HAL
open science

L'orientation active à l'Université : mystification pédagogique ou travail éducatif ? Acteurs, représentations, pratiques

Sylvain Obajtek

▶ **To cite this version:**

Sylvain Obajtek. L'orientation active à l'Université : mystification pédagogique ou travail éducatif ? Acteurs, représentations, pratiques. Education. Université de Lille, 2014. Français. NNT : . tel-02077981

HAL Id: tel-02077981

https://hal.science/tel-02077981v1

Submitted on 24 Mar 2019

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

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

HAL
archives-ouvertes.fr

L'orientation active à l'université : mystification pédagogique ou travail éducatif ? : acteurs, représentations, pratiques

Sylvain Obajtek

To cite this version:

Sylvain Obajtek. L'orientation active à l'université : mystification pédagogique ou travail éducatif ? : acteurs, représentations, pratiques. Education. Université Charles de Gaulle - Lille III, 2014. Français. <NNT : 2014LIL30024>. <tel-01158966>

HAL Id: tel-01158966

https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01158966

Submitted on 2 Jun 2015

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

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

UNIVERSITÉ CHARLES DE GAULLE LILLE III
Sciences Humaines, Lettres et Arts
École Doctorale Sciences de l'Homme et de la Société

THÈSE

Pour l'obtention du grade de
Docteur de l'Université Charles de Gaulle Lille III
Spécialité : Sciences de l'éducation
Équipe PROFEOR-CIREL EA 4354

Présentée et soutenue publiquement par Sylvain OBAJTEK
Le 23 juin 2014

L'ORIENTATION ACTIVE À L'UNIVERSITÉ : MYSTIFICATION PÉDAGOGIQUE OU TRAVAIL ÉDUCATIF ?

ACTEURS, REPRÉSENTATIONS, PRATIQUES

Tome 1

Sous la direction de Monsieur Francis DANVERS

JURY

Madame Sylvie CONDETTE, Maître de conférences, Université de Lille 3.
Monsieur Francis DANVERS, Professeur, Université de Lille 3.
Monsieur Richard ÉTIENNE, Professeur émérite, Université de Montpellier 3.
Madame Liette GOYER, Ph. D, Université de Laval.
Monsieur Jean GUICHARD, Professeur émérite, CNAM Paris.
Madame Maria PAGONI-ANDRÉANI, Professeure, Université de Lille 3.

© Sylvain Obajtek
Professions Éducation et Orientation - Centre Interdisciplinaire de Recherche en Éducation de Lille (PROFEOR - CIREL EA 4354)
Université Lille- Nord de France
Domaine Universitaire du Pont de Bois 59 653 Villeneuve d'Ascq
E-mail : sylvain.obajtek@gmail.com

« L'Université n'entend donner aucune approbation ou improbation aux opinions émises dans les thèses. Celles-ci doivent être considérées comme propres à leurs auteurs ».

REMERCIEMENTS

Je tiens à adresser mes plus sincères remerciements à Francis Danvers, directeur de cette thèse. La richesse de son accompagnement, son regard critique sans cesse renouvelé, sa rigueur bienveillante et sa passion pour l'orientation ont marqué mon parcours d'apprenti-chercheur et d'apprenti-enseignant. J'espère que ce travail de recherche lui témoignera de toute la portée de ses enseignements.

Je remercie Sylvie Condette, Richard Étienne, Liette Goyer, Jean Guichard et Maria Pagoni-Andréani d'avoir accepté d'être membres du jury.

J'exprime ma reconnaissance à Marc Demeuse, pour sa lecture attentive et critique, qui a contribué à l'amélioration de ce travail.

Je remercie l'ensemble des conseillers d'orientation-psychologues, des enseignants-chercheurs et des étudiants ayant accepté de prendre de leur temps pour participer à l'enquête.

Je remercie l'ensemble des membres de l'équipe Profeor-Cirel, tout particulièrement Patricia Champy-Remoussenard, Sylvie Condette, Julie Deville, Fabienne Maillard, Maria Pagoni-Andréani, Rémi Casanova, Christophe Niewiadomski et Sylvain Starck. Par leur gentillesse et leur implication dans le travail du laboratoire et dans le soutien des doctorants, ils m'ont transmis bien plus que des apports théoriques et conceptuels.

Sur le même plan, je souhaite adresser ma profonde gratitude à Anne-Marie Jovenet et Laurence Loeffel pour leurs nombreux conseils et la confiance qu'elles m'ont accordée au cours de ces dernières années.

D'autres personnes ont joué un rôle essentiel dans la conduite de ce travail : merci notamment à Daniel Bart, Akim Bouaghagha et Thomas Poirier.

Merci à mes amis et ma famille.

Je tiens également à remercier tout particulièrement Jeanne et Guillaume pour leur aide précieuse lors de la finalisation de ce manuscrit.

Pour terminer, je tiens à remercier Nadège de ses conseils avisés et de son soutien sans faille.

SOMMAIRE

Introduction générale…….. 8

PREMIÈRE PARTIE
CADRE THÉORIQUE ET CONTEXTUEL DE LA RECHERCHE

Chapitre 1. L'émergence de l' « orientation active » à l'Université : réalités économique, sociale, politique, idéologique et pédagogique…….19

1.1. Institutionnalisation de la fonction économique de l'enseignement et translation « vers le haut » des paliers d'orientation…….. 20

1.2. Orientation universitaire, « orientation active » et contingence politique : quels changements pour quels enjeux ?..... 35

Conclusion et perspectives…….51

Chapitre 2. L' « orientation active » à l'Université et la question du « travail éducatif » en orientation……56

2.1. Les origines québécoises de la notion d' « orientation active » et les grands acteurs de sa diffusion en France : une conception éducative de l'orientation……..... 57

2.2. Le travail éducatif en orientation……... 63

2.3. L'orientation universitaire à l'épreuve de « l'expérience étudiante » : projet de l'étudiant et rapport aux savoirs…… 75

Conclusion et perspectives…….81

Chapitre 3. Problématique et cadre d'analyse de la recherche : l' « orientation active » à l'Université, mystification pédagogique ou travail éducatif ?..... 84

3.1. Considérations préalables et exposé de la problématique de la recherche…….85

3.2. Le cadre d'analyse de la recherche…… 93

Conclusion et perspectives…….. 109

DEUXIÈME PARTIE
DÉMARCHE DE LA RECHERCHE

Chapitre 4. Orientations épistémologique et méthodologique de la recherche…….. 112

4.1. Considérations épistémologiques et posture méthodologique de la démarche de recherche……113

4.2. Outils et instrumentation de la recherche……120

4.3. Terrain d'enquête et population de référence…….. 137

TROISIÈME PARTIE
ANALYSES ET APPORTS DE LA RECHERCHE

Chapitre 5. Le positionnement des enseignants-chercheurs à l'égard de l'orientation universitaire et des thématiques associées……...148

5.1. Les actions d'aide à l'orientation à l'Université : marqueurs de l'hétérogénéité universitaire……150

5.2. Positionnement des enseignants-chercheurs à l'égard de l'orientation universitaire et des thématiques associées……... 168

5.3. Synthèse et discussion……..183

Chapitre 6. L' « orientation active » à l'Université : principes organisateurs et effets d'un engagement situé au confluent d'un ajustement de logiques……190

6.1. L'acte de tenir conseil en orientation……...193

6.2. Consulter un dossier et délivrer un avis : travail collectif et individuel…….. 201

6.3. L'entretien d'orientation dans le cadre du DOA : encouragement et dissuasion… 213

6.4. Les déplacements dans les lycées et les journées portes ouvertes : enjeux pédagogique et éducatif…….. 217

6.5. L' « orientation active » au cœur de la complexification des missions des enseignants-chercheurs : une injonction paradoxale ?.....230

Conclusion générale……...241

Références bibliographiques……251

Tables des figures……...273

Tables des tableaux……276

Liste des acronymes……...278

Index des auteurs cités…….. 283

Tables des matières……287

Introduction générale

> « Le désir réintroduit de l'existence, du mystère aussi, du possible multiple, de l'énergie, de l'impondérable, de la fantaisie, de la création. Fonder l'éducation sur le désir est une toute autre entreprise que de l'asseoir sur la motivation » (Beillerot, 1998, cité par Vial, 2010, p. 13).

Polysémique et lexicalement ambigüe, la notion d'orientation renvoie au moins à cinq réalités en interaction : économique, sociale, psychologique, pédagogique et anthropologique. À la tradition française « psychologisante » de l'orientation (Léon, 1957 ; Piéron, 1969), se sont en effet greffés d'autres savoirs, notamment issus des apports de la sociologie du travail (Naville, 1972), de la sociologie des inégalités (Bourdieu & Passeron, 1964, 1970), des sciences économiques et sociales (théorie du capital humain ; logique de qualification puis des compétences), des sciences de l'éducation (Duru-Bellat, 1988, 1993 ; Guichard, 1982, 2005b ; Danvers, 2009a, 2012), ou encore des sciences de l'orientation (Bujold & Gingras, 2000 ; Pelletier, 2001). Cette complexité à l'œuvre[1] cache cependant mal son statut de notion vague, d'usage courant, appartenant à la vie ordinaire et intrinsèquement liée à l'intuition. Fraisse (1974) souligne l'importance de l'orientation dite « naturelle » : il n'est pas toujours nécessaire d'être spécialiste de l'orientation pour connaître et analyser son histoire, ou encore pour tenter d'agir sur l'autre et ainsi élargir le champ des possibles. Si l'orientation relève du domaine de l'implicite, du latent et échappe à toute tentative de rationalisation, c'est bien parce qu'elle est partie intégrante de la condition humaine : elle revêt un caractère multidimensionnel et existentiel (Danvers, 2009a, 2012). En ce sens, dans son acception de forme indéterminée, elle est révélatrice de l'inachèvement de l'existence et du « mouvement permanent par lequel l'homme s'efforce […] d'entrer dans la vie » (Lapassade, 1963, p. 244).

À ce niveau, ces éléments contrastent avec une logique budgétaire qui se situe très clairement au premier plan de l'action publique. Tout en mobilisant des indicateurs de performance (quantitatifs et qualitatifs) et une culture du résultat, l'horizon de sens d'une dynamique de rationalisation peut engendrer des effets inattendus, puisqu'elle « repose sur de multiples processus-économiques, idéologiques, sociaux ou artistiques, par lesquels se matérialisent la pénétration de la rationalité instrumentale dans les structures sociales et les conceptions des individus et leurs préoccupations croissantes pour l'adaptation des moyens

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

aux fins visées, pour le souci de l'efficacité, et pour l'emprise du technique et du calculable sur les formes spirituelles » (Bezes, 2009, cité par Annoot & Chalmel, 2010, p. 4). Liés à une forme d'acte (Bacot, 2014), les « éléments de langage » se sont ainsi multipliés et ont largement évolué au cours des dernières décennies dans le domaine de l'action publique, dans un contexte où « la réalité économique et sociale devient difficile à vivre pour la majorité de la population » (Éliard, 2002, p. 5).

Dans cette période de crise et d'incertitude, l'orientation émerge comme un processus social complexe, continu, réversible, évolutif et inachevé[2], visant alors l'acquisition de compétences pour « construire sa vie » (Guichard, 2005b, 2010) et « s'orienter dans la vie » (Danvers, 2009a, 2012), dans une mise en relation de l'éducation, de la formation et de l'emploi. Derrière l'impératif social, présumé légitime et incontournable, de former des citoyens capables de s'insérer de manière durable sur le marché du travail, d'évoluer et de participer activement aux besoins de l'économie, se trouve cependant un ensemble d'acteurs « éducatifs » concernés par ces évolutions. Dans la redéfinition de ce paysage, l'Université occupe une place toute particulière, puisqu'elle constitue « un enseignement terminal qui, à la différence des systèmes qui le précèdent, ne prépare pas à l'accès à un autre système d'enseignement mais au contraire débouche, ou en tout cas est censé le faire, sur la vie professionnelle » (Coulon, 1993, p. 113). Par ailleurs, l'Université contemporaine n'est pas seulement un lieu d'enseignement, mais également un espace de création de savoirs, potentiellement transférables dans la sphère sociale pour contribuer au « développement » de la société.

Le débat s'ouvre de fait progressivement, et de plus en plus nettement, concernant la primauté de la recherche sur l'enseignement. Même si la recherche scientifique continue à jouer un rôle essentiel et moteur dans la fabrique de l'Université française, il n'en reste pas moins que les préoccupations concernant la formation, la maturation, l'orientation et l'employabilité des étudiants se sont largement renforcées. Dans un contexte de transformations, notamment induites par la mondialisation et les attentes de plus en plus fortes de la société et des jeunes, l'institution universitaire se voit davantage contrainte (1) de clarifier son offre de formation, (2) d'assurer le suivi de ses étudiants et (3) de permettre

[2] Le Centre d'analyse stratégique table d'ici 2030 sur « la poursuite de l'éclatement des univers du travail, à la fois temporels, spatiaux et organisationnels » (Quintin, 2011, p. 4).

une meilleure lisibilité du « retour sur investissement » des parcours qu'elle propose[3] (Romainville, 2000). Pour autant, si la crise de l'Université française prend ses origines dans une divergence globale entre les missions qui lui sont attribuées et les attentes plus fortes de la société en termes de professionnalisation des filières, « il est dans la nature de l'Université de construire de la professionnalité » (Agulhon & *al.*, 2012, p. 17) : elle ne fait pas que répartir les formés (*allocating institution*) selon un ensemble de positions sociales, elle transforme également la « structure de positions », en créant « régulièrement de nouveaux domaines professionnels, de nouveaux types de professionnels, de nouvelles compétences professionnelles » (*Ibid.*).

Les recherches menées par Romainville (2000), Altet (2004), Bru (2004) ou encore Annoot (2011) soulignent les évolutions rapides du système universitaire français depuis une dizaine d'années, tant au niveau des missions accordées à l'Université, des caractéristiques des établissements et de leur mode d'organisation que des pratiques pédagogiques et de la population étudiante accueillie. Certains de ces changements récents, qui ont affecté les missions et le rôle de l'Université en matière d'orientation, sont notamment à comprendre au regard des injonctions faites par le Conseil de l'Union européenne pour *La modernisation des universités pour favoriser la compétitivité européenne dans une économie mondiale fondée sur la connaissance* (2007). Trois principaux axes s'en détachent : l'orientation et l'insertion professionnelle des étudiants doit être une priorité de l'Université (au même titre que la formation et la recherche scientifique) ; une logique de rentabilité et de rationalisation de l'enseignement universitaire et de ses débouchés doit se développer ; au moins la moitié d'une classe d'âge doit parvenir au niveau de qualification d'un diplôme d'enseignement supérieur. Ces dispositions, déclinées au niveau national, se sont cristallisées en France dans le cadre de la *Loi du 10 août 2007 relative aux Libertés et Responsabilités des Universités* (LRU, 2007) et de ses précisions avec le *Plan réussite en Licence* (PRL, 2007).

C'est à la lumière de ces changements que nous nous sommes intéressé, dans le cadre de ce travail de recherche, à la thématique de l'orientation universitaire, et plus précisément aux questions que pose aujourd'hui la mise en œuvre de ces politiques quant à leur réception et leur appropriation par les « acteurs de l'orientation » à l'Université. Dans cette

[3] Il ne s'agit plus de savoir si les diplômés ont un emploi, mais de connaître la nature de celui-ci (adéquation formation-emploi, type de contrat, etc.)

perspective, notre attention s'est portée sur l'instauration de l' « orientation active » à l'Université. Initiée par l'intermédiaire du PRL, nous pensons en effet que cette mesure est révélatrice des « temps actuels » et de la manière dont la « chose publique » programme, pense et se saisit les problématiques liées à l'orientation des jeunes vers et à l'Université. Trois questions se posent[4] : Qu'est-ce que l' « orientation active » ? Comment cela fonctionne ? Qu'est-ce que cela devient ? Même si nous nous laissons un peu de temps pour envisager ces questions, il convient ici d'apporter quelques éléments de précision relatifs à cette « orientation active » à l'Université, tout du moins d'un point de vue institutionnel[5].

Pour comprendre ce que l'on place derrière le terme « orientation active », deux temps nécessitent d'être précisés :

- En 2006-2007, dans le cadre d'un système universitaire français massifié, où les taux d'échec, d'abandon et de réorientation durant les trois premières années d'études restent élevés, la décision est prise d'instaurer un dispositif dit d' « orientation active » (DOA) : si le baccalauréat, premier grade de l'enseignement universitaire, doit continuer « à donner accès de droit aux universités, on ne peut pour autant accepter que l'orientation à l'Université continue de se faire le plus souvent par défaut plutôt que dans le cadre d'une démarche positive, éclairée et réellement accompagnée » (De Robien[6], 2006). L'idée générale est de permettre au néo bachelier de bénéficier d'un accompagnement spécifique dans son choix d'orientation à l'Université : il envoie alors un dossier (relevé de notes, projet, etc.). Une « commission de spécialistes » de la discipline visée statue sur le dossier et émet un avis (A, B ou C). Dans le cas des avis B ou C, l'élève est invité à un entretien avec un enseignant-chercheur, pour discuter plus précisément de sa situation et de son projet. L'avis émis n'est pas contraignant, dans la mesure où le néo bachelier reste libre de son choix final.
- En 2009, le rapport *Renforcer l'orientation active* (2009), en précisant la nécessité de « […] faire de l'orientation active un processus continu, inscrit dans la durée » et de « l'affirmer comme un élément à part entière de la politique des universités »

[4] En s'inspirant de la perspective piagétienne, Pelletier (2012) rappelle que trois questions permettent potentiellement d'épuiser la connaissance d'un objet à connaître : (1) qu'est-ce que c'est (question ontologique) ? ; (2) comment cela fonctionne (question fonctionnelle) ? ; (3) qu'est-ce que la chose devient en fonction de l'époque et du contexte associés ?
[5] Ces éléments sont repris de manière plus développée au cours du chapitre 1.
[6] Ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2005-2007).

(Saint-Girons, 2009, p. 51), a permis d'inscrire et de développer ce dispositif au sein d'un continuum d'orientation pour le bachelier et l'étudiant, en amont et en aval de la première année à l'Université (de bac-3 à bac+3)[7]. Ces éléments soulignent le passage progressif d'un dispositif à une démarche (et donc une vision) plus globale de l'orientation dans sa dimension éducative à l'Université[8]. Elle s'organise finalement autour de trois éléments : la transition « Lycée-Université » ; le suivi de l'étudiant dans son projet d'études et d'insertion ; l'accompagnement vers l'emploi.

Comme nous le soulignons dans la suite de nos développements (chapitre 1), l' « orientation active » à l'Université est à considérer comme une « démarche globale et transversale », qui doit permettre de placer l'orientation, la formation, les parcours, l'accompagnement et l'insertion professionnelle à l'Université sous le signe général d'une « orientation active ». Le point de départ de notre réflexion s'appuie sur le questionnement initial suivant : Comment considérer sa mise en œuvre à l'Université ? Qu'implique-t-elle ? Instruire ces questions nous conduit dans cette recherche à envisager l' « orientation active » à l'Université comme un espace « injonctif » indéterminé de mise en activité de pratiques d'acteurs, interrogés dans leur subjectivité (intériorité du sujet) et dans leur intersubjectivité (dimension sociale) et participant au regard de leur logique d'actions et de leur intentionnalité à le co-construire. C'est donc ici du passage d'un horizon de sens (prescription) à un horizon de réalité (lieu social d'interaction et de coopération), traversé par une vision idéologique, politique et pédagogique du monde dont il est question.

Au sein de cet espace en construction, nous formalisons un axe de tensions intégrées se traduisant par une bipolarisation autour du « travail éducatif » en orientation d'une part, mais également autour de ce que nous nommons, à l'instar de Charlot (1980), la « mystification pédagogique »[9]. Comme le précise Canguilhem (1947), « la rationalisation ne peut s'entendre que des moyens d'obtenir une certaine fin. Or, les fins d'une société économique ne sont pas inscrites dans la nature des choses ni dans la nature des hommes. […] les sens d'un changement, d'une entreprise peuvent être multiples et incompatibles » (p. 125).

---

[7] Par la création en 2011 du dispositif d'orientation anticipée, où l'accent est mis dès la classe de première.

[8] Cet aspect fait ici appel aux capacités de régénération du système, capable d'intégrer les remarques pour se modifier : l'intégration de la critique provoquant de la réflexivité.

[9] En d'autres termes, sacrifie-t-on le processus d'orientation (et l'idée d'une tâche pédagogique partagée à visée émancipatrice) au profit d'une procédure bureaucratique pour la régulation des flux à l'Université ?

Dans cette recherche, nous nous sommes plus particulièrement intéressé aux enseignants-chercheurs. En effet, si la politique ministérielle ne tend pas vers le développement d'un corps particulier d'experts en orientation, mais plutôt vers la mobilisation d'un ensemble d'acteurs, l'association « active » des enseignants-chercheurs aux réformes en cours peut potentiellement poser question. Dans le cadre de l' « orientation active », les injonctions[10] sont multiples pour ces professionnels : mener un entretien avec le néo bachelier ; consulter un dossier et délivrer un avis concernant la poursuite d'études ; conseiller et informer le néo bachelier et / ou l'étudiant ; travailler en partenariat avec les conseillers d'orientation psychologues et l'ensemble de l'équipe éducative ; accompagner l'étudiant dans son projet professionnel et personnel ; travailler en coordination avec les lycées ; etc.

En quoi et comment les enseignants-chercheurs s'engagent-ils dans cet espace en construction et participent-ils à le construire ? L'hypothèse générale énoncée dans ce travail postule que ces derniers s'engagent[11] dans cet espace à partir d'un ajustement de logiques, entrainant résistances, adaptations et / ou contournements. Penser en termes de « logiques » permet ici d'entrevoir les « systèmes de représentations et de valeurs qui vont orienter l'action vers un but précis […] elles définissent des points de vue, des catégories de jugement et des registres de qualification spécifiques de l'action » (Saccomanno, 2011, p. 41).

Conjointement, ces considérations nous renvoient à la question du sens que porte chaque individu dans son rapport à l'orientation, rendant compte non pas d'« un intérêt pour l'orientation mais de l'expression d'intérêts multiples et parfois antinomiques pour cette question » (Henriet *& al*., p. 26). Comment les enseignants peuvent-ils contribuer à ces actions éducatives d'orientation ? Sont-ils suffisamment formés et sensibilisés à ces questions ? Qu'en pensent-ils ? Comment considèrent-ils l'orientation ? En quoi ces questions interrogent-elles leur identité professionnelle ? Doit-on les former ? Comment penser leur rôle au regard des fonctions attribuées aux conseillers d'orientation-psychologues ? Dans ce domaine, l'influence, dans sa dimension pédagogique et psycho-sociale, que l'enseignant exerce sur les choix d'orientation des apprenants a pu être analysée

[10] Dans le cadre de ce travail, nous entendons le terme « injonction » non pas sous sa forme stricte (« commandement énoncé d'une manière formelle et impérative »), mais plutôt dans le sens de « l'incitation ».
[11] Nous comprenons ici par « engagement » l'entrée et la persévérance dans une action donnée, en connaissance de cause.

(Pallas *& al.*, 1994, Lemaire, 2004), tout comme le rôle de l'accompagnement pédagogique dans la formalisation des projets des étudiants (Bart & Fournet, 2010 ; Masclet & Leconte, 2007). Parallèlement, même si certaines recherches ont souligné la nécessité d'une formation des enseignants du second degré à une approche éducative de l'orientation (Mure, 2005), trop peu d'études ont par exemple cherché à comprendre précisément le rapport qu'entretiennent les enseignants-chercheurs au sein de l'Université actuelle à l'égard des missions d'aide à l'orientation.

Principaux axes de la recherche

La formalisation de ce travail de recherche s'articule autour de trois principaux piliers. Le cadre contextuel et théorique est énoncé dans une première partie, attentive au processus de construction théorique de l'objet de recherche et visant successivement à rendre compte : (1) de l'émergence de l' « orientation active » à l'Université, au regard des réalités économique, sociale, politique, idéologique et pédagogique qu'elle convoque ; (2) de son inscription dans la question du « travail éducatif » en orientation ; (3) de la problématique et du cadre d'analyse de la recherche. Au regard de cette première « mise en ordre », la deuxième partie s'attache à souligner et à justifier les orientations épistémologique et méthodologique de la recherche. L'engagement des enseignants-chercheurs est abordé dans la troisième partie, relative à l'analyse et à l'interprétation des données d'enquête.

Transversalement, cette thèse de doctorat en sciences de l'éducation tente d'apporter sa contribution au travail mené au sein du laboratoire Profeor-Cirel[12] et de l'exploration de l'objet qui fédère son équipe : le travail éducatif. Dans quelle mesure peut-on entrevoir le travail éducatif comme processus ? Comment penser ses dimensions cachées ? De quelle manière l'orientation et son approche éducative à l'Université peuvent-elles interpeller la « forme éducative » ?

Première partie : cadre contextuel et théorique de la recherche

Le **chapitre 1**, intitulé *L'émergence de l' « orientation active » à l'Université : réalités économique, sociale, politique, idéologique et pédagogique,* propose d'établir une analyse sociologique des réformes en cours au sein de l'enseignement supérieur français en général

[12] Les travaux du laboratoire Proféor-Cirel s'articulent principalement autour de trois axes : « Saisir le travail éducatif selon différentes perspectives d'analyse » ; « Identifier les limites, frontières et périmètre du travail éducatif » ; « Explorer les modes d'accès au travail éducatif ». Voir < http://profeor.recherche.univ-lille3.fr/cms/>

et à l'Université en particulier. Donner une vue d'ensemble des principes organisateurs de la construction et de la légitimation des politiques éducatives en lien avec l'orientation nécessite de se plonger dans le passé. Ainsi, entrevoir précisément l'émergence de l' « orientation active » suppose d'en apporter une vision globale, au regard de la réalité plurielle qu'elle convoque. Révélatrice d'un individualisme de la seconde modernité, nous montrons notamment qu'elle s'enracine dans une légitimation de la « fonctionnalisation économique de l'organisation publique de l'enseignement » (Bongrand, 2012, p. 6).

Dans cette perspective, le **chapitre 2**, intitulé *L' « orientation active » à l'Université et la question du « travail éducatif » en orientation,* donne à voir un ensemble de points de focalisation permettant d'approcher l' « orientation active » à la lumière de ses fondements scientifique et épistémologique. Trois points sont successivement abordés : les origines québécoises de la notion d' « orientation active » et les grands acteurs de sa diffusion en France ; sa conception éducative de l'orientation, qui nous amène à esquisser et à analyser les contours et frontières du travail éducatif en orientation ; enfin, la réalité à l'œuvre de l'orientation dans le champ universitaire, principalement du côté des jeunes en situation de choix, en tentant d'approcher et de mettre en lien les déterminants de la « non-réussite » universitaire, le problème du décrochage, la construction des projets d'orientation ou encore le rôle potentiel que peut tenir le rapport aux savoirs autour de ces questions. Nous montrons que posées en ces termes, l' « expérience étudiante » et sa modulation (par l'accompagnement des étudiants par les enseignants-chercheurs), peuvent constituer l'horizon de sens à partir duquel se détache la question de l'orientation universitaire.

Si les deux premiers chapitres visent à ordonner ce que sous-tend l' « orientation active » à l'Université, le **chapitre 3,** intitulé *Problématique et cadre d'analyse de la recherche : l' « orientation active » à l'Université, mystification pédagogique ou travail éducatif ?,* se donne pour objectif de transcender les axes de réflexion préalablement établis. Ainsi, même si certains éléments de notre problématique de recherche sont énoncés dès l'introduction générale de ce travail, ce troisième chapitre entend dans un premier temps y revenir de manière plus spécifique. Si cette première étape nous permet de circonscrire notre questionnement de recherche, un second temps est consacré à la définition de notre perspective théorique et de notre modèle d'analyse. Comme nous le soulignons au cours de ce chapitre, sur ce point précis l'idée n'est pas de mobiliser une théorie exhaustive et (sur)puissante, car le risque est alors de systématiser les réponses aux questions que l'on se

pose. Nous situons au contraire la démarche scientifique de notre étude dans une logique de la découverte, permettant potentiellement une construction / déconstruction *a posteriori*.

Deuxième partie : démarche de la recherche

Le **chapitre 4**, intitulé *Orientations épistémologique et méthodologique de la recherche,* s'ouvre sur la perspective d'expliciter, de justifier et d'éclairer les choix épistémologiques et méthodologiques qui ont guidé ce travail de recherche. Il s'agit ainsi de montrer la manière dont nous articulons et rendons opératoires nos axes de travail, particulièrement au niveau de la méthodologie déployée dans le cadre du recueil de données (enquêtes par questionnaires et par entretiens semi-directifs). Dans un souci de vigilance épistémologique, nous précisons les procédures et les outils mobilisés dans nos analyses, ainsi que les caractéristiques de notre terrain d'enquête (trois universités de l'Académie de Lille) et de la population de référence mobilisée. De manière générale, ce chapitre est l'occasion d'expliciter notre approche et démarche de recherche, dans un espace où « le chercheur est convié […] à préciser pour lui et pour les autres avec quelles lunettes de lecture ou sous quel angle il aborde le phénomène à l'étude et anticipe l'analyse » (Mukamurera, Lacourse & Couturier, 2006, p. 115).

Troisième partie : analyses et apports de la recherche

Le **chapitre 5**, intitulé *Le positionnement des enseignants-chercheurs à l'égard de l'orientation universitaire et des thématiques associées*, s'inscrit dans une logique de confirmation par la description empirique de notre hypothèse de possibilité, postulant que les pratiques déclarées des enseignants-chercheurs soulignent l'existence de représentations et d'attitudes différenciées à l'égard de l'orientation universitaire et des thématiques associées. Il rend ainsi compte de la mise en exergue de nos résultats, analyses et discussions à partir du traitement statistique de nos données d'enquête par questionnaire. Comme nous le signalons dans la suite de nos développements, outre le fait de dégager un ensemble de résultats descriptifs (et explicatifs), ce chapitre permet également de mettre en évidence certaines zones d'ombre ou certains espaces d'incertitude, que l'on formalise ici sous forme de questionnements : Dans quelle mesure les enseignants-chercheurs s'accommodent-ils des « injonctions paradoxales » qui leur sont faites ? Comment entrevoient-ils et gèrent-ils l' « entre-deux » d'une orientation située au confluent de l'intérêt individuel et de l'intérêt collectif, au cœur d'un système qui les contraint à

« agir » ? En quoi et comment les enseignants-chercheurs s'autorisent-ils à exercer leur fonction aux frontières de leurs champs disciplinaires respectifs ?

Si le **chapitre 6**, intitulé *L' « orientation active » à l'Université : principes organisateurs et effets d'un engagement situé au confluent d'un ajustement de logiques,* procède d'une mise en perspective de notre hypothèse générale, il vise également à instruire ces questions. La méthode d'analyse de contenu mise en œuvre, reposant notamment sur les axes établis par Miles et Huberman (2003) ou encore Bardin (2007), nous a permis de chercher à comprendre et à expliquer l'action des enseignants-chercheurs à partir de ce que suggère et projette une « orientation active » à l'Université, en tentant de repérer les logiques à l'œuvre dans la mise en place de telles activités : la réussite de l'étudiant, le sens et la place accordés à l'Université, l'identité professionnelle de l'enseignant-chercheur, ou encore l'attention portée à l'employabilité des formés, etc. Dans le cadre de nos interprétations, une place particulière a été accordée aux « vécus » des universitaires et à leur environnement respectif (poids disciplinaire, politique pédagogique de l'établissement par exemple).

La **conclusion générale** consiste en une ré-interrogation des objectifs et de notre démarche de recherche, des principaux résultats, des apports théoriques et méthodologiques, mais également des limites de ce travail de thèse. Elle donne l'occasion d'effectuer un bilan et une auto-évaluation du travail réalisé, pour finalement en établir les compléments, prolongements et perspectives.

PREMIÈRE PARTIE
-
CADRE CONTEXTUEL ET THÉORIQUE DE LA RECHERCHE

Chapitre 1. L'émergence de l' « orientation active » à l'Université : réalités économique, sociale, politique, idéologique et pédagogique

Chapitre 2. L' « orientation active » à l'Université et la question du « travail éducatif » en orientation

Chapitre 3. Problématique et cadre d'analyse de la recherche : l' « orientation active » à l'Université, mystification pédagogique ou travail éducatif ?

Chapitre 1. L'émergence de l' « orientation active » à l'Université : réalités économique, sociale, politique, idéologique et pédagogique

> « […] nous voguons sans cesse entre l'objet et sa démystification, impuissants à rendre sa totalité : car si nous pénétrons l'objet, nous le libérons mais nous le détruisons ; et si nous lui laissons son poids, nous le respectons, mais nous le restituons encore mystifié. Il semblerait que nous soyons condamnés pour un certain temps à parler toujours excessivement du réel. C'est que sans doute l'idéologisme et son contraire sont des conduites encore magiques, terrorisées, aveuglées et fascinées par la déchirure du monde social. Et pourtant c'est cela que nous devons chercher : une réconciliation du réel et des hommes, de la description et de l'explication, de l'objet et du savoir » (Barthes, 1956, p. 233).

L'émergence de l' « orientation active » à l'Université mérite examen. Porteur d'histoire et d'identité, chaque terme convoque nécessairement une vision, une représentation particulière du monde. Éliard (2002) précise qu' « aujourd'hui, pour travestir une réalité de plus en plus dure, les manipulations de langage se multiplient » (p. 4). Comment entrevoir et comprendre l'émergence de l' « orientation active » à l'Université en France à partir de 2006-2007, ayant pour but affiché de compenser le constat d'une sélection par l'échec des étudiants ? Dans le cadre du système universitaire massifié, où les taux d'abandon et de réorientation durant les trois premières années d'études restent élevés, les préoccupations politiques pour ce niveau d'études ne sont pourtant pas récentes. Pour s'en convaincre, il suffit par exemple de rappeler que le *Plan Fouchet* (mis en chantier dès 1963) ou le *Projet Devaquet* (1986) visaient déjà tous deux la prise en charge de ce problème[13].

Ce premier chapitre se donne pour principal objectif d'accéder au « principe de réalité » (Maffesoli, 2012) qui sous-tend la mise en œuvre de l' « orientation active » à l'Université. Deux points sont successivement abordés. Dans un premier temps, il s'agit de souligner et de déconstruire les premiers éléments de compréhension que recouvrent les problématiques liées à l'orientation. L'idée est de préciser dans quelle mesure l'orientation est idéologiquement orientée. La première section de ce chapitre montre ainsi que l'orientation se situe au cœur d'une « mise en système » de l'enseignement, dont les principales caractéristiques de structuration s'inscrivent dans l'opérationnalisation de deux objectifs potentiellement paradoxaux : un horizon de justice sociale d'un côté, élément central de l'idéologie libérale ; de l'autre celui d'une efficacité économique optimale, renvoyant à la fonction économique de l'école (1.1.). Ces considérations nous autorisent dans une seconde

[13] Notamment par la mise en place d'une « orientation-sélection », afin de juguler les flux d'entrée vers l'Université. Face à la pression des étudiants, des syndicats et des enseignants, ces dispositions ont été retirées.

section à rendre compte de manière éclairée du contexte d'émergence de cette « démarche globale » (Saint-Girons, 2009, p. 4), et de comprendre plus précisément le sens et le glissement qu'opère le vocable d' « orientation active » pour l'Université (1.2.).

Transversalement, ce chapitre est également l'occasion de poser les bases d'une réflexion globale : Comment passer du désordre à quelque chose de reconnaissable scientifiquement parlant lorsque l'on aborde la thématique de l'orientation universitaire ? Car c'est bien de cela dont il s'agit, tant la littérature scientifique et la diversité des approches sont considérables. L'intérêt n'est cependant pas de reprendre l'ensemble des faits et travaux ayant participé à la construction de l'orientation dans une perspective strictement historique, car le risque serait alors d'évoquer de manière sommaire une histoire que l'on peut retrouver ailleurs et de manière plus complète[14]. L'un des principaux enjeux de ce premier chapitre réside dans le fait de justifier le centre de gravité de ce travail de thèse : il est une formalisation introductive au processus de construction de notre objet de recherche. Il rend ainsi compte d'un double objectif : amener des éléments de réflexion en lien avec notre contexte d'étude ; poser les premiers jalons d'une pensée qui se cherche.

