérêts, habiletés, personnalité). L'orientation purement scolaire tend à passer en arrière plan, au profit des dimensions à la fois professionnelles et personnelles de l'orientation.

¹ Dossier INRP Septembre 2009 N° 47 La relation Ecole emploi, bousculée par l'orientation

² idem

³ « L'autonomie »

Les organisations telles que l'OCDE se centrent sur des analyses macro économiques qui privilégient l'approche professionnelle.

En France, l'OSP, a mis en avant la question du lien entre identité et orientation. Pour J Guichard savoir s'orienter, c'est mobiliser les compétences requises au moment opportun tant dans sa vie professionnelle que dans sa vie privée indépendamment de ses qualifications. Pour lui, le rôle des professionnels vise à privilégier de façon croissante la médiation et l'accompagnement via des entretiens de conseil, pour soutenir les individus « entrepreneurs de soi ». On notera l'emprunt au vocabulaire du « consulting d'entreprise » mais l'insistance sur l'importance d'entretiens de conseils, de face à face, n'est pas reconnue au niveau européen.

« L'OCDE a pour sa part clairement mis 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'Ecole même s'ils ont démontré par ailleurs leur efficacité avec des populations scolaires à risque. Les préconisations vont généralement dans deux directions complémentaires :

- Favoriser l'intervention d'organismes extérieurs spécialisés
- Proposer des programmes pédagogiques visant à développer la capacité des élèves à prendre des décisions et à gérer leur carrière

3° La traduction en France

La résolution prise en novembre 2008 « mieux inclure l'orientation TLV dans les stratégies d'éducation et de formation TLV » définit 4 axes prioritaires :

- 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 (*qui vont de pair avec l'externalisation et la décentralisation*)
- Encourager la coordination et la coopération des différents acteurs aux niveaux national, régional et local.

La France applique méthodiquement les recommandations de « bonnes pratiques » valorisées par l'OCDE ⁴:

- Intégration dans les programmes scolaires de l'apprentissage de la planification personnelle et professionnelle, la prise de conscience de l'utilité des savoirs et le développement de la conscience de soi (comme au Danemark)
- Une externalisation partielle des services d'orientation scolaire
- Une implication de tous les personnels de l'équipe éducative en particulier des enseignants dans la préparation de l'orientation
- Une nouvelle articulation entre enseignants et conseillers

⁴ Cedefop 2008 « De la politique à la pratique »

- La mise en œuvre de programmes d'interventions précoces centrés sur les décrocheurs potentiels ou avérés
- Une offre pédagogique combinant découverte des métiers et des formations et même centrée sur le développement personnel
- Le développement des outils de planning et de gestion personnelle (portfolio, carnets, passeports, servant de support au développement de compétences méta cognitives, encourageant la planification de carrière)
- La multiplication des visites et des stages
- Le développement des interventions de prestataires extérieurs
- Le développement d'une culture « de tasting »

(Les travaux de l'Ocde mettent pourtant en évidence le manque d'efficacité des interventions des conseillers, assumant par ailleurs d'autres tâches, dans les établissements. Cette polyvalence nuit à la lisibilité des services potentiellement offerts. La conclusion n'en est pas pour autant de maintenir des professionnels spécifiques dans le système éducatif mais est utilisée pour promouvoir l'externalisation.)

Tous les travaux des organismes internationaux qui popularisent les approches par compétences intègrent de manière plus ou moins directe « la capacité à s'orienter ».

La définition des piliers 6 et 7 s'inspirent directement des travaux européens sur la compétence. Dans le projet DESECO (définition et sélection des compétences clés) de l'OCDE, c'est la compétence « élaborer et réaliser des projets de vie et des programmes personnels » qui correspond le mieux; 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 pilier N° 7 offre un libellé proche avec « autonomie et esprit d'initiative »

La résolution de novembre 2008 confirme cette filiation. Elle s'appuie sur les compétences clés notamment la compétence « apprendre à apprendre, les compétences sociales et civiques, l'esprit d'initiative et d'entreprise. »

Elle inclut 3 dimensions :

- Se familiariser avec l'environnement économique, les entreprises, les métiers
- Savoir s'auto évaluer, se connaître soi même, 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

II) L'IMPORTATION DES MODELES DE L'ENTREPRISE

1° La naturalisation des compétences sociales et personnelles : un « remake » de la question des aptitudes ?

L'histoire de la psychologie du travail nous rappelle comment avec les meilleures intentions du monde, la tentative de JM Lahy de comprendre « comment les travailleurs fabriquaient de l'aptitude » en situation de travail, se retourna contre lui et contre eux. Au lieu de s'intéresser aux conditions qui en permettaient l'émergence, on s'en servit comme de traits dont les individus devaient « préalablement » être porteurs. Ainsi que le souligne Y Clot, bien qu'anti-taylorien au départ, Lahy se trouva pris dans un processus de rationalisation qui servira le taylorisme, presque qu'à son insu.