1.1. Institutionnalisation de la fonction économique de l'enseignement et translation « vers le haut » des paliers d'orientation

L'effort de massification, qui a repoussé dès les années quatre-vingt-dix les paliers d'orientation au niveau d'un enseignement supérieur « dual », a renforcé la conception d'un système éducatif ségrégant les âges, tout au moins sur un plan institutionnel, ainsi que la place particulière accordée à l'Université. Ainsi, même si cette dernière semble se placer dans la « continuité éducative » des études secondaires, on constate néanmoins une certaine inégalité de la formation intellectuelle des élèves du secondaire entrant à l'Université : se posent alors les questions de l'orientation, de l'accueil et de l'accompagnement pédagogique de cette population hétérogène, parfois peu préparée, voire éloignée de la culture et du travail universitaires. En 2012, et pour la première fois depuis la *Loi d'orientation sur l'éducation* du 10 juillet 1989 qui précisait un objectif de 80 % d'une

[14] Voir par exemple Caroff, A. (1987) *L'organisation de l'orientation des jeunes en France. Évolution, des origines à nos jours.* Issy-les-Moulineaux : EAP.

génération au baccalauréat, c'est plus de 80 % d'une génération qui atteint ce niveau d'études, 77,5 % devenant bacheliers (DEP, 2012)[15].

Nous revenons dans un premier temps sur la manière dont l'évolution des priorités politiques au cours du XXe siècle (modèle économique libéral) a ordonné le débat autour d'une orientation située entre contrainte collective et liberté individuelle (1.1.1.). Ces premières considérations nous autorisent dans un deuxième temps à aborder plus précisément ce que sous-tend la mise en système et l'« économicisation » de l'enseignement (Bongrand, 2012), ainsi que la translation « vers le haut » des paliers d'orientation jusqu'au niveau du baccalauréat pour l'orientation (1.1.2.). Dans un dernier temps, nous opérons une focalisation sur l'orientation universitaire en tant que telle, reflétant le processus inachevé de l'institutionnalisation de l'orientation en France (1.1.3.).

1.1.1. L'orientation entre contrainte collective et liberté individuelle : « procédure » *versus* « processus » d'orientation

On identifie classiquement trois principales périodes dans le domaine de la prise en compte des problématiques liées à l'orientation : (1) le début du XXe siècle aux années soixante, où l'orientation est principalement abordée selon un modèle de sélection / répartition ; (2) les années soixante / quatre-vingt, avec la prise en compte accrue de l'information (au détriment de la sélection en tant que telle) ; enfin l'avènement des perspectives éducatives en orientation à partir des années quatre-vingt-dix.

Cette évolution s'ancre notamment dans la modification des priorités politiques du XXe siècle, tendant vers l'application d'un modèle économique libéral et où l'État vise à devenir un organe chargé d'élaborer et de produire des normes pour le fonctionnement de la société. En s'imposant peu à peu comme l'idéologie dominante, le libéralisme pose les bases du principe de concurrence et de la promotion de l'esprit d'entreprendre, dans le cadre d'un libéralisme économique « aménagé » (néo-libéralisme), émergent au cours des années quatre-vingt en France. La définition des politiques publiques qui en découle marque une reconfiguration autour de trois principales notions (Solaux, 2005a).

[15] On note que « 50, 80, 100 » est la série de chiffres pouvant résumer les objectifs du système éducatif : 50 % de diplômés de l'enseignement supérieur ; 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat ; 100 % d'une classe d'âge niveau V (*Loi n°2005-380 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École*).

- L'individualisme, qui met au premier plan les valeurs d'autonomie, de liberté individuelle et d'accomplissement personnel (le politique en étant alors le principal garant et organisateur).
- La réflexivité, qui marque la prise en compte accrue du rôle de l'individu dans le fonctionnement de la société et sa transformation en « acteur ». Associée à l'idée de modernité, la société réflexive s'adosse ainsi davantage sur les compétences, la rationalité et les capacités d'action des individus que sur un État « fort ».
- La gouvernance, qui suppose que « les acteurs parviennent régulièrement à des décisions mutuellement satisfaisantes ou contraignantes, à travers la négociation ou la coopération […] », *elle se caractérise par* « des formes horizontales d'interaction entre acteurs qui ont des intérêts contradictoires mais qui sont suffisamment indépendants les uns des autres pour qu'aucun d'eux ne puisse imposer une solution à lui tout seul, tout en étant suffisamment dépendants pour qu'ils soient tous perdants si aucune solution n'était trouvée » (Schmitter, 2000, cité par Solaux, 2005a, p. 23).

La primauté accordée à la valeur liberté n'est cependant pas sans poser de questions. D'une part, on peut légitimement s'interroger sur son intégration dans une société dont l'égalité et la justice sont les principes fondateurs : Dans quelle mesure peut-on gérer le paradoxe d'un enchâssement de l'égalité de droits (c'est-à-dire la liberté formelle, la liberté accrue de chacun à effectuer ses propres choix) et celui de l'objectif poursuivi d'égalité de fait (c'est-à-dire la justice sociale, conduisant à la restriction des libertés individuelles) ? Charlot (1980) précise, en d'autres termes, que « l'usage idéologique de l'idée de liberté consiste à traiter la Liberté comme une idée autonome et à justifier, par l'idée de Liberté, l'absence de liberté effective dans les conditions concrètes d'existence » (pp. 13-14).

D'autre part, le rôle d'un État principalement centré sur l'élaboration de textes législatifs et réglementaires pour assurer la continuité de l'organisation sociale (on légifère mais on ne règne pas) conduit inéluctablement à la production de normes. Dans la lignée des travaux de Foucault sur la question, Gori (2013) rappelle en effet que la normativité à l'œuvre dans notre société participe de l'émergence d'un système anti-démocratique, dans lequel l'individu est en partie privé et « dépossédé » de son pouvoir d'agir et de créer. Dans un tel cadre, les actes ne sont alors plus que le reflet de protocoles standardisés, la réduction implicite des libertés individuelles (d'agir et de penser), le formatage des comportements,

ou encore la prévalence de la machine sur l'homme conduisant à une « prolétarisation généralisée de l'existence » (*Ibid.*, p. 128).

Le traitement des questions d'orientation des individus s'inscrit pleinement dans les formes d'organisation politique et de réglementation globales de chaque pays[16], qui tendent à être le lieu de la régulation des paradoxes précédemment évoqués. L'orientation peut en effet être considérée comme l'un des plus collectifs des phénomènes individuels. C'est ce paradoxe qui constitue le creuset de la dimension socio-politico-économique de l'orientation : il s'agit pour les politiques publiques d'orientation, à l'heure actuelle peut-être encore plus qu'auparavant, de répondre simultanément aux principes d'intérêt général et d'intérêt individuel. Énoncée en ces termes, la problématique de l'orientation renvoie de fait à un équilibre à installer entre contrainte collective (régulation du marché du travail, adéquation formation / emploi, équité d'accès) et contrainte individuelle (l'individu « acteur », « sujet », voire « auteur » de son parcours de formation), où « procédure » d'orientation et « processus » d'orientation, même s'ils ne peuvent être confondus, coexistent et se co-construisent.

Cette dualité repose sur un entrecroisement constant entre deux logiques contradictoires, notamment du point de vue de l'horizon de sens porté par l'action des politiques publiques en la matière : celle de la régulation des flux et donc de l'affectation des élèves dans les structures d'accueil disponibles (visant une efficacité économique), et celle d'une centration sur la construction progressive du parcours individuel de chacun, fonction de ses souhaits, aspirations, compétences et résultats. Comme nous le soulignons dans la suite de nos développements, cette dernière logique s'inscrit notamment sous l'angle de la démocratisation de l'enseignement et du projet d'école unique, visant l'échec d'une orientation principalement déterminée par l'origine sociale, et ayant pour objectif de favoriser la justice sociale. En d'autres termes, l'orientation se situe dans un « entre-deux », tendant à un équilibre des forces et tensions intégrées où l'affectation, définie comme une procédure administrative d'orientation, ne peut se confondre avec le processus d'orientation. D'un côté, le « placement raisonné » des individus a pour effet de valider les décisions d'orientation prises au sein des établissements d'enseignement en fonction des capacités d'accueil de la carte des formations (ces procédures étant tenues par des règles définies par

[16] On peut constater d'une part des formes de régulations supranationale et nationale, et d'autre part des formes de régulations plus locales.

voies législative et réglementaire). De l'autre, le processus d'orientation, compris comme une démarche d'accompagnement pédagogique, aboutit potentiellement après une phase de dialogue avec la famille et l'apprenant.

En France, les mutations sociales, économiques et techniques ont contribué à renouveler, à réorienter les représentations collectives et à accroître la demande sociale d'éducation et d'orientation. Dans une conférence intitulée *Quelles peuvent être les finalités individuelles et collectives de l'éducation en orientation ?* Guichard (2000)[17] s'interroge sur la crise de l'institution scolaire : « Verra-t-on naître d'autres dispositifs de socialisation des jeunes ? Ou bien l'école se transformera-t-elle d'une manière telle qu'elle devienne plutôt une institution de socialisation que d'enseignement ? ». À ce type de questionnement s'adosse la question du travail et de sa place dans la construction de l'individu, et *in fine* celle de « la prise de conscience des particularismes identitaires, ainsi que des problèmes de développement collectif » (*Ibid.*).

Avant d'aller plus loin sur ces questions, le point suivant vise à rendre compte plus précisément des principales réformes et « points de bascule » qui ont façonné le XXe siècle en orientation, à la lumière de la mise en système de l'enseignement, de la transformation du rôle social accordé à l'école et de l'économicisation de l'institution scolaire.

1.1.2. Efficacité économique et justice sociale : l'orientation au cœur de la mise en système de l'enseignement

Jusqu'à la fin de la Seconde Guerre mondiale, la gratuité de l'enseignement secondaire pour l'entrée en 6ème (puis progressivement pour l'ensemble du secondaire, 1930)[18], l'obligation scolaire portée à 14 ans (1936)[19], mais également la féminisation des inscriptions universitaires (1938)[20], représentent les principales évolutions institutionnelles de l'école, posant ainsi les prémices d'une transformation du cadre d'action et de réflexion autour de l'orientation et du projet éducatif des élèves et des étudiants. L'entrée dans la seconde moitié du XXe siècle est cependant marquée par la nécessité de reconstruire

[17] INETOP : Colloque sur l'éducation à l'orientation. Retranscrit par Desclaux (2000).
[18] Gratuité pour les classes de sixième de l'enseignement secondaire, puis progressivement étendue jusqu'en 1933 à tout le secondaire (16 avril).
[19] Jean Zay, ministre de l'Éducation nationale du Front populaire prolonge d'un an, jusqu'à 14 ans, l'obligation scolaire (9 août).
[20] Les femmes peuvent s'inscrire à l'Université sans l'autorisation de leur mari : suppression de l'incapacité civile (loi du 18 février).

l'infrastructure économique du pays, lourdement endommagée par la Seconde Guerre mondiale[21].

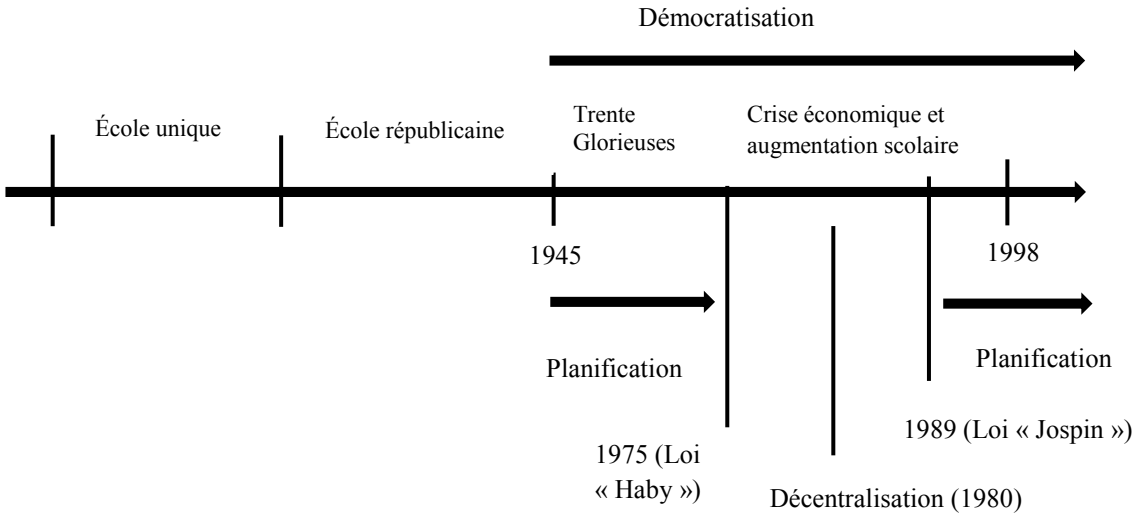
Cet événement majeur (et ses conséquences politique, économique et sociale) tend à réorienter les représentations collectives et est suivi d'une période dite de « planification », que l'on peut définir comme un processus de rationalisation des prises de décision, centré sur l'allocation de ressources en fonction d'objectifs préalablement fixés. Charlot et Beillerot (1995) en soulignent l'évolution des problématiques en matière d'éducation. La figure 1 (voir infra) propose une vue d'ensemble de ce processus pour le XXe siècle.

De 1946 à 1970 (1er au 5e plan), l'accent est principalement mis sur l'équipement et la qualification des individus. L'orientation est alors un point d'appui pour viser la mobilisation possible des aptitudes de chaque élève, compte tenu des possibilités offertes par la conjoncture économique et sociale. De 1971 à 1981 (6e au 8e plan), on parle de déplanification (*Ibid.*) : il ne s'agit plus de prévoir mais de comprendre un marché du travail plus segmenté, dans une société plus complexe. De 1984 à 1998 (9e au 11e plan), le retour de la planification s'opère dans un contexte pluriel où se mêlent massification, décentralisation (l'acteur « région » émerge porté par la puissance publique), régulation et mondialisation : l'objectif des 80 % au baccalauréat (1989) impose un effort de planification des flux et d'adéquation formation / emploi. Cependant, à partir des années quatre-vingt, l'échec flagrant du planisme, notamment en terme d'adéquation formation / emploi, est avéré. On passe alors à un modèle prospectif[22] de l'action publique. Cette chronologie peut être mise en parallèle avec le travail de déclinaison que propose Danvers[23] autour de l'identification de huit périodes au sein du mouvement français d'orientation : **(1901-1919)** les balbutiements de l'orientation professionnelle de début de siècle : l'ère des pionniers et premiers concepteurs ; **(1920-1944)** l'instauration du mouvement d'orientation professionnelle dans la première moitié du siècle ; **(1945-1954)** l'organisation de l'orientation professionnelle au lendemain de la Seconde Guerre mondiale ; **(1955-1965)**

[21] Sur un plan plus large, celle-ci tend alors à réorienter les représentations collectives.
[22] La prospective, initiée par Berger (1964) : prospection (exploration) et perspective (futur).
[23] Danvers, F. (non publié) *Annales du mouvement francophone d'orientation des origines à nos jours*, Lille 3. Voir parallèlement « Les principaux repères politiques et historiques de l'orientation en France 1919-2007 » (annexes, *tome 2*). Ce découpage, tant au niveau de l'intervalle fermé que des éléments internes qui le composent, peut sembler arbitraire. Cependant, nous conviendrons que la mobilisation d'une chronologie dans un contexte donné est toujours relative, contingente : le chercheur n'en est pas prisonnier, il la mobilise en fonction de ce qu'il souhaite démontrer.

l'orientation scolaire et professionnelle au cœur de la réforme de l'enseignement du secondaire ; **(1966-1980)** l'institutionnalisation de l'orientation de la jeunesse scolarisée et des adultes : à la recherche d'une nouvelle identité et d'une autre identification ; **(1981-1989)** l'orientation éducative à l'épreuve de l'insertion professionnelle ; **(1990-2000)** la question du travail comme projet identitaire dans une société sans projet ; **(2001-)** les nouveaux territoires de l'orientation à tout âge de la vie à l'heure de la mondialisation et de la montée des incertitudes.

Figure 1 : L'école n'est pas une institution séparée de son environnement économique et social : le planisme



Les points suivants (1.1.2.1. et 1.1.2.2.) donnent à voir plus précisément dans quelle mesure les principales réformes (dimensions politique et sociale) ont participé à l'institutionnalisation de l'orientation et à la translation « vers le haut » des paliers d'orientation jusqu'au niveau du baccalauréat, « clé de voûte » du système éducatif.

1.1.2.1. Le Plan Langevin-Wallon et l'entrée dans la seconde moitié du XXe siècle

L'après-guerre fut marqué par l'élaboration du projet de réforme emblématique du XXe siècle : le *Plan Langevin-Wallon* (1947). Ce plan, sorte d'utopie concrète, n'a jamais été appliqué. Il a cependant inspiré l'ensemble des grandes réformes de l'éducation en France, jusqu'au moins la fin du siècle dernier. Il repose sur l'idée que la culture de chacun doit être

développée pour permettre de former des professionnels à l'esprit éclairé. Jourde (2009)[24], évoquant sa vision de l'enseignement universitaire lors d'un entretien, précise :

> Nous ne voulons pas former seulement des techniciens et des cadres soumis, aux compétences étroites, mais des hommes et des citoyens. Nous pensons que le sens d'une vie ne se résume pas à des savoir-faire techniques. Qu'un professionnel est d'autant plus efficace que sa vision n'est pas étroitement limitée à son domaine de compétence. Que la culture est partie intégrante du fait de devenir homme (p. 13).

Cette vision globale de l'école est en fait présente dès 1947, sous l'ambition de définir une organisation nouvelle de l'enseignement, considéré alors comme le levier de la diffusion de la culture, au service de l'élève et du citoyen[25]. Moteur de la démocratisation de l'enseignement en France, il intègre également les idées de méritocratie, de justice et d'égalité d'accès à l'instruction pour tous (Raulin, 2008). Il prévoit notamment : la création d'un tronc commun, la scolarité gratuite et obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans ; des effectifs maximum de vingt-cinq élèves par classe ; le respect des rythmes biologiques ; la revalorisation du travail manuel ; une solide culture générale ; la mise en place d'une éducation populaire accessible tout au long de la vie. Il souligne ainsi la nécessité de mettre « […] chacun à la place que lui assignent ses aptitudes pour le plus grand bien de tous. La diversification des fonctions, c'est-à-dire l'affectation des individus aux positions sociales sera commandée non plus par la fortune ou la classe sociale mais par la capacité à remplir la fonction » (cité par Danvers, 2009a, p. 442). Le problème de la sélection des individus fonction de leurs aptitudes n'est cependant pas abordé par ce projet de réforme (Mialaret, 2005). Les problématiques que soulève ce plan avant-gardiste restent d'une flagrante actualité. Sur le plan symbolique, on pourrait soutenir la thèse que le *Plan Langevin-Wallon* a développé l'imaginaire de l'école jusqu'au moins la fin du XXe siècle.

1.1.1.2. « Économicisation » et translation « vers le haut » des paliers d'orientation au niveau du baccalauréat

Durant la période des Trente Glorieuses, la massification des élèves scolarisés impulse une série de réformes de l'enseignement tendant à passer d'une logique de ségrégation des filières à celle d'une harmonisation et d'une plus grande homogénéisation entre les établissements (entre eux et au regard des finalités) pour une rationalisation mieux maîtrisée

[24] Écrivain et critique français (1955-).
[25] Le plan réserve d'ailleurs un certain nombre d'heures pour l'éducation morale et civique et la formation du citoyen. Néanmoins, la portée des événements de la seconde Guerre a mis en relief la fragilité des défenses (philosophiques et morales) des individus (Vial & Mougniotte, 1992).

de la gestion des flux des élèves. La démocratisation de l'enseignement, tout en projetant un idéal de justice sociale sur le système éducatif (une orientation non déterminée par l'origine sociale, transformant progressivement le rôle social de l'école), cristallise de fait une volonté d'ajustement de l'organisation scolaire à l'évolution des besoins d'emplois sur le marché du travail (Bongrand, 2012). Cette période, et notamment la décennie 1959-1968, est considérée comme un moment charnière dans ce que l'on nomme la mise en système de l'enseignement :

> Maintenant que nous pouvons embrasser le XXe siècle dans son ensemble, les années 1959-1968 prennent un relief nouveau : l'Éducation nationale en sort transformée dans tous ses aspects. […] Il y a là un grand tournant, comme une re-fondation à laquelle on n'a peut-être pas assez rendu justice et qui lui donne en tout cas pour l'essentiel le visage qu'elle présente encore au début du XXIe siècle (Prost, 2004, p. 4, cité par Bongrand, 2012, p. 37).

Ainsi, même si jusqu'à la fin des années cinquante l'orientation reste principalement professionnelle, les réformes Berthouin-Fouchet (1959-1963), en posant les bases de la prolongation de la scolarité obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans[26], en transformant les cours complémentaires en Collèges d'Enseignement Général (CEG) et les centres d'apprentissage en Collège d'Enseignement Technique (CET)[27], font émerger un nouveau cadre institutionnel et de nouvelles problématiques pour la scolarisation et l'orientation scolaire des élèves. D'une part, les changements structurels visent à tendre vers une adaptation « serrée » des parcours de formation et de l'orientation des apprenants aux besoins de production de l'époque. D'autre part, ces réformes marquent l'évolution vers une vision plus instrumentale de l'école, alors « susceptible de convertir « l'expansion humaine » du *baby-boom* en « expansion économique » » (*Ibid.*, p. 38)[28]. En d'autres termes, les finalités économiques sont explicitement au cœur de la mise en système de l'école, système dont la structuration apparaît comme « active » dans l'orientation et l'avenir professionnel des apprenants. On passe alors progressivement dans ce cadre d'une orientation professionnelle (OP) à une orientation scolaire et professionnelle (OSP) (Caroff, 1987).

Même si la conception générale de l'orientation à cette époque est encore largement déterministe (les conceptions scientiste et positiviste de la fin du XIXe siècle continuant

[26] Ordonnance du 6 janvier 1959, qui ne sera effective qu'en 1967.
[27] À terme, tous les élèves de CM2 entreront en 6e dans le même type d'établissement grâce à la réforme Fouchet de 1963.
[28] Exposé des motifs du décret du 6 janvier 1959.

d'imprégner le fonctionnement concret de l'orientation en France), ces réformes laissent entrevoir un cadre institutionnel renouvelé et de nouvelles problématiques pour la scolarisation et l'orientation scolaire des élèves. Elles aboutissent une décennie plus tard au projet de collège unique (réforme Haby, 1975), permettant au collège de devenir un établissement pleinement consacré au premier cycle du second degré. Cette refondation du collège s'effectue dans un contexte durable de crise économique et de l'emploi, (conséquence du premier choc pétrolier (1973), dont les effets se diffuseront jusqu'en 1978). Les inquiétudes de la société nourrissent alors des attentes de plus en plus fortes envers l'école et légitiment une principale question pour celle-ci : comment former des agents, des acteurs, des professionnels efficaces sur le plan économique ? Un besoin accru de techniciens et de main d'œuvre qualifiée sur le marché du travail invite à cette époque les politiques à renouveler leur regard sur l'éducation, l'orientation et la formation des individus (Derouet, 2003).

Cependant, ces choix politiques ne tendent pas vers la mise en place d'une orientation précoce (comme cela a pu être le cas en Allemagne par exemple), mais vers une formation homogène de l'ensemble des jeunes scolarisés en France durant les quatre premières années de l'enseignement secondaire. On assiste alors à une volonté absolue d'équité, conduisant en parallèle à l'instauration de la carte scolaire[29] (*Ibid.*). La mise en place du collège unique n'a pas été sans effet sur la construction des politiques d'éducation à partir des années 1980 : certains problèmes pédagogiques associés et périphériques (les effets inattendus) conduisant à l'apparition du décrochage scolaire. Cette réforme permet de fait un accès au plus grand nombre au niveau du collège, où un double mouvement s'opère. D'une part, on observe une première translation « vers le haut » des paliers d'orientation, le collège devenant le lieu opératoire de la sélection scolaire (bifurcation notamment entre l'enseignement général et technique). D'autre part, la massification entraîne un afflux d'élèves habituellement éloignés de la « culture scolaire » : la question qui se pose est de savoir comment l'école et les équipes pédagogiques peuvent traiter cette hétérogénéité au sein de leur tâche éducative.

Cousin (1993) place cette question et ses déclinaisons au cœur de la réflexion des enseignants : « […] l'hétérogénéité se conjugue sous des formes diverses et ne se résume

[29] Les effets pervers de celle-ci n'étaient alors pas encore réellement envisagés et perçus, les familles les plus aisées développant des stratégies de contournement.

pas à la seule différence de niveaux entre les adolescents. Le collège unique est aussi confronté à une hétérogénéité de socialisation et d'aspiration chez les élèves » (p. 397). Pour la traiter, les réformes successives tendent notamment à renforcer l'autonomie des établissements. Chaque établissement est ainsi amené à formuler et à valoriser son projet : on passe à une logique de résultats et de performances, concrétisée par la « course scolaire », cristallisant *in fine* la « lutte des places » (de Gaulejac & Tabaoda, 2007).

Les problématiques à l'œuvre autour du collège unique conduisent à la publication d'un rapport[30] intitulé *Pour un collège démocratique* (1982). Celui-ci propose, pour pallier les effets pervers observés, une organisation renouvelée des enseignements et des services des enseignants : la constitution de groupes hétérogènes dans les classes ; la mise en place du tutorat ; une plus grande flexibilité dans l'adaptation des programmes au niveau local ; une transition primaire-secondaire repensée. Même si ces propositions n'ont pas été appliquées, il n'en reste pas moins que le contenu de ce rapport a permis d'opérer un premier basculement, une variation du centre de gravité des débats : on passe d'une logique administrative à une logique pédagogique sur la question (Raulin, 2008).

L'une des premières héritières de ce basculement est la promulgation de la *Loi d'orientation sur l'éducation* du 10 juillet 1989, qui fixe notamment un « cadre pédagogique » de la scolarité obligatoire. Elle s'inscrit dans la continuité historique du projet de réforme Devaquet (1986) sur l'Université, prévoyant principalement quatre changements : une sélection à l'entrée de l'Université ; un accroissement de l'autonomie des établissements (influençant potentiellement les droits d'inscription, la spécificité des formations) ; une mise en concurrence accrue entre établissements ; la suppression des conseils des études et de la vie universitaire (CEVU). Fin 1986, suite à une forte mobilisation du monde universitaire et lycéen, le projet de réforme est retiré et marque une pause pour l'ensemble des réformes éducatives jusqu'aux élections de 1988.

Durand-Prinborgne (1989) précise que la loi de 1989 « synthétise et consacre, dans sa solennité législative, des solutions mises en œuvre, de longue date, par voie réglementaire ou administrative » (1989, p. 412). À titre d'exemple, on y évoque l'équipe pédagogique, le projet d'établissement, et le rôle des personnels Ingénieurs, administratifs, techniques, ouvriers et de service (IATOS) dans la communauté éducative. La prise en compte et la

[30] Rapport remis au Ministre de l'Éducation nationale (Savary, 1982).

réduction des inégalités de fait (socioculturelles, de genre ou de localisation) et le droit à l'éducation pour tous sont perçus comme des vecteurs de l'exercice de la citoyenneté des élèves (Raulin, 2008). L'objectif d'amener 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat se double d'un objectif de réduction des sorties du système éducatif sans aucune qualification. On constate une volonté d'adaptation de l'école aux élèves et aux étudiants (et non plus strictement l'inverse). On peut préciser quatre points clés concernant l'orientation : l'élaboration par l'élève de son projet d'orientation scolaire, universitaire et professionnelle, avec l'aide de tous les partenaires de la communauté éducative ; la revalorisation de la formation des enseignants (création des Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM)) ; le renforcement de l'autonomie des établissements ; la consolidation de l'évaluation du système éducatif[31].

La loi d'orientation pour l'avenir de l'École du 23 avril 2005 (dite Loi « Fillon ») s'inscrit pleinement dans le prolongement de ces conceptions, et résulte d'un intérêt grandissant pour la « différenciation pédagogique » ou encore « l'évaluation diagnostique » (dès le milieu des années 90). L'un des principaux piliers en est l'élaboration d'un « socle commun des connaissances et des compétences », qui représente « l'ensemble de valeurs, de savoirs, de langages et de pratiques dont l'acquisition repose sur la mobilisation de l'école et qui suppose, de la part des élèves, des efforts et de la persévérance »[32]. Ce socle est décliné en compétences : maîtrise de la langue française ; pratique d'une langue vivante étrangère ; compétences de base en mathématiques ; maîtrise des techniques de l'information et de la communication ; compétences sociales et civiques ; autonomie et initiative[33]. Raulin (2008) souligne cependant que le socle ne se réduit pas à une simple liste de compétences et connaissances à acquérir, mais qu'il s'inscrit de manière plus globale dans un horizon de sens à long terme, portant sur une vision plus « complexe » de l'élève et du travail pédagogique. La loi du 23 avril 2005 insiste ainsi sur plusieurs points, rarement abordés : les grandes missions de l'École ; la liberté pédagogique des enseignants ; le rattachement des IUFM aux universités ; la création du Haut conseil de l'éducation (HCE) ; les contenus d'enseignement (*Ibid.*).

---

[31] Création du Conseil National des Programmes (CNP), qui a pour mission d'harmoniser la continuité des études au cours de la scolarité de la maternelle à l'Université.

[32] Décret n° 2006-830 du 11-7-2006 relatif au socle commun des connaissances et des compétences (BO n°29 du 20 juillet 2006).

[33] Le socle précise à ce niveau que « l'autonomie est aussi une condition de la réussite scolaire, d'une bonne orientation et de l'adaptation aux évolutions de sa vie personnelle, professionnelle et sociale ».

Les critiques adressées à la mise en œuvre du « socle » sont nombreuses : nivellement par le bas, aspects utilitaristes des savoirs, assujettissement de l'École au monde du travail, logique anti-égalitaire, instrument de ségrégation des élèves, etc. À travers la notion de « socle », ce sont les questions de l'apprentissage, de la place du sujet et de sa construction qui sont d'ailleurs discutables. Pour Meirieu (2007), elle constituerait une « impasse pédagogique », qui « permettra seulement de rabâcher qu'il faut que les élèves sachent « lire, écrire, compter » et de discriminer des disciplines par rapport à d'autres…» (p. 2). En d'autres termes, ce n'est pas tant la question des compétences qui devrait être posée, mais plutôt celle des « fondamentaux de la citoyenneté » : quelles sont les « objectifs généraux » capables « de fédérer des apprentissages et d'inspirer des pratiques pédagogiques mobilisatrices » ? (*Ibid.,* p. 3).

Comme nous l'avons précisé au cours des développements précédents, la mise en place successive de ces procédures au cours du XXe siècle est notamment la conséquence d'une mise en système progressive de l'école : il s'opère en cinquante ans un changement radical de l'ensemble du mode de scolarisation des élèves et étudiants en France. Cette mise en système, concomitante d'une augmentation démographique dès la fin de la Seconde Guerre mondiale et d'une demande sociale et économique accrue de formation, contribue au phénomène de « massification » des effectifs scolarisés. Cette tendance, que Prost (1997) et Langouet (2001) nomment également « démographisation »[34], conduit à une hausse généralisée du niveau d'études en France, repoussant ainsi en une cinquantaine d'années les paliers d'orientation au niveau du baccalauréat. Plusieurs éléments significatifs peuvent être successivement dégagés dans le cadre du développement de la continuité / discontinuité éducative et dans les liens avec l'orientation des élèves jusqu'au niveau supérieur, comme le montrent les éléments comparatifs de la figure 2 (voir infra) : l'obligation scolaire (étendue jusqu'à 16 ans en 1959) ; la gratuité du secondaire ; l'unification du collège ; une diversification des différents types de baccalauréat.

[34] La massification correspond dans la littérature scientifique à une démocratisation dite « quantitative », ou encore à une démographisation (augmentation de la démographie scolaire impliquant une augmentation du taux de scolarisation, et donc des possibilités de scolarisation de chacun). Ces notions se distinguent alors de la démocratisation dite « qualitative » basée sur les chances cette fois de réussite des élèves en fonction de leur caractéristique sociodémographique (Prost, 1997).

Figure 2 : Unification et mise en système (1940 et 1997)[35]

STRUCTURE EN 1940 Enseignement secondaire Enseignement primaire (obligatoire jusqu'à 13 ans)					
Niveau élémentaire (obligatoire jusqu'à 14 ans)	11e à 7e (petit lycée)	Vers 6 ans Ecoles primaires Certificat d'études (à partir de 11 ans)			
Niveau secondaire	Lycées et collèges Bac	Ecoles primaires supérieures Brevet supérieur	Cours complémentaires Brevet élémentaire	Ecoles techniques Arts et métiers	Entre 11 et 14 ans Marché du travail (70 % à 75% des jeunes)
Niveau supérieur	Universités				

↓

STRUCTURE EN 1997 Enseignement obligatoire (16 ans)		
Ecole primaire (maternelle et élémentaire, 100% d'enfants scolarisés dès 3 ans)		
Pour les élèves en difficultés, orientation possible en fin de 5e vers les 4e et 3e technologiques ou aménagées (environ 10 % des effectifs)		Collège
(à partir de 16 ans) Apprentissage ou autres (environ 10 % des jeunes)	Lycée professionnel (environ 30 % des jeunes) Bac professionnel	Lycée général et technologique (environ 60 % des jeunes) bacs généraux et technologiques
		Enseignement supérieur (dont Université)

[35] Tiré de Troger (1997, p. 24 et p. 40).

1.1.3. L'orientation professionnelle et universitaire ou le processus inachevé de l'institutionnalisation de l'orientation

Le début du XXe siècle en orientation montre que les premières initiatives en matière d'orientation professionnelle se greffent sur l'enseignement technique en France : la Loi « Astier » de 1919 dite « charte de l'enseignement technique », qui institutionnalise les premières initiatives en matière d'orientation (professionnelle dans un premier temps)[36] ; le décret du 26 septembre 1922 qui définit légalement l'Orientation Professionnelle. Celle-ci apparaît alors comme

> […] un remède possible aux désordres de la société industrielle et au gaspillage des ressources humaines […] ses buts sont d'ordre philanthropique : promouvoir l'hygiène du travailleur et sa sécurité, éviter les carrières manquées ; d'ordre professionnel : limiter les risques de chômage, faciliter le placement et la rémunération des travailleurs en rapport avec leurs aptitudes, inciter à l'amour de la profession ; d'ordre économique : assurer la main-d'œuvre qualifiée aux entreprises pour produire mieux et à meilleur marché (Danvers, 1988, p. 5).

Dans cette logique, tout individu entrant dans le commerce et l'industrie doit être en possession d'un « certificat d'orientation professionnelle » (Décret-loi du 24 mai 1936)[37]. Celui-ci concerne les jeunes de milieu modeste qui, à l'issue de la scolarité obligatoire s'engagent directement dans la vie active. Les jeunes issus de milieux favorisés, qui poursuivent leurs études, sont eux dispensés de ce certificat : on créé à leur intention le Bureau Universitaire de Statistiques (BUS, 1932-1970), qui permet la mise en œuvre d'une forme d'aide à l'orientation, adossée à l'information professionnelle des lycéens et des étudiants[38] (Danvers, 1988). Celui-ci donne naissance en 1970 à l'Office National d'Information sur les Enseignements et les Professions (ONISEP). L'existence de ces deux grandes institutions révèle notamment que l'information a toujours été au cœur des problématiques de l'orientation en France[39].

À partir de mai 68 se manifeste le besoin d'une véritable orientation des étudiants au sein des universités, où sont créées les cellules d'information et d'orientation (Loi « Edgar Faure ») qui seront remplacées par les Services Communs Universitaires d'Information et

[36] Elle organise l'apprentissage, crée les « cours professionnels » obligatoires pour les jeunes travailleurs de moins de 18 ans n'ayant pas le CAP, et les écoles d'enseignement technique (Articles 39 et 47 de la loi du 25 juillet).
[37] Instauration de l'avis d'orientation délivré par les services d'Orientation Professionnelle, obligatoire pour l'entrée en apprentissage mais non contraignant.
[38] La création du BUS est la conséquence du manque de cadre et du choix des jeunes en décalage avec les besoins du marché.
[39] Ces éléments sont abordés plus spécifiquement dans la suite de ce travail.

d'Orientation (SCUIO, 1973). Les deux objectifs principaux assignés aux SCUIO sont d'une part d'accroître l'orientation vers les disciplines scientifiques, et d'autre part de favoriser les orientations vers des études courtes, permettant une insertion rapide dans le monde du travail. Paradoxalement, cette conception de l'orientation ne diffère guère de celle en vigueur depuis la création de l'orientation professionnelle. L'accent est mis sur les aptitudes des étudiants et les besoins du monde du travail, au détriment de la motivation des jeunes qui ne deviennent pas sujets mais demeurent « objets » (orientation « passive » *versus* orientation « active »). Les futurs étudiants ne se rendent cependant pas dans les Centres d'Information et d'Orientation (CIO, 1980) pour choisir entre les différentes professions celles qui leur paraissent les plus tentantes, et les meilleurs moyens d'y parvenir. C'est plutôt dans leur entourage qu'ils vont chercher les informations dont ils ont le sentiment de manquer (Berthelot, 1989).

Le problème de l'insertion des jeunes dans la vie d'adultes a été pris en charge par l'institution depuis longtemps. Celui des conseils aux étudiants, par contre, devient criant avec l'accroissement des effectifs, et attire l'attention du système social tout entier. Le « problème du premier cycle » renvoie notamment à des considérations économiques, à savoir que le rapport coût / efficacité de ce niveau de l'enseignement supérieur ne semble pas satisfaisant. Sinon d'une disjonction, ce palier d'orientation[40] semble participer d'une transition source de désorientation pour l'individu en situation de choix, comme la littérature scientifique sur le sujet a pu le démontrer (Duru-Bellat, 2006 ; Nakhili, 2007). La période 2006-2007 marque cependant une évolution institutionnelle dans la prise en compte des problématiques liées à l'orientation des néo bacheliers et des étudiants vers et dans l'enseignement supérieur, et plus particulièrement au niveau de l'Université. La section suivante (1.2.) propose d'analyser les tenants et aboutissants de ces évolutions, à la lumière des développements précédemment effectués et dans leurs liens avec l' « orientation active » à l'Université.

1.2. Orientation universitaire, « orientation active » et contingence politique : quels changements pour quels enjeux ?

Lorsque l'orientation s'impose dans le champ scolaire en 1959, elle recouvre progressivement deux politiques différentes : « une politique de contrôle et de planification

[40] De bac à bac+3.

des flux scolaires » ; « une politique de détection des aptitudes et de réduction des erreurs d'aiguillage » (Berthelot, 1989, cité par Hénoque & Legrand, 2004, p. 12). Le cas de l'enseignement supérieur recouvre cependant une réalité institutionnelle paradoxale : l'Université est théoriquement ouverte à tous[41], alors que les IUT, les sections de techniciens supérieurs, et les classes préparatoires sélectionnent leurs effectifs.

Cette section vise à rendre compte précisément du contexte d'émergence d'une « orientation active » à l'Université. Nous nous appuyons dans un premier temps sur l'évolution des activités d'accueil, d'information et d'orientation à l'Université. Cette analyse nous conduit notamment à considérer cette évolution au regard de l'influence des politiques internationales (notamment l'imposition des *best practices*) et nationales (1.2.1.). Nous nous focalisons dans un deuxième temps plus spécifiquement sur la création de la procédure « admission post-bac » (APB), chargée de centraliser les demandes d'orientation au niveau national (1.2.2.). Ce dernier point nous autorise finalement à entrevoir clairement l'horizon de sens d'une « orientation active », dans ce qu'elle suppose, implique et projette pour l'Université (1.2.3.).

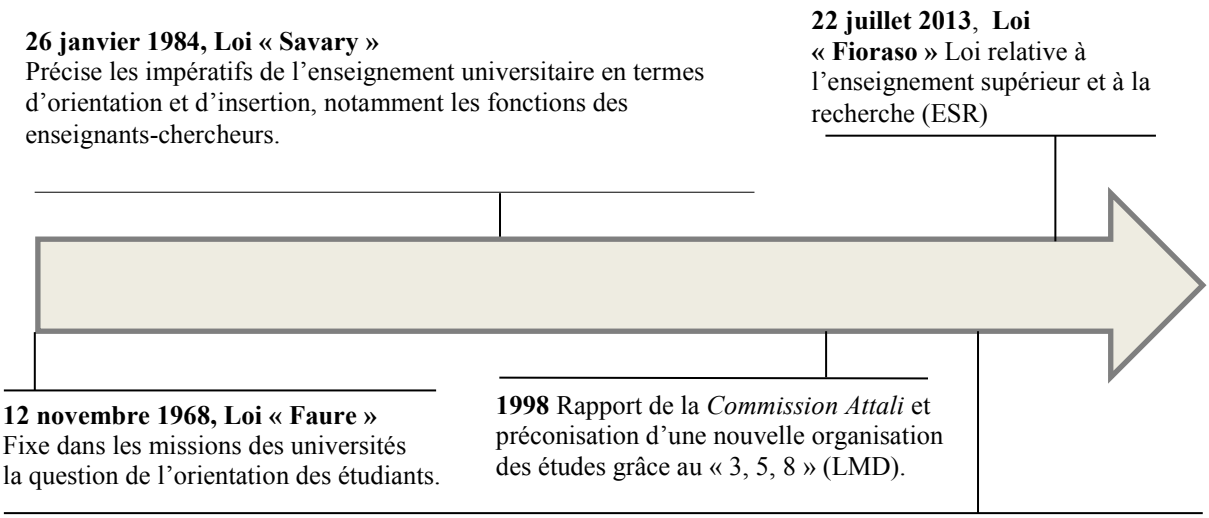
1.2.1. Évolution des activités d'accueil, d'information et d'orientation à l'Université : une organisation autour de différents marqueurs institutionnels

L'orientation et l'insertion des jeunes diplômés de l'enseignement supérieur ont été des sujets de préoccupation récurrents au sein des gouvernements successifs depuis la Loi « Faure » de 1968, qui fixe pour la première fois dans les missions des universités la question de l'orientation des étudiants. En introduisant la notion d'orientation, cette loi adopte pour principale ligne directrice le projet professionnel et la réussite de l'étudiant, dont l'Université a en charge l'accompagnement. De 1968 à 2007, les dispositions prises en faveur des activités d'accueil, d'information et d'orientation au sein des universités se sont ainsi organisées autour de différents marqueurs institutionnels de l'évolution de l'enseignement supérieur : Loi « Faure » (1968), Loi « Savary » (1984), Loi « Pécresse » (2007), Loi « Fioraso » (2013)[42] (figure 3, voir infra). On peut associer à ces réformes le processus de Bologne (amorcé en 1999), avec la mise en place du système dit « LMD », qui outre la construction d'un espace européen de la connaissance basé sur une harmonisation

[41] L'une des missions fondamentales dévolues à l'Université est, selon la *Loi d'orientation pour l'avenir de l'École du 23 avril 2005*, « de transmettre le savoir à tous » (article 16).
[42] *Loi relative à l'enseignement supérieur et à la recherche* (ESR, 2013).

des diplômes, a tenté de jeter les bases d'un enseignement universitaire renouvelé, potentiellement « moteur » dans la construction du projet de formation et dans la préparation à l'insertion professionnelle de l'étudiant. Comme nous le soulignons dans la suite de nos développements, le cadre de l'harmonisation européenne exerce ici un effet prégnant, par l'intermédiaire de sa déclinaison au niveau national. Il semble ainsi essentiel de revenir dans un premier temps plus précisément sur son empreinte en matière d'orientation universitaire.

Figure 3 : Chronologie des marqueurs institutionnels de l'évolution de l'enseignement supérieur en lien avec l'orientation



10 août 2007, Loi « Pécresse » (LRU & PRL)
Plan pluriannuel de réussite en Licence, inscrit dans le cadre plus large sur la *Loi du 10 août 2007 relative aux Libertés et Responsabilités des Universités*. Cette loi stipule que les universités doivent mettre en place une procédure de préinscription obligatoire à l'Université. Dans ce cadre, l'Université doit développer un dispositif d'information et d'orientation des candidats, en concertation avec les lycéens. Ces nouvelles missions attribuées à l'Université concernent l'orientation (active) et l'insertion professionnelle des étudiants. Accroître l'information en amont semble être le meilleur moyen d'éviter des sorties sans diplôme.

1.2.1.1. Empreinte du processus de Bologne en matière d'orientation universitaire

Le niveau local (les dynamiques territoriales, l'établissement), le niveau national (les politiques publiques) ou encore le niveau supranational (l'Union Européenne) sont autant de sources influençant l'institution universitaire, pouvant alors être établie comme un système complexe (Annoot, 2011). L'impact du processus de Bologne à ce niveau est loin d'être négligeable. Il engage d'une part une harmonisation des diplômes et des équivalences de crédits de formation à l'échelle européenne, ce qui n'est pas sans effet sur les *curricula* (*Ibid.*). Cette mise en transversalité de l'offre de formation se double d'autre part

d'évolutions notables au niveau politique et institutionnel. Ces axes doivent finalement mettre en exergue l'exigence de « mesures de qualité » à l'Université. Le processus de Bologne a ainsi permis

> […] de négocier une nouvelle cartographie des établissements d'enseignement supérieur entre les traditionnelles universités de recherche et les nouvelles institutions à vocation professionnelle. Il a servi de fondement pour repenser les rapports entre les universités publiques et leurs autorités politiques, notamment lors des débats sur la gouvernance des universités et leur autonomie, quand il s'agit de discuter des moyens donnés aux institutions pour répondre à leur nouvelle mission de formation (Colet & Berthiaume, 2009, p. 141).

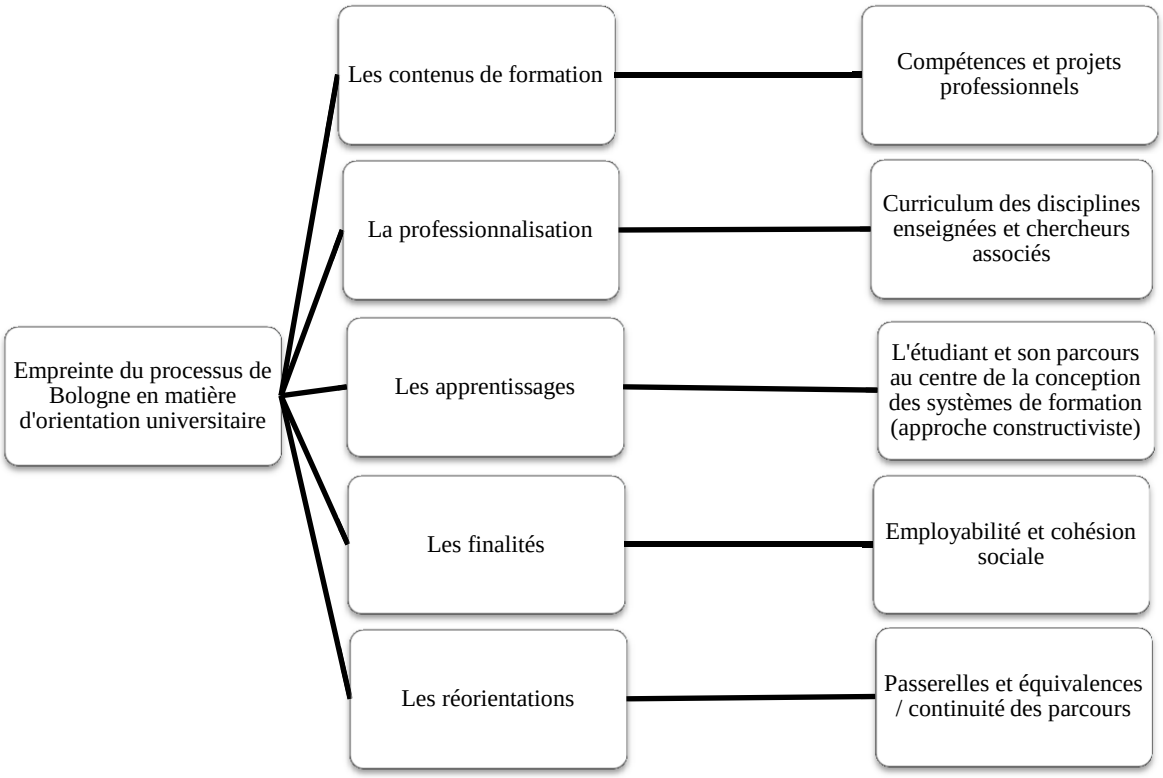
Dans ce cadre, la structuration de l'espace universitaire est guidée par la compétitivité (nationale et internationale), l'adéquation formation-emploi (employabilité des formés), mais également par une prise en compte grandissante des indicateurs de performance et de qualité. Pour Colet et Berthiaume, « le défi de la qualité passe par des modifications substantielles sur le plan curriculaire et une amélioration des pratiques enseignantes, notamment par l'introduction de nouvelles approches pédagogiques ou encore le recours à des modèles d'apprentissage adaptés […] » (*Ibid.*, p. 142).

Ce renouvellement d'un modèle de formation universitaire n'est pas sans lien avec l'orientation. Il en constitue au contraire, comme nous l'avons précisé, un des marqueurs institutionnels central de ces dernières années. La figure 4 (voir infra), synthétise l'empreinte du processus de Bologne en matière d'orientation universitaire. On peut décliner cette empreinte autour de cinq dimensions, elles-mêmes décomposables et inter-reliées entre elles : la professionnalisation, les finalités universitaires, les contenus de formation, les apprentissages et les possibilités de réorientation (Annoot, 2011). À ces dispositions supra nationales s'ajoutent les dispositions émanant des Pôles de Recherche et d'Enseignement Supérieur (PRES). Celles-ci doivent permettre d'insuffler une cohérence renouvelée de l'offre de formation et une employabilité locale des jeunes diplômés (*Ibid.*) Cette dimension renvoie en fait plus largement à la place de dynamiques territoriales dans la régulation de l'orientation et de l'insertion professionnelle. Nous précisons simplement ici qu'une approche de l'orientation en termes de territoire

> […] rétablit le lien distendu entre une histoire de l'orientation marquée par son ancrage local et les réflexions contemporaines sur son organisation et sa réforme […] *et* permet de dégager l'analyse d'une tension opposant les perspectives marquées soit par une posture « déterministe », liée à la logique de la reproduction sociale, soit par une

approche « stratégiste » de l'orientation, conçue comme fondée sur l'autonomie et les stratégies des individus (Berthet *& al*., 2010, p. 38).

Figure 4 : Empreinte du processus de Bologne en matière d'orientation universitaire[43]



La principale critique adressée à cette nouvelle structuration des parcours de l'enseignement reste celle d'un assujettissement au marché du travail, au dépend d'une connaissance désintéressée. Parallèlement, la mise en place du LMD a eu pour conséquence d'engendrer une diversification et une complexification de l'offre universitaire, tout particulièrement au niveau bac +5, pouvant nuire à la formation et à l'insertion des diplômés sur le marché du travail (Duru-Bellat & Verley, 2009).

Comme nous le précisons dans le point suivant, les préconisations du Conseil européen de Lisbonne (2000) constituent le point de départ dans la volonté de faire de l'Université un acteur de la compétitivité européenne (économie de la connaissance). C'est notamment au regard de cet objectif qu'il convient de comprendre le sens des réformes engagées en France à partir des années 2000.

[43] Tiré et inspiré de Annoot (2011).

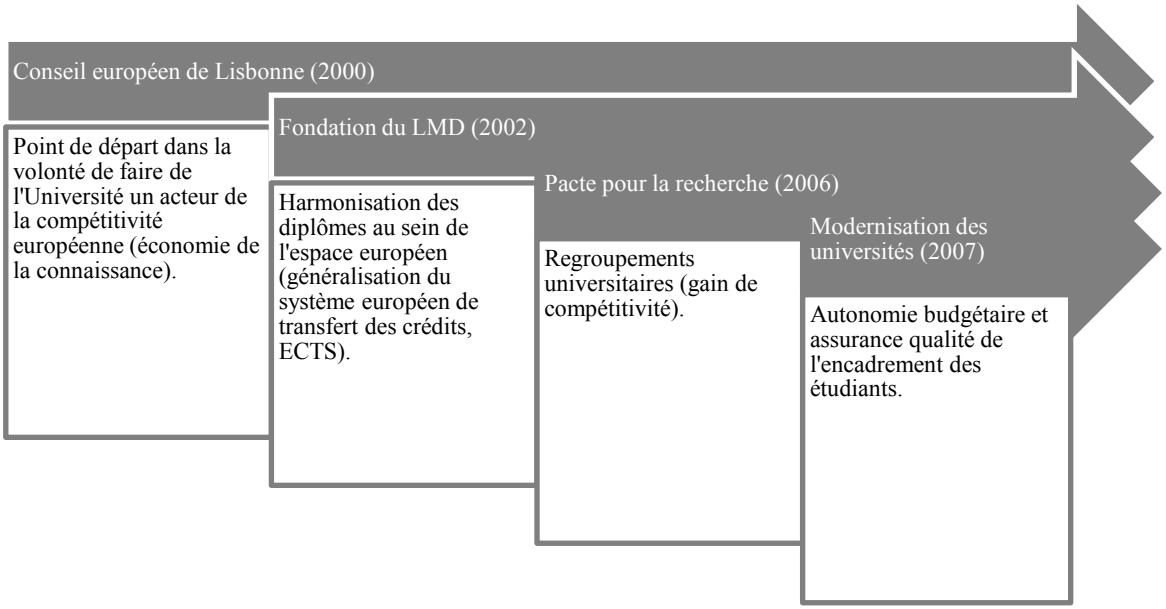
1.2.1.2. Loi « Faure », Loi « Savary », Loi « Pécresse », Loi « Fioraso » : les marqueurs institutionnels de l'évolution de l'enseignement supérieur en lien avec l'orientation

Si les lois de 1968 et de 1984 intègrent pleinement l'orientation des étudiants, le vocable d'« insertion professionnelle » y est cependant absent. Ainsi, le *Plan réussite en Licence* (PRL, 2007), intégré à la *Loi du 10 août 2007 relative aux Libertés et Responsabilités des Universités* (LRU), en mobilisant pour la première fois le vocable d'« orientation et insertion professionnelle des étudiants » marque un glissement qu'il convient de souligner (Agulhon *& al.*, 2012). Dans cette perspective, celle-ci ne vise plus simplement la réussite et l'orientation de l'étudiant, mais davantage la réussite de l'établissement, alors dans l'obligation de développer sa capacité d'agir positivement sur le devenir des étudiants, notamment en termes de formation et d'insertion professionnelle (*Ibid.*). L'idée de la LRU et du PRL est ainsi (1) de promouvoir une rationalisation de l'enseignement universitaire et de ses débouchés, pour favoriser l'insertion professionnelle des diplômés, et (2) de permettre à l'Université de répondre à des critères de rentabilité (*Ibid.*).

De fait, la LRU vient modifier les cadres de références qui prévalaient jusqu'alors au sein de l'Université et en hiérarchise les missions à partir de trois principaux volets : (1) la formation initiale et continue ; (2) la recherche scientifique et technologique, la valorisation et la diffusion de ses résultats ; (3) et enfin l'orientation et l'insertion professionnelle des étudiants. Sa promulgation s'inscrit (1) dans un processus européen de réformes des systèmes d'enseignement supérieur engagé depuis le début des années 2000 (figure 5, voir infra) et (2) dans les injonctions faites par le Conseil de l'Union européenne pour *La modernisation des universités pour favoriser la compétitivité européenne dans une économie mondiale fondée sur la connaissance* (2007). Le Conseil préconise notamment (*Ibid.*, pp. 2-5) : (1) « d'augmenter les possibilités offertes en matière d'éducation et de formation tout au long de la vie » ; (3) « de doter les universités d'une autonomie suffisante, d'une meilleure gouvernance et de plus de responsabilités dans leurs structures » ; (4) de « promouvoir l'internationalisation des établissements d'enseignement supérieur en encourageant l'assurance de la qualité au moyen de l'évaluation indépendante des universités et de leur évaluation par des pairs, en renforçant la mobilité, en favorisant la délivrance de diplômes communs et doubles et en facilitant la reconnaissance des qualifications et des périodes d'études » ; (5) de « promouvoir la contribution des établissements d'enseignement supérieur à l'innovation, à la croissance et à l'emploi, ainsi qu'à la vie sociale et culturelle » ;

(6) de « promouvoir l'excellence dans l'enseignement supérieur et la recherche en mettant en place des établissements et des réseaux capables de rivaliser à l'échelle internationale et de contribuer à attirer en Europe les meilleurs talents, et en dotant ces établissements de l'autonomie nécessaire pour développer tout leur potentiel ».

Figure 5 : Processus de réformes des systèmes d'enseignement supérieur en Europe



Sur le plan des études universitaires, la loi renforce notamment l'idée de la libre inscription à l'Université, tout en prévoyant une meilleure gouvernance en termes d'orientation par la création de Bureaux d'aide à l'insertion professionnelle (BAIP), chargé de préparer l'étudiant à sa futur insertion professionnelle. Même si l'amélioration de la réussite des étudiants au niveau Licence n'est pas explicitement prise en compte dans le cadre de la LRU, cet aspect est cependant largement précisé par le PRL. Ce plan vise, selon les termes de la Ministre, à « en finir avec cette sélection par l'échec » ; elle entend ainsi « diviser par deux le taux d'échec en première année en cinq ans » et faire de la licence un « diplôme national qualifiant pour la poursuite d'études ou l'insertion professionnelle » (Pécresse, 2007). On peut en décliner l'application selon deux grandes étapes. La première visait tout d'abord à rénover la Licence autour d'une déclinaison d'objectifs. Pour l'Université d'une part : définir un projet pédagogique pour chaque licence, constituer des équipes pédagogiques autour d'un coordonnateur, définir les champs de métiers ouverts aux licenciés, et proposer des parcours de formation modulables et des passerelles pour une poursuite d'études ou une insertion professionnelle. Pour l'étudiant d'autre part : définir un

projet personnel d'études, acquérir une maitrise progressive des connaissances et des compétences, et bénéficier d'un accompagnement personnalisé avec un enseignant référent (MESR, 2007).

L'évaluation du PRL réalisé par Bétant, Foucault et Peyroux (2010), sans en analyser les effets avérés, met en avant une application très diversifiée, avec l'existence de différences d'appropriation entre les universités, mais également dans les universités. On peut ainsi observer que : (1) les universités les plus à même de pleinement libérer leur capacité d'accompagnement des étudiants via le PRL sont celles ayant déjà engagées depuis bien longtemps des actions dans ce domaine ; (2) l'application du PRL rencontre des résistances chez certains enseignants-chercheurs, attachés à certaines valeurs et conceptions de l'Université.

Geneviève Fioraso, actuelle Ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche, souligne cependant dès la rentrée 2012 l'inefficacité du PRL, qui « n'a été assorti d'aucun véritable cahier des charges et surtout d'une absence de suivi et d'accompagnement »[44]. Dans l'*Essai de mesure des effets du Plan Réussite en Licence*, Morlaix et Perret (2012) précisent qu'il ne semble pas exister (globalement) chez les étudiants ayant participé au PRL une amélioration significative en termes de probabilité de réussite[45]. C'est dans l'optique de corriger certaines orientations de la LRU et du PRL qu'est promulguée la *Loi du 22 juillet 2013 relative à l'Enseignement supérieur et la recherche* (ESR, dite Loi « Fioraso »), faisant suite aux *Assises de l'enseignement supérieur et de la recherche* et au *Rapport Berger* (2012)[46]. Tout en réaffirmant d'une certaine manière les dispositions précédemment établies par la *Loi de programme pour la recherche* (2006) et la LRU (notamment autour des principes d'autonomie des universités et de leur coopération), elle prévoit une série de modifications que l'on peut décliner autour de deux principaux axes.

Au niveau de l'organisation de l'enseignement supérieur et de la recherche d'une part, avec : la fusion du Conseil scientifique (CS) et du Conseil des études et de la vie universitaire (CEVU), pour former le Conseil académique (CAC), ayant pour principale

[44] Conférence de rentrée, 18 septembre 2012.
[45] Enquête comparative menée au sein de l'Université de Bourgogne sur deux cohortes ayant / n'ayant pas participé au PRL.
[46] Les objectifs fixés de ces consultations étaient prioritairement : (1) la réussite de l'ensemble des étudiants ; (2) le renforcement du rôle de l'enseignement et de la recherche dans les progrès de la société ; (3) une gouvernance renouvelée des établissements.

mission la gestion plus rigoureuse des moyens, des examens et des recrutements ; la réorganisation des règles de composition du Conseil d'administration en faveur d'une représentation accrue des étudiants et des personnels ingénieurs, administratifs, techniques, ouvriers et de service (IATOS) ; la transformation des Pôles de recherche et d'enseignement supérieur (PRES) pour offrir aux universités la possibilité de se regrouper et d'affirmer une politique de site, l'objectif principal étant de dynamiser la coordination territoriale et la visibilité internationale. On passe notamment à un regroupement par site puisque « la coordination territoriale est organisée par un seul établissement d'enseignement supérieur, pour un territoire donné. Cet établissement est soit le nouvel établissement issu d'une fusion, soit la Communauté d'universités et d'établissements (CUE) lorsqu'il en existe une, soit l'établissement avec lequel les autres établissements ont conclu une convention d'association » (Article L.718-3) ; la suppression de l'Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur au profit du Haut conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur.

Au niveau de la formation d'autre part, avec : l'instauration de quotas (« pourcentages minimaux ») en termes de bacheliers technologiques et professionnels au sein des sections de techniciens supérieurs (STS) et des instituts universitaires de technologie (IUT), ainsi que la mise en œuvre de possibilités de réorientation élargies pour les étudiants des parcours de santé ; une orientation pensée de manière progressive et continue, du lycée à l'Université, où des licences généralistes doivent être mises en place ; le renforcement des stages et de parcours en alternance dans les formations universitaires ; l'inscription de la formation tout au long de la vie dans les missions de l'enseignement supérieur ainsi que la formation à l'entrepreneuriat (Article 31), en Licence et Master, mais également par la mise en place de Pôles étudiants pour l'innovation, le transfert et l'entreprenariat (PEPITE) à l'Université et la création d'un statut « étudiant-entrepreneur » ; la valorisation du titre de Docteur dans les secteurs public et privé ; l'incitation à renforcer les enseignements à distance à l'aide des nouvelles technologies ; l'élargissement des exceptions à la *Loi du 4 août 1994 relative à l'emploi de la langue française*, dite Loi « Toubon », qui fait du français la langue du service public d'enseignement supérieur.

Même si nous ne revenons pas en détail sur la ESR[47], il semble important de préciser que les ambitions affichées (et le vocable employé) ne modifient qu'à la marge les dispositions de la LRU et du PRL pour l'orientation et la réussite de étudiants. Il faut d'ailleurs rappeler que l'orientation, l'insertion professionnelle ou encore la professionnalisation ne sont pas des problématiques nouvelles pour l'institution universitaire, et la LRU, en les définissant comme des missions prioritaires pour l'Université, vient s'intégrer dans un processus déjà entamé depuis de longues années dans certains établissements (Agulhon *& al.*, 2012). Au sein de la ESR, on peut cependant noter l'accent mis sur l'éducation à l'entrepreneuriat. Comme le précise Starck (2013), ces *éducations à* « figurent comme de nouvelles orientations en matière d'éducation et de formation » (p. 2). Ces initiatives ne sont d'ailleurs pas nouvelles, dans l'enseignement (au sein des écoles d'ingénieurs, de commerce, de management, etc.) et dans le secondaire (Champy-Remoussenard, 2012).

La ESR hérite et consolide deux des innovations mises en place liées à la LRU et précisées par le PRL : l'une concernant l'accès vers l'ensemble des formations post-bac (mise en place d'une procédure de préinscription obligatoire, « admission post-bac ») ; l'autre plus spécifiquement l'orientation vers l'Université (dispositif dit d' « orientation active »).

1.2.2. La procédure « admission post-bac » : la centralisation des demandes au niveau national

La première innovation concerne la mise en place de la procédure « admission post-bac » (APB), application de recueil et de traitement informatisé des vœux des candidats pour l'accès aux différentes filières de l'enseignement supérieur. Cet outil, formalisé par un dossier unique de classement des vœux en vue de l'inscription dans les formations post-bac, a connu des phases d'élaboration expérimentales : en 2002 pour les admissions en classe préparatoire, puis dans l'Académie de Nantes, et pour les candidatures de 2007 dans les Académies de Poitiers, Nice et Lille. Son principal objectif était déjà de permettre une utilisation plus pragmatique des places disponibles dans l'enseignement supérieur, tant pour les filières sélectives que non sélectives. Il a été généralisé à l'ensemble des Académies en 2009.

[47] Voir en annexes (*tome 2*) le document intitulé « Priorités et mesures engagées pour la réussite des étudiants par le MESR dans le cadre de la *Loi sur l'enseignement supérieur et la recherche* (2013) »

Cette procédure impose un calendrier précis dans la formalisation des vœux d'orientation (du 20 janvier au 20 mars pour toutes les formations en 2014) et permet à l'élève de saisir « en ligne » ses principaux souhaits[48]. Pour un minimum de six vœux, l'élève peut saisir un maximum de douze choix par type de formations : Licence 1, CPGE, IUT, STS, etc. Le principal objectif est alors de les ordonner par préférence. Dès l'acceptation d'un vœu, le processus d'inscription s'amorce. L'accès « à distance » à l'outil doit permettre à chaque élève de réaliser l'opération individuellement, même si le lycée d'appartenance peut être chargé lors de séances collectives (1) d'informer l'élève sur les tenants et aboutissants de la procédure, (2) de contrôler la mise en conformité des choix effectués au regard de son dossier scolaire et de son projet d'orientation (via le conseil de classe), (3) de faire connaître l'avis des enseignants sur les choix effectués et de conseiller, réorienter la décision le cas échéant, et (4) de s'assurer de l'enregistrement effectif et définitif du dossier sur APB. Conçu comme un outil individualisé dont l'élève doit se saisir (hors établissement), il peut être intéressant de souligner ici finalement le caractère collectif que peut revêtir la mobilisation de cet outil, même si sa logique initiale suppose que chaque élève possède les codes, stratégies et connaissances nécessaires pour s'en saisir pleinement (Truong, 2013).

En 2012, plus de 710 000 lycéens, potentiellement candidats à l'entrée dans le supérieur, avaient ainsi effectué au moins un vœu par l'intermédiaire de cette procédure, au sein de laquelle on recense à l'heure actuelle plus de 10 000 formations post-baccalauréat (Henriet *& al*., 2012)[49]. Les enjeux sont en toute logique à comprendre à différents niveaux, puisque ce logiciel doit permettre : au néo bachelier d'accéder à un ensemble d'informations sur les filières post-bac envisageables, et ce à partir d'une procédure centralisée (logiciel unique, dossier unique) ; à l'établissement d'accueil et aux différentes formations que celui-ci propose, d'élargir leur visibilité (visibilité dont ils ne peuvent plus aujourd'hui faire l'économie) ; à l'État de dématérialiser le processus de candidature et d'instaurer une procédure d'ajustement, de régulation des flux à l'entrée du supérieur, pour une meilleure utilisation des places disponibles.

[48] Parallèlement, la plate-forme permet au lycéen d'accéder à un ensemble d'informations sur les formations et les établissements présentés.

[49] Les formations post-bac ne dépendant pas de l'enseignement supérieur public doivent solliciter une demande pour y figurer.

La procédure APB ne peut cependant être perçue comme un véritable outil d'aide à l'orientation du lycéen, mais plutôt comme un outil d'affectation, une procédure administrative de placement des élèves dans les structures d'accueil disponibles. L'information dont dispose le lycéen sur APB, en lien avec les différentes formations, reste d'ailleurs de nature très institutionnelle.

1.2.3. L' « orientation active » à l'Université : premiers éléments de compréhension

Avant de saisir les finalités et les implications de l' « orientation active » pour l'Université (1.2.3.2.), nous nous intéressons tout d'abord à son institutionnalisation en tant que telle, enracinée dans les termes du *Débat national université-emploi* (1.2.3.1.).

1.2.3.1. Du *Débat national université-emploi* (2006) à l'institutionnalisation de l' « orientation active »

À la suite de la « crise des banlieues » (2005) et la « crise du Contrat Première Embauche » (CPE, 2006), qui ont toutes deux cristallisé l'incertitude des jeunes liée à leur avenir, les pouvoirs publics annoncent en 2006 la constitution d'une commission chargée d'entamer une réflexion en lien avec (1) les taux d'abandon, d'échec et de réorientation élevés durant les trois premières années à l'Université ; (2) les difficultés d'insertion professionnelle des étudiants. Les débats menés s'articulent autour de trois principales thématiques : l'information, l'orientation et l'insertion professionnelle ; la professionnalisation des études ; l'apprentissage et le développement de l'alternance (Hetzel, 2006). Seize membres sont présents au sein de cette commission (universitaires (8), représentants du monde de l'entreprise (5), délégué ministériel (1), représentant de l'ONISEP (1), journaliste (1)). En parallèle, un débat participatif est amorcé via un site internet. Ce principe de fonctionnement, largement développé depuis les années quatre-vingt, est à comprendre sous l'angle de la légitimation des prises de décisions politiques (Gauthier, 2008).

Différents constats sont établis par la commission. Tout d'abord, l'information est au cœur de l'orientation. Il s'agit de tendre vers une meilleure lisibilité des diplômes, de leurs débouchés ainsi que des compétences professionnelles qu'ils développent. Ensuite, l'orientation est considérée comme le principal levier pour résoudre les problèmes de décrochages et d'insertion, notamment par l'intermédiaire d'un accompagnement rigoureux de l'étudiant dans la construction de son projet personnel et professionnel, et ainsi former

des *lifelong learner*[50]. Enfin, la professionnalisation des parcours d'enseignement est considérée comme le moyen le plus efficace pour préparer l'étudiant à sa future insertion professionnelle (*Ibid.*).

Plus que d'apporter une réflexion de fond et une vision renouvelée des problématiques à l'œuvre au sein de l'Université, ce débat et ses conclusions ne font qu'apporter une forme de légitimité démocratique et scientifique à une politique se donnant comme objectif d'amener au moins la moitié d'une classe d'âge au niveau de qualification d'un diplôme de l'enseignement supérieur.

C'est dans ce contexte et ce cadre général d'action que le *Rapport Hetzel*, complété par le *Rapport Lunel* (2007), favorise la mise en place dès 2006-2007 d'un dispositif dit d'« orientation active » par les pouvoirs publics. C'est dans sa lettre adressée aux présidents d'Universités[51], que le ministère préconise sa mise en place sur la base du volontariat. Si le baccalauréat, premier grade de l'enseignement universitaire, doit continuer « à donner accès de droit aux universités, on ne peut pour autant accepter que l'orientation à l'Université continue de se faire le plus souvent par défaut plutôt que dans le cadre d'une démarche positive, éclairée et réellement accompagnée » (De Robien, 2006). Généralisée à l'ensemble des universités en 2008, cette mise en œuvre a engendré de vives réactions au sein des communautés étudiante, enseignante et des conseillers d'orientation, mais également dans l'opinion publique et la presse, l'assimilant à de la « sélection déguisée » (*Le Monde*, 2007-2012).

Cette expérimentation était organisée autour de deux grands axes. L'élève de classe de terminale adresse à l'Université de son choix un dossier comportant le bulletin du premier trimestre de l'année en cours, ceux des trois trimestres de l'année précédente ainsi que les résultats des épreuves du baccalauréat passé à l'issue de la classe de première. Il précise en outre le domaine et la mention de la ou des licences dans laquelle ou lesquelles il souhaite s'inscrire. Cette procédure se déroule entre le début du mois de janvier et le début du mois de mars (c'est-à-dire après la délivrance du bulletin du premier trimestre et avant le recensement des vœux en vue de l'inscription dans les différentes filières). Pour assurer la

[50] Développer chez l'étudiant des compétences telles que l'adaptation, l'esprit d'entreprendre et d'analyse, la flexibilité, le travail en équipe, etc. Conceptions qui correspondent aux « standards » de l'Union européenne en la matière.
[51] Voir annexes, *tome 2*.

réussite de cette opération en vue de la rentrée 2007, chaque université volontaire devait avant la fin de l'année 2006 veiller à ce que son offre de formations soit aisément accessible tant sur le portail étudiant que sur son propre site, mettre au point un formulaire à remplir par l'élève et par son établissement d'origine, assurer l'information des lycées de son ressort sur la procédure, et prévoir un circuit de traitement pour les dossiers ainsi que constituer des commissions chargées d'analyser les vœux des élèves. Le ministre précise également que l'élève restera libre de son choix final.