De fabrication en contexte, l'aptitude développée par les salariés dans des situations bien précises, se naturalisa et devint un moyen de sélection et d'imposition de normes pour l'action.

N'est on pas dans le même cas de figure avec la question des « compétences » ?

La manière dont l'Ecole s'y prend pour permettre l'acquisition des compétences, la variété des situations qui les mobilisent, les activités qu'elle propose, ne sont pratiquement pas interrogées. Au bout du compte, l'important, c'est de savoir si la compétence est présente ou non.

Or, la plupart des recherches en psychologie cognitive montrent pourtant que les connaissances et les méthodes sont construites en contexte. La décontextualisation, doit faire l'objet d'un autre apprentissage, pour pouvoir ensuite généraliser.

La situation est encore plus opaque s'agissant de compétences « transversales » dont on peut justement penser que leur acquisition résulte d'un accès à une généralisation, rendue possible par la multiplication des exercices, des contextes et des contenus. La transversalité ne serait donc pas première mais bien seconde, abstraite des expériences diverses et variées.

Mais elle devient carrément inquiétante lorsqu'on s'occupe des attitudes. Celles-ci renvoient à des valeurs ou à des processus psychologiques que l'Ecole prétend évaluer sans se soucier des très nombreux biais qui vont en résulter.

2°-L'Entreprise posée comme modèle

L'homme « néo libéral » n'est plus l'homme productif de la fin du XIX ème ou du XX ème siècle. « Avec l'urbanisation, la marchandisation des rapports sociaux a été l'un des

facteurs les plus puissants de l'émancipation de l'individu à l'égard des traditions, des racines, des attachements familiaux et des fidélités personnelles. »⁵

Face au développement des activités de service, devant l'imprévisibilité des marchés, l'entreprise a besoin de l'engagement total du salarié dans son travail. Le rapport aux clients et aux autres doit être ouvert et positif pour améliorer la productivité et promouvoir l'image de l'entreprise. Le management moderne a donc besoin d'enrôler et de contrôler la subjectivité de ses salariés.

Devant l'incertitude du monde tout se passe comme si on exigeait des acteurs qu'ils contrôlent et maîtrisent toutes les situations. Quand, ni la modification de l'organisation du travail dans l'entreprise, ni la modification des règles du marché, ne sont pensables, c'est forcément l'individu qui doit se transformer. « Le management va donc chercher à développer le contrôle et l'évaluation de la personnalité, des dispositions du caractère, des façons d'être, de parler, de se mouvoir, quand ce ne sont pas des motivations inconscientes »⁶.

Différentes techniques peuvent être utilisées :

- L'utilisation de techniques du type de la PNL, de l'analyse transactionnelle ou du « coaching ».
- Le contrôle et l'évaluation permanents.
- L'apprentissage de posture réflexive visant à amener le salarié à analyser constamment sa performance afin de l'améliorer

Les managers font un parallèle entre « gouvernement de l'entreprise et gouvernement de soi » Selon un consultant international, B Aubrey, « parler d'entreprise de soi c'est traduire l'idée que chacun peut avoir prise sur sa vie, la conduire, la gérer, la maîtriser en fonction de ses désirs et de ses besoins et en élaborant des stratégies adéquates. »⁷ A cette condition, projet de l'Entreprise et projet personnel sont considérés comme superposables.

Tous les exercices, les contrôles visant à imposer la transformation de soi, en vue d'une meilleure performance, font porter sur le salarié, le poids de la complexité et de la compétition. Tous les domaines de la vie sont concernés. La différence entre vie privée et vie professionnelle s'abolit. L'individu doit se gouverner à l'interne par une « rationalité technique de son rapport à soi ». L'entreprise attend de son employé, de l'autonomie, de l'initiative, de la motivation, de l'implication, le dépassement de ses propres limites D'où l'importance du coaching et du training.

Les implications sur l'Ecole sont évidentes : « il faut former des individus qui ont appris à se concevoir comme des êtres psychologiques, à se juger, s'auto évaluer, se modifier, par un travail sur eux-mêmes. »⁸

⁵ La nouvelle raison du monde : Dardot et Laval édition la découverte 2009

⁶ idem

⁷ Cité par Dardot et Laval

⁸ Idem

III) Les piliers 6 et 7 du socle commun et le PDMF : Des outils de formatage du sujet dès l'École ?

Les piliers 6 et 7 du socle commun sont directement inspirés de cette idéologie. On retrouve d'ailleurs, dans les premières rédactions des livrets de compétences, des termes provenant directement des compétences clés définies par l'Union Européenne ou par l'OCDE. (Rappelons nous que le pilier 7 s'intitulait au départ, « autonomie et esprit d'entreprise »)

Dans la logique ministérielle l'acquisition de la compétence à s'orienter doit se faire grâce au socle et en particulier des piliers 6 et 7. Elle passe pour une partie (connaissances des métiers et des voies de formation) par le PDMF. Elle implique essentiellement les enseignants qui sont chargés d'en faire l'évaluation.

Les processus psychologiques et sociaux qui président à l'accès à l'autonomie, au rapport à la règle sont volontairement ignorés. L'objectif est d'en faire une série d'exercices pédagogiques dont les enseignants auront la maîtrise.

Pourtant ce sont bien des catégories psychologiques qui sont soumises à l'évaluation : l'intérêt, la volonté, la prise de conscience, l'implication.

Comment alors, ne pas glisser rapidement vers une évaluation des personnes ? D'autant que les connaissances élémentaires relatives au danger des biais sociaux dans toute évaluation ne sont pas portées à la connaissance des enseignants.

1° L'évaluation des compétences déjà prises en compte dans les procédures d'affectation des élèves (PAM -AFFELNET).

L'affectation des élèves, dans de nombreuses académies, comporte depuis 2004, une fiche destinée à apprécier les compétences des élèves afin d'accorder des « bonus » pour l'affectation. Déjà, en 2009, la note de vie scolaire a été prise en compte dans l'affectation des élèves et l'on peut craindre que la mise en place du livret de compétence n'aboutisse à reprendre les catégories indiquées dans les piliers 6 et 7 au même titre que les résultats scolaires coefficientés. Les principales catégories reprennent celles qui sont valorisées dans l'entreprise : L'autonomie, la sociabilité ou le travail en équipe, l'initiative, la créativité. Les grilles utilisées sont celles proposées pour les piliers 6 et 7 (cf annexe)

Outre la perversité qui consiste à utiliser « l'évaluation des compétences sociales et de l'autonomie de l'élève » pour justifier une absence de place dans la section demandée par l'élève et conseillée par le conseil de classe, on peut identifier plusieurs implicites dans cette nouvelle évaluation « comportementale ».

2° Les implicites de l'évaluation des compétences sociales, civiques et de l'autonomie des élèves

2.1) L'illusion de la transparence de l'accès au psychisme pour soi même et pour Autrui.

Le recours à l'auto évaluation comme l'évaluation produite par l'enseignant font inévitablement le pari que l'accès aux intentions, à la motivation, à l'implication de soi est directement lisible de l'extérieur comme de l'intérieur. C'est compter sans l'inconscient et sans les remaniements complexes de la personnalité à l'adolescence. C'est considérer que l'adoption d'une posture réflexive peut se faire sur injonction et qu'elle n'est pas susceptible d'être freinée par de nombreux obstacles psychologiques et sociaux.

2.2) Les caractéristiques de la période de l'adolescence sont totalement ignorées

- La prise de distance par rapport aux modèles parentaux et adultes
- La problématique de la dépendance/indépendance propre à cet âge
- Le recours à la transgression et à la prise de risques pour s'éprouver

Les liens entre projection dans l'avenir et construction identitaire

2.3) Les biais sociaux liés à l'évaluation

Dans ce cadre, une évaluation juste et objective des personnes est impossible. On peut simplement tenter de limiter les effets des différentes sortes de biais.

❖ Biais du côté de l'évaluateur :

- Valorisation inconsciente de la présence d'une norme d'internalité chez les élèves, par les enseignants. Ceux-ci apprécient plus positivement les élèves qui sont capables d'analyser leurs erreurs tant du point de vue de leurs apprentissages que de leur comportement. Or, cette capacité est très dépendante de l'origine sociale.
- Influence du code social dans l'appréhension des postures et des gestes.
- Appréciation de l'élève à partir d'une norme établie dans les règlements intérieurs comme étant celle de l'élève idéal. Un élève « normal » ne peut qu'être en de ça de ce modèle.

❖ Biais du côté de l'élève

- Complexité du rapport aux savoirs, synonyme de malentendus et d'opacité cognitive pour bon nombre d'élèves de milieux populaires. Evaluer l'autonomie intellectuelle des élèves, sans avoir levé ces malentendus, revient à pénaliser les élèves moins familiers de la culture scolaire.
- Complexité de la notion d'engagement de soi ou d'implication à l'adolescence. Ce que l'élève montre ne correspond pas à ce qu'il ressent, encore moins à ce qu'il est. Il recourt à des stratégies de protection de son image et doit veiller à ne pas perdre la face dans le groupe des pairs. Ce qui est perçu comme une apathie, une résistance passive, peut être liée au souci d'éviter les questionnements par rapport à l'avenir, de peur que l'estime de soi ne soit atteinte, que cela ravive les doutes sur ses propres capacités et sur sa liberté de choix finale.