Le bilan quantitatif de la mise en place du dispositif dans l'Académie de Lille pour l'année 2006-2007, réalisé par la revue *Déclic* (2007), base son analyse principalement sur trois indicateurs : le taux de participation des élèves (c'est entre 60% et 90% du public visé qui a répondu, ces chiffres méritent cependant d'être affinés, notamment pour l'Université de Lille 3 (60 %), où seulement deux filières étaient concernées) ; la représentation des différents baccalauréats (on note une sous-représentation des élèves issus des baccalauréats technologiques ayant renvoyé leur dossier par rapport aux élèves issus des baccalauréats généraux) ; la proportion d'avis A, B ou C (A- encouragement à poursuivre le projet d'études, B- incitation à approfondir la réflexion et à venir rechercher des compléments d'informations, et C- mise en garde sur les difficultés probables et incitation à se présenter à un entretien d'orientation) délivrée par une « commission pédagogique » constituée d'enseignants-chercheurs spécialistes du domaine d'études a permis à 97 % des dossiers envoyés de bénéficier d'un avis (environ 69 % ont reçu un avis de type A, 18 % un avis de type B et 13 % un avis de type C).

L' « orientation active » s'est ainsi cristallisée dans un premier temps sous la seule forme d'un dispositif, propre aux universités. Dès 2008, on peut constater que ce dispositif, optionnel et non-contraignant pour le néo bachelier, est peu et mal utilisé : les élèves du secondaire ne participent que très peu ; le public visé par le ministère n'est pas le public touché ; l'avis porté par l'enseignant ne semble pas peser dans la décision d'orientation - valeur plus diagnostique que pronostique du conseil donné[52].

Cependant, dès 2009 le rapport *Renforcer l'orientation active* (2009), en précisant la nécessité de « […] faire de l'orientation active un processus continu, inscrit dans la durée »

[52] Ces conclusions sont issues d'une première enquête exploratoire menée en 2010 auprès d'un ensemble d'acteurs institutionnels et non-institutionnels au sein de deux universités de l'Académie de Lille. Nous y revenons en détails au cours de nos analyses.

et de « l'affirmer comme un élément à part entière de la politique des universités » (Saint-Girons, 2009, p. 51), a permis d'inscrire et de développer ce dispositif au sein d'un continuum d'orientation pour le bachelier et l'étudiant, en amont et en aval de la première année à l'Université (de bac-3 à bac+3)[53]. Ces éléments soulignent le passage progressif d'un dispositif à une démarche (et donc une vision) plus globale de l'orientation dans sa dimension éducative à l'Université[54]. Elle s'organise finalement autour de trois éléments : la transition « Lycée-Université » ; le suivi de l'étudiant dans son projet d'études et d'insertion ; l'accompagnement vers l'emploi.

1.2.3.2. Finalités et implications de l' « orientation active » pour l'Université

À l'instar du *Rapport Hetzel*, le rapport de 2009 sur l' « orientation active » semble venir apporter une certaine « caution », une légitimité démocratique et scientifique à une politique se donnant comme objectif d'amener au moins la moitié d'une classe d'âge au niveau de qualification d'un diplôme de l'enseignement supérieur. Pas moins de cent-quatre-vingt personnes ont ainsi été consultées (universitaires, professionnels du domaine de l'orientation, organisations étudiantes, présidents d'Université, etc.). Il livre notamment des éléments essentiels à la compréhension de ce que représente institutionnellement parlant l' « orientation active », dont la finalité première et « explicite » est, pour l'usager (le néo bachelier et l'étudiant), de « renforcer l'égalité des chances dans l'accès et la poursuite dans l'enseignement supérieur » (Saint-Girons, 2009, p. 7).

Nous retrouvons cependant ici la perspective propre à la LRU et au PRL[55], dans laquelle s'inscrit très largement l' « orientation active ». En effet, même si le terme « égalité » est employé à vingt-deux reprises, ceux de « formation » et d' « insertion professionnelle » (associé au terme « orientation ») comprennent respectivement quatre-vingt-treize et soixante-quinze occurrences. De la même manière, c'est « l'attractivité de l'Université » (*Ibid.*, p. 32) qui est visée, dans un contexte « d'économie de la connaissance », où priment « la capacité d'innovation et la compétitivité des entreprises » (*Ibid.*). En ces termes, l' « orientation active » ne vise pas simplement la réussite et l'orientation de l'étudiant au nom d'un idéal de justice sociale, mais davantage la mobilisation et la réussite de

[53] Par la création en 2011 du dispositif d'orientation anticipée, où l'accent est mis dès la classe de première.
[54] Cet aspect fait ici appel aux capacités de régénération du système, capable d'intégrer les remarques pour se modifier : l'intégration de la critique provoquant de la réflexivité.
[55] Voir 1.2.1.2.

l'Université, qui se retrouve alors dans l'obligation de développer sa capacité à agir positivement sur le devenir des étudiants, notamment en termes de formation et d'insertion professionnelle. Ces logiques de rationalisation, de normalisation et de rentabilité se retrouvent tout aussi puissamment intégrées au sein de l' « orientation active » qu'au sein de la LRU et du PRL.

Dans cette perspective, l' « orientation active » à l'Université est à considérer comme une « démarche globale et transversale », qui doit permettre de placer l'orientation, la formation, les parcours, l'accompagnement et l'insertion professionnelle à l'Université sous le signe général d'une « orientation active ». Pour s'en convaincre, nous proposons la lecture de ces quelques extraits :

> Si l'orientation active est un devoir pour l'Université, elle est aussi une chance. […]
>
> Il convient d'abord de mieux articuler au sein d'une démarche globale d'orientation active trois dispositifs qui, bien qu'ils concourent au même objectif, ont leur histoire et leur logique propres : l'extension progressive de l'outil de pré-inscription « Admission post-bac » à l'ensemble des formations supérieures ; le développement de l'information et du conseil en direction des élèves souhaitant s'inscrire en première année de licence à l'université afin d'éclairer leurs choix de poursuite d'études, sur la base à la fois de leur projet personnel, des pré-requis et des taux de réussite et d'insertion professionnelle de chaque formation ; le plan « Réussite en licence » enfin, qui vise à pallier l'échec à l'université en renforçant les dispositifs d'accueil, de suivi et le cas échéant de réorientation […] Cette unité de la démarche est la condition de son appropriation par les futurs étudiants et les personnels chargés de la mettre en œuvre.
>
> Les dispositifs d'accueil, de suivi et de réorientation doivent également être développés […] dès lors qu'ils favorisent la fluidité des parcours et permettent une orientation progressive et l'accès de tous à la qualification dans le respect des objectifs de Lisbonne.
>
> […] Une orientation active comprenant ainsi quatre étapes - information, dialogue et conseil, pré-inscription, accueil et accompagnement à l'université - s'inscrira pleinement dans une logique de parcours (Saint-Girons, 2009, pp. 5-7).

Comme le précise le rapport, « ces évolutions ne manqueront pas d'avoir un impact sur la formation des personnels, l'organisation des enseignements et des activités d'orientation » (*Ibid.*, p. 47). Dans quelle mesure les acteurs peuvent-ils s'engager et participer à construire l' « orientation active » à l'Université ? Comme nous l'avons précisé en introduction de ce travail de thèse, « l'association active » des enseignants-chercheurs peut poser question, la politique ministérielle ne tendant pas vers le développement d'un corps particulier d'experts en orientation. Même si nous revenons plus en détails sur ces éléments dans la suite de notre

propos (notamment au cours du chapitre 3, relatif à notre problématique de recherche), il est déjà possible d'exposer ce qu'implique l'institutionnalisation de ce que l'on pourrait appeler une « culture » de l' « orientation active » pour les enseignants-chercheurs :

- ✓ Consulter un dossier et délivrer un avis concernant la poursuite d'études.
- ✓ Mener un entretien avec le néo bachelier.
- ✓ Conseiller et informer le néo bachelier et / ou l'étudiant.
- ✓ Travailler en partenariat avec les conseillers d'orientation psychologues et l'ensemble de l'équipe éducative.
- ✓ Accompagner l'étudiant dans son projet professionnel et personnel.
- ✓ Développer des compétences transversales chez l'étudiant, des compétences « adaptatives ».
- ✓ Travailler en coordination avec les lycées.
- ✓ Mettre en place des dispositifs, innover pour favoriser la réussite et lutter contre la mauvaise insertion.
- ✓ Penser la professionnalisation des filières et produire de la lisibilité au sein des parcours.
- ✓ Établir des liens avec le monde de l'entreprise et les collectivités territoriales.

La partie conclusive de ce premier chapitre, préparatoire à la suite de ce travail, tend à synthétiser les axes de réflexion précédemment établis, au regard des questions suivantes : Comment analyser et interpréter la mobilisation de ce vocable ? Est-il neutre en termes de politique publique ?

Conclusion et perspectives

La mise en place puis le développement d'une « orientation active » à l'Université est à analyser à la lumière de la triple évolution du système éducatif, du marché du travail et des valeurs sociétales. Comme nous l'avons montré, l'évolution des priorités politiques au cours du XXe siècle, adossée à l'influence d'un modèle économique libéral, a ordonné le débat autour d'une orientation scolaire et professionnelle située entre contrainte collective et liberté individuelle. Au nom de la légitimation de la fonctionnalisation économique de l'organisation publique de l'enseignement (Bongrand, 2012), la démocratisation et l'explosion scolaire à l'œuvre à partir de l'après-guerre ont contribué à une institutionnalisation progressive de l'orientation dans le champ scolaire et à son inscription

au cœur des problématiques des élèves et des enseignants, en lien avec l'évolution du travail. La translation « vers le haut » des paliers d'orientation a ainsi participé d'une vision de l'orientation en termes de processus établi dans la durée, nécessitant un accompagnement. L'autonomie de l'individu devient dans le même temps une valeur centrale dans la quête de son épanouissement.

À l'instar de Barbier (2002) et de son travail sur *L'activation de la protection sociale*, on peut supposer que placer aujourd'hui l'orientation universitaire sous le signe de l'activation n'est pas neutre en termes de politique publique. Le qualificatif d'« orientation active », loin d'être rhétorique, n'est pas un simple codicille : le plus important semble être l'activation, voire la mise en activité, et il se joue à ce niveau un nouveau regard des politiques publiques sur l'orientation, traversant une vision « pédagogiste » de l'orientation. La formulation de l'expression orientation « active » est d'ailleurs tautologique : pourrait-il exister une orientation « inactive » ? L'orientation ne serait-elle pas de fait dirigée vers l'action ? Barthes (1957) souligne à juste titre la caractéristique mystificatrice de ce type de procédé verbal :

> […] on se réfugie dans la tautologie comme dans la peur […], quand on est à court d'explication ; la carence accidentelle du langage s'identifie magiquement avec ce que l'on décide d'être une résistance naturelle de l'objet. […] La tautologie est un évanouissement à point venu, elle est une mort, ou si l'on veut une comédie, la représentation indignée des droits réels contre le langage. Elle ne peut que s'abriter derrière un argument d'autorité […] Elle fonde un monde mort, un monde immobile (p. 227).

L' « orientation active » à l'Université est-elle à envisager comme une mystification pédagogique ? En d'autres termes, sacrifie-t-elle le processus d'orientation (et l'idée d'une tâche pédagogique partagée à visée émancipatrice) au profit d'une procédure bureaucratique pour la régulation des flux à l'Université ? Comme le précise Bacot dans un entretien accordé au journal *Le Monde* (2014)[56], le vocable employé est toujours intrinsèquement lié à une forme d'acte : « il n'y a pas d'action publique sans discours. La politique, ce processus qui consiste à présenter et essayer d'imposer une représentation du monde, n'est même que du discours, […] ». Dans le domaine politique, les « éléments de langage » ont largement évolué au cours des dernières décennies. Ainsi, on peut noter que lorsque « la réalité économique et sociale devient difficile à vivre pour la majorité de la population, le langage politique et social tend à se modifier » (Éliard, 2002, p. 5).

[56] « L'appauvrissement des discours présidentiels observé au microscope » (*Le Monde*, 2014).

L'émergence d'une « orientation active » est à resituer dans un contexte où chaque individu est invité à devenir acteur de son projet d'orientation et donc de son projet de vie. Elle s'ancre plus ou moins implicitement dans l'individualisme de la seconde modernité[57]. De la même manière, la promotion d'un cadre plus autonome pour l'orientation universitaire (et donc pour l'apprentissage et pour l'enseignement), s'inscrit de fait dans la continuité des réformes des systèmes d'enseignement supérieur engagées par la Commission européenne (compétitivité, autonomie, flexibilité ou encore *lifelong learning*, *best pratices*, *active learning*), et *in fine* dans un projet global qui « reste attaché à une priorité sans faille pour l'adaptation de l'éducation aux besoins du marché de l'emploi par le développement des compétences, mais aussi par le biais de l'augmentation des investissements privés » (Cusso, 2008, p. 51).

En France, comme dans d'autres pays européens, ces évolutions sont donc à comprendre dans le cadre plus large des politiques internationales, tendant à favoriser à ce niveau un cadre global de qualifications pour assurer une intégration facilitée des étudiants sur le marché du travail dans l'espace européen, ainsi qu'une compétitivité accrue au niveau mondial. Ces réformes, qui incitent les États à une convergence des politiques, impliquent un vocable, un lexique spécifique (Malet, 2011), et pose la question de la retranscription et des modes d'appropriation aux niveaux national et local. Les questions que suscite l'orientation universitaire sont ainsi situées au confluent (1) des politiques publiques d'orientation, (2) du fonctionnement du système d'enseignement supérieur, (3) de l'établissement universitaire (et de sa politique pédagogique) et (4) des acteurs qui le composent (enseignants, néo bacheliers, étudiants, conseillers d'orientation psychologues, Vice-présidents, etc…).

La publication d'un rapport concernant le « référentiel qualité de l'orientation » (travail collaboratif de quatre régions d'Europe, 2006) a donné lieu à l'énoncé de recommandations en matière de développement d'une approche qualité pour une « orientation active ». Les principaux thèmes sont les suivants : « 1. Sensibilisation de tous les acteurs à la notion d'orientation tout au long de la vie et valorisation d'une approche formative ; 2. Adaptation des services offerts aux besoins des publics (égalité d'accès, multiplicité des approches et

[57] L'action publique place au cœur de son action la notion d'individualisation, dans les domaines social (individualisation des droits), salarial (individualisation des salaires) et scolaire (individualisation des parcours) (Cusso, 2008).

des outils, recentrage sur l'usager) ; 3. Conformité des ressources mises à disposition (systèmes d'information sur les formations, les emplois et les services d'orientation, personnels qualifiés et financements pérennes) ; 4. Développement des réseaux d'orientation (instance de coordination et de régulation reconnue, soutien à la professionnalisation des acteurs et pratiques partenariales) ; 5. Professionnalisation des personnels chargés de l'orientation (définition de profils, formations initiales et continues adaptées, développement des connaissances sur le contexte local) ; 6. Assurance qualité (définition de standards et d'outils d'évaluation, consultations élargies aux publics et aux différents acteurs) » (souligné dans la *Lettre d'information de la VST*, 2007, p. 4).

Dans le contexte global d'une structuration toujours plus forte du système éducatif et de la trajectoire personnelle et professionnelle des individus par le diplôme, au sein d'un univers de plus en plus complexe et incertain, nous retenons donc pour le moment trois principales considérations concernant l'émergence d'une « orientation active » à l'Université :

(1) L'orientation vers et à l'Université devient une tâche éducative de premier ordre et une priorité de l'action publique ;
(2) Les dispositions prises en matière d'orientation replacent l'étudiant et son parcours au cœur de la conception des systèmes de formation (Annoot, 2011), où la projection d'une logique de professionnalisation devient centrale. L'intérêt n'est plus seulement d'aider l'étudiant à travailler sur son projet, mais plus globalement de lui permettre de développer des compétences transversales, faisant de lui un individu compétent, en capacité d'opérer des choix et de construire son parcours ;
(3) La politique ministérielle ne tend pas vers le développement d'un corps particulier d'experts en orientation, mais plutôt vers la mobilisation d'un ensemble d'acteurs, au sein de laquelle la place et le rôle des enseignants-chercheurs peuvent susciter des questionnements. L'association « active » de ces derniers aux réformes dans le processus d'orientation de l'étudiant interroge de fait un modèle pédagogique universitaire presque exclusivement centré sur la transmission des connaissances (Annoot, 2011).

En considérant qu'un terme, un mot ou une expression sont porteurs d'histoire et d'identité, il convient cependant d'éclairer certaines « zones d'ombre ». Dans cette

perspective, le chapitre suivant se donne pour objectif de montrer que la notion d' « orientation active » s'ancre dans une tradition spécifique de l'orientation, relative aux approches éducatives en orientation (et d'inspiration notamment québécoise). À partir de ce premier constat, nous entamons alors une réflexion autour de la thématique du travail éducatif en orientation.

Chapitre 2. L' « orientation active » à l'Université et la question du « travail éducatif » en orientation

> « Nous sommes entrés dans une société qui, à travers l'exigence de la complexité, amène l'adulte à devoir conjuguer une pluralité de facettes. Je ne dis pas une diversité mais une pluralité de facettes et lorsqu'il n'arrive pas à conjuguer cette pluralité, il devient un adulte fragmenté. L'accompagnement, c'est le travail par lequel l'accompagnateur cherche à faire passer un adulte de la fragmentation vers l'unité d'une pluralité » (Boutinet, 2009b, p. 117).

> « Savoir s'orienter en connaissance de cause est un savoir nécessaire à l'éducation du futur » (Danvers, 2012, p. 675).

Dans le domaine de l'orientation vers l'enseignement supérieur, et plus particulièrement vers l'Université, nous avons notamment abordé la mise en place de la procédure « Admission post-bac », qui peut être analysée comme un outil d'affectation et de régulation des flux d'étudiants dans les différentes formations post-baccalauréat : les politiques publiques d'orientation tendent ainsi à donner une meilleure lisibilité aux parcours d'orientation, dans une logique de gestion plus rationnelle des itinéraires. À ce niveau se joue un paradoxe, puisque « l'exercice de la justice sociale pour un accès égal à un bien éducatif doit s'effectuer dans des contextes de concurrences » (Annoot & Chalmel, 2010, p. 2). Il ne faut pas oublier que l'orientation, définie comme un processus d'éducation aux choix et d'ouverture aux possibles, est bien distincte de l'affectation, procédure administrative de placement des élèves dans les structures d'accueil disponibles. L'orientation s'en distingue de par sa nature même : c'est une tâche pédagogique partagée, entre le jeune, sa famille, l'enseignant et le conseiller d'orientation-psychologue. Comment concevoir les évolutions à l'œuvre dans ce domaine ? Pour aborder cette question, il convient d'effectuer un détour, tant du côté des origines de la notion d' « orientation active » et du travail éducatif en orientation, que du côté de « l'expérience étudiante » (Dubet, 1994b).

Dans cette perspective, ce deuxième chapitre s'articule autour de trois points de focalisation, qui sont autant d'éléments de départ pour approcher l' « orientation active » à l'Université et le travail éducatif en orientation. Nous revenons dans un premier temps sur les origines québécoises de la notion d' « orientation active » et les grands acteurs de sa diffusion en France (2.1.). Entrevoir son ancrage au sein d'une conception éducative de l'orientation nous amène dans un deuxième temps à considérer la notion de « travail éducatif » en orientation en tant que telle. Quels en sont les traits saillants et les principales

dimensions (2.2.) ? La troisième section s'attarde sur la réalité à l'œuvre de l'orientation dans le champ universitaire, principalement du côté des jeunes en situation de choix, en tentant d'approcher et de mettre en lien les déterminants de la « non-réussite » universitaire, le problème du décrochage, la construction des projets d'orientation ou encore le rôle potentiel que peut tenir le rapport aux savoirs autour de ces questions. Nous montrons que posées en ces termes, l' « expérience étudiante » et sa modulation (par l'accompagnement des étudiants par les enseignants-chercheurs), peuvent constituer l'horizon de sens à partir duquel se détache la question de l'orientation universitaire (2.3.).

2.1. Les origines québécoises de la notion d' « orientation active » et les grands acteurs de sa diffusion en France : une conception éducative de l'orientation

C'est en filiation avec un courant de pratique hérité des recherches de Latreille (1984) et Solazzi (1989), contribuant à porter un autre regard sur les moyens à mettre en place pour penser l'orientation en France, que Ferré (2000) met au point une méthode dite d' « orientation active », centrée sur la vie active du lycéen. Présentée comme une démarche pédagogique, celle-ci vise notamment à organiser l'implication de l'ensemble des membres de la communauté éducative autour du projet d'orientation de l'élève. Cette première section vise à cerner la manière dont cette démarche a pris forme.

2.1.1. Le point de départ

L'histoire de l'orientation en France est à comprendre dans le lien étroit qu'elle a invariablement entretenu avec les évolutions concomitantes de la société et de la science, particulièrement au cours du XXe siècle. Les travaux de Huteau et Lautrey (1979), Caroff (1987) et Danvers (1988) préfiguraient déjà l'intérêt d'un regard sociohistorique sur ces questions. D'une part, les mutations sociales, économiques et techniques ont contribué à renouveler, à réorienter les représentations collectives et à accroître la demande sociale d'éducation et d'orientation. D'autre part, l'évolution de travaux de recherches issus de la psychologie, de la sociologie et de la philosophie ont permis un basculement, une variation du centre de gravité des modèles théoriques en lien avec l'orientation.

On passe alors d'un modèle mécaniste, centré sur un placement raisonné des élèves issus de l'enseignement technique en fonction de leurs aptitudes (évaluées en termes de performances scolaires), à un modèle dit « éducatif » accordant une place particulière à

l'idée d'éducabilité de l'individu dans la construction de son parcours scolaire et professionnel.

Cette conception éducative de l'orientation prend ses origines dans les travaux de Parsons (1909) aux États-Unis et de Binet (1911) en France. Dans cette perspective, les travaux précurseurs de Gal (1946) marquent une marche en avant, affirmant pour la première fois les nécessités pédagogique et psychologique de l'orientation, exigées par les transformations du système scolaire. Pour ce dernier, la fonction première d'une pratique de l'orientation doit permettre au jeune de mettre en relation les informations fournies, de manière à faire échec à l'insuffisance potentielle de repères dans ce qu'il découvre et ce qui devrait être son modèle construit (*Ibid.*). Cette contribution à une conception éducative de l'orientation est prolongée, sous l'influence des travaux de Wallon[58], par les recherches psychopédagogiques en orientation de Léon (1957).

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

En redéfinissant les tenants et aboutissants du conseil en orientation, sur des bases pédagogiques et psychologiques, Léon contribue à l'élaboration d'une conception éducative et formatrice de l'orientation. Il invite ainsi les professionnels de l'orientation à devenir des « maïeuticiens », capables de révéler les aspirations et les potentialités de l'individu en situation de choix. Le conseiller ne se limite plus à être un simple « orienteur », mais doit créer, concevoir des activités éducatives de groupe. Ces aspects précis, que l'on peut

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

résumer comme portant sur « l'activation des comportements » en orientation, ont été absorbés en France chez les praticiens jusque dans les années quatre-vingt par une préoccupation globalement « centrée sur le développement de l'information, dans sa double dimension : formatrice et évaluatrice, en vue de faciliter l'autodétermination de l'adolescent » (Danvers, 2009a, p. 301). Parallèlement, on constate dès 1970 l'émergence d'une approche développementale au Québec dite d'*Aide au développement vocationnel et personnel* (ADVP).

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

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

Inspirée notamment des travaux de Ginzberg (1951) portant sur le choix professionnel et de Super (1957) portant sur le développement personnel[59], une démarche d'Activation du Développement vocationnel et personnel est élaborée par Pelletier, Noiseaux et Bujold (1974). En filiation avec le courant de pensée de la psychologie humaniste (développementale et cognitive), cette approche éducative de l'orientation marque plus nettement le passage de l'individu « objet » de l'orientation à l'individu « sujet ». En d'autres termes, l'individu est alors considéré comme étant en capacité de réaliser des apprentissages et de se développer positivement, à condition de se conformer à un ensemble de processus dit « naturel ». Ses principes théoriques, accordant une place privilégiée au champ de la connaissance de soi et au développement de la personne, s'appuient sur une logique du processus de choix, où chaque étape implique le déroulement d'une séquence comportant quatre tâches que l'on peut schématiser de la façon suivante (figure 6, voir infra)[60]. L'activation du développement vocationnel et personnel repose sur trois principes : un rapport entre des individus en devenir et des environnements évolutifs, où la créativité est au cœur de l'orientation ; une construction personnelle où le sujet est particulièrement

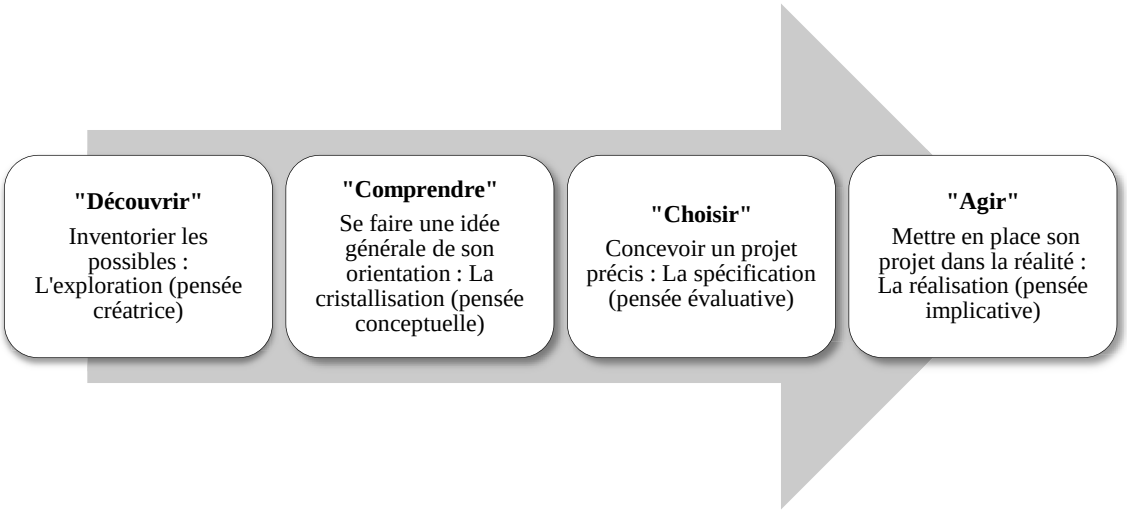
[59] Il s'agit moins ici pour les québécois de développer les théories de Super sur la dimension économique des activités professionnelles que sur la dimension du « développement continu de la personne », en lien avec les transformations du monde du travail.

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

impliqué et où le choix s'élabore en favorisant les interactions personnes / environnement ; un engagement, une action, un développement d'une recherche active dans différents milieux.

Dans le cadre d'une politique d'influence néolibérale, cette démarche se traduit sur le plan idéologique par le passage d'une logique de l'« activation » à une logique d'« aide au développement vocationnel et personnel », c'est-à-dire d'une conception strictement psychologique (approche de type stimulus-réponse) à une conception plus large, incluant l'idée d'une démarche pédagogique d'accompagnement.

Figure 6 : Description d'une séquence et déclinaison des étapes du processus de choix à l'œuvre dans l'ADVP.



Dans le contexte de crise économique des années quatre-vingt, marquées par une prise en compte accrue de la complexification de l'environnement dans lequel évoluent les individus, l'ADVP trouve une application concrète dans le développement d'une « approche orientante de l'éducation » au Québec[61]. Pelletier (2001) décrit cette approche de l'école québécoise comme un concept en transformation permanente plaçant l'individu dans la complexité du temps présent. Dans le domaine de l'orientation scolaire et professionnelle, l'important n'est pas tant les discours sur les matières enseignées, sur les professions possibles, il faut d'abord que l'élève puisse s'intéresser à sa propre orientation. Leclercq,

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

Gingras et Rivet (2008) posent les principes de base de l'approche, au nombre de trois : (1) « Infusion » : intégration de notions relatives à la carrière et au développement de carrière dans les activités scolaires et parascolaires pour donner sens aux apprentissages ; (2) « Collaboration » : établissement d'un partenariat entre les divers intervenants de l'école et avec les membres de la communauté dans le cadre du développement de carrière des élèves pour développer la collaboration interprofessionnelle ; (3) « Mobilisation » : développement de la motivation et de l'engagement des élèves pour les rendre actifs et accroître leur sentiment de compétence par rapport à leur orientation.

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

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

L'approche orientante de l'école québécoise a donné lieu à un foisonnement d'expériences et de projets innovants, permettant de constater que les regards sur l'école orientante sont pluriels[62]. Ces travaux ont notamment conduit à la considérer selon une vision plus large (Gingras, 2007). Dans l'approche orientante, il s'agit moins d'aider l'élève à réaliser son choix d'orientation en tant que tel que de lui fournir un contexte d'apprentissage propice au développement de compétences transversales, disciplinaires, vocationnelles et relatives au développement de carrière (*Ibid.*). Ainsi, c'est un double mouvement de développement des compétences qui s'opère, pour l'apprenant d'une part, et d'autre part pour l'ensemble de l'équipe éducative puisqu'elle permet « à des professionnels issus du monde scolaire (enseignants, conseillers en information, conseillers d'orientation, conseillers pédagogiques, etc.) de mobiliser un ensemble de compétences et de prendre conscience que l'approche

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

orientante correspond davantage à une conception de l'éducation qu'à une nouvelle approche pédagogique » (*Ibid.*, n.p.).

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

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

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

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

> Cela nous paraît un vrai moyen pour tenter de résoudre le paradoxe « étudiants / masse des étudiants » […] La réussite dépend aussi fortement des personnes-ressources des services universitaires d'orientation et de la solidité de leur formation. L'équipe formée par les personnes-ressources des services universitaires d'orientation et les enseignants permet alors la mise en marche de cette méthodologie nouvelle de l'orientation dont les contenus seront apportés par les étudiants eux-mêmes […] (Solazzi, 1994, p. 7 [préface]).

On peut souligner ici trois pôles, articulant l'action pédagogique de l'enseignant, sur lesquels cette méthodologie s'appuie : « Inventer sa vie » : tester le projet de l'étudiant en travaillant sur ses représentations professionnelles et aborder le processus de prise de décision ; « Prendre ses marques » : travailler la méthodologie du travail universitaire à partir d'une auto-évaluation des étudiants ; « Trouver-créer son emploi » : permettre à l'étudiant d'acquérir une vision positive du monde du travail, d'élargir son champ des « possibles » et de verbaliser ses compétences (Gilles *& al.*, 1994).

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

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

L'origine de la notion d' « orientation active » s'ancre dans les approches dites « éducatives » de l'orientation. En replaçant l'élève au cœur du processus éducatif, cette démarche amène à engager « de façon innovante les individus, la collectivité et les enseignants » (Odry, 2008, p. 31). Dans quelle mesure le travail éducatif en orientation peut-il constituer le point d'appui d'un apprentissage progressif des choix ? Comment se repérer sans repère ? Une orientation vécue positivement peut-elle permettre une cohérence renouvelée du système éducatif ?

2.2. Le travail éducatif en orientation

Cette deuxième section vise à élaborer une base conceptuelle susceptible d'amener des éléments de réflexion autour du travail éducatif en orientation, et *in fine* d'éclairer les tenants et aboutissants de l'intervention éducative dans ce domaine. Larose (2013, p. 26) entend par intervention éducative « l'ensemble des actions posées par un formateur (enseignant, stagiaire, formateur universitaire, etc.) en vue de poursuivre dans un contexte

spécifique des intentions éducatives, en mettant en place les conditions les plus adéquates possible pour favoriser [*un*] processus d'apprentissage approprié ». Dans cette perspective, nous approfondissons tout d'abord les fondements de l'approche éducative de l'orientation (2.2.1.). Le cœur de notre propos se situe ensuite autour d'une réflexion sur le travail éducatif et la question des « frontières »[63], étendue à l'acte de tenir conseil (2.2.2.).

2.2.1. L'approche éducative de l'orientation

Comme nous l'avons souligné, les fondements d'une approche éducative de l'orientation ne sont pas récents, puisque les premières formalisations dans ce domaine ont émergé aux États-Unis avec les travaux de Parsons et son ouvrage *Choosing a vocation* (1909). Imaginé par cet auteur, ce modèle éducatif repose à la base sur une double logique : informer le jeune sur les différentes professions existantes et sur leurs débouchés en termes de carrière ; lui permettre, par le renseignement de questionnaires spécifiques et une incitation à s'engager dans des activités diverses, de mieux se connaître lui-même (Guichard, 2006). L'idée de cette conception repose sur une mise en adéquation renouvelée de l'éducation, de la formation et de l'emploi, à partir de la prise de conscience éclairée pour l'individu de ses motivations, de ses goûts, de ses envies et (surtout) de ses aptitudes (*Ibid.*)[64]. En France, on peut attribuer cette primauté à Binet (1903, 1905, 1911) grâce à ses travaux mettant en œuvre (1) les premières mesures de l'intelligence (Test Binet-Simon), et (2) des méthodes d'auto-observation dans le domaine de la psychologie dite « introspective ». Les premières initiatives pouvant être considérées comme éducatives en France sont à mettre en lien avec la création du Bureau Universitaire de la Statistique (BUS, 1932-1970, cf. chapitre 1), qui permettait la mise en œuvre d'une forme d'aide à l'orientation, adossée à l'information professionnelle des lycéens et des étudiants (Danvers, 1990).

2.2.1.1. L'orientation dans le monde d'hier et dans les temps actuels

Comme nous l'avons précisé (chapitre 1), les travaux de Gal (1946) et de Léon (1957), en affirmant les dimensions pédagogiques et psychologiques de l'orientation, ont constitué des contributions importantes pour alimenter cette perspective. Cependant, comme le rappelle Guichard (2000), ces travaux n'ont eu que peu d'impact dans la formalisation

[63] Cette question a notamment été travaillée par Laurence Loeffel au sein du laboratoire Profeor-Cirel (2009-2012, Lille 3)

[64] L'évaluation des goûts et des aptitudes reposait notamment sur une verbalisation, une prise en compte des expériences vécues lors de la mise en place de travaux dits « manuels » à l'école.

concrète de méthodes d'éducation à l'orientation en France. En effet, les avancées sont plutôt à analyser au regard des pratiques de conseils en orientation, pensées en termes de psychopédagogie et centrées principalement autour de l'information (formatrice et évaluatrice).

Les débuts de l'éducation à l'orientation (comprise comme pleinement intégrée à la formation) ont été établis à Washington dans le cadre d'un texte signé de Herr (1969), intitulé *Unifying an entire system of education around a career development theme* (Guichard, 2006). C'est à partir de ce texte que se développe (1) l'idée de faire de l'éducation à l'orientation via des activités spécifiques et (2) l'idée de faire de l'orientation une éducation transversale aux différentes disciplines scolaires[65]. Chaque enseignant peut alors, qu'il soit enseignant d'histoire, de mathématiques, de technologies ou encore de langues, orienter sa pédagogie, ses activités, ses contenus pour donner plus de sens à son enseignement en termes de projections d'avenir pour le jeune. Le centre de gravité de la vision de l'aide en orientation varie alors : d'une part nous ne sommes plus ici dans une stricte psychopédagogie de l'information, et d'autre part nous remarquons une revalorisation du rôle potentiel que peut jouer, de manière active, l'enseignant dans l'élaboration des projets d'orientation[66]. La figure 7 (voir infra), reprend les grandes tendances de l'orientation dans le monde d'hier et dans les temps actuels.

Figure 7 : L'orientation dans le monde d'hier et dans les temps actuels[67]

L'orientation dans le monde d'hier	***L'orientation dans les temps actuels***
« Le choix est conçu d'une manière ponctuelle, à un moment bien déterminé de la vie ; il est fixe et définitif ».	« Les choix, l'élaboration de projet s'étalent sur toute la durée de l'existence ».
« Les conseils individuels d'orientation professionnelle visent à déterminer le métier que l'individu fera plus tard ».	« Les conseillers, l'institution, accompagnent et guident l'individu et des groupes d'individus dans l'élaboration de leurs choix ».
« L'avenir est défini par l'exercice d'un métier. Une profession pour la vie ».	« La vie professionnelle est une succession d'étapes, de fonctions et d'activités différentes et évolutives ».
« L'individu, les individus donnent l'impression de subir leur vie, de suivre l'exercice de leur profession ».	« L'individu se construit et construit sa vie. Il est actif, acteur, il veut conduire sa destinée ».