➤ Certains élèves, surtout ceux qui ont accès aux codes scolaires manifestent une sorte de « clairvoyance normative » qui leur permet de fournir les réponses qu'ils perçoivent comme devant être attendues par les enseignants et l'institution. Ceux qui, sont les plus éloignés de la culture scolaire, ou encore immatures psychologiquement, ou en rupture, n'entreront pas dans cette compréhension psychologique du jeu social. Du coup, ils seront jugés comme moins autonomes, ou moins responsables.

❖ Biais du côté de l'institution

➤ Que fait l'institution scolaire pour organiser l'apprentissage de certaines compétences telles que le travail en équipe, l'initiative, l'autonomie, l'esprit critique? Le système scolaire, par manque de temps ou de formation des enseignants utilise peu, La pédagogie coopérative, l'évaluation formative, l'apprentissage de la responsabilité et du travail autonome

➤ L'évaluation de l'implication de l'élève dans des projets reconnus par l'établissement rend plus sensible la question des disparités entre établissements : Ruraux / urbains, Zep ou non, proposant beaucoup ou peu d'activités extra scolaires ou de projets.

➤ Que dire de l'extension du livret de compétences à celles que l'élève met en œuvre à l'extérieur de l'Ecole ! Elle pose le problème de l'accès des adolescents aux activités sportives ou culturelles, en fonction du niveau socio économique de la famille, du coût des transports, des pratiques éducatives familiales etc....

➤ De plus qui va évaluer ces activités ? Les animateurs des associations ? Sur la base de quelle formation et de quel contrat déontologique ?

3° Le PDMF

3.1) L'objectif du parcours de découverte des métiers et des formations est de « sécuriser les parcours scolaires »⁹.

Similitude frappante avec la loi sur la sécurisation des parcours professionnels ! « Il s'agit de mieux anticiper les transitions, de permettre à chacun de construire un parcours personnel de la façon la plus éclairée possible, pour fonder sur des bases solides ses choix d'orientation ».

La mise en place de l'EAO, par la circulaire de 1996 a été un échec. Les enseignants ne s'y sont pas vraiment impliqués, même dans des régions très volontaristes comme Rhône Alpes La mise en place du PDMF est plus offensive car elle est liée à l'évaluation des compétences prévues dans le socle commun. Le PDMF est même l'instrument essentiel du pilier 7 et dans une moindre mesure du pilier 6. L'acquisition de la compétence à s'orienter tout au long de la vie, doit être atteinte par une action **pédagogique**, diversifiée organisée et planifiée.

⁹ « 15 repères pour la mise en oeuvre du PDMF » Eduscol

Trois dimensions sont constitutives de la capacité à s'orienter

- Se familiariser avec la découverte des métiers
- connaître les systèmes de formation
- Savoir s'auto-évaluer (capacité à réfléchir sur soi, à identifier ses points forts et ses points faibles notamment dans ses méthodes). Il s'agit « d'ouvrir à la dimension de la curiosité afin de permettre à l'élève d'acquérir la capacité à saisir les opportunités (esprit d'initiative).

Le passeport orientation / formation est un outil d'évaluation du travail de l'élève. Il doit être tenu à jour. L'équipe pédagogique y a accès ainsi que les parents. Le professeur principal peut s'en servir pour les entretiens. Par contre ce passeport ne peut pas être utilisé dans des procédures d'admission ou de sélection (comment pourrait-il ne pas l'être par le biais des compétences qu'il sera censé révéler et qui seront évaluées ?)

Sur ce passeport, l'élève devra

- Identifier les niveaux/années auxquelles se réfèrent ses découvertes et réflexions personnelles
- Y mentionner les activités qu'il réalise au titre de l'engagement civique, social sportif ou associatif dans le cadre scolaire ou dans celui de la cité ou de la famille
- Regrouper diplômes, certifications titres ou attestations acquises dans le cadre scolaire et à l'extérieur s'il le souhaite

(D'une certaine manière l'existence de ce passeport est aussi un moyen d'évaluer le travail des enseignants dans ce domaine. Qu'auront-ils fait ou pas fait par rapport au « programme » défini par le MEN. ? Se seront-ils, eux aussi, vraiment impliqués ?)