[65] On parle alors « d'infusion ».
[66] L'approche éducative de l'orientation ne se limite pas strictement à l'aide à la formation des projets (Danvers, 2005).
[67] Tiré de Charpentier, Collin et Scheurer (1993, p. 35).

Ces démarches s'inscrivent pleinement dans la dimension psychologique de l'orientation, où les actions menées doivent permettre de donner du sens aux apprentissages, de construire des compétences, des conduites et des connaissances pouvant faciliter l'orientation future de l'apprenant. Danvers (2012, p. 676) précise que « l'orientation est plus que l'orientation », et c'est bien de cela dont il s'agit : ces démarches soutiennent une posture « active » des apprenants dans leur orientation, non sans lien avec le « désir » d'apprendre. Pelletier (1984) précise que :

> La tâche de s'orienter et de concevoir un projet professionnel coïncide avec l'apprentissage même du processus. Il n'y a pas d'un côté une maturité vocationnelle toute constituée, de l'autre une structure scolaire qui oblige l'individu à une insertion sociale. L'adolescent fait sa compétence à s'orienter en même temps qu'il tente de se connaître, de clarifier ses valeurs et de se fixer des buts (...). La compétence à s'orienter comporte certes des connaissances relatives au travail et à l'organisation scolaire mais plus encore, et beaucoup plus. Elle implique un être non seulement connaissant mais choisissant. Le savoir en question n'a de sens que dans le contexte d'un savoir-faire et d'un savoir-être. Les objectifs d'une approche éducative doivent nécessairement déborder l'information et chercher à rendre le sujet apte à se connaître et à prendre des décisions. L'approche éducative sera concernée au plus haut point par l'acquisition des habiletés et des attitudes qui définissent la compétence vocationnelle (Pelletier, 1984, pp. 32-33, cité par Guichard, 2006, pp. 39-40).

Auteur majeur dans le domaine de l'orientation scolaire et professionnelle, Guichard met en place à partir de 1985, dans le cadre d'un projet au long cours, une série de méthodes visant à amener le jeune à déconstruire et à verbaliser ses représentations en termes de projet professionnel à venir. Le principal enjeu pour le jeune est ici de poser les bases d'une réflexion autour des compétences qu'il a, doit et peut développer, en relation avec son projet d'orientation professionnelle. Ces méthodes soulignent ici que le travail de l'orientation suggère un travail réflexif sur soi-même, sur le monde et sur l'être en train de (se) faire, par l'intermédiaire d'un accompagnement adapté.

2.2.1.2. Apprendre à s'orienter et apprentissage en orientation : une méta-compétence à construire ?

Inscrite dans le paradigme socio-constructiviste du développement humain (l'enseignant a un rôle d'accompagnement, de révélateur des potentialités de l'élève, qui reste au centre et maître de ses apprentissages), l'approche par compétences « suppose que l'élève soit en action, qu'il soit conscient de sa façon d'apprendre et qu'il assume une responsabilité importante dans son évaluation » (Claude, 2007, p. 49). Le programme de formation (enseignement secondaire, premier cycle) mis en place par exemple au Québec vise ainsi le

développement de compétences transversales, « d'ordre intellectuel, méthodologique, personnel et social, ou de l'ordre de la communication […] *qui* […] s'actualisent dans les disciplines *(les langues ; la mathématique, la science et la technologie ; l'univers social ; les arts ; et le développement personnel)* autant que dans les domaines généraux de formation *(santé et bien-être ; orientation et entreprenariat ; environnement et consommation ; médias ; vivre ensemble et citoyenneté)* […] » (MEQ, 2006, p. 15). Dans cette perspective, les apprentissages et l'orientation sont pensés en simultanéité (et non plus de manière consécutive) (Quiesse, 2013), en s'inscrivant au-delà des simples frontières disciplinaires. Ce décloisonnement doit ainsi permettre à l'élève de devenir acteur de son orientation, en renouvelant le sens attribué aux connaissances qu'il acquiert.

L'approche par compétences, développée et adaptée à l'ensemble du système scolaire québécois à partir des années quatre-vingt-dix (et dans laquelle s'inscrit l'approche orientante), est cependant l'objet de questionnements et de controverses. L'étude de son influence sur les élèves montre en effet des résultats contrastés (Étienne & Ferré, 2007) : d'un côté les élèves semblent avoir développé des compétences durables dans le travail en équipe, dans la manière de mener des projets, des recherches ou encore dans le fait d'aborder certaines situations de façon plus sereine ; de l'autre, on peut relever chez ces élèves « un recul de la maîtrise du français qui, dans une société fortement interculturelle, est la pierre angulaire de la construction d'un système fondé sur la langue » (*Ibid.*, p. 45).

Robinson (2009) souligne que dans nos systèmes éducatifs actuels, caractérisés par leur normativité, l'apprenant se trouve « dépossédé » de sa capacité à créer. Cette confiscation du potentiel créatif de l'individu dans son apprentissage n'est pas sans lien avec l'ouverture du champ des possibles en matière d'orientation. Dans quelle mesure une éducation basée sur le développement des potentialités créatives de l'individu peut-elle lui permettre de se révéler ? En prenant appui sur les travaux de Bandura (2003), montrant que même si l'intérêt est à la base de la décision d'entrée en formation il n'est pas central en termes de poursuite d'études chez l'étudiant, Pelletier (2012) développe le paradigme de la « compétence adaptative » en orientation. Pour ce dernier, le cœur de l'orientation se situe dans la construction progressive d'expériences de réussite, dans la construction d'un état de confiance dans ses capacités à agir et à entreprendre. Ainsi, « l'approche éducative doit pouvoir prendre en compte non seulement les choix à faire mais aussi les forces de motivation nécessaires à la poursuite des buts. L'orientation n'est plus seulement idéative,

elle prend une forme effective […] *elle* doit intégrer en même temps les choix de convenance professionnelle et la nécessaire confiance pour que la décision ait lieu et qu'elle mène à l'engagement » (*Ibid.,* p. 2). Dans cette perspective, la prise en compte du sentiment d'efficacité personnel rejoint d'autres études menées sur le développement des aptitudes et des compétences (Gingras, 2007) ou sur la notion d'*empowerment* (Le Bossé, 2011), où la contextualisation des apprentissages revêt un rôle central dans la réussite et l'orientation de l'individu.

2.2.2. Les conceptions du travail éducatif en orientation : un travail aux frontières ?

À l'instar de Vial (2010), on peut remarquer que l'adjectif éducatif est largement mobilisé en Sciences humaines et sociales, particulièrement en Sciences de l'éducation et en sociologie de l'éducation. Pourtant, peu d'études traitant du travail éducatif ou de la relation éducative s'attachent à définir clairement ce terme, si bien que l'on peut le retrouver différemment « traduit » selon les perspectives théoriques déployées : formation, formatif, élever, enseigner, former, etc.

2.2.2.1. Le travail éducatif et ses idées associées

Reboul (1997) distingue trois synonymes du terme éduquer, dont la complémentarité pour penser l'éducation est exprimée dans la figure 8 (voir infra). Pour ce dernier, éduquer est un concept unificateur, « où se profile l'idée du développement des potentialités d'être humain que chacun porte en soi […] un apprentissage à être homme » (p. 17).

Figure 8 : Synonymes liés au verbe « éduquer », concept unificateur de l'apprentissage à être homme

Éduquer = Apprentissage à être homme		
Élever	Éducation (sens restreint) Pédagogie implicite	Famille
Enseigner	Education intentionnelle Pédagogie explicite	Institution, professionnels
Former	Préparation de l'individu à une fonction sociale donnée	Institution, professionnels

Tardif et Levasseur définissent le travail éducatif comme « l'ensemble des tâches et fonctions réalisées par la totalité des agents d'éducation [...] qui contribuent, selon diverses modalités et finalités, à la réalisation du processus actuel de scolarisation en interaction avec les élèves » (2010, p. 2), dont « seules l'interaction, la médiation, la négociation et l'inéluctable altération qui en résulte pour les uns et pour les autres rendent possible l'éducation » (Étienne, 2002, p. 19). Parler d'éducation, c'est aborder une relation, une expérience, une activité (au sens large) qui se déploie « dans un continuum entre l'imposition plus ou moins négociée d'un savoir à acquérir dans le guidage » (Vial, 2010, p. 9) et qui vise, par l'intermédiaire d'un accompagnement, une maturation raisonnée de l'apprenant ou de l'individu. Cependant, c'est aussi et surtout s'affranchir de fausses évidences, que l'on peut articuler autour de la question des « frontières » du travail éducatif.

Le travail éducatif peut tout d'abord s'ancrer dans des espaces éducatifs « tiers » (Champy-Remoussenard, 2010) : espaces d'accompagnement scolaire, de tutorat et d'orientation, situés en dehors de l'école. Raisonner en termes de frontières permet de considérer qu'il peut y avoir de l'éducatif partout, renvoyant à l'idée d'un renouvellement de la division du travail éducatif. « La notion de frontière engage, par-là, la question des normes de l'éducation scolaire et leur déplacement : il y a de l'éducatif dans des lieux inattendus ou inhabituels, également à l'intérieur même de la classe et de l'école » (*Ibid.*)[68]. Se pose aussi à ce niveau la question de la frontière éducation-instruction : pourquoi devrait-on différencier ces deux termes ? N'y aurait-il pas, dans tout travail de transmission des savoirs, une dimension éducative ? Est-il possible d'envisager une éducation sans apport de connaissances ? Pour Blais *et al.* (2008), une réflexion globale et pertinente sur ces questions ne peut se fonder sur une mise en opposition de ces deux termes.

Dans cette logique, la question des savoirs se pose plus spécifiquement. Pour certains auteurs (Barth, 2002), évoquer les savoirs est indissociable de l'idée d'un processus porteur de sens. À ce niveau, « le défi le plus important à relever dans la formation des enseignants et des formateurs est sans doute d'arriver à susciter un changement conceptuel dans leur rapport avec le savoir et son élaboration » (*Ibid.*, p. 11) : le savoir est structuré et structurant. On peut distinguer différents types de savoirs : savoirs théoriques, savoirs d'actions (praxéologiques), savoir-faire (savoir faire faire et savoir que faire) et savoir-être (savoir

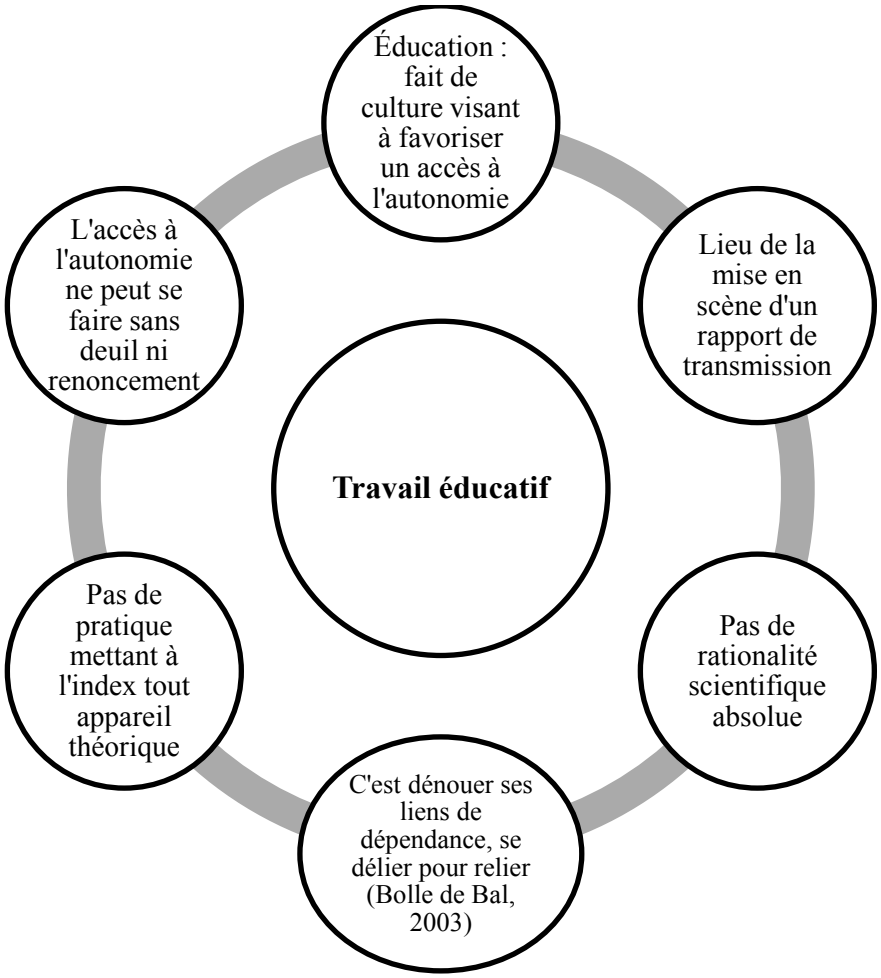
[68] Voir le site Internet du laboratoire Profeor-Cirel EA 4354 < http://profeor.recherche.univ-lille3.fr/cms/>

devenir et savoir vivre) (Barth, 2002, souligné par Danvers, 2009a). Autour de ces différents types, certains auteurs distinguent des modes d'acquisition interdépendants : l'éducation formelle (institution scolaire et universitaire, l'École) ; l'éducation non formelle (activités éducatives non scolaires empruntes d'une dimension pédagogique) ; l'éducation informelle (savoirs, attitudes, valeurs, etc.) provenant de l'environnement social et de l'expérience. Au niveau pédagogique, le savoir ne peut pourtant pas être considéré comme émancipateur en tant que tel, puisque que c'est surtout de sa réception, de son intégration et de son appropriation par l'apprenant dont il s'agit. Peut-on dissocier savoirs et pédagogie ? En considérant la pédagogie comme l'art d'éduquer, tout savoir ne serait-il pas finalement à composante pédagogique ? La thématique des savoirs semblent intimement liée à celle de l'orientation, comprise « dans tous ses états » (Danvers, *Ibid.*) : orientation scolaire, universitaire, pédagogique et professionnelle, orientation des jeunes, des adultes, des séniors, orientation tout au long de l'existence, mais également orientation de l'action, de la pensée, de l'agir, etc. On considérera que dans le cadre d'une relation éducative, le savoir, pédagogique notamment, est par nature orientant, pour l'apprenant (pour nourrir ses projets par exemple), mais également pour l'Éducateur dans son action éducative.

À partir de ces éléments, une vue synoptique des éléments gravitant autour du travail éducatif a été réalisée (figure 9, voir infra). On y retrouve une série d'éléments en tension. Tout d'abord, le travail éducatif ne peut impliquer une rationalité scientifique absolue. En effet, en comprenant le travail éducatif comme un processus existentiel, il ne peut se réduire à une approche strictement conceptuelle : certaines dimensions résistent au concept. Cependant, il n'est pas non plus envisageable de penser une pratique vide de concept, mettant « à l'index tout appareil théorique » (Filloux, 2005, p. 4). Un autre fait du travail éducatif concerne ensuite principalement le travail de l'autonomie. Le trait saillant de tout travail éducatif semble être la quête d'autonomie (ou en tout cas son renouvellement), l'émancipation de l'apprenant, s'élaborant par et dans un rapport de transmission. Pour ce dernier, ce « travail » passe nécessairement par des phases de deuils et de renoncements (avancer dans cette quête implique la mise en œuvre de choix, même implicites, pour se construire, et donc dénouer des liens de dépendance préexistants pour en recréer d'autres). La primauté d'un horizon d'autonomie de l'individu implique donc une nécessaire

déconstruction / reconstruction[69], une désorientation / orientation[70]. Pour Filloux (*Ibid.*), « nous pouvons sans doute aller plus loin si nous pouvons penser les termes d'une formation à la relation éducative qui ne se réduise ni à un enseignement, ni à une aliénation identificatoire à un modèle constitué ».

Figure 9 : Travail éducatif et idées associées



2.2.2.2. L'acte éducatif en orientation : l'acte de tenir conseil ?

On peut définir l'acte éducatif comme un acte visant à trouver une position intermédiaire, caractérisée par le respect des « statuts », « positions » ou « identités » de l'Éducateur et de l'Éduqué. Pour Meirieu (1997, souligné par Vial, 2010, p. 13) cet acte se situe dans « une relation dissymétrique, nécessaire et provisoire, visant à l'émergence d'un sujet ». L'acte

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

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

éducatif est à comprendre selon ses enjeux existentiels pour l'éduqué : ce n'est pas le travail de l'individu, mais le travail du devenir sujet, du devenir être dont il est question ici (Pineau, 1998). C'est donc tout autant un travail d'accompagnement que de guid(age)ance, de pilotage[71], c'est tout à la fois « être à côté de… » et « surplomber ».

Pour le spécialiste de l'intervention psychosociologique Mendel (1998), l'acte se décompose par le « pré-acte », qui inclut le désir, la motivation, les intentions, le sens, la délibération, la volonté, la représentation, et le « post-acte » qui renvoie à l'interprétation et le retour d'expérience (souligné par Cathelineau, 2005). Il existe ainsi une « pensée du faire », qui est un continuum de savoir-faire, d'expérience et de pensée inventive (Mendel, 1998). Pour Cathelineau (2005),

> […] chaque acte éducatif est une aventure qu'il est souhaitable de partager avec les pairs afin d'enrichir en permanence la culture du métier. C'est par *le pouvoir sur l'acte* éducatif que peut se déployer *le pouvoir de l'acte* qui peut intervenir sur la réalité et introduire des effets de changements. C'est à ce niveau que le pouvoir de l'éducateur s'exerce : pouvoir sur l'acte plutôt que pouvoir des uns sur les autres.

Dans le secondaire, les contours institutionnels d'une approche éducative de l'orientation sont assez flous et finalement très peu encadrés par les textes officiels[72]. La formation psychologique et pédagogique des enseignants semble d'ailleurs assez limitée au vu de l'implication croissante qui leur est demandée dans ce domaine. Au niveau de l'Université, la formation des enseignants-chercheurs sur ces questions est apparemment inexistante, l'entrée dans la fonction ne nécessitant pour le moment aucune formation pédagogique spécifique[73].

La notion d'orientation s'est pourtant enrichie avec le temps pour se confondre avec un acte éducatif complexe (Danvers, 1988). « L'acte de tenir conseil » (Lothellier, 2000) ne consiste pas simplement à donner des conseils mais à formuler un avis éclairé, une recommandation visant à aider à orienter des modes de décisions et d'action. Dans ce cadre, il ne peut donc pas être défini comme un acte prescriptif, mais comme une aide à la

[71] On comprendra ces deux termes différemment : guider sous-entend l'idée de « maître », de modèle qui guide quelqu'un pour comprendre ce que veut dire mener une vie à la hauteur des possibilités dont nous héritons. Accompagner, c'est avoir un projet sur l'autre (Danvers, 2009a).

[72] Les seuls textes abordant la question sont deux circulaires ministérielles datant de 1996, qui introduisent une expérimentation de l'éducation à l'orientation dans le secondaire : Circulaire du 31 juillet 1996, *Mise en œuvre de l'expérimentation sur l'éducation à l'orientation au collège* ; Circulaire du 1er octobre 1996, *Mise en œuvre d'une éducation à l'orientation dans les lycées d'enseignement général et technologique*.

[73] La *Loi d'orientation pour l'Enseignement supérieur et la Recherche* (2013) prévoit l'instauration d'une formation pédagogique des maîtres de conférences entrant dans la fonction.

verbalisation, à la reformulation, à l'appréciation du champ des possibles et des contraintes, en vue d'optimiser les ressources d'une personne en situation de choix et de projet. « La neutralité [*en*] est un concept organisateur » (Mayen, 2009, p. 93). Dans le contexte actuel marqué par une incertitude croissante, où chacun est tenu de devenir un « acteur autonome » de son parcours de vie et de formation, la consultation et le conseil en orientation se charge de plus en plus d'une dimension d'aide à l'orientation tout au long de la vie. Ce modèle « éducatif » de l'orientation accorde une place particulière à l'idée d'éducabilité de l'individu dans la construction de son orientation.

On peut cependant relever deux principales conceptions de l'orientation : la conception dite « informative » et la conception dite « éducative », qui se distinguent par ce qu'elles induisent (1) au niveau de la représentation du comportement de l'apprenant, (2) au niveau de la représentation du rôle du conseiller, (3) au niveau de la représentation du processus d'orientation (Rémy, 1988). La différenciation de ces trois niveaux au sein des conceptions de l'orientation repose principalement, comme le montre la figure 10 (voir infra), sur une opposition « apprenant passif » *versus* « apprenant actif ». C'est bien la posture de l'enseignant et sa représentation de l'orientation qui guident le comportement de l'apprenant vers l'une ou l'autre de ces polarités. Dans le cadre de la conception informative, l'enseignant donne, informe, conseille. Mais agir, c'est également « faire agir ». C'est à ce niveau que se joue la distinction avec la conception éducative de l'orientation, que l'on peut rattacher aux méthodes dites « actives » qui ont émergé à partir du début du XXe siècle, avec notamment le mouvement d'Éducation nouvelle.

Par ailleurs, il faut bien ici avoir conscience de la portée de ce type de catégorisation. Une telle mobilisation doit s'effectuer en connaissance de cause, car dans le travail en orientation, même si il peut y avoir information sans composante éducative, il ne peut par contre y avoir d'éducation sans information. Comme le précise Guichard (2000, p. 1) « l'éducation à l'orientation n'est pas le conseil en orientation ». Cela ne remet cependant nullement en cause la potentielle fonction éducative d'une activité de conseil, telle qu'on la retrouve par exemple dans les travaux de Léon (1957)[74]. Dans cette logique, il est nécessaire de différencier *a minima* « l'approche éducative de l'orientation » (qui regroupe

[74] Cf. chapitre 1 : Léon invite les professionnels de l'orientation à devenir des « maïeuticiens », capables de révéler les aspirations et les potentialités de l'individu en situation de choix, selon une conception éducative et formatrice de l'orientation.

un ensemble de conceptions et de valeurs du « penser » dans « l'agir » (de Certeau, 1990) à composante pédagogique) et « l'éducation à l'orientation » [75] en tant que telle qui peut être définie comme

> […] un ensemble de pratiques ayant une composante pédagogique (information, modules, séminaires, visites, etc.) dont la fonction est de préparer les personnes – en particulier les jeunes – à faire face au problème de leur orientation, […] *elle désigne des activités visant* à développer chez ceux qui en bénéficient des compétences pour « s'orienter dans la vie » et pour gérer les périodes de transition qu'ils peuvent rencontrer ou provoquer, notamment en matière de formation ou de travail, mais aussi, plus généralement, dans l'ensemble des différentes sphères de leur existence » (Guichard, 2006, p. 38).

Figure 10 : Les conceptions informative et éducative de l'orientation et ce qu'elles induisent[76]

Conception INFORMATIVE	**Conception ÉDUCATIVE**
Représentation du comportement de l'apprenant	
L'apprenant attend de recevoir l'information susceptible de l'engager dans le processus d'orientation	L'apprenant apprend à chercher lui-même l'information dont il a besoin pour maîtriser le processus d'orientation
Il est objet d'une procédure et passif	Il est acteur d'un processus et actif
Représentation du rôle du conseiller	
Il informe	Il donne les outils nécessaires pour s'informer et décider
Il observe l'apprenant pour repérer son identité	Il permet à l'apprenant de rechercher son identité en l'aidant à traiter cognitivement son expérience
Accent sur le contenu de l'orientation	Accent sur le processus d'orientation
Représentation du processus d'orientation	
Assistance	Explicitation (aide à la verbalisation, à la reformulation, à l'appréciation du champ des possibles et des contraintes)

La section suivante (2.3.) s'intéresse plus spécifiquement au jeune en situation de choix. Nous tentons dans cette perspective d'apporter des éléments de réponse aux questions

[75] On peut retrouver d'autres termes dont il est intéressant de discuter, comme « éducation en orientation », « éducation aux choix », « éducation à la carrière », « approche orientante », etc.
[76] Tiré et inspiré de Rémy (1988).

suivantes : Quels sont ses conceptions de l'orientation ? Comment s'oriente-t-il ? Quels sont les déterminants de sa « réussite » universitaire ? Qu'en est-il de la question du décrochage à l'Université ? Cependant, ces questionnements ne sont qu'un prétexte pour tendre vers une réflexion théorique plus approfondie et saisir l'espace notionnel en jeu. Qu'en est-il des liens entre l'orientation universitaire, l'expérience étudiante, son projet et son rapport aux savoirs ? Comment considérer les formes d'accompagnement, mais également d'autonomie à ce niveau ? Nous verrons par exemple que le soutien des acteurs est à comprendre dans une perspective « proactive »[77].

2.3. L'orientation universitaire à l'épreuve de « l'expérience étudiante » : projet de l'étudiant et rapport aux savoirs

En admettant que la série « 100, 80, 50 » résume les objectifs du système éducatif, 100% d'une classe d'âge au niveau V, 80% d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat, 50% de diplômés de l'enseignement supérieur[78], on peut observer au regard des taux statistiques de réussite que ce dernier chiffre est à l'heure actuelle encore difficilement atteignable[79]. Les taux d'échec, d'abandon et de réorientation durant les trois premières années d'études restent élevés à l'Université. Dès lors, la question n'est pas de savoir si une solution est envisageable pour soutenir la réussite des étudiants[80] mais plutôt de comprendre dans quelle mesure et comment certaines actions spécifiques sont à même de constituer de potentiels leviers. Les recherches abordant cette thématique sont nombreuses : le phénomène d'échec ou les obstacles à l'œuvre pour les étudiants ont largement été étudiés et mis en perspective en sciences de l'éducation, en sociologie et en psychologie. L'inégalité des individus en termes d'accès et de réussite a elle aussi été largement démontrée, le système d'orientation restant le lieu privilégié de la construction des inégalités de parcours scolaires (Landrier & Nakhili, 2010). Ces constats ne sont pas spécifiques à la France, car c'est l'ensemble des pays de l'OCDE qui est concerné.

---

[77] « Capacité pour le sujet d'intervenir dans le processus de socialisation, de contrôler son processus de transition, de gérer activement son adaptation au nouveau contexte. La stratégie proactive consistant à prévoir et à agir en fonction des contraintes environnementales assure la survivance de l'organisation » (Danvers, 2009a, p. 933).

[78] *Loi n°2005-380 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École* (cf. chapitre 1).

[79] Voir en annexes le « Bilan quantitatif relatif à la répartition des flux et au devenir des néo bacheliers s'inscrivant dans l'enseignement supérieur en général et à l'Université en particulier ».

[80] Cette question suscite d'autres débats, plus idéologiques, énoncés au cours du chapitre 1.

À ce niveau, un point ne fait pas débat : les pouvoirs publics peinent à mettre en œuvre des mesures présentant des résultats significatifs. Les différentes solutions apportées dans ces pays sont à comprendre autour de choix plus ou moins sous contrôle, en fonction du système d'enseignement supérieur dans lequel ils s'inscrivent : diversification des parcours proposés ; sélection à partir des dossiers scolaires ou des aptitudes pour suivre telle ou telle filière ; gestion contrôlée des frais d'inscription en fonction des résultats des étudiants ; tutorats ; année « blanche » de mise à niveau ; etc.

La massification des effectifs pour ce niveau d'études s'est accompagnée d'une hétérogénéisation de la population étudiante : hétérogénéité de parcours, d'âge, de nationalité, mais également de capital social, culturel, économique ou encore cognitif (Morlaix & Suchaut, 2012). Les premières années passées à l'Université semblent tout particulièrement sensibles pour les étudiants. Les travaux de Coulon (1997) ont permis de jeter les bases d'une compréhension plus précise des processus à l'œuvre lors du passage à l'Université. Pour ce dernier, une des conditions centrales de la réussite universitaire est en lien avec la capacité des jeunes à devenir des étudiants « professionnels », capables de considérer leur statut d'étudiant comme une profession (certes transitoire) à exercer. Dans ce cadre, les caractéristiques individuelles (origine sociale, parcours antérieur, représentations, etc.) créent chez certains étudiants une distance entre l'interprétation qu'ils se font de ce qui est attendu et les attentes réelles de l'institution universitaire. La mise en conformité d'une nouvelle identité passe par un processus comprenant trois phases : l'étrangeté ; l'apprentissage ; l'affiliation. Une différenciation s'opère alors entre les étudiants qui intègrent les normes de la « culture universitaire » (affiliation intellectuelle) et ceux n'y parvenant pas, ou pas suffisamment (*Ibid.*). La transition vers l'Université peut être source de désorientation pour le jeune, tant les finalités, le fonctionnement ou même les formes de socialisation diffèrent de l'enseignement secondaire. La réussite à l'Université passe ainsi par un ensemble de processus relevant de l'acquisition d'une capacité à s'orienter (au sens large du terme) « activement » dans un univers nouveau : hiérarchiser les informations et les contenus, anticiper et comprendre les attentes des enseignants, être acteur « stratégique » de son parcours, développer son auto formation et son auto orientation, apprendre à apprendre, etc.

Ces éléments caractérisent « l'expérience étudiante » dans l'affiliation aux études universitaires, approchée par Jellab (2011) à partir d'une mise en tension de trois dimensions : « la socialisation aux normes et à la vie universitaire ; la construction du projet d'apprendre ; l'élaboration d'un projet professionnel (ou de projets d'avenir) » (p. 115). Pour ce dernier, choisir l'Université est synonyme d'épreuve pour le jeune en cours de maturation, car il

> […] oblige à la construction d'un nouveau rapport aux études, un rapport laissant apparaître les effets des spécificités disciplinaires. Le projet d'apprendre et les manières de s'approprier des savoirs accompagnent un processus de subjectivation qu'il s'agit de concilier avec la sociabilité étudiante, sans négliger les projets d'avenir. C'est dans les interstices de ces tensions que réside le risque d'un échec scolaire, surtout que l'Université reste faiblement contraignante, comme en témoigne l'évocation récurrente par les étudiants de la catégorie de « liberté » (*Ibid.*, 2011, p. 115).

La valeur « liberté » et le temps de cours et de travail en autonomie semblent être des éléments de déstabilisation pour les étudiants : même si certains investissent ce temps de manière éclairée, d'autres au contraire y voient un frein permanent à leur réussite potentielle. Une des variables à l'œuvre est à situer du côté de la « forme scolaire flottante » (*Ibid.*, 2011) de l'Université, ancrée dans des espaces disciplinaires hautement différenciés. Il se joue à ce niveau les questions du rapport aux savoirs universitaires, aux cours, au travail universitaire, et à son évaluation. On retrouve sensiblement les mêmes idées chez Dubet (1991, 1994a) et ses travaux sur l'expérience étudiante : chaque discipline (et formation) universitaire possède ses finalités professionnelles, sa culture, et sa logique pédagogique, ses traditions, sa dimension intellectuelle propre et a donc une fonction intégratrice singulière pour l'étudiant. Ainsi, la composition du champ universitaire peut être perçue comme le résultat d'une mise en relation de ces différentes dimensions. Pour ce dernier, le système universitaire est orienté selon trois fonctions essentielles, permettant de comprendre la manière dont chaque étudiant construit son rapport aux études : « une fonction d'adaptation au marché des qualifications, une fonction de socialisation et une fonction de création intellectuelle critique » (*Ibid.*, 1994b, p. 512). Ainsi, l'expérience étudiante est composée de trois axes en tension : le projet, l'intégration et la vocation[81]. La figure de l'expérience étudiante est singulière, plurielle, évolutive, adaptative et peu stabilisée. Dubet note :

[81] Ces axes se nourrissent mutuellement et créent les conditions d'un enchevêtrement dont le résultat transforme à son tour l'expérience étudiante.

> Plus on est proche du premier pôle, *(les étudiants en médecine)* […] plus l'expérience étudiante est dominée par les facteurs internes à l'Université : nature des études, de l'encadrement, des programmes, de l'organisation universitaire... Plus on est situé vers le dernier pôle, celui des étudiants perdus en DEUG, plus les facteurs externes, les conditions sociales, les conditions de vie jouent un rôle déterminant […] Ces étudiants ne parlent presque plus comme des étudiants, mais plutôt comme des jeunes qui vont à l'Université. Alors que les premiers sont critiques et relativement actifs, les seconds paraissent beaucoup plus passifs et moins critiques, bien qu'ils soient sensiblement plus mal « traités ». La frustration des uns et des autres est liée à leur niveau d'attente. On comprend ainsi pourquoi les étudiants des universités de masse […] seront portés […] vers l'expression d'une angoisse sociale générale peu reliée à la vie de l'Université, alors que les «véritables» étudiants sont plus revendicatifs et plus conformistes aussi, leurs critiques cessant aux frontières de leurs études (1994b, pp. 530-531).

Fabre, Altet et Rayou (2004) posent l'hypothèse de l'existence d'une forme de « relativisme » chez les étudiants pour compenser leur perte de repères et s'adapter à la « vie universitaire ». Il en découlerait ainsi une « secondarisation » des premières années d'études à l'Université, construite tout autant par les étudiants et les enseignants eux-mêmes que par leur interaction réciproque. Cette secondarisation résulterait d'« une entre-construction, résultat d'ajustements multiples, d'un ordre curriculaire, incluant la délimitation des savoirs légitimes, la façon de les enseigner ou de les assimiler, celle de les évaluer ou de les valider qui s'appuie fortement sur ce que ces « lycéens prolongés » ont connu dans le second degré » (*Ibid.*, p. 4).

La réussite universitaire en première année est clairement orientée par des variables d'ordre contextuel (Duru-Bellat, 1993 ; Landrier & Nakhili, 2010) : toute explication des différences de réussite doit tenir compte de l'établissement d'appartenance, des pratiques pédagogiques, des programmes, des possibilités de réorientation, des dispositifs d'aide, etc. Ces deux derniers types ont constitué en France les principaux leviers de l'action publique, malgré la difficulté de repérage des étudiants présentant des risques de décrochage. Une tendance forte se dégage à ce niveau : le public visé n'est en général pas le public prioritairement touché, puisque ce sont les étudiants les plus impliqués dans le travail universitaire qui investissent majoritairement ces dispositifs. Certains critères en termes d'orientation prédisposent à décrocher : (1) le fait d'entrer à l'Université à défaut d'avoir été accepté dans d'autres filières de l'enseignement supérieur (BTS ou IUT généralement) ; l'absence d'un projet clairement identifié, pouvant conduire à un investissement relatif dans les études et à un sentiment d'incompréhension et d'isolement ; (3) le manque d'information

et de questionnement préalable à l'inscription dans telle ou telle filière (caractère passif *versus* actif de l'orientation) (BIOP, 2011). À partir de ces données, un profil type d'étudiants à risque peut par exemple être décrit (figure 11, voir infra).

Figure 11 : Ensemble des facteurs pouvant intervenir dans le processus de décrochage[82]

Facteurs scolaires	Facteurs socioculturels	Caractéristiques individuelles
Nature du baccalauréat : Primauté des bacheliers technologiques et professionnels sur les bacheliers généraux dans le décrochage. **La discipline d'appartenance :** Toute chose égale par ailleurs, certaines filières semblent être plus touchées que d'autres. **Le rapport aux savoirs, à l'écrit et à la lecture :** Le rapport aux savoirs « académiques » et à leur appropriation par l'étudiant joue un rôle moteur dans le décrochage.	**Les caractéristiques sociales** : La CSP d'origine montre que les étudiants intellectuellement éloignés de la culture universitaire réussissent moins. **Le parcours antérieur :** Un étudiant « à l'heure » voit ses chances de réussir augmentées.	**Le genre :** Différenciateur social et catégorie cognitive en orientation. Les filles, même moins ambitieuses que les garçons en termes de projet, réussissent mieux, notamment grâce à une meilleure capacité de mise en conformité avec les attentes du travail scolaire. **L'estime de soi** : la connaissance de soi, le sentiment de confiance, le sentiment d'appartenance et le sentiment de compétence restent des moteurs essentiels de la réussite universitaire.

Le temps des études et du passage à l'Université constitue pour le jeune un temps singulier de socialisation et de déconstruction / construction identitaire. Ce passage est marqué par une rupture, tant sur le plan du travail scolaire et de ses normes que sur le plan de la spécification et de la formalisation d'un projet professionnel devant progressivement gagner en précision. Plus largement, le jeune fait l'expérience d'un changement assez global de sa vie : les temporalités, les espaces et les finalités évoluent dans le même temps que se précise le passage à l'âge adulte (Laterrasse, 2002). C'est tout particulièrement à ce stade du système éducatif que les liens entre la structuration des intentions d'orientation (projets professionnels et / ou personnels), le travail et la réussite universitaire, et l'engagement dans les études se complexifient (Dumora *& al.*, 1995, 1997).

Boutinet (2009a, p. 181), précise que « le projet relève des conduites intentionnelles chargées d'orienter une action humaine individuelle ou collective ; à ce titre il conjugue continuellement en son sein des questions opérationnelles à travers son orientation et des questions de sens associées aux motifs qu'il se donne ». Les travaux de Dumora *et al*. (1995,

[82] Inspiré du BIOP (2011).

1997) sur la question montrent notamment que la figure du projet de l'étudiant peut recouvrir des logiques différentes, voire antagonistes. D'une part, un projet professionnel précis et réfléchi n'est pas un préalable strictement nécessaire à la réussite universitaire et à une insertion professionnelle satisfaisante pour l'individu. On peut faire référence ici aux potentialités de l'orientation dite « naturelle » soulignée par Fraisse (1974). De la même manière, un projet précis peut entraîner la désorientation d'un jeune qui ne porterait pas suffisamment son attention sur les programmes, les compétences et les savoirs à acquérir. Même si l'association projet-réussite-insertion est réelle, on ne peut pas préjuger d'une quelconque causalité. Pour Boutinet (2009b), c'est moins le projet en lui-même qui est porteur de sens que la question de son accompagnement. Pour ce dernier, l'accompagnement par le projet est un « type de dispositif dans lequel l'acteur entre de façon fragilisée, avec nécessité pour lui de disposer d'un étayage » (*Ibid.,* p. 110). C'est donc bien de « l'acteur au regard de son action » (*Ibid.*, p. 109) dont il est question, et ainsi du type d'acteur qui se révèle derrière tel ou tel projet.

Comme nous l'avons évoqué, il est clair que la massification et la diversification du public universitaire interrogent, dans le contexte actuel, les modes de transmission dits « traditionnels » du savoir. Paradoxalement, le savoir universitaire, présenté par les enseignants-chercheurs aux étudiants comme un savoir en construction, est transmis selon les normes d'un savoir stabilisé lors de l'activité d'enseignement (Laterrasse, 2002). Dès lors, il s'agit de comprendre dans quelle mesure un étudiant de Licence est en mesure d'opérer une différenciation pertinente autour de cette double nature du savoir universitaire. Ainsi, certains étudiants assidus et travailleurs, ayant un projet formalisé peuvent tout à fait échouer à l'Université, si par exemple leur rapport au savoir présente des formes singulières (pouvant conduire à l'inadaptation).

Dans cette perspective, il est possible d'entrevoir la thématique des savoirs comme intimement liée à celle de l'orientation, comprise « dans tous ses états » (Danvers, 2009a, 2012) : orientation scolaire, universitaire, pédagogique et professionnelle, orientation des jeunes, des adultes, mais également orientation de l'action, de la pensée, de l'agir, etc. On considérera que dans le champ universitaire, le savoir, pédagogique notamment, peut potentiellement être orientant pour l'apprenant (pour nourrir ses projets par exemple) mais également ici pour l'enseignant-chercheur dans son action pédagogique et éducative. Il se jouerait alors une dimension cachée de l'orientation : le développement de la

professionnalisation des filières de formation peut placer l'enseignant et l'étudiant dans une certaine ambiguïté dans leur rapport à l'orientation. En effet, « lorsque ces filières sont peu différenciées et que leurs objectifs dominants concernent essentiellement la formation générale, l'orientation scolaire se distingue assez nettement de l'orientation professionnelle. Ce n'est plus le cas lorsque les filières se spécifient et préparent préférentiellement à certains groupes de professions plutôt qu'à d'autres. Les orientations scolaires sont alors, en fait, des orientations professionnelles. Bien que fréquente, la distinction entre l'orientation, avec ses connotations positives lorsqu'elle n'est pas imposée, qui évoque la liberté, et la sélection, généralement connotée négativement et qui évoque la contrainte, est toute relative » (Huteau, 2007, cité par Guichard, 2006, p. 7).

Conclusion et perspectives

Pour Guichard (2001), comprendre l'orientation dans son approche éducative « consiste à préparer chacun à faire face à ses responsabilités dans la construction de soi dans le monde instable qui est le nôtre » (p. 6). Dans quelle mesure est-il possible d'apprendre à s'orienter ? Dans une telle conception, l'individu apprend à devenir un être capable de porter son attention sur sa propre existence, sur le monde, sur son environnement, à se dégager de comportements, d'attitudes et de questionnements parfois « naïfs » : il s'agit de se réveiller pour vivre éveillé. C'est aussi un renouvellement du regard que l'on porte sur certains comportements et conduites (Danvers, 2009a). Le travail de l'orientation vise le développement en tant qu'être, dans toutes ses dimensions (être créateur, auteur de sa vie). Il peut alors être l'occasion de faire émerger de nouvelles possibilités.

Cependant, ce qui paraît central dans cette question de l'orientation reste la thématique de la transition durable vers l'âge adulte, dans son opposition à un modèle scolaire et universitaire parfois éloigné d'une forme de réalité sociale et économique. Ce que développe une approche éducative de l'orientation répond justement aux compétences mobilisées dans l'organisation intrinsèque du travail (Guichard, 2000). Perrenoud précise que « les éducations » ne peuvent se construire sur le strict registre de la connaissance, puisqu'elles « visent plus ouvertement un développement de la personne de l'élève, de ses attitudes, de ses valeurs, de ses compétences, de certaines composantes de son identité, ce qui exige des connaissances, mais ne s'y réduit pas […]. Elles préparent à la vie […] »

(2011, p. 119). Comment penser cette question de la « préparation à la vie » sans penser la dimension éducative de l'orientation ?

Danvers (2009a, p. 315) souligne par ailleurs que « la vie n'est pas un problème à résoudre, mais une réalité à expérimenter ». Le nœud de l'orientation pourrait justement se situer à ce niveau : s'orienter dans l'existence c'est expérimenter sa vie, c'est faire des essais, c'est exercer son droit à l'erreur et cultiver un rapport positif à l'incertitude. À la lumière des éléments précédemment évoqués, on peut s'interroger sur la pertinence d'évoquer le phénomène orientation comme un « problème » à résoudre. Il serait certainement plus juste de désigner la finalité d'une approche éducative de l'orientation comme un moyen de mettre le sujet en position de traiter lui-même (et de manière éclairée) son expérimentation, son expérience de l'orientation, et donc son expérience de la vie en général. La question de l'orientation s'ancre en effet dans un ensemble d'expériences de réussite qui permet à l'individu d'acquérir une certaine confiance dans ses compétences, d'établir ainsi des décisions fiables et *in fine* de persévérer dans ses choix grâce au développement de compétences adaptatives (Pelletier, 2012).

Pour Odry (2008), les approches éducatives de l'orientation basées sur « l'acquisition par les élèves de connaissances et de compétences nécessaires à la construction autonome de leur projet, ont peiné à s'imposer en France » (p. 33), alors qu'elles se sont largement développées dans d'autres pays, plus particulièrement au Québec avec l'Approche Orientante. On peut potentiellement constater, avec la mise en place de l' « orientation active » inspirée de cette conception, une prise de conscience des politiques en France quant à l'importance de recréer du lien entre apprentissages et choix professionnels de l'élève, au niveau de l'entrée dans l'enseignement supérieur. Cependant, comme nous avons pu le souligner, les spécificités du système éducatif français en général (et de l'Université française en particulier) rendent sa mise en œuvre nécessairement « complexe ». La mise en place d'une « orientation active » implique l'intervention d'un ensemble d'acteurs en présence, notamment celle des enseignants-chercheurs à l'Université, qui doivent pleinement intégrer ces missions d'aide à l'information, à l'orientation et à l'insertion des étudiants.

Nous retenons qu'au sein de l'Université actuelle, l'orientation dans son approche éducative, ne peut être envisagée comme une simple réplique de l'orientation scolaire et

lycéenne. Si on peut constater une tendance à la diversification des voies de formation pour l'ensemble du système éducatif, l'homogénéisation de la « forme scolaire » contraste avec l'hétérogénéisation cette fois de la « forme universitaire ». On peut postuler que l'architecture de l'orientation universitaire et ses propriétés façonnent des contextes d'action particuliers, qui construisent à leur tour la manière dont se posent les questions d'orientation aux individus, et *in fine* la manière dont les acteurs de l'orientation y répondent.

Avant de préciser les orientations épistémologiques et méthodologiques de ce travail (chapitre 4), nous évoquons plus spécifiquement la problématique et le cadre d'analyse de cette recherche (chapitre 3). Elle ne vise pas une vérification de la validité d'une théorie sur l'orientation universitaire, mais plutôt l'émergence de propositions théoriques à partir d'une réalité empirique.

Chapitre 3. Problématique et cadre d'analyse de la recherche : l' « orientation active » à l'Université, mystification pédagogique ou travail éducatif ?

> « Il ne saurait exister pour la science de vérités acquises. Le savant n'est pas l'homme qui fournit les vraies réponses ; c'est celui qui pose les vraies questions » (Lévi-Strauss, 1964, p. 15).

> « Entre l'élaboration et l'exposé d'une problématique, il y a plus d'espace qu'entre l'écriture d'un opéra et sa représentation. C'est dire que le chercheur, s'il est un chercheur authentique, ne sait pas à l'avance ce qu'il trouvera. Mais, pour trouver ce qu'il ne sait pas réellement qu'il cherche, il lui faut poser un cadre vide, une sorte de machinerie qui lui permettra d'éviter les écueils qui guettent tout auteur lancé dans l'aventure de l'écriture d'une recherche : la tentation de la démonstration, le piège de la conviction ou la facilité de la redite » (Étienne, 2013, p. 45).

Cette thèse s'intéresse à l' « orientation active » à l'Université, notamment dans les dimensions politique, éducative et pédagogique qu'elle convoque au regard de l'orientation universitaire. Avant de préciser nos orientations épistémologique et méthodologique (chapitre 4), nous énonçons au cours de ce troisième chapitre la problématique et le cadre d'analyse de cette recherche, qui sont à considérer comme les points charnières de la formalisation de ce travail[83]. Cette phase de « problématisation » n'émerge pas uniquement de notre cadre contextuel et théorique. Le caractère contemporain et nécessairement « mouvant » de l' « orientation active » nous a en effet contraint à occuper notre terrain d'enquête dès le début de la recherche. L'approche globale adoptée, qui tient compte du peu de contrôle dont nous disposions sur la situation à investiguer, s'inscrit ainsi dans une conception inductivo-hypothético-déductive de la recherche scientifique (Cattell, 1966). La base de ce processus complexe est constituée d'une « phase ouverte dans laquelle le chercheur se situe comme un véritable explorateur, dans laquelle il se familiarise avec une situation ou un phénomène, […] il fait émerger, grâce au raisonnement inductif et souvent aussi grâce à de nombreux facteurs inconscients ou occasionnels, une hypothèse parmi plusieurs alternatives, cohérente avec le corps des connaissances antérieures bien établies » (De Ketele & Roegiers, 2009, p. 80). Cependant, à l'instar de Étienne (2013, p. 50), nous précisons « qu'il faut distinguer dans le travail *(de recherche)* le fait de définir une problématique dont le caractère propre sera de constamment évoluer et le travail de formulation qu'il convient d'en faire pour des lecteurs-examinateurs […] ».

[83] À l'instar de Fabre (2013b), nous retenons que « du point de vue psychologique, le problème, ou la problématique s'évanouissent dans la solution. Du point de vue épistémologique, le problème ou la problématique subsistent comme ce qui donne sens à la solution » (conférence du 18 septembre 2013, « Le paradigme de la problématisation », Université de Lille 3, non publiée).

Deux grands objectifs guident nos développements : (1) relier et mettre en perspective les contenus et idées mobilisés lors des deux premiers chapitres[84] ; (2) rendre possible le passage vers les chapitres suivants, relatifs aux orientations épistémologiques et aux résultats de la recherche (chapitres 4, 5 et 6). Deux axes structurent notre propos. La première section de ce chapitre rend compte de l'énonciation de notre problématique de recherche, sur la base d'un ensemble de considérations préalables et d'un travail de déclinaison sur l' « orientation active » à l'Université (3.1.). Cette première étape nous permet de circonscrire notre questionnement de recherche et de définir notre perspective théorique et notre modèle d'analyse dans une seconde section (3.2.). La définition de ce modèle se justifie dans l'intérêt de préalablement élaborer un « contexte pertinent de référence » (Mucchielli, 2005, p. 8), d'une « carte provisoire du territoire, composée de connaissances générales à propos du phénomène que *le chercheur* s'apprête à étudier, ainsi que des repères interprétatifs…» (Paillé & Mucchielli, 2003 cités dans Mucchielli, *Ibid.*, p. 29). Dans un tel cadre, la position suggérée du chercheur est alors à comprendre dans la référence à « un ensemble théorique large […], plutôt qu'une théorie forte qui dicte trop les résultats à atteindre et la manière de les atteindre » (*Ibid.*, pp. 28-29).

3.1. Considérations préalables et exposé de la problématique de la recherche

Cette première section doit nous amener à l'exposé de la problématique de ce travail de thèse (3.1.2.). Cet objectif rend nécessaire de tenter de transcender les axes de réflexion établis au cours des chapitres 1 et 2. L'idée est alors, en privilégiant une approche en « transversalité », de confronter et de mettre en perspective les apports précédemment énoncés, par l'intermédiaire d'un travail de déconstruction / construction, que nous amorçons en situant l'Université entre impermanence et continuité (3.1.1.).

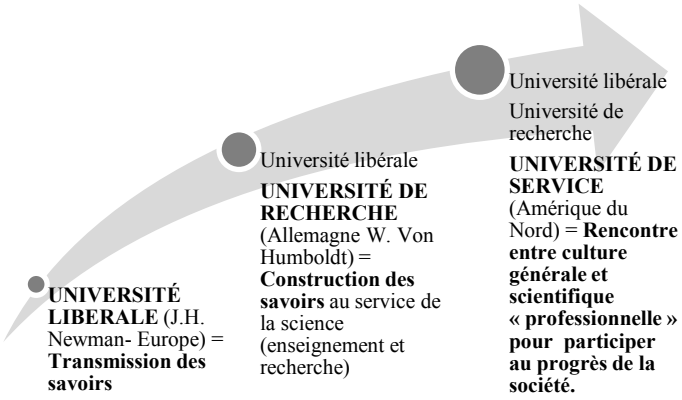
3.1.1. Considérations préalables : l'Université entre impermanence et continuité

Si l' « orientation active » à l'Université semble introduire des références renouvelées en matière d'accompagnement à l'orientation (cf. chapitre 2), elle s'inscrit également dans la continuité des réformes ayant jalonnés le XXe siècle, cristallisant une forme d' « économicisation » de l'enseignement et un assujettissement des parcours de formation aux besoins de développement économique du pays. Cette injonction marque l'évolution

[84] L'intérêt est donc ici de préciser, de manière plus « serrée », la problématisation liée à notre objet de recherche.

vers une vision plus instrumentale de l'Université, et l'instauration de l' « orientation active » peut alors être un marqueur d'une volonté de convertir l' « expansion humaine » de la massification des effectifs à l'entrée du supérieur en « expansion économique » (cf. chapitre 1, p. 28), à travers une structuration modifiée des parcours, qui elle-même pèse sur l'orientation et l'avenir professionnel des étudiants. Dans cette perspective, elle est également à comprendre au regard de l'évolution du rôle et de la fonction de l'Université, qui peut s'apparenter à un processus dit de « saturation »[85]. À l'instar de Lessard et Bourdoncle (2002), nous caractérisons cette évolution selon la formalisation successive de trois modèles, qui ont progressivement conduit à la conception de l'Université actuelle (figure 12, voir infra) :

Figure 12 : Évolution de la posture universitaire[86]



Le premier modèle cristallise la fondation de l'Université dite « libérale », autour du XIIIe siècle en Europe[87]. Celle-ci a pour principale vocation de transmettre des savoirs théoriques, principalement selon l'enseignement de la philosophie et de la théologie. Les savoirs désincarnés et universels doivent alors jouer un rôle central dans la formation des individus (en opposition aux savoir-faire). L'ouvrage *The idea of a University* (Newman, 1852 [1968]), rend parfaitement compte de cette conception, puisque l'Université y est décrite comme étant principalement un espace de débats, de controverses et d'échanges, attentif à la formation tant intellectuelle que morale des étudiants (Bourdoncle, 2004).

[85] Dans le lexique « maffesolien », la saturation correspond à la fois à « l'impermanence » et à « la continuité ».
[86] Inspiré de Bédard (2012).
[87] On situe la création des premières universités françaises au Moyen-âge vers 1200. On trouve une douzaine d'universités en Europe vers 1300.

À ce modèle de l'Université libérale vient se greffer au cours du XIXe siècle le modèle de l'Université dite de « recherche ». Son rôle ne se limite plus simplement à la transmission de savoirs, mais s'étend à leur création et leur construction, par l'intermédiaire de la méthode dite « scientifique », pour mettre en exergue la « vérité ». L'une des caractéristiques significatives de ce modèle repose sur le fait de penser l'enseignement et la recherche de manière simultanée et d'établir une possible co-construction de ces deux domaines d'activité. Le début du XXe siècle est marqué par l'avènement du modèle de l'Université dite de « service » en Amérique du Nord. Dans ce cadre, l'Université n'est plus seulement questionnée selon ses rôles de transmission et de création des savoirs, mais également selon sa capacité à transférer ces savoirs dans la sphère sociale, pour contribuer au développement et au progrès de la société. L'intérêt est alors de relier la pensée et « l'agir », à partir d'une rencontre des dimensions culturelle, scientifique, sociale, politique et professionnelle (Bédard, 2012). Dès lors, si chaque époque a généré une conception singulière de l'Université, c'est bien parce que chaque époque engendre des questions spécifiques auxquelles elle se doit de répondre. Cependant ici chaque conception hérite de la précédente :

> L'Université actuelle, c'est un peu cela : un dialogue et un conflit à la fois continu et contenu entre ces trois modèles. Conflit continu parce qu'ils cohabitent en permanence sur les mêmes campus avec leurs conceptions différentes et leurs revendications sur des moyens limités. Conflit contenu parce que, […] ils se répartissent en des cycles et souvent des endroits différents […] (Bourdoncle, 2004, pp. 34-35).

Comme nous l'avons souligné, l'Université française est aujourd'hui plongée dans l'innovation tant pédagogique que scientifique, dans un contexte de mise en compétitivité internationale de l'enseignement supérieur. Les injonctions ministérielles dans ce domaine supposent désormais de répondre plus spécifiquement aux standards mondiaux d'évaluation et de tendre vers le modèle universitaire Nord-américain[88] notamment, avec une perspective intégrée de l'espace de formation, favorisant la rencontre des dimensions culturelles, scientifiques, sociales et politiques. Dans cette logique, les transformations que suggère la projection d'une « orientation active » sont ainsi à comprendre plus spécifiquement par rapport à l'histoire et à l'identité de l'institution universitaire française, que l'on peut

[88] En d'autres termes, ce modèle est fondé sur « une gouvernance partenariale, voire entrepreneuriale, qui entend mettre en miroir les potentialités humaines de l'Université (enseignants, chercheurs et étudiants) avec les besoins de son environnement socio-économique » (Gillot & Dupont, 2013, p. 13). Les quatre premières universités de l'*Academic Ranking of World Universities* (2013) sont *Harvard University*, *Stanford University*, *University of California Berkeley* et *Massachusetts Institute of Technology (MIT)*.

entrevoir à ce niveau comme le lieu privilégié d'une résurgence de la fragmentation des questionnements en lien avec l'orientation : régulation économique, droits de l'Homme et du Citoyen, égalité des chances, équité sociale, etc. Ainsi posé, l'ensemble de ces éléments prend un caractère central dans la construction de la problématique de cette recherche.

3.1.2. Exposé de la problématique de la recherche[89]

Le point de départ de notre réflexion sur l' « orientation active » à l'Université s'appuie sur le questionnement initial suivant : Comment considérer la mise en œuvre d'une « orientation active » à l'Université ? Qu'implique-t-elle ? La mise en chantier de ces questions (chapitres 1 et 2) nous conduit à prendre acte du caractère flou, voire opaque de cet « élément de langage », où des logiques divergentes voire contradictoires s'enchâssent et se combinent. Comme nous l'avons précisé, cette notion s'ancre dans l'individualisme de la seconde modernité, où chaque individu est invité à devenir acteur de son projet d'orientation et de vie. Parallèlement, elle s'inscrit dans la continuité des réformes des systèmes d'enseignement supérieur engagées par la Commission européenne depuis les années 2000[90] et s'intègre dans les traditions anglo-saxonnes du *lifelong learning*, des *best pratices*, ou encore de l'*active learning*.

L'analyse du discours institutionnel sur l' « orientation active » à l'Université (cf. chapitre 1) montre que c'est « l'attractivité de l'Université » qui est visée, dans un contexte « d'économie de la connaissance », où priment « la capacité d'innovation et la compétitivité des entreprises ». En ces termes, l' « orientation active » ne vise pas simplement la réussite et l'orientation de l'étudiant au nom d'un idéal de justice sociale, mais davantage la mobilisation et la réussite de l'Université, qui se retrouve alors dans l'obligation de développer sa capacité d'agir positivement sur le devenir des étudiants, notamment en termes de formation et d'insertion professionnelle. De ce point de vue, elle peut être appréhendée comme un simple concept de communicant participant d'un camouflage idéologique[91], sacrifiant le processus d'orientation (et l'idée d'une tâche pédagogique à

[89] La figure 13 (voir p. 92) reprend l'ensemble des éléments nécessaires à la compréhension de notre problématique.
[90] Dans le cadre de l'espace européen, les résolutions adoptées s'articulent autour de quatre points : « favoriser l'acquisition de la capacité à s'orienter tout au long de la vie ; faciliter l'accès aux services d'orientation ; développer l'assurance qualité en orientation ; encourager la coordination et la coopération des différents acteurs ».
[91] Mollo précise (1978, p. 82), « l'idéologie est un système de représentations illusoires (mais non erronées) qui camoufle et justifie la domination de classe ».

visée émancipatrice) au profit d'une procédure bureaucratique pour la régulation des flux à l'Université. Pour mettre en mot ces aspects, nous avons avancé l'idée d'une « mystification pédagogique », en référence aux travaux de Charlot (1980).

D'un point de vue institutionnel, l'instauration d'une « orientation active » vise également à « renforcer l'égalité des chances dans l'accès et la poursuite dans l'enseignement supérieur » (Saint-Girons, 2009, p. 7) par un accompagnement spécifique du néo bachelier et de l'étudiant dans son projet personnel et professionnel (conseil, information, développement de compétences « adaptatives », lisibilité des parcours, professionnalisation des filières, etc.). Une analyse des origines de la notion montre bien qu'elle se situe du côté d'une conception éducative de l'orientation, d'inspiration notamment québécoise. Dans un tel cadre, l'orientation vers et à l'Université semble devenir une tâche éducative de premier ordre et une priorité de l'action publique, pouvant potentiellement constituer le point de départ d'un travail éducatif en orientation, attentif à l'idée d'une tâche pédagogique partagée à visée émancipatrice. Comme nous l'avons précisé, la notion de « travail éducatif » en orientation renvoie à l'idée d'activité (au sens large) qui se déploie « dans un continuum entre l'imposition plus ou moins négociée d'un savoir à acquérir dans le guidage » (Vial, 2010, p. 9) et qui vise, par l'intermédiaire d'un accompagnement, une maturation raisonnée de l'apprenant ou de l'individu.

On note qu'ici cette distinction entre « travail éducatif » et « mystification pédagogique » recouvre plutôt un usage « d'idéal-type » (Weber, 1904, [1992]), qui est à penser selon une idée directrice pour tenter d'approcher la réalité, plutôt que comme une retranscription stricte de celle-ci.

Dans cette recherche, nous avons cherché à travailler en transversalité[92] cette bipolarisation des tensions intégrées au sein de l' « orientation active » à l'Université, à partir notamment de deux considérations évoquées lors du chapitre 1, à savoir : (1) Les dispositions prises en matière d'orientation replacent l'étudiant et son parcours au cœur de la conception des systèmes de formation (Annoot, 2011), où la projection d'une logique de professionnalisation devient centrale. L'intérêt n'est plus seulement d'aider l'étudiant à

[92] La transversalité est comprise ici comme « une démarche intentionnelle, une méthode alternative, pour regarder, relire et relier autrement, ce qui apparaissait jusque-là dans un ordre donné […] en ce sens, elle est inhérente aux conceptions de la complexité développées par Edgar Morin » (Ardoino, 2000, n.p.). Consulté sur <http://www.barbier-rd.nom.fr/transversalite.html>.

travailler sur son projet, mais plus globalement de lui permettre de développer des compétences transversales, faisant de lui un individu compétent, en capacité d'opérer des choix et de construire son parcours ; (2) La politique ministérielle ne tend pas vers le développement d'un corps particulier d'experts en orientation, mais plutôt vers la mobilisation d'un ensemble d'acteurs, au sein de laquelle la place et le rôle des enseignants-chercheurs peuvent susciter des questionnements. L'association « active » de ces derniers aux réformes dans le processus d'orientation de l'étudiant peut potentiellement interroger ici un modèle pédagogique universitaire presque exclusivement centré sur la transmission des connaissances (Annoot, 2011).

Ces éléments, qui nous ont conduit à nous intéresser spécifiquement aux enseignants-chercheurs (situés au centre de la transformation actuelle du rôle social de l'Université), ont permis de faire émerger un questionnement : En quoi et comment les enseignants-chercheurs s'engagent-ils dans cet espace en construction et participent-ils à le construire ? Dans cette perspective, nous sommes parti de ce que suggère l'institutionnalisation de l' « orientation active » à l'Université pour l'enseignant-chercheur : consulter un dossier et délivrer un avis concernant la poursuite d'études ; mener un entretien avec le néo bachelier ; conseiller et informer le néo bachelier et / ou l'étudiant ; travailler en partenariat avec les conseillers d'orientation psychologues et l'ensemble de l'équipe éducative ; travailler en coordination avec les lycées ; accompagner l'étudiant dans son projet professionnel et personnel ; développer des compétences transversales chez l'étudiant, des compétences « adaptatives » ; mettre en place des dispositifs, innover pour favoriser la réussite et lutter contre la mauvaise insertion ; penser la professionnalisation des filières et produire de la lisibilité au sein des parcours.

Nous opposerons ici le « principe de réalité » au « réel » (qui est plus vaste, comprenant les rêves, les valeurs, les croyances, les fantasmes). La distinction entre ces deux termes est bien posée à la suite de Étienne (2013), dans le fait « […] de considérer l'injonction (travail prescrit) comme un critère de réalisation et de réussite dans le cadre de l'activité réelle […], où le réalisé et le réel ne se recoupent pas puisqu'il y a de l'activité empêchée, non réalisée mais bien réelle » (p. 59). Au-delà d'une prise en compte de la charge de travail supplémentaire attribuée aux enseignants-chercheurs, il s'agit également d'en révéler toute la complexification, et d'entrevoir précisément la portée des « injonctions paradoxales » (Champy-Remoussenard, 2013) qui leur sont adressées.

Cette problématisation donne lieu à la formulation de deux hypothèses de travail (Matalon, 1988). Une hypothèse générale, postulant que les enseignants-chercheurs s'engagent dans cet espace en construction à partir d'un ajustement de logiques, entrainant résistances, adaptations et / ou contournements. Penser en termes de « logiques » permet d'entrevoir les « systèmes de représentations et de valeurs qui vont orienter l'action vers un but précis […] elles définissent des points de vue, des catégories de jugement et des registres de qualification spécifiques de l'action » (Saccomanno, 2011, p. 41). Dans le cadre de notre hypothèse générale, nous retenons pour le moment quatre logiques susceptibles d'orienter l'action des enseignants-chercheurs au sein de l' « orientation active » : l'étudiant, l'identité professionnelle de l'enseignant-chercheur, l'Université et l'attention portée à l'employabilité des formés. Cette hypothèse est mise en exergue par une hypothèse de « possibilité » postulant que les pratiques déclarées des enseignants-chercheurs soulignent l'existence de représentations et d'attitudes différenciées à l'égard des missions d'orientation. Ce type de système, sur lequel nous revenons plus précisément au cours du chapitre 4, permet de décrire, de comprendre et d'expliquer les phénomènes en jeu à différents moments de la recherche[93]. La mobilisation de notre cadre d'analyse (3.2.) vise à étayer ces éléments et éclairer notre réflexion.

[93] « Peut-on comprendre véritablement sans décrire, et sans expliquer ? » (Danvers, 2009a, p. 465).

Figure 13 : Construction d'une problématique autour de l' « orientation active » à l'Université

Point de départ : Étude de l' « orientation active » à l'Université. Comment considérer la mise en œuvre d'une « orientation active » à l'Université ? Qu'implique-t-elle ?

« Renforcer l'égalité des chances dans l'accès et la poursuite dans l'enseignement supérieur » (Saint-Girons, 2009, p. 7).

L'orientation vers et à l'Université devient une tâche éducative de premier ordre et une priorité de l'action publique.

Orientation active

TRAVAIL EDUCATIF

C'est « l'attractivité de l'Université » (Saint-Girons, 2009, p. 32) qui est visée, dans un contexte « d'économie de la connaissance », où priment « la capacité d'innovation et la compétitivité des entreprises » (*Ibid.*). En ces termes, l' « orientation active » ne vise pas simplement la réussite et l'orientation de l'étudiant au nom d'un idéal de justice sociale, mais davantage la mobilisation et la réussite de l'Université, qui se retrouve alors dans l'obligation de développer sa capacité à agir positivement sur le devenir des étudiants, notamment en termes de formation et d'insertion professionnelle.

Point de départ d'un travail éducatif en orientation, attentif à l'idée d'une tâche pédagogique partagée à visée émancipatrice.

MYSTIFICATION PÉDAGOGIQUE

Concept de communicant, « imposture » sacrifiant par exemple le processus d'orientation au profit d'une procédure bureaucratique pour la régulation des flux à l'Université. → Transformer « l'expansion humaine » de la massification en « expansion économique ».

Les dispositions prises en matière d'orientation replacent l'étudiant et son parcours au cœur de la conception des systèmes de formation (Annoot, 2011), où la projection d'une logique de professionnalisation devient centrale. L'intérêt n'est plus seulement d'aider l'étudiant à travailler sur son projet, mais plus globalement de lui permettre de développer des compétences transversales, faisant de lui un individu compétent, en capacité d'opérer des choix et de construire son parcours.

La politique ministérielle ne tend pas vers le développement d'un corps particulier d'experts en orientation, mais plutôt vers la mobilisation d'un ensemble d'acteurs, au sein de laquelle la place et le rôle des enseignants-chercheurs peuvent susciter des questionnements.

En quoi et comment les enseignants-chercheurs s'engagent-ils dans cet espace en construction et participent-ils à le construire ?

Hypothèse générale : Les enseignants-chercheurs s'engagent dans cet espace en construction à partir d'un ajustement de logiques, entrainant résistances, adaptations et / ou contournements.

Hypothèse de possibilité : Les pratiques déclarées des enseignants-chercheurs soulignent l'existence de représentations et d'attitudes différenciées à l'égard des missions en lien avec l'orientation.

3.2. Le cadre d'analyse de la recherche

Nous explicitons dans cette seconde section le cadre conceptuel ayant préfiguré l'analyse de notre objet d'étude. L'intérêt n'est cependant pas de mobiliser une théorie exhaustive et (sur)puissante, car le risque serait alors de systématiser les réponses aux questions que l'on se pose. Nous situons au contraire la démarche scientifique de notre étude dans une logique de la découverte, permettant potentiellement une construction / déconstruction *a posteriori*. C'est donc moins d'une démarche hypothético-déductive que d'une démarche principalement inductivo-hypothético-déductive dont nous nous réclamons (De Ketele & Roegiers, 2009, cf. chapitre 4). L'objectif général poursuivi ici est (1) d'énoncer et de comprendre les fondements paradigmatiques de notre regard sur l' « orientation active » et (2) de rendre compte de la construction de notre cadre conceptuel, que nous mobilisons au cours de l'analyse et l'interprétation des résultats[94].

Ce type de positionnement implique d'apporter quelques précisions sur la fonction même des notions et concepts-clés à l'œuvre dans notre recherche. D'un point de vue épistémologique et au regard de la littérature scientifique sur le sujet, nous pouvons repérer deux finalités opposées quant à la mobilisation des concepts au sein d'un dispositif de recherche, selon leur fonction dite « définitive » ou « sensibilisante » (Blumer, 1954). Dans le premier cas, le concept apparaît comme un élément de définition arrêté, un ensemble cohérent et prescriptif de ce que le chercheur doit observer. Dans le second cas, le concept est porteur de repères et de sens dans l'appréhension du terrain à investiguer (*Ibid.*). Son caractère ouvert lui attribue une valeur heuristique prégnante, dans la mesure où il peut donner lieu à une multitude de définitions selon l'approche envisagée. C'est cette seconde acception que nous retenons. Ce choix s'articule principalement autour de deux axes de justification.

D'une part, il permet de situer le travail du chercheur du côté du « sérendipiste », la sérendipité désignant une « attitude complémentaire de la rigueur scientifique, […] une sorte de réceptivité à l'inattendu, à l'insolite, à l'accidentel, et qui *in fine*, se révèle au point de départ d'une intuition nouvelle ou d'une découverte empirique » (Danvers, 2011, p. 200). D'autre part, ne pas tenir compte de cette dichotomie revient en fait à ignorer la complexité d'un objet de recherche ancré en sciences humaines et sociales (et tout particulièrement en

[94] L'analyse et l'interprétation des résultats sont présentées dans la troisième partie. Ces opérations consistent elles-mêmes en une réinterrogation du cadre conceptuel.

sciences de l'éducation). « Pratiquer » empiriquement ces sciences revient à postuler que « l'être humain agit fondamentalement en fonction du sens qu'il donne aux choses, qu'il est un être de représentations » (Mucchielli, 2005, p. 59) : c'est à cette complexité de l'homme « pluriel », « traversé par plusieurs infinis » (Pascal), que s'adosse notre activité scientifique d'apprenti-chercheur en sciences de l'éducation. Comme le souligne Ricœur, « […] dans le champ des sciences humaines et sociales, il s'agit plutôt du sens que de la réalité dite « objective » » (1983, p. 22). Allin-Pfister (2004) défend l'idée d'une construction permanente du cadre théorique, qui ne peut être perçu comme un élément stable et figé auquel le chercheur ferait référence une fois pour toutes. Même s'il serait illusoire de considérer une « recherche athéorique » (*Ibid.*, p. 34), la principale question à se poser est la suivante : le chercheur est-il au service de la théorie ou la théorie est-elle au service du chercheur ? Pour Paillé et Mucchielli (2003), c'est une question d'ouverture du champ des possibles, car il faut « laisser la chance au coureur […] la théorie est là, mais elle peut attendre, alors que l'inconnu, lui, n'attend pas, il file » (p. 49). Si l'orientation est partie intégrante de la condition humaine, ne pouvant se réduire à une grille d'interprétation unique de par son caractère multidimensionnel et existentiel (Danvers, 2009a, 2012), alors cette conviction ne peut être que profondément renforcée dans le cadre de ce travail.

Rappelons qu'il ne s'agit pas de donner une coloration théorique à une enquête qui trouverait ses justifications dans une étude des conditions dans lesquelles un texte ministériel sur l'orientation des étudiants va devoir être appliqué : notre perspective ne consiste pas en un point de vue d'expert produisant un rapport de recherche. L'ensemble des considérations développées nous a permis ici d'opérer un basculement dans notre questionnement, relatif à la manière dont les enseignants-chercheurs s'engagent et participent à construire cet espace en construction.