3.2) les conceptions implicites sur lesquelles repose le PDMF

Une vision linéaire des projets. La focalisation du PDMF sur la découverte des métiers en 5^{ème}, la visite de lieux de formation en 4^{ème}, repose sur une conception linéaire et rationalisante de la construction des projets à l'adolescence. Elle s'inscrit dans une rationalité des fins et des moyens qui voudrait que les élèves se donnent d'abord un but (un métier ou un secteur d'activité) et construisent ensuite le parcours de formation correspondant permettant d'y parvenir (moyens). Ceci n'est ni compatible avec les données sur le développement psychologique et social à l'adolescence, ni avec l'évolution des métiers et des contextes professionnels.

Une logique dépassée de l'appariement soi / profession. Les activités proposées dans le PDMF reprennent, particulièrement dans la partie consacrée à l'auto évaluation, la détermination des points forts et des points faibles de l'élève, et l'incitation à les mettre en lien avec les exigences des formations et des professions. Cette conception, non seulement ne tient pas compte de l'évolution de la personnalité à l'adolescence mais repose sur un certain postulat d'immanence des goûts et des préférences professionnelles qu'il conviendrait de faire émerger grâce à des techniques appropriées. Les techniques d'ADVP,

les méthodes qui prônent l'exploration et la cristallisation sont à ranger dans cette catégorie. Dans les exemples donnés dans les fiches du PDMF, on retrouve « explorer en 5^{ème} », « organiser en 4^{ème} », « mettre en cohérence en 3^{ème} ». Or, ainsi que le souligne B Dumora¹⁰ « ces approches traditionnelles du conseil apparaissent aujourd'hui réductrices, décontextualisées, inadaptées, face aux enjeux actuels de l'aide à des individus en développement dans un monde du travail en changement, marqué par l'incertitude, la non linéarité et les transitions. »

L'illusion toujours prégnante que l'information peut venir à bout des représentations stéréotypées. Les activités proposées pour la découverte des métiers supposent que l'accès à la compréhension de ce qu'est un métier est simple. Il suffirait d'apprendre à décrire un métier ou à les classer (5^{ème}) identifier des notions tels que secteur, contrat, statut (4^{ème}) citer des métiers par secteurs (3^{ème}). Ce serait oublier les acquis de la psychologie du travail et le peu de visibilité du travail pour ceux qui le regardent comme pour ceux qui l'exercent. Approcher le réel du travail suppose d'autres méthodes et s'appuie sur d'autres connaissances théoriques. Mais cette simplification extrême, par le biais d'exercices très scolaires et très formels, est aussi un moyen de pallier l'absence de formation des enseignants dans ce domaine. Que penserait on d'un enseignant qui ne possède que les connaissances du manuel pour faire cours ? C'est pourtant bien à ce paradoxe auquel le MEN est confronté et qui fait obstacle pour les enseignants. Mettre en place ce qui s'apparente de plus en plus à un cours d'orientation, pris en charge par des enseignants qui n'ont pas accès au corpus de connaissances théoriques, mais qui doivent néanmoins fournir une évaluation qui sera prise en compte dans le brevet et dans l'affectation des élèves !

Les représentations sociales sont des ensembles relativement cohérents qui ont à voir avec le rapport au Monde, aux Autres et à Soi. Pour qu'elles soient modifiées il faut que le sujet y trouve un bénéfice. A priori, le changement nécessite des réaménagements qui apparaissent souvent plus coûteux qu'avantageux. Ceci explique que les informations dissonantes sont la plupart du temps écartées sauf si des activités et des méthodes particulières centrées sur l'étonnement, le questionnement, la controverse remettent en cause les schémas pré établis .

Comme dans les méthodes traditionnelles de l'EAO, le travail proposé ici est uniquement cognitif y compris dans la partie auto évaluation. Mais les aspects cognitifs ne peuvent seuls être pris en compte. Les aspects affectifs, émotionnels, relationnels peuvent constituer des freins ou des moteurs du développement et de l'enrichissement des représentations.

4 . Quelques acquis de la psychologie pour travailler réellement sur la question de l'avenir.

¹⁰ « Une orientation scolaire a-t-elle un sens ? » B Dumora in Actes de la journée de formation Le Mans Mars 2009

Toute l'ingénierie mise en place ces derniers mois autour de la préparation des choix d'orientation ignore délibérément les acquis des sciences humaines, en particulier de la psychologie et de la sociologie, à la compréhension des processus d'élaboration des projets à l'adolescence. Pourtant la dernière version du PDMF n'hésite pas à proposer des activités qui soulèvent de nombreuses questions tant sur le fond que sur la forme.

4.1 Quelques acquis de la psychologie de l'orientation et du conseil.

Depuis longtemps, les travaux de B Dumora ont mis en évidence l'existence d'étapes liées au développement psychologique et social, dans la manière d'aborder la connaissance des professions et les préférences professionnelles.