Cette seconde section propose donc de revenir sur les capacités et les modes de participation « active » des acteurs dans le domaine éducatif, à partir de cinq points de focalisation centrés sur : les notions d'autonomie, de compétence et de champ social (3.2.1.) ; la notion de dispositif (éducatif), pouvant être considérée comme une forme possible d'activation des comportements (3.2.2.) ; les perspectives autorisées par la notion de « pratique éducative » (3.2.3.) ; celles autorisées par la notion de représentation (3.2.4.) ; une synthèse et un exposé des objectifs de la recherche (3.2.5.).

3.2.1. Autonomie, compétence et champ social

L'émergence du libéralisme et du néo-libéralisme a conduit à une centration toujours plus importante sur la valeur d'autonomie des individus, notamment au sein de l'École et des différents acteurs du système éducatif. Que ce soit pour l'enseignant (autonomie pédagogique), l'établissement (autonomie de projets et budgétaire), la famille, et bien sûr l'apprenant (avec par exemple le paradigme du *life designing* en référence au « construis-toi toi-même »), l'autonomie s'est peu à peu imposée comme une figure fondamentale pour décider et « faire » sa vie. Perrenoud précise que « l'autonomie est d'abord une question d'identité, de projet, d'image de soi » (2002, p. 16). Ce n'est pas qu'une question de volonté, il ne suffit pas de se décider « autonome » pour l'être ou le devenir. D'une part, l'individu est contraint : par la vie en général, par son histoire, par les circonstances, par l'organisation, par les autres individus, par le groupe, par sa profession, etc. D'autre part, l'autonomie (ou sa quête) s'obtient, se construit contre la contrainte, elle suppose une posture active : « l'autonomie est la capacité pour le sujet à se donner ou à accepter de plein gré des lois et des normes de la pensée et de l'action et à construire sous leur détermination plus ou moins cohérente, d'une façon plus ou moins délibérée et réfléchie, une stratégie et une tactique vitales et sociales propres » (Reboul, 1996, n.p.). Poser la question de l'être autonome, c'est également poser la question de l'être indépendant et de sa liberté potentielle. Pour Reboul (*Ibid*., n.p.), « être libre n'est pas être indépendant mais être, autant que faire se peut, autonome dans l'interdépendance ». Être autonome, c'est ainsi être en capacité de faire échec aux déterminismes de la vie ou encore d'une organisation. Cette capacité se rattache aux compétences qu'un individu, en devant acteur, peut mettre en œuvre à certains moments de son existence. Ainsi, même si « les compétences ne font pas l'autonomie, […] elles y contribuent » (Perrenoud, 2002, p. 17).

Autonomie et compétence sont inter-reliées : l'autonomie conditionne la compétence, la compétence conditionne l'autonomie. Perrenoud (1999) rattache les exercices de la compétence et de l'autonomie à l'idée de « champ social » développé notamment par Bourdieu (1970). Compétence et autonomie constituent pour les individus des potentialités pour ouvrir le champ des possibles. Lafaye caractérise l'idée de champ social selon quatre principales caractéristiques : (1) c'est « un espace structuré de positions ou de postes dont les caractéristiques sont relativement indépendantes de leurs occupants » ; (2) « chaque champ se définit par des enjeux et des intérêts spécifiques irréductibles à ceux d'un autre

champ » ; (3) « un champ implique également la détention ou la constitution d'un capital propre à celui-ci » ; (4) c'est « un espace dynamique dans lequel se jouent des luttes pour conserver ou subvertir l'état des rapports de force » (1996, cité par Perrenoud, 2002, p. 17). Comprendre l'autonomie, c'est ainsi comprendre les règles, les codes, les stratégies, les idéologies, avoir une vision globale de la situation.

3.2.2. Penser le dispositif : de la surdétermination aux formes de participation (active) des acteurs

Des théoriciens tels que de Certeau (1990), Foucault (1994), Peeters et Charlier (1999) et plus récemment Beuscart et Peerbaye (2006) ou encore Agamben (2007) ont largement contribué, par apports cumulatifs, à l'émergence d'une conceptualisation riche de perspectives de la notion de dispositif. La multiplication, la diversification, la complexification, ou encore la superposition des dispositifs, tant au sein du système éducatif (dispositif d'accompagnement, d'orientation, d'insertion, d'accueil, de réussite éducative, d'aide à…, etc.) que dans d'autres sphères de la vie (dispositif de sécurité, de contrôle, d'évacuation, de prévention, ou encore dispositif d'écriture, etc.) ne semblent pas neutres en termes de projection de sens dans notre société contemporaine. Ces dispositifs interrogent de fait le vécu expérientiel et l'identité de l'individu, qu'il soit concepteur ou usager, à la fois dans sa subjectivité (intériorité du sujet) et son intersubjectivité (dimension sociale). Les logiques d'action et les intentionnalités participeraient à (re)construire le rôle et la forme des dispositifs, ceux-ci ne pouvant se réduire à une simple juxtaposition de tâches prescrites. Les enjeux théoriques d'une centration autour de l'idée de « dispositif » sont à comprendre à plusieurs niveaux.

Il convient tout d'abord de préciser que la mise au travail de cette notion au sein de la littérature scientifique contemporaine s'est largement inspirée de la pensée foucaldienne du dispositif, où l'on comprend que chaque élément ne peut être pris isolément, mais est toujours à entrevoir dans les liens étroits et complexes qu'il établit avec les autres éléments. Cependant, même si l'on peut situer le dispositif à un niveau *méso*, il ne peut être considéré comme un système en tant que tel, puisqu'il est lui-même inséré dans un ensemble plus vaste possédant son organisation, son environnement et son contexte propres (Agamben, 2007). L'idée directrice (et largement répandue) est alors de concevoir le dispositif comme « un ensemble résolument hétérogène comportant des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions réglementaires, des lois, des mesures

administratives, des énoncés scientifiques, des propositions philosophiques, morales, philanthropiques ; bref, du dit aussi bien que du non-dit [...]. Le dispositif lui-même, c'est le réseau qu'on peut établir entre ces éléments » (Foucault, 1994 [1977], p. 299). Le dispositif participerait donc de la construction d'un espace potentiel de « reliance », où « il s'agit avant tout de re-lier ce qui est dé-lié ; [*où*] l'action vise à réunir des personnes dont les liens sont déconstruits » (Pourtois, Desmet & Lahaye, 2005, p. 35).

Le dispositif peut également être perçu comme une mise en réponse à un problème particulier, souvent situé dans un contexte d'urgence sociale (Foucault, 1994 [1977]), mettant en exergue les questions d'interaction, d'interdépendance et d'action réciproque. Dans le champ spécifique de la communication, Quinton perçoit une construction contextualisée à l'œuvre :

> On peut observer tout ce qui s'y trouve construit : l'usage, la valeur sociale, la relation que nous entretenons avec les objets matériels, les images, les messages, les acteurs, les institutions, ce qui permet d'articuler ensemble, dans une même analyse les aspects humains, symboliques, techniques, les objets matériels, l'environnement et ses contraintes, etc. Cela engage aussi des contextes d'action, des intentions, des stratégies, des discours, des technologies et des procédures, etc. (Quinton, 2007, n.p.).

Même si le terme de dispositif renvoie à une logique double, dans le sens où il permet de « désigner » (désignation de plusieurs éléments) et de « traiter » (opérationnalisation de l'action), des auteurs tels que Peeters et Charlier (1999) infirment toute réduction de ce terme aux strictes idées de contrôle et d'assujettissement. Le dispositif est bien plus, il est un espace potentiel pour l'acteur, défini par les stratégies, l'innovation et la créativité[95]. Ces auteurs le considèrent ainsi comme un concept de « l'entre deux », caractérisé par sa nature « hybride » et de « figure intermédiaire » (1999, p. 15). Si le sens d'un dispositif (ou d'une décision politique), en distinguant sens latent *versus* sens explicite, n'est pas toujours celui affiché par le décideur (Muller, 2006), le dispositif peut alors être perçu comme « un cadre d'actualisation de l'épreuve identitaire » pour l'acteur (Klein et Brackelaire, 1999, p. 73), sorte de « travail constant de nouage entre différents mouvements identitaires essentiels » (*Ibid.*). Dès lors, il semble qu'au sein des dispositifs l'objectif stratégique initial soit constamment redéfini par les acteurs (ou les usagers), dans le sens où « les actes isolés qu'on pratique et les buts qui y sont attachés se croisent avec d'autres actes. Il résulte de cette interaction que les actes accomplis ne correspondront jamais tout à fait ce qu'on

[95] Peeters et Charlier parlent *d'espace transitionnel*, en référence aux travaux de Winnicott (1975).

attendait » (Raffnsoe, 2008, p. 58). Si la dimension injonctive du dispositif a longtemps constitué la vision dominante des axes de réflexion scientifique, les années quatre-vingt-dix ont progressivement marqué un tournant, où l'idée d' « indétermination » du dispositif a pris le pas sur l'idée de « surdétermination » (Beuscart & Peerbaye, 2006). Le dispositif est alors principalement entendu comme un espace de « ressources pour l'action, en perpétuelle reconfiguration » (*Ibid.*, p. 7).

Ces éléments nous renvoient notamment au « caractère auto-poïétique[96] » du dispositif souligné par Klein et Brackelaire (1999, p. 73), où le dispositif est par essence à considérer comme inachevée en extension, laissant entrevoir des propriétés d'auto-alimentation et d'auto-régénérescence, en lien avec des capacités d'auto-organisation spontanée et de système ouvert (Peeters & Charlier, 1999). Ici, le comportement de l'individu en tant qu'acteur est bien à considérer de manière active. Dans cette perspective, le dispositif s'inscrit pleinement dans la thématique de la co-construction : au-delà de son caractère nécessairement prescripteur, il peut devenir le révélateur du rôle que chaque usager, acteur ou décideur entend faire jouer à l'institution, où « le dispositif est présent, non pas comme un facteur causalement déterminant, mais comme un arrangement, qui établit une série de dénouements de différents types de situations » (Raffnsoe, 2008, p. 61). Pour Peeters et Charlier, convoqué le dispositif revient alors à aborder une « rationalité instrumentale renouvelée », qui peut potentiellement prendre un sens particulier dans le cadre des dispositifs à visées pédagogiques :

> Lorsqu'il s'agit de définir les moyens de la formation, le dispositif se conçoit en s'appuyant sur les motifs individuels, les intentions cognitives des acteurs. . Il cherche ensuite à les articuler de manière cohérente. Au fond, les dispositifs, en visant à aider l'apprenant à s'aider lui-même, représentent aujourd'hui une tentative curieuse, celle d'une instrumentation optimale de l'autonomie des acteurs- association paradoxale, ou tout au moins déroutante a priori, entre instrumentation efficace et autonomie maximale. Cette association s'illustre notamment par un déplacement de la problématique de la connaissance, d'une logique de la transmission du savoir vers une logique d'expérience ou d'expérimentation du savoir (1999, p. 18).

Dès lors, comment un dispositif peut-il exister en tant que dispositif ? D'un point de vue sociologique, deux éléments sont essentiels : il doit être investi et mobilisé durablement par les acteurs ; il doit être socialisé. Pour de Certeau (1990), l'usager d'un dispositif possède

[96] « Du grec *autos*, soi, et *poiétikos*, propre à fabriquer, à confectionner, autrement dit « se produire soi-même ». L'autopoïésis, de consonance aristotélicienne, est la propriété des systèmes autonomes complexes de renouveler eux-mêmes les éléments de leur propre constitution » (Danvers, 2009a, p. 71).

une marge de manœuvre, une capacité d'appropriation d'un espace donné au sein de celui-ci, par l'intermédiaire de sa « pratique », à travers laquelle s'exprime sa créativité. En définissant la créativité comme la capacité qu'a un individu à ne pas rester dans une attitude de complaisance ou de soumission envers la réalité (Winnicott, 1975), on comprend que cette capacité d'appropriation s'accompagne largement du sens donné au dispositif et à l'action, c'est-à-dire (1) d'un sentiment d'acquisition d'une compétence et (2) d'une dimension culturelle. La mise en œuvre d'un dispositif questionne ainsi les représentations et les pratiques des acteurs en présence. Plus précisément, dans le cadre universitaire, Forquin (2003, p. 168) souligne ainsi qu'un dispositif ne peut « […] se construire et perdurer sans un minimum de consistance proprement épistémologique, sans s'appuyer sur des raisons qui ressortissent avant tout à l'ordre du savoir ».

Qu'en est-il des dispositifs dit « éducatifs » ? Dans quelle mesure peut-on entrevoir la portée éducative d'un dispositif ? Figari précise que dans le domaine de la formation, le dispositif « n'est pas une simple catégorie descriptive des systèmes de formation, mais qu'il est, par lui-même éducatif, qu'il joue un rôle de formateur » (1994, p. 24). Il s'agit donc de considérer tout dispositif éducatif comme comprenant une double dimension : « c'est le cadre d'une activité de formation » ; c'est « le construit d'une action collective faisant l'objet d'un projet d'apprentissage » (*Ibid.*). À l'instar de Boudjaoui et Leclercq (2014, p. 24), nous retenons ici qu' « un dispositif de formation potentialise des fonctions éducatives, mais s'actualise à travers des usages ».

3.2.3. Les perspectives autorisées par la notion de « pratique éducative »

Décrire, expliquer et comprendre les pratiques préfigurent la base incontournable d'une réflexion sur l'évaluation (ou le conseil) et *in fine* sur les actions potentielles de formation à envisager envers une population donnée. Largement mobilisée dans le champ de l'analyse de l'activité[97], la notion de pratique bénéficie cependant d'un nombre relativement important d'éclairages théoriques qui rend compte, encore actuellement, d'une conceptualisation assez peu stabilisée (Altet, 2000). Ce terme générique et transversal, qui se rapporte « à toute activité humaine » (*Encyclopædia Universalis,* 2012) et se trouve couramment intégré à la relation théorie-pratique, évoque un enchevêtrement du « penser » dans « l'agir » (de Certeau, 1990). C'est dans cette double dimension que la notion de

[97] Particulièrement en ergonomie, où la pratique est davantage entendue comme activité au sens prescrit et de travail « attendu » du terme.

pratique peut prendre son sens opératoire : elle se rapporte autant aux conduites et attitudes en action qu'aux idéologies, objectifs, valeurs et règles qui s'y inscrivent (Beillerot, 1998). Il est donc également question de singularité, d'intentionnalité, de temporalité et d'efficacité.

Aborder plus spécifiquement le champ des pratiques déclarées enseignantes demande cependant, dans une perspective de recherche, une prise en compte précise des différentes orientations potentielles que suppose la mobilisation de ce terme. Marcel *et al*. (2002) propose une différenciation autour de trois points de focalisation, en fonction de la pluralité de visées des recherches menées en analyse de pratiques. Trois orientations de recherche peuvent ainsi être repérées : une identification des pratiques les plus pertinentes et efficaces, afin de permettre à l'École et aux enseignants une réappropriation potentielle des résultats et conclusions pour transformer et faire évoluer les pratiques[98] ; une analyse des expériences vécues « dans l'action » en contexte de formation pour produire « des savoirs sur l'action et formaliser des savoirs d'action » (Altet, 2001, p. 39). Dans un tel cadre, l'analyse a elle-même une visée de formation, la formation étant « centrée sur une pratique qui s'analyse dans des dispositifs d'analyse de pratiques, [*permettant*] aux praticiens et aux formateurs d'expliciter des savoirs de la pratique, de formaliser des savoirs sur la pratique, à partir de leurs confrontations et de leurs expériences ainsi qu'à l'aide de formalisations construites par la Recherche : Action / Formation / Recherche sont articulés » (*Ibid*. p. 39) ; la dernière orientation s'intéresse à la description, la compréhension et l'explication de pratiques déclarées, dans une perspective « heuristique de production de connaissances sur les pratiques » (Marcel *& al*., 2002 , p. 138). C'est cette troisième orientation qui nous intéresse tout particulièrement ici.

On peut s'interroger sur la légitimité et la portée du terme de pratique. L'analyse que nous avons pu établir, à partir de la notion de dispositif, nous a amené à mobiliser différentes notions dont il convient de souligner les liens implicites. Pratique, activité, tâche, action : pourquoi, comment ? Pour Altet, aborder les pratiques (qu'elles soient enseignantes ou non) consiste à se détacher de l'idée de rationalité, puisqu'elle « se construit en situation à partir de micro-décisions, de bricolages et d'ajustements » (2004, p. 15). Dans l'ouvrage *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation* (Beillerot & Mosconi), elle précise :

[98] Ces études sont généralement situées dans une perspective psychologisante de la pratique.

> La pratique professionnelle recouvre donc à la fois la manière de faire de chaque personne singulière, le faire propre à cette personne, son style, et les procédés pour faire qui correspondent à une fonction professionnelle (pour l'enseignant, le savoir-enseigner) telle qu'elle est définie par un groupe professionnel particulier en fonction de buts, d'objectifs, autour de rôles mais aussi par des choix autonomes, par une intentionnalité et des visées axiologiques propres à l'acteur (Altet, 2006, p. 294).

Aborder la pratique suppose de fait une appréciation de la mise en œuvre d'une ou plusieurs compétences pour exécuter une tâche, une activité professionnelle, à comprendre « en contexte ». Considérer le contexte, c'est prendre en compte le milieu de l'individu. À partir de la définition énoncée par Demazière et Samuel (2009), le contexte peut être décliné autour de quatre principaux points : c'est un contexte d'action particulier ; c'est un espace-temps singulier ; l'action individuelle est liée aux actions des autres individus ; il comprend ressources et contraintes ; il met en jeux les identités de chacun. Dans le domaine de l'orientation, négliger le contexte, c'est ne pas pouvoir comprendre complètement le sens d'une action, d'une pratique, ou même d'un projet. Aider quelqu'un, c'est toujours l'aider dans (et par rapport à) un contexte particulier. Ces éléments mettent en avant d'une part le caractère nécessairement contraint de la pratique pour un individu donné, et d'autre part le caractère autonome de celle-ci.

Certains auteurs distinguent alors « pratique » (caractère contraint) et « praxis » (caractère autonome) que l'on peut définir comme le « faire dans lequel l'autre ou les autres sont visés comme être autonomes et considérés comme les agents essentiels du développement de leur propre autonomie. La vraie politique, la vraie pédagogie, la vraie médecine, pour autant qu'elles ont jamais existé, appartiennent à la praxis » (Castoriadis, 1975, cité par Matthey & Rovero, 2001, p. 10). Plutôt que de parler de « pratique pédagogique », Imbert (1985), préfère ainsi parler de « praxis pédagogique ». La mobilisation de ce vocabulaire spécifique dépend en fait des perspectives théoriques adoptées, qui définissent différemment le terme de pratique. Ces premiers points de réflexion nous autorisent à compléter notre propos par une analyse des fondements d'une notion intimement liée à celle de pratique : la représentation.

3.2.4. Les perspectives autorisées par la notion de représentation

Aborder le domaine des représentations sous-tend l'idée de comprendre précisément les éléments que mobilise la notion de représentation : les entrecroisements disciplinaires auxquels elle fait référence, sa portée scientifique, mais également, dans une perspective de

recherche appliquée, son caractère opératoire. Il s'agit de mettre en ordre, d'agencer, de hiérarchiser la masse de références et de travaux disponibles sur la question, pour en faire surgir l'essentiel : les acceptions du terme de représentation sont multiples et protéiformes, se différenciant les unes des autres par leur définition, ancrées dans des systèmes disciplinaires et conceptuels singuliers. Issu en premier lieu de la philosophie, puis de la sociologie, ce terme s'est progressivement étendu à l'ensemble des sciences humaines et sociales, où on le retrouve associé à différents adjectifs : représentation individuelle, représentation collective, ou représentation sociale par exemple (Moscovici, 1989).

On peut ainsi souligner une double différenciation, au niveau de la multiplicité de sens qu'on lui confère, mais également au niveau des objets d'études auxquels il se rapporte, au sein par exemple de la psychologie sociale, de la psychologie cognitive, de la sociologie, de l'histoire, de l'anthropologie ou encore des sciences de l'éducation. On note également que quels que soient les essais de conceptualisation menés sur les représentations, ils visent généralement à dépasser un mode de questionnement purement instrumentaliste basé sur « quelle est la fonction de… ? » pour privilégier un questionnement du type : « quel est le mode de fonctionnement de… ? » (Berthelot, 1983). L'intérêt porté par une étude des représentations réside de fait en une compréhension du fonctionnement de la société, des comportements individuels et collectifs, mais également du mouvement des idées et idéologies.

3.2.4.1. Fondements philosophique et sociologique

La pensée philosophique dans ce domaine précise déjà, par la double acception des idées de destin et de liberté morale, le rôle central que peuvent jouer les représentations des hommes dans la manière de conduire leur existence (Danvers, 2009a). Ce n'est alors pas tant les évènements qui nous contraignent, mais la représentation que l'on en construit. Lalande (1988 [1926], p. 708) définit ainsi la représentation comme un déterminant de la manière dont se forme « un acte de pensée », l'opposant à l'abstraction, qui elle « isole par la pensée ce qui ne peut être isolé dans la représentation » (*Ibid.*, p. 9). Par ailleurs, la pensée philosophique ne considère pas la représentation comme un élément figé, donné et immuable : elle se construit, se déconstruit, se reconstruit et s'établit comme un processus adossé à l'expérience de chaque individu (Locke, 2001 [1689]). Dans cette lignée, Kant (2006 [1787]) souligne que la représentation est un moyen d'accéder « avec conscience » au

réel et découle des facultés de l'esprit de ressentir et de désirer d'une part, et d'accéder à la connaissance d'autre part. Accéder au réel revient alors à une construction des représentations basée sur un mode dialogique, où intuitions, perceptions, valeurs d'un côté et pensée conceptuelle de l'autre ne peuvent s'exclure : ils se nourrissent mutuellement et résultent en partie de la « fonction aveugle de l'âme, puisque sans elle nous n'aurions aucune connaissance de quoi que ce soit » (*Ibid.*, p. 101).

Dans le domaine de la sociologie, comme le précisent Roussiau et Bonardi (2001), la première forme de conceptualisation en lien avec la représentation s'inscrit dans les travaux de Durkheim[99] (1898), qui propose une distinction en termes de représentations collectives et de représentations individuelles. Pour ce dernier, comprendre les faits sociaux nécessite de mettre en lumière les représentations collectives, au sein desquelles s'enchâssent les représentations individuelles (Roussiau & Bonardi, 2001)[100]. Dans un tel cadre, les représentations collectives ne sont pas le résultat de la somme des représentations individuelles, puisqu'elles ne sont pas directement accessibles à la conscience des individus : « l'harmonie de la société exige de […] mettre [*les consciences individuelles*] au diapason d'une conscience collective qui les dépasse » (*Ibid.*, p. 45). La vision psychologisante, par l'intermédiaire des travaux de synthèse de Moscovici (1961, 1989), a cependant permis à la notion de représentation d'acquérir un statut de notion transdisciplinaire, permettant d'approcher indirectement les comportements à l'œuvre au sein de l'espace social (Baggio, 2006). En se référant à son caractère « construit », ces travaux la situent au confluent du social et du psychologique, « en proposant de considérer les représentations non plus comme des données de fait mais comme des processus évolutifs » (*Ibid.*, p. 101).

3.2.4.2. La représentation au confluent du social et du psychologique

La notion de « représentation sociale », dégagée par Moscovici (1961, 1989) sur la base de la conception durkheimienne de la représentation, repose sur l'hypothèse centrale selon laquelle une explication des phénomènes se traduit par les représentations et les actions en

[99] Précisons que dans le courant de la sociologie interactionniste, la notion de représentation est largement mobilisée par des auteurs tels que Goffman (1973) ou Becker (1975).
[100] Dans cette perspective, c'est le fait social qui est à la base de l'explication des comportements individuels, puisqu'il leur préexiste et agit de manière coercitive.

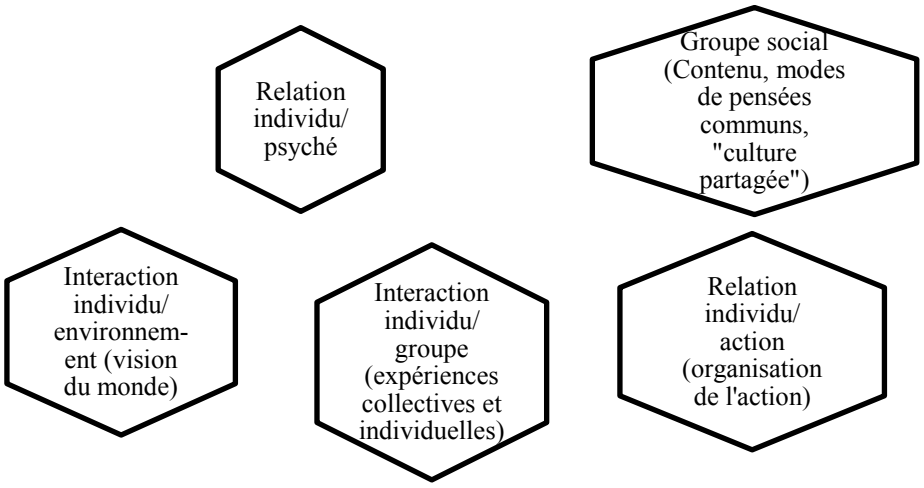
jeux. La principale évolution se situe autour d'un apport en termes d'autonomie. En effet, même si les représentations collectives impactent les représentations individuelles, les mécanismes représentationnels ne peuvent se réduire à cette stricte influence, puisque l'individu évolue et possède lui-même la capacité d'acquérir une autonomie relative de ses représentations (Roussion & Bonardi, 2001). Les représentations sociales peuvent ainsi apparaître comme le résultat d'une interaction individuelle et collective : c'est (1) la perception que l'individu a de son environnement et (2) le processus à travers lequel il interagit avec celui-ci. À ce niveau se joue une évolution paradigmatique majeure : il ne s'agit plus de comprendre ce qui est, mais ce qui est en train de se produire, de comprendre l'innovation à l'œuvre (Moscovici, 1989).

À partir des travaux de Doise (1985), Moscovici (1989) et Jodelet (1989, 1993) notamment, les caractéristiques des représentations peuvent s'articuler autour de trois idées fondatrices : l'interprétation, l'intégration et l'orientation des comportements. Par l'intermédiaire d'une interprétation de la réalité et d'une intégration de la nouveauté, elles permettent ainsi la constitution d'un ensemble d'opinions et de croyances organisées, pouvant potentiellement orienter (1) les conduites, comportements et attitudes, (2) la communication entre des individus, (3) les rapports sociaux (Clénet, 1998) et *in fine* participer de la construction des identités professionnelles, personnelles ou encore sociales (Jodelet, 1989).

La figure 14[101] (voir infra) synthétise les éléments de déclinaison permettant de travailler le concept de représentation. L'objectif est ici de mettre en relief le caractère englobant du terme de représentation. En se référant à son caractère « construit », situé au confluent du social et du psychologique, elle convoque trois niveaux interdépendants de mise en relation, dont la mise en mouvement de chacun peut entraîner une mise en mouvement globale : relation individu / environnement (vision du monde) ; relation individu / action ; relation individu / psyché.

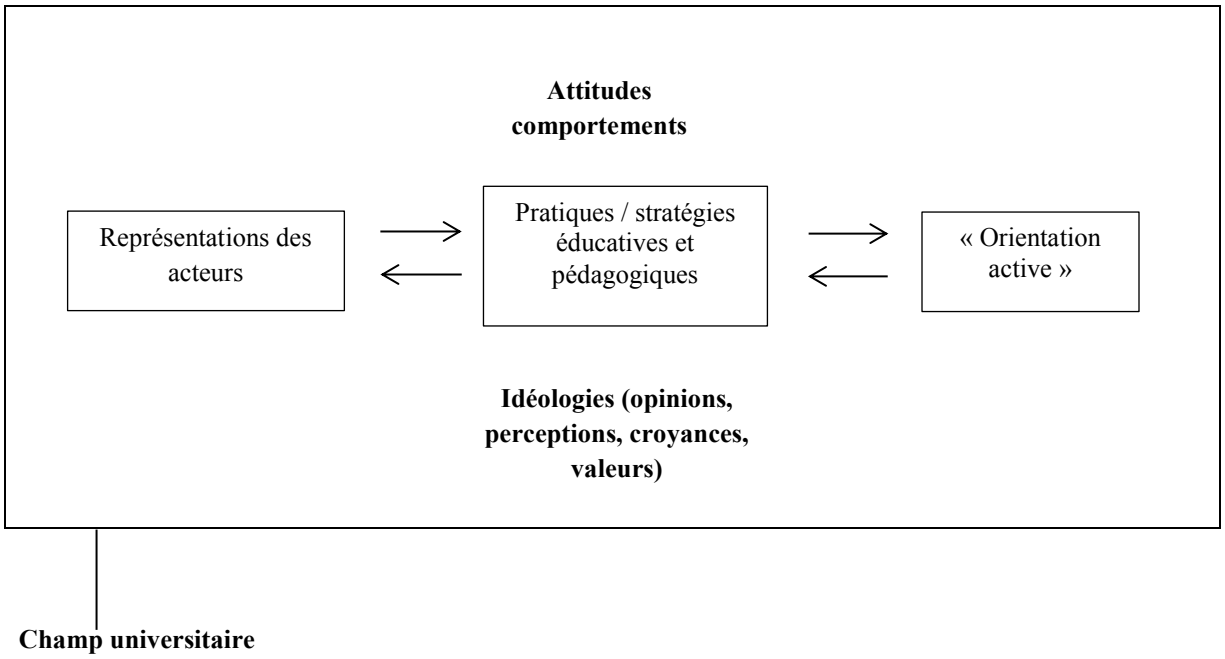
[101] Série d'idées interconnectées sans hiérarchisation.

Figure 14 : Éléments de déclinaison pour travailler à partir des représentations



3.2.5. Synthèse et objectifs de la recherche

Figure 15 : Vue synoptique de la relation représentations / pratiques d'acteurs en « orientation active »



La figure 15 (voir supra) présente une première vue synoptique (et intermédiaire) de l'articulation représentations / pratiques d'acteurs en « orientation active ». Comme nous le précisions, l'engagement des acteurs dans le domaine de l'orientation relève d'une posture de confrontation au « réel », où s'enchâssent complexité, incertitude et interactivité. Comme le précise Étienne (2007, n.p.), « les acteurs dans leur liberté et leur singularité choisissent des attitudes et adoptent des comportements qui révèlent leurs valeurs et l'état actuel de leur savoir agir ».

Notre recherche vise ainsi à aborder, plus que la réalité, le sens de l'orientation. Dans cette optique, notre objectif est de comprendre le vécu expérientiel et l'identité professionnelle de l'enseignant-chercheur à la fois dans sa subjectivité (intériorité du sujet) et son intersubjectivité (dimension sociale). L' « orientation active » à l'Université peut interroger les enseignants à plusieurs niveaux, et entrainer résistance, adaptation et / ou contournement. Comment les enseignants-chercheurs définissent-ils et pensent-ils l'orientation ? Comment l'abordent-ils ? De quelle manière s'autorisent-ils à l'exercer ? Comment les évolutions récentes interrogent-elles leur professionnalité ? Plus précisément, cette étude vise à identifier (1) les phénomènes qui émergent (2) les processus ainsi traduits, et à comprendre (3) comment les enseignants-chercheurs s'engagent dans cet espace en construction et participent à le construire. Nous considérons que le point de vue des enseignants-chercheurs dans un tel système peut irriguer un ensemble de résultats (et de formulation d'hypothèses) bien au-delà de leur simple condition / expérience de l'orientation.

Nous pensons que l'orientation active est plus que l' « orientation active », elle suppose une considération globale des enjeux et idées qui lui sont associés. Dans un tel cadre, nous nous référons à plusieurs éléments :

- En se situant dans la lignée des considérations épistémologiques sur l'orientation de Danvers (1988, 2009a, 2012), nous faisons le pari de la complexité : l'orientation est partie intégrante de la condition humaine, de par son caractère multidimensionnel et existentiel elle ne peut se réduire à une grille d'interprétation unique. Nous reprenons ici le positionnement de Annoot et Chalmel (2010) comme horizon de sens, puisque trois « piliers » nous semblent fondateurs ici : « la philosophie, pour son niveau de généralité ; la sociologie pour ses analyses des rapports société / sujet ; la psychologie enfin, pour son

appréhension au sein de la psyché » (p. 3). Nous retenons, comme inscription de ce travail dans le champ des sciences de l'éducation, la définition qu'en donne Mialaret (2007, cité par Dupuis, 2009, p. 1) : elles « sont constituées par l'ensemble des disciplines qui étudient, dans des perspectives différentes mais complémentaires et coordonnées, les conditions d'existence, de fonctionnement et d'évolution des situations et des faits d'éducation »[102].

- Les apports conceptuels des notions de représentation, pratique éducative, compétence, autonomie, travail éducatif en orientation (chapitres 2 et 3) et les considérations contextuelles et théoriques émises sur l' « orientation active » et l'orientation universitaire (chapitre 1).

- La considération de la notion de « dispositif éducatif » évoquée précédemment, que nous résumons comme suit : le dispositif est un espace injonctif indéterminé de mise en activité de pratiques d'acteurs, interrogés dans leur subjectivité (intériorité du sujet) et dans leur intersubjectivité (dimension sociale), ces derniers participant au regard de leur logique d'actions et de leur intentionnalité à le co-construire. Le dispositif caractérise le passage d'un horizon de sens (prescription) à un horizon du « réel » (lieu social d'interaction et de coopération), traversé par une vision idéologique, politique et pédagogique du monde.

- La théorie des organisations, qui permet d'approcher la dimension stratégique de « l'acteur » (Crozier & Friedberg, 1977). De cette théorie, on peut retenir quelques concepts fondamentaux. Premièrement, les agents d'une organisation ne sont pas des individus passifs. Au contraire, leur place dans l'organisation ne peut être définie qu'à travers leur statut d'« acteur ». Deuxièmement, cette action n'est pas basée sur des critères simples fondés sur un intérêt clairement identifiable mais sur une utilisation plus ou moins habile des règles : cela s'organise pour l'acteur autour d'une « stratégie » orientée vers les buts qu'il s'est fixés. Même si l' « orientation active » laisse entrevoir une dynamique nouvelle pour l'orientation des néo bacheliers, il ne peut être considéré en dehors des comportements des acteurs qui accentuent, affaiblissent et transforment les buts explicites recherchés par les autorités publiques.

- L'articulation entre une théorie de l'ordre et une théorie de l'action dont nous nous réclamons. D'une part la mise en place de dispositifs institutionnels limite la liberté des

[102] Ces orientations épistémologiques sont plus longuement explicitées au cours du chapitre 4.

acteurs, oriente et régule leurs actions. D'autre part, « la théorie de l'action suppose que le social découle d'un réseau d'interactions et d'interrelations entre les individus qui détiennent une marge de manœuvre suffisante pour exercer leur autonomie et influencer le sens des actions […] Toute interaction prend donc forme dans un cadre qui délimite les contraintes et les opportunités des acteurs, mais, en même temps, ces interactions et leurs produits peuvent avoir des effets sur le cadre lui-même, produisant ainsi une nouvelle situation qui modifie les possibilités d'action des acteurs » (Paquette, 2007, p. 6).

- L'« expérience scolaire », qui s'intéresse (1) aux expériences, (2) à la situation présente et (3) aux utopies et valeurs potentielles. On retient ici la définition suivante de Dubet : « l'expérience scolaire est le versant « subjectif » du système scolaire ; plus exactement, c'est la manière dont les acteurs se représentent et construisent ce système, en définissent chacun des éléments, en gèrent pour eux, les articulations. Dans ce basculement du côté des acteurs, de leurs orientations et de leurs représentations, doivent se retrouver, dans un autre langage et selon d'autres modalités, les diverses dimensions du système scolaire » (Dubet, 1991, cité par Nouvelot, 2008, p. 17).

Dès lors, nous tentons d'adopter une attitude compréhensive et globalisante dans le but de faire surgir les points de vue des enseignants-chercheurs et les configurations en jeux, permettant « de produire des modèles d'intelligibilité qui échappent à l'infinité des descriptions, sans prétendre accéder à la rationalité illusoire d'une décomposition en variables pures » (Périer, 2010, p. 13).