Les jeunes adolescents ont une perception syncrétique des professions et sont dans une participation fusionnelle avec le professionnel choisi. Ils sont incapables d'identifier des catégories d'analyse à partir desquelles ils pourraient les décrire, les comparer, argumenter leur intérêt. Il faut attendre la fin du lycée pour obtenir des descriptions analytiques intégrant des éléments de comparaison avec d'autres professions, ainsi que l'élaboration d'hypothèses par rapport à la réalisation de ses intentions. Tous les lycéens ne sont pas non plus capables, d'opérer une distanciation qui leur permette de repérer les attentes des différentes personnes de leur entourage et de les analyser, pour pouvoir prendre une position autonome dans leurs choix.

Sans appui sur ces connaissances, que valent les exercices demandés à propos de la connaissance des métiers ? En quoi seraient ils de nature à permettre un dégagement par rapport aux représentations dominantes très puissantes et très liées à ce que B Dumora qualifie de « mythologies du groupe d'âge » ? En quoi pourraient ils favoriser des choix « autonomes » ?

La psychologie du conseil accorde une place prépondérante aux entretiens afin d'aider les adolescents à entrer dans une posture réflexive et à interroger les différentes « formes identitaires » dans lesquelles ils se décrivent dans différentes situations (Guichard).

Qu'attendre alors d'une demande « d'auto réflexivité » sur injonction et dans le cadre de la classe avec un enseignant ? Pourtant la nécessité de cet espace et de ce temps ne concerne pas que les élèves en difficulté. Il doit pouvoir être offert à tous et c'est bien un travail de psychologue.

4.2 Quelques apports de la psychologie clinique

Les discours et les documents relatifs au PDMF passent complètement sous silence le remaniement de la personnalité à l'adolescence. Tout se passe comme si la construction d'un projet, la réflexion sur l'avenir, étaient miraculeusement tenus à l'écart des bouleversements de l'adolescence.

De plus en plus assimilés à une procédure rationnelle d'évaluation des coûts et des bénéfices et de mise au point de stratégies de carrière, le discours sur l'ingénierie du projet développe une prescription complètement décalée et dangereuse par les biais sociaux qu'il occulte mais provoque. On expose ainsi les enseignants à beaucoup de déconvenues, on sème des graines de ressentiment voire de violence en imposant le suivi de ce « programme ».

En effet, la réflexion sur l'avenir est au coeur de la problématique adolescente. La désidérialisation des images parentales expose les adolescents à la remise en cause des gratifications et des ressources narcissiques de l'enfance. Ils sont donc à la recherche d'une image satisfaisante d'eux-mêmes qui soit justement de nature à leur apporter cette réassurance. Ceci passe par la possibilité de se retrouver dans des identifications positives et par une restauration narcissique à laquelle l'Ecole pourrait bien davantage contribuer.

Selon O Carré,¹¹ « C'est l'idéal du moi en tant que porteur du narcissisme qui constitue l'élément moteur et dynamique du projet ».

Pour qu'un projet puisse exister il faut des modèles identificatoires qui peuvent être fournis par l'entourage, par l'Ecole par le groupe des pairs. L'identification représente la possibilité d'un mouvement en avant. Il faut souligner le lien étroit entre projection dans le futur et image de soi, sentiment de son identité et acceptation de ses identifications.

Les aspirations exprimées dans le projet ont évidemment quelque chose à voir avec l'idéal du moi, mais leur émergence et leurs réalisations dépendent bien entendu du niveau de développement et des capacités du Moi à faire face aux conflits.

Dans le choix d'une profession l'adolescent idéalise le métier qu'il envisage. Il s' imagine dans un métier parfait qui n'a pas grand-chose à voir avec la réalité mais dans lequel il peut projeter ses rêves. Or, l'identification à un objet idéalisé contribue à la formation et à l'enrichissement des instances dites « idéales » de la personne (Idéal du Moi, Moi idéal)

Le choix professionnel est une obligation sociale à l'adolescence. « Il oblige l'adolescent à se situer dans une temporalité, à prendre place dans l'histoire familiale, à se définir comme adulte dans la société »¹² ; ce qui ne peut se faire sans redéfinir sa place dans la filiation, en tant qu'homme ou Femme.

Que penser alors de ces injonctions sur la nécessité d'une communication précoce des éléments de réalité, tels les débouchés professionnels, la sélectivité des études, le taux de chômage par secteurs ? Ceux qui en pâtiront le plus sont évidemment ceux qui rencontrent des difficultés importantes à résoudre ces questions de filiation, de place, de genre, d'existence de supports d'identifications ou de personnes significatives. Ils sont souvent mais non exclusivement, issus de familles dont les parcours et les situations sociales sont plus difficiles.

C'est bien parce qu'ils sont psychologues que les co-psy savent à la fois accueillir les demandes des adolescents sur les professions, les aider à en dégager différents aspects, et ne pas prendre ces intentions au pied de la lettre, comme l'émergence progressive d'un « déjà là » mais bien plutôt comme une étape, qui dit quelque chose du développement psychologique et social.

4.3 Quelques apports de la psychologie du travail

¹¹ Carré Odile « Groupes et processus d'orientation » in OSP1989 N°18

¹² D.H Soares-Lucchiari et A.L Bonneaud « La question de l'idéal du moi et le projet d'avenir professionnel des adolescents » Questions d'orientation n°1 1998

Le travail est devenu aujourd'hui beaucoup plus invisible qu'il y a 50 ans. En outre, ce qu'on en voit est beaucoup moins facilement interprétable. Que pouvons nous tirer de la simple observation d'un professionnel qui travaille devant un ordinateur ? Que fait il réellement ? Quels sont les problèmes qu'il rencontre dans son activité ?

La distance par rapport aux matériaux concrets, la généralisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication dans tous les secteurs d'activités, rend la perception du travail plus énigmatique, vue de l'extérieur.

La manière traditionnelle d'aborder la connaissance du travail dans l'Ecole, en réduit l'approche à la tâche prescrite, considérant les métiers comme des objets de l'environnement qu'il faudrait apprendre à décrire le plus exactement possible. Or, tous les travaux d'ergonomie et de psychologie du travail montrent que le travail est difficilement accessible directement.

On peut donc dire que l'Homme au travail n'est pas qu'un acteur auquel on prescrit des tâches à effectuer mais un sujet qui s'approprie un patrimoine culturel et technique en fonction de son expérience ; Le travail nécessite donc en permanence de faire des choix, de trancher, de s'engager car les situations ne sont jamais identiques. C'est pourquoi, paradoxalement, à mesure que le temps consacré au travail se réduit par rapport aux autres activités du sujet, les transformations qui sont survenues dans l'organisation du travail, exigent une implication subjective beaucoup plus grande, souvent génératrice de stress et ceci quelque soient les métiers.

Reprenant la définition de Meyerson on peut insister sur le caractère particulier de cette activité qui « requiert la capacité de faire œuvre utile, de prendre et de tenir des engagements, de prévoir avec d'autres et pour d'autres quelque chose qui n'a pas de lien direct avec soi¹³ ».

Mais c'est également un des « genres majeurs de la vie sociale dans son ensemble, un genre de situations dont une société peut difficilement s'abstraire sans compromettre sa pérennité ; et dont un sujet peut difficilement se couper, sans perdre le sentiment d'utilité sociale qui lui est attaché, sentiment vital de contribuer à cette pérennité à titre personnel. »
14

Cette approche « anthropologique et psychologique du travail » peut elle être pertinente pour guider la mise en place d'une démarche sur la découverte des activités professionnelles ?

Certains penseront peut être que c'est une entrée trop complexe qui n'est pas nécessaire pour des lycéens ,encore moins pour des collégiens ; l'objectif serait surtout de leur apporter une connaissance des métiers , même minimale.

L'expérience de terrain montre au contraire que c'est en s'appuyant sur l'implication subjective que requiert toute activité de travail que l'on peut intéresser les adolescents. Si l'on veut en effet, rapatrier la question du sens dans des situations de découverte des activités professionnelles, il est nécessaire de partir des questions que se posent les

¹³ | Meyerson _La psychologie historique cité par Y Clot « la fonction psychologique du travail » PUF 1999 P 71

¹⁴ | Idem P 66

adolescents à cette période de leur vie : Qu'est ce qui vaut pour entrer dans la vie d'adulte ? Comment prendre sa place, non seulement du point de vue du métier choisi mais en tant qu'homme ou femme ? Sur qui et quoi s'appuyer pour savoir ce qu'il faudra faire ? Quelle part de réalisation de soi (Création, responsabilités, initiatives..) peut-on mettre dans une activité professionnelle ?

Toutes ces interrogations tiennent une place importante dans le développement des collégiens et des lycéens.

On peut choisir de l'ignorer et aborder uniquement les activités professionnelles comme des activités désincarnées, abstraites, réduites à un ensemble de tâches nécessitant la possession de qualités personnelles pour pouvoir les accomplir ; on peut chercher à les exemplifier en ayant recours au témoignage d'un professionnel de l'entreprise, ce qui rend effectivement le travail plus vivant mais on prend dans ce cas le risque d'être dépendant du charisme ou de l'absence de charisme de la personne ;

On peut aussi essayer de multiplier les entrées et de permettre aux élèves à partir d'une question correspondant aux préoccupations de l'adolescence, d'appréhender le travail à la fois du point de vue de la prescription, des relations dans une équipe, du point de vue de l'implication personnelle qu'il requiert et des manières de faire, de dire, de se comporter qu'entraîne l'appartenance à un métier. Cette approche du « genre professionnel », au sens où le définit Y Clot, est aussi une manière de répondre aux questions que la génération montante adresse à celle qui est en place ; un dialogue inter-générationnel dont on regrette souvent la disparition.

C'est parce qu'ils sont psychologues que les conseillers d'orientation-psychologues sont les mieux à mêmes de saisir les enjeux d'un tel projet, les transformations qu'il implique et les conditions qu'il requiert. C'est ce qui les rend compétents pour aider les équipes à mettre en œuvre des démarches dont les objectifs sont bien conformes aux textes et visent explicitement à permettre aux élèves d'y trouver des ressources de développement personnel et de réussite.

IV stratégies syndicales

L'analyse des intentions gouvernementales peut laisser penser que la casse de nos services est inéluctable. Mais il ne faut pas oublier que les difficultés commencent pour les technocrates au moment où leurs conceptions rencontrent la résistance de la réalité.

L'orientation scolaire a une existence en France.

- Existence d'une structure hiérarchique fonctionnelle mais repérable
- Des services de proximité, les CIO, connus par les élèves et les parents (cf l'étude du Cereq NEF N° 34 et 35 en particulier)
- Des personnels formés à un haut niveau et insérés dans la vie des établissements et des districts

Il s'agit face aux mesures qui nous sont imposées, de garder le cap du statut, et en particulier de l'article 2 , de s'opposer à tout transfert de missions sur d'autres personnels mais également de mieux clarifier la complémentarité des rôles que nous revendiquons.

Quelle attitude faut il avoir face au passeport orientation / formation ?

Que proposer comme découverte des métiers et des formations qui n'aboutisse ni à une caricature, ni à des dérives déontologiques ?

Quelle répartition des rôles entre copsy et enseignants ? Quel contenu donner au PDMF ?

Comment traiter la sollicitation, nouvelle par rapport à l'EAO, d'une posture d'auto évaluation et d'auto réflexivité des élèves, conduite par les enseignants ?

De premières pistes syndicales peuvent être données qui n'épuisent bien entendu pas le débat sur l'ensemble de ces questions.

➤ Le passeport orientation/formation est étendu aux salariés. La nouvelle loi sur l'orientation et la formation professionnelle tout au long de la vie, indique (article 12) que s'agissant de la formation initiale, les élèves devront y porter « les diplômes et titres ainsi que les aptitudes, connaissances et compétences acquises, susceptibles d'aider à l'orientation ». Les salariés devraient le compléter en fonction de leurs formations, bilans de compétences, ou entretiens. Si ce passeport est « mis à disposition de toute personne » et ne peut être exigé au moment de l'embauche, il vise davantage à renseigner l'employeur qu'à servir au salarié ! La traduction scolaire du passeport mise en place par l'ONISEP ne doit pas servir d'instrument de sélection ou d'évaluation des acquis des projets des élèves ou de leurs « aptitudes » .

➤ Le travail sur une découverte de l'environnement professionnel et social ne peut, selon nous, consister en un cours sur les métiers et les formations. Il doit résulter d'un travail pluri disciplinaire, reposant sur des équipes, centré sur l'enrichissement des représentations, et partir de questions qui correspondent à des préoccupations importantes à l'adolescence dans le rapport à l'avenir. Il implique donc une collaboration avec le copsy et le CIO. Il doit respecter les intentions d'avenir des élèves , en ce qu'elles sont une étape de leur développement psychologique et social et non les enfermer dans de premiers projets parce qu'on les aura jugés plus conformes à un avenir probable en fonction de la situation scolaire, psychologique ou sociale de l'élève. Il doit encore moins être utilisé pour peser de manière insidieuse sur les intentions des élèves, sur leur niveau d'aspiration et sur leurs choix.

➤ Le travail de réflexion sur soi n'est pas de la compétence des enseignants. Le cadre du PDMF, ni le positionnement, ni les compétences requises ne le permettent. D'autant plus, si ce travail est censé permettre une évaluation de l'autonomie, de la curiosité ou de la créativité !

➤ Les intervenants devraient se donner pour règle par rapport au livret de compétence de ne rien évaluer qui n'ait fait l'objet d'un apprentissage explicite et situé. On n'évalue pas des qualités intrinsèques « autonomie » « curiosité », « créativité » mais des manifestations d'un travail autonome dans des situations contextualisées et différenciées. Faute de quoi, on glisse irrémédiablement vers l'évaluation des personnes. Rappelons que l'obligation de renseigner le livret de compétence en 3^{ème} n'est en principe pas exigible cette année malgré les pressions de l'administration dans ce sens.