Afin de dégager plus précisément les liens de dépendance, de signification et d'organisation, nous considérons que l' « orientation active » présente différents niveaux : (1) le niveau *micro* des néo-bacheliers ou des étudiants ; (2) le niveau *méso* des missions d'accompagnement à l'orientation, englobant méthodes et outils, modes de travail, et réunissant des modalités de médiation et de coopération ; (3) le niveau *macro* de l'institution (l'Université). Ainsi, en considérant que les enseignants-chercheurs se situent au niveau *méso*, nous tenons compte que ce niveau intermédiaire est susceptible d'interroger les niveaux (1) et (3) (et réciproquement), suscitant une mise en mouvement globale.

Conclusion et perspectives

Il préexiste à toute recherche scientifique un modèle, un système de pensées, une vision du monde, consciemment ou inconsciemment (re)construit par le chercheur, agissant comme un « filtre opératoire » placé entre lui-même et les phénomènes qu'il tente d'identifier et de saisir, influençant fortement son action de recherche et les liens étroits qu'il entretient avec son objet, à différents niveaux. Tout processus de recherche, intrinsèquement lié à l'expérience subjective du chercheur, subit l'action du contexte dans lequel il prend forme : contexte historique, contexte géographique (local, national, supranational,…), contexte économique et social, etc. Gauthier (1992), abordant le thème de la recherche scientifique en termes d'activités, souligne l'importance de la quête d'objectivité du chercheur, qu'il analyse comme une « attitude d'appréhension du réel basée sur une acceptation intégrale des faits […], sur le refus de l'absolu préalable (ou l'obligation du doute quant à l'acceptation de toute conception préexistante) […] » (p. 4). Tout questionnement s'inscrit alors dans un mode de raisonnement particulier et amène le chercheur à occulter une partie de la réalité, ou en tout état de cause à la percevoir sous un angle précis, créant ainsi des zones d'ombre.

Au cours de ce chapitre, nous avons transversalement tenté de jeter les bases des conditions de formalisation de la problématique de cette recherche. Le chapitre suivant est guidé par d'autres préoccupations : Comment aborder le « réel » du phénomène « orientation active » ? Quelles stratégies de découverte mettre en œuvre ? Comment penser l'articulation méthodologique ? Faisant varier le centre de gravité de notre recherche, ces questions sont ici centrales. Nous ne prétendons pas y apporter une réponse « définitive », « unique » mais plutôt une réponse « singulière ».

L'orientation épistémologique et le choix des concepts à traiter entraînent en effet nécessairement un « deuil », une exclusion qui ne consiste toutefois pas en une réduction, une restriction du champ des possibles, mais à une définition plus stabilisée des contours et des frontières du travail de recherche, orientant ainsi le type de question auquel ce dernier va tenter de répondre. Le centre de gravité d'une recherche peut donc varier selon la posture adoptée. À la lumière des éléments précédemment mis en perspectives, c'est moins la question de l'articulation concepteur / usager (conception / réception) que des formes de participation des acteurs à l' « orientation active » et à la co-construction de celle-ci qui

nous intéresse : « dans les rapports « système » et « orientation », une explication véritable doit dépasser le caractère téléonomique (orienté vers des fins) du système et tenir compte des contraintes, ressources et normes de l'acteur social » (Danvers, 2009a, p. 541). C'est cette posture qui participe au travail de construction de notre recherche.

Trois idées (ou pensées) nous paraissent tout à fait intéressantes à énoncer en cette fin de chapitre : (1) Blanchot (1969), dans son ouvrage *L'entretien infini,* voit la réponse comme le malheur de la question ; (2) en accord avec Pourtois et Desmet (2001), nous croyons en une perspective « problématologique », redonnant tout son poids à la question posée ; (3) Nunez (2010) défend l'idée du doute comme méthode et précise que « le doute ne mène pas nécessairement à la paralysie ou au découragement : il est au fondement de la création » (p. 48).

DEUXIÈME PARTIE
-
DÉMARCHE DE LA RECHERCHE

Chapitre 4. Orientations épistémologique et méthodologique de la recherche

Chapitre 4. Orientations épistémologique et méthodologique de la recherche

> « Une démarche, c'est une voie, un cheminement, une histoire et non un modèle arrêté ni un cadre statique. Une démarche ne peut être morcelée. Chaque moment se trouve intégré à l'ensemble et tire son sens de cette référence à l'ensemble. La nécessité de l'ensemble s'impose à chaque détail » (Lhotellier, 2000, p. 86).

> « La fonction de la méthodologie n'est pas de dicter des règles absolues de savoir-faire, mais surtout d'aider l'analyste à réfléchir pour adapter le plus possible ses méthodes, les modalités d'échantillonnage et la nature des données à l'objet de sa recherche en voie de construction » (Pirès, 1997, cité par Lorraine, 2007, p. 100).

Ce chapitre a pour principal objectif d'expliciter, de justifier et d'éclairer les choix[103] épistémologiques et méthodologiques qui ont guidé ce travail de recherche. La « réalité »[104] que l'on cherche à saisir, penser et objectiver, peut être appréhendée selon différentes approches, différentes méthodes et instrumentations, répondant à des logiques de choix plus ou moins sous contrôle. En accord avec les travaux de Pourtois, Desmet et Lahaye, influencés par la pensée bachelardienne, nous considérons que « le fait scientifique doit être conquis sur les préjugés, construit par la raison et constaté dans les faits » (2005, p. 15). Ainsi, aborder dans ce chapitre notre démarche scientifique nécessite, au-delà de la simple présentation de nos outils de recueil et de traitement des données, de formaliser et d'étayer la logique épistémologique à l'œuvre, d'établir un « méta » niveau de réflexion, consistant à « faire apparaître l'ensemble des possibles pour mettre en évidence une évolution des choix » (Danvers, 2009a, p. 421).

La première section de ce chapitre nous permet de revenir sur les fondements épistémologiques qui soutiennent et guident cette recherche (4.1.). Situés au confluent des approches quantitative et qualitative, nous montrons dans une deuxième section comment ces principes épistémologiques ont été rendu opératoires au niveau de la méthodologie déployée dans le cadre du recueil de données (enquêtes par questionnaires et par entretiens semi-directifs). Cela nous permet également d'aborder précisément les procédures et les outils mobilisés dans le cadre de nos analyses (4.2.). La troisième section précise quant à elle les caractéristiques de notre terrain d'enquête (trois universités de l'Académie de Lille) et de la population de référence mobilisée (4.3.). De manière transversale, nous gardons à l'esprit au cours de ce chapitre que :

---

[103] On retiendra que chaque choix entraine et nécessite un deuil du champ des possibles.

[104] « On ne se situe pas dans une opposition apparence / réalité, mais bien dans le passage de la perception d'un phénomène à la construction d'un objet » (Bressoux, 2004, p. 64).

> […] toutes ces techniques de recueil de données dont se sont emparées peu à peu les sciences humaines ne constituent ainsi jamais que des instruments dont la valeur et la pertinence méthodologiques dépendent du système où ils sont intégrés ; système de recherche combinant […] des variables différentes autant par leur nature que par leur docilité : variables « matérielles » dépendant plus ou moins du chercheur, variables « intellectuelles » partiellement soumises, elles aussi, à des déterminants non contrôlés (Berthelot, 1983, p. 12).

4.1. Considérations épistémologiques et posture méthodologique de la démarche de recherche

Certaines précisions épistémologiques ont déjà été abordées au cours des développements précédents (chapitre 3). Il semble cependant nécessaire d'en apporter une vision plus globale et opératoire. Nous abordons ainsi au cours de ce premier point les orientations épistémologiques ayant guidé cette recherche (4.1.1.), avant d'aborder plus spécifiquement la posture méthodologique de notre démarche, située au confluent des approches quantitative (questionnaire de recherche) et qualitative (entretien semi-directif) (4.1.2.).

4.1.1. Les orientations épistémologiques de la recherche

Selon Pourtois et Desmet, lorsqu'un chercheur « sélectionne ou élabore un instrument d'évaluation, il fait un choix épistémologique qui conditionne toute son étude ultérieure » (2001, p. 5). De ce choix découlent les critères de scientificité et de validité de l'étude menée. À ce niveau de discours, en lien avec les conditions de production de la connaissance, les sciences humaines et sociales en général (et les sciences de l'éducation en particulier), constituent un terrain privilégié d'affrontement entre des conceptions scientifiques pouvant apparaître comme opposées (Bressoux, 2010)[105] : compréhension / explication / description ; individualisme / holisme ; perspective résolutoire / perspective problématologique ; positivisme / herméneutique ; approche quantitative / approche qualitative ; etc. On oppose ainsi généralement les « sciences de l'homme et de la société » aux « sciences de la nature ». Ces dernières relèvent de fait d'une démarche de recherche de type hypothético-déductif basée sur l'expérimentation, qui permet une administration de la preuve dont ne pourraient se prévaloir les sciences dites « molles ». Cependant, comme de nombreux auteurs l'ont évoqué (Berthelot, 1990, 2001 ; Mucchielli, 2005 ; Pourtois &

[105] On peut évoquer ici quelques révolutions épistémologiques qui ont jalonné la première moitié du XXe siècle et jeté les bases des réflexions actuelles : Bernard, C. (1865) « Introduction à l'étude de la médecine expérimentale » ; Durkheim, E. (1895) « Les règles de la méthode sociologique » ; Piéron, H. (1925) « La psychologie expérimentale » ; Lévi-Strauss, C. (1949) « Structures élémentaires de la parenté ».

Desmet, 2001), la spécificité des sciences humaines et sociales ne peut se comprendre qu'à travers la nature même de leur objet d'études, résolument mouvant et non abordable directement. Les phénomènes qu'elles abordent sont nécessairement « complexes », évolutifs et marqués par leur historicité (Bressoux, 2010) : le nœud principal se situe donc autour de la faible prédictibilité / reproductibilité des résultats obtenus, nécessairement contingents et non guidés par l'expérimentation. Les propos de Mucchielli (2005, p. 59) résument assez bien cette spécificité :

> L'être humain n'est pas un atome ni une cellule, qui aurait le même comportement en tout temps et en tout lieu. C'est un être hypercomplexe qui a ceci de singulier qu'il n'a pour ainsi dire pas de « nature ». La nature humaine, […] c'est précisément de ne pas avoir de nature au sens d'un destin déterminé par avance par ses composants biochimiques.

De la même façon, l'empirisme intrinsèque des sciences sociales conditionne de manière singulière l'implication du chercheur par rapport à son objet de recherche (intériorité / extériorité). Dans le schéma expérimental, l'extériorité et la non-implication du chercheur dans son objet de recherche sont garants de l'objectivité des études. Dans le domaine des sciences humaines et sociales, le chercheur est nécessairement impliqué et influence, d'une manière ou d'une autre, son objet de recherche. Ces biais constituent ici le creuset des obstacles et failles épistémologiques sur lesquels nous avons porté une attention particulière.

Dans le sens où toute entreprise en sciences humaines et sociales ne serait jamais que le résultat d'une certaine « vision » du monde, l'ensemble de ces éléments introduit un déplacement : la question n'est pas de savoir si les sciences humaines et sociales sont plus ou moins scientifiques, mais de comprendre en quoi la démarche et les observations scientifiques qu'elles proposent le sont, car « l'acceptation de la relativité des « faits » va rendre possible des lectures diverses et donc une approche plus riche de la réalité » (Pourtois & Desmet, 2001, p. 8). Cette « vigilance épistémologique augmentée » cristallise ici les précautions nécessaires dans la mobilisation de l'instrumentation, intimement liée aux autres éléments composant la recherche (plan, axes théoriques, résultats, analyses, etc…)[106]. Au regard de cette démarche, nous retenons dans le cadre de notre recherche deux grands principes qui paraissent essentiels pour saisir la complexité des situations en jeu : une formalisation organisée et rationnelle de la pensée, accordant une place particulière au

[106] Cette circularité de la démarche de recherche s'inscrit dans ce que les auteurs précités nomment la « validité de reliance », soulignant la nécessaire existence de boucles de rétroaction entre les différentes étapes de la recherche (*Ibid.*).

contrôle de l'inférence et à la vérificabilité des résultats ; un attachement particulier aux formes de significations subjectives que donnent les acteurs à leur propre comportement, tout en réintroduisant des temps « objectivistes » à certains moments (choisis) de l'étude (*Ibid.*). Cette nécessité de décentration s'impose avec d'autant plus d'acuité dans le champ d'étude qui est le nôtre, comme le souligne Mialaret (2011)[107] : « L'option « explication » ne peut rendre compte totalement de la réalité éducative […], le problème fondamental est donc de toujours savoir faire lucidement la distinction entre ce qui relève de la « compréhension » et de ce qui relève de « l'explication » ». La compréhension et l'explication sont nécessaires, mais à différents moments de la recherche. C'est cette dialectique que nous avons tenté de respecter : à quel moment le chercheur projette-t-il ses modèles sur les données ? Dilthey (1900, citée par Mialaret, 2011) précise : « Pour moi le choix d'une des options n'est pas exclusif de l'autre option ; explication et compréhension ne se situent pas au même moment dans la chaîne de la recherche scientifique ». Nous retenons ici que cette variation pertinente des méthodes comme outils focalisateurs participe de la construction de la synergie globale de notre recherche.

Comme nous l'avons précisé (cf. chapitre 3), celle-ci s'inscrit dans le champ spécifique des sciences de l'éducation[108]. Ces dernières se caractérisent notamment par : (1) leur interdisciplinarité (relations entre plusieurs sciences et discipline) ; (2) leur intradisciplinarité, dans le sens où les disciplines appliquées à l'éducation sont des dérivés des disciplines desquelles elles sont issues (sociologie de l'éducation, philosophie de l'éducation, psychologie de l'éducation, etc.). Charlot (2001), dans un document intitulé *Savoir, savoir spécifique, science, légitimité sociale de la science*, attire l'attention sur quatre questions centrales autour des débats qui animent, encore aujourd'hui, les sciences de l'éducation :

> Peut-on produire un savoir rigoureux sur l'éducation ? Les sciences de l'éducation produisent-elles des savoirs spécifiques ? Et si oui, quelle est la nature de cette spécificité ? Les savoirs produits sur l'éducation peuvent-ils être organisés en science(s) ? À quelles conditions ces savoirs (cette science, ces sciences...) peuvent-ils être socialement reconnus comme légitimes ? (Charlot, 2001, p. 154).

[107] Ces propos sont issus de la conférence de Mialaret, G. (21 septembre 2011, Lille 3, non publiée).
[108] Au cours du XXe siècle, on passe de « *la* science de l'éducation » à « *les* sciences de l'éducation », sous l'égide de Debesse, M., Mialaret, G. et Château, J. : le décret du 11 février 1967 institutionnalise leur entrée dans le champ universitaire. Cette dénomination renouvelée renvoie à l'intérêt pour une approche pluraliste de l'éducation et à une ouverture de la notion de pédagogie (notamment aux adultes).

Pour ce dernier, la spécificité des sciences de l'éducation ne tient non pas aux spécificités de la démarche et de l'objet référentiel (l'éducation, abordée dans d'autres disciplines) mais à leur questionnement, nécessairement inscrit dans un horizon inter- voire pluri- et transdisciplinaire, dont émerge une « culture » propre, c'est-à-dire un statut de « discipline » en tant que tel. Dans ce cadre, si un vocabulaire spécifique, ancré dans une perspective particulière, induit un changement dans le questionnement, alors les sciences de l'éducation ont un véritable potentiel d'ouverture du champ des possibles.

Les approches conceptuelle et problématique (cf. chapitres 2 et 3) de cette recherche mettent en avant un questionnement portant principalement sur la manière dont les enseignants-chercheurs s'engagent et participent à construire l' « orientation active » à l'Université. Deux types d'hypothèses sont formulés (de possibilité et générale), issus des axes théorique / contextuel développés et de notre cadre d'analyse (cf. partie 1). Cela nous a logiquement conduit à articuler méthodes et visées de la recherche. Ainsi nous nous situons, à différents moments de celle-ci, à la croisée des trois grands paradigmes que l'on peut identifier dans le domaine scientifique : le paradigme descriptif, le paradigme explicatif et le paradigme compréhensif. L'intérêt de cette « triangulation paradigmatique » est de tenter de faire émerger des éléments (1) de description du phénomène et processus en jeu, (2) d'en expliquer certaines composantes et (3) d'en comprendre le sens (« constructions objectives de constructions subjectives » des acteurs (Pourtois, Desmet & Lahaye, 2005, p. 5)).

Ce positionnement n'est pas le plus évident à tenir, mais nous considérons qu'il permet, au sens de Pourtois et Desmet (2001, prologue), d'une part l'apport d'un « questionnement pluriel » et d'autre part de « se dégager de l'enfermement d'une structure rigide et univoque ».

4.1.2. Posture méthodologique de la démarche de recherche

Même si notre enquête porte principalement sur les enseignants-chercheurs, il nous est apparu essentiel de recueillir en parallèle (sur la période 2009-2011) un ensemble de données de terrain (notamment à partir d'entretiens). L'idée était alors de récolter un certain nombre de données et documents réutilisables dans la suite de l'enquête[109]. Nous nous sommes ainsi entretenu, de manière régulière, avec quatre acteurs : deux conseillers

[109] Il s'agit donc pour le chercheur d'acquérir la possibilité d'effectuer des déplacements, de faire varier le centre de gravité de sa conception du phénomène étudié.

d'orientation-psychologues (Lille 1 et Lille 3)[110] ; une directrice de structure (ici le Centre d'Information et d'Orientation (CIO) de l'Après-bac) ; un chargé de mission auprès du délégué interministériel à l'orientation (DIO). Ces entretiens portaient sur le dispositif d'orientation active (DOA) en tant que tel, c'est-à-dire qu'ils concernaient plutôt une des dimensions de l'orientation propre aux outils et à l'instrumentation, la technique et l'ingénierie au service d'une gouvernance.

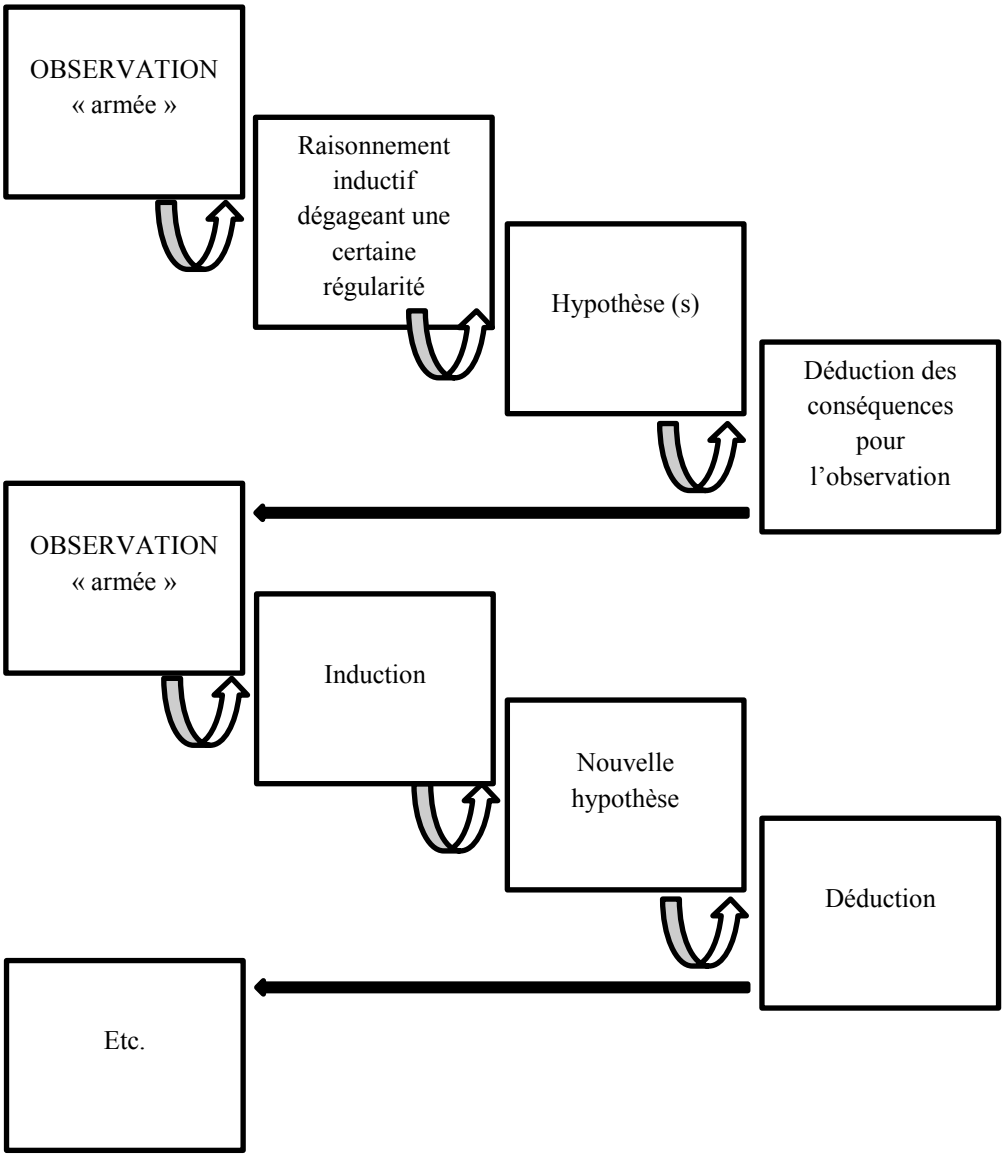
Quivy et Van Campenhoudt (1995) soulignent en effet la nécessité de choisir au cours de cette phase des individus pouvant être considérés comme des témoins privilégiés du phénomène étudié. De « petits » guides d'entretiens étaient toujours constitués en amont de ces rencontres, mais ils déterminaient cependant moins un cadre rigide qu'un moyen de nous assurer (1) d'une dynamique de conversation fluide (clarification d'objectifs, relance, etc.), (2) de l'utilisation d'un vocabulaire adapté, et (3) d'un espace de structuration de l'entretien « sous contrôle relatif ». Ces entretiens, d'une durée comprise entre vingt et soixante minutes, ont eu lieu en face à face. Comme nous le préciserons, même si ce travail de recueil n'a pas donné lieu à une analyse en tant que telle, certains éléments produits se sont révélés être des points d'appui important dans l'interprétation des résultats.

L'ensemble de la recherche a ainsi été guidé par une conception inductivo-hypothético-déductive, consistant à concevoir le processus de recherche de manière circulaire. Ce modèle (figure 16, voir infra) est :

> [...] conforme à ce que nous rapportent les études sur l'histoire des découvertes scientifiques et sur la créativité : les hypothèses pertinentes surgissent soit lors d'une observation prolongée en situation naturelle (comme chez Binet par exemple), soit d'une observation occasionnelle qui présente quelque analogie intéressante avec le sujet étudié (comme chez Scriven), soit par l'intermédiaire d'une observation attentive des régularités non attendues ou des erreurs lors d'une expérience (comme chez Piaget) » (De Ketele & Roegiers, 2009, pp. 79-80).

[110] Plusieurs rendez-vous ont eu lieu mais également des échanges d'e-mails. Pour des raisons de clarté, nous exposons plus précisément les éléments descriptifs de notre terrain d'enquête au cours des points suivants. Nous retenons pour le moment que ces deux universités se différencient de manière primaire l'une de l'autre notamment par leur offre de formation : Lille 1 (Sciences et technologies) et Lille 3 (Sciences humaines et sociales).

Figure 16 : Conception inductivo-hypothético-déductive et processus de recherche évoluant en spirale (Cattell, 1966, p. 16)[111].



Ces considérations nous ont permis d'envisager plus précisément le volet « instrumentation et éléments de méthodes » de cette recherche, et de procéder à la traduction opératoire de notre positionnement paradigmatique. Les deux hypothèses de travail émises (cf. chapitre 3) ont respectivement conduit à des démarches méthodologiques de validation différentes, mais complémentaires.

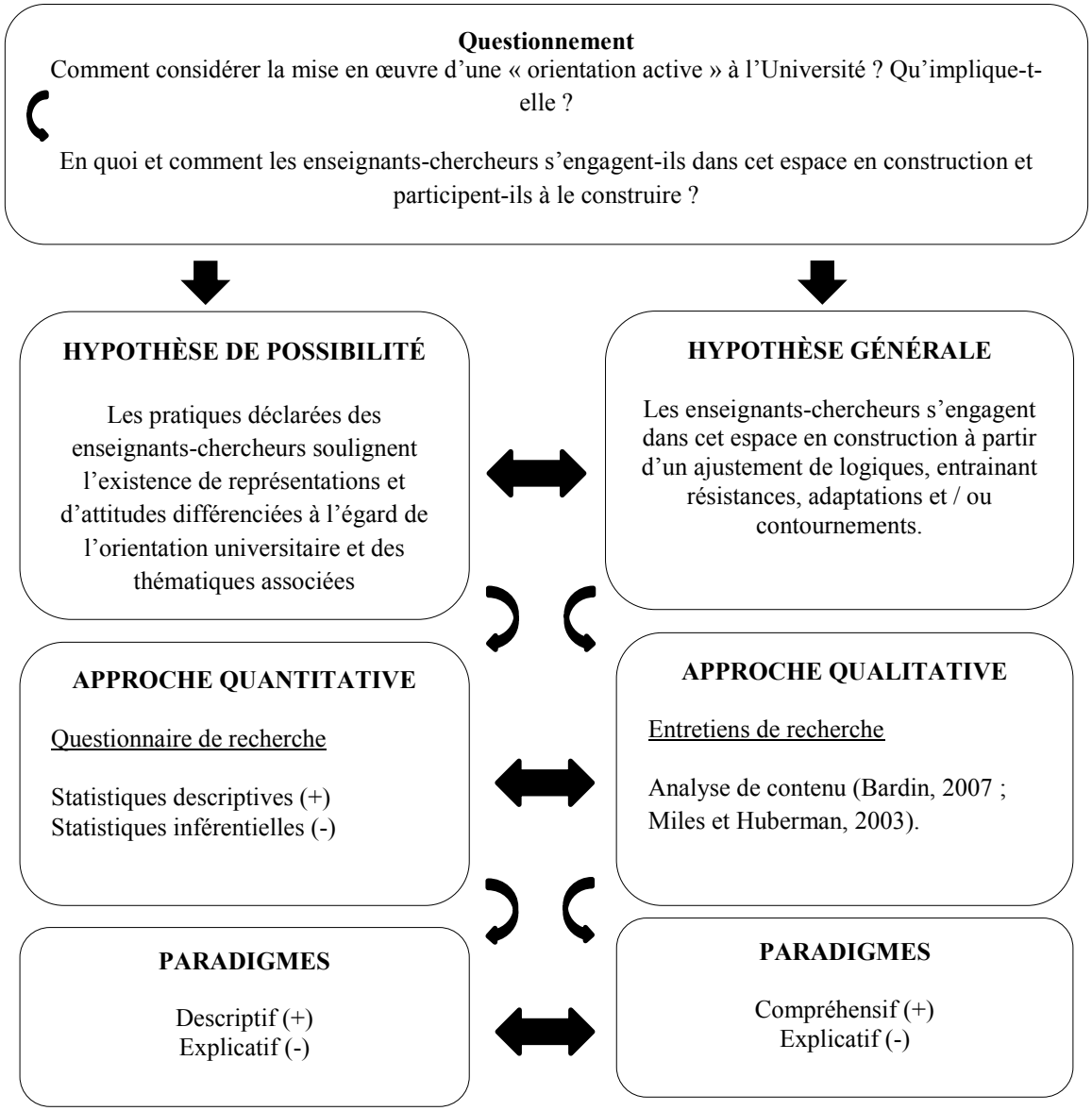
[111] Mobilisé par et inspiré de De Ketele et Roegiers (2009, p. 80).

Nous avons tout d'abord tenté de décrire et d'expliquer, à partir des pratiques déclarées des enseignants-chercheurs à l'égard de l'orientation universitaire et des thématiques associées, les représentations et attitudes à l'œuvre. Matalon (1988) précise que l'énonciation de ce type d'hypothèse (de possibilité ou d'existence) nécessite de s'assurer que le phénomène étudié se manifeste empiriquement, à l'aide d'une description détaillée. La première phase de notre recherche a donc consisté à recueillir des données de nature quantitative à partir de la passation d'un questionnaire auto-rapporté[112] anonyme, soit sur papier, soit en ligne auprès d'une population d'enseignants-chercheurs. La construction de cet outil relève notamment de nos axes théorique et contextuel. Ce choix s'explique, comme nous le soulignons par la suite, par la capacité de cette méthode à produire des chiffres descriptifs et explicatifs. Nous sommes en effet amené, à différents moments de la formalisation des résultats, à mobiliser des tests d'hypothèses de relations entre variables afin d'effectuer des prédictions à partir de notre échantillon : notre posture n'est donc pas strictement descriptive, mais également (dans une moindre mesure cependant) inférentielle[113].

Dans un second temps, nous avons tenté de comprendre le sens de l'engagement des enseignants-chercheurs dans cet espace en construction que représente l' « orientation active » à l'Université. L'objectif est d'apporter des éléments de validation et de compréhension à notre hypothèse générale. Dans cette perspective, nous avons ainsi mis en œuvre une série d'entretiens de recherche, dont la conduite et l'analyse ont été déterminées et conditionnées par les résultats de l'enquête par questionnaire. Le principal objectif de ces entretiens est de tenter de rassembler un maximum d'éléments sur le vécu expérientiel des universitaires, en lien avec l' « orientation active » à l'Université, à la fois dans leur subjectivité (intériorité du sujet) et leur intersubjectivité (dimension sociale). La méthode d'analyse de contenu mise en œuvre dans le cadre de l'analyse et de l'interprétation des résultats s'est basée sur les axes méthodologiques proposés par Miles et Huberman (2003) et Bardin (2007) (cf. 4.2.2.). La figure 17 (voir infra) offre une vue synoptique de notre posture de recherche, visant une complémentarité des méthodes quantitatives et qualitatives

[112] Pour ce type de questionnaire, l'enquêté inscrit personnellement ses choix de réponses.
[113] Statistique descriptive : explorer des donner ; mesures et indices ; représenter graphiquement les données. Statistique inférentielle : tester des hypothèses ; faire des prédictions à partir d'échantillons.

Figure 17 : Posture méthodologique de la démarche de recherche



4.2. Outils et instrumentation de recherche : questionnaire et entretien de recherche

L'agencement des approches quantitative et qualitative développées dans cette recherche (les modes d'investigations) est déterminé par les paradigmes et les objectifs que nous avons évoqués dans les développements précédents. Nous avons mis en place deux techniques de recueils de données, le questionnaire de recherche et l'entretien de recherche, qui nous permettent d'approcher nos deux principales hypothèses[114]. Transversalement, nous considérons, au sens de Dubus (2008, n.p.), que « le résultat final ne saurait présenter une

[114] Questionnaire et entretien sont complémentaires : pour le questionnaire, la perte de finesse individuelle est compensée par la vision collective ; l'entretien permet lui de saisir le sens que les acteurs donnent à leur conduite.

qualité supérieure à celle de la moins réussie des tâches intermédiaires ». Cette deuxième section vise ainsi à rendre compte de la logique de construction suivie dans l'élaboration de notre instrumentation, en s'attachant à caractériser (1) l'élaboration, (2) les tests de qualité et (3) le traitement des données empiriques appliqué pour chacun des deux outils mobilisés.

4.2.1. Une première technique de construction des données : le questionnaire de recherche

Même si les techniques d'enquêtes sont variées (observation directe, observation participante, observation documentaire, entretien), le questionnaire de recherche reste un outil très utilisé, notamment dans les domaines de la sociologie, de la psychologie ou encore des sciences de l'éducation. Les données produites, interprétables grâce aux outils de l'analyse quantitative, lui confèrent une certaine puissance pour décrire et expliquer « en surface » un phénomène. La dimension collective des comportements est privilégiée à la dimension strictement individuelle (accès au vécu subjectif), à partir des propos déclarés des individus. Allport (1968, cité par Berthier, 2010, p. 16) précise : « Si l'on veut savoir ce que pensent les gens ; quelles ont été leurs expériences et ce qu'ils se rappellent ; quels sont leurs sentiments et leurs motivations ainsi que les raisons de leurs actions, pourquoi ne pas leur demander ? ». Le questionnaire de recherche permet notamment (1) de décrire les caractéristiques d'une population ayant une opinion ou un comportement particulier et (2) de mesurer des opinions et des comportements.

Même si cette technique revêt certains inconvénients (clarté et précision des questions indispensables, risques d'erreurs ou d'oublis dans les réponses, taux de réponses potentiellement faible, approfondissement difficile), elle possède des avantages certains : travailler sur une population étendue ; limiter les biais (souvent liés à la personnalité de l'interviewer) ; renseigner le questionnaire « à distance ». Au-delà de la simple description, le questionnaire permet de recueillir des chiffres pouvant montrer une corrélation entre des variables, et permettre ensuite de construire un modèle explicatif (statistiques inférentielles). Cette démarche scientifique est celle énoncée dans les *Règles de la méthode sociologique* (Durkheim, 1894) : « […] les faits sociaux doivent être traités comme des choses » (cité par de Singly, 2012, p. 10), c'est-à-dire exercer vis-à-vis des faits de société une certaine attitude mentale, partant du principe que l'on ignore au départ absolument ce qu'ils sont.

4.2.1.1. Élaboration du questionnaire de recherche

Le questionnaire de recherche élaboré comprend quarante-six items répartis en quatre parties[115]. Stratégiquement placée au début du questionnaire, la première partie comprend des questions d'ordre factuel, visant principalement à saisir le comportement des enquêtés : le but est d'éclairer le plus précisément possible les pratiques (formelles et informelles) des enseignants-chercheurs en termes d'orientation, mais également de relever la multiplicité des cas de figures auxquels ils sont confrontés et les obstacles associés.

La deuxième partie s'attache à comprendre tel ou tel comportement et s'intéresse donc à la manière dont les acteurs se représentent leurs pratiques et les justifient. La technique du « valuateur de représentation », a ainsi ici été préférée à celle, plus classique, des échelles d'attitudes. « Un valuateur de type V8 est la réunion d'une proposition textuelle, d'une grille horizontale de 8 cases et de verbalisations polarisées aux extrémités de la dite grille. […] Le cœur du propos est d'obtenir une réponse spatiale à la tension du répondant entre les deux polarités de la réponse » (Dubus, 2000, p. 130). Transversalement, cette partie permet également d'établir le degré de connaissances des enseignants-chercheurs au niveau des textes officiels en lien avec l'orientation, mais également leur connaissance des approches « éducatives » de l'orientation. On note qu'une attention particulière a été portée à la formulation de ces questions, afin de ne pas mettre l'enquêté dans une position « socialement peu confortable ».

La troisième partie du questionnaire s'intéresse aux modes de coopération, de travail en équipe ou avec d'autres partenaires, ainsi qu'à la perspective pour les enseignants-chercheurs d'une formation sur ces questions d'orientation.

La dernière partie concerne le « talon » du questionnaire, qui comporte douze items d'identification en termes de : genre ; âge ; statut professionnel ; section de qualification au Conseil National des Universités (CNU) et département / UFR de rattachement ; université d'appartenance ; année de première nomination ; parcours antérieur ; responsabilité administrative/ pédagogique ; formation pédagogique ; titulaire d'un CAPES et / ou d'une agrégation ; enseignement dans le primaire et / ou secondaire ; expérience dans le monde de l'entreprise. Cette partie, intitulée *Informations générales* est stratégiquement placée à la fin

[115] Le questionnaire est présenté en annexes (*tome 2*).

du questionnaire dans le but d'éviter toute lassitude de la part de l'enquêté. Les variables portées par ces questions sont toutes des variables explicatives, dans la mesure où elles permettent potentiellement de comprendre et d'expliquer les variations observables dans les réponses aux autres questions. Une question ouverte conclut ce questionnaire afin de permettre aux sujets sollicités de s'exprimer librement.

Les figures 18, 19 et 20 qui suivent reprennent l'ensemble des indicateurs portés par les trois principales parties (les axes ici) de notre questionnaire : les activités d'aide à l'orientation (axe 1) ; le positionnement à l'égard de l'orientation à l'Université (axe 2) ; l'enseignant-chercheur et l'Université (axe 3). Nous revenons dans le point suivant (4.2.1.2.) plus spécifiquement sur les étapes qui ont été mises en œuvre pour tester la qualité et la fiabilité de son élaboration finale. C'est ici d'un retour réflexif que participe notre effort de rationalisation, pour tenter de rendre compte d'un processus nécessairement complexe et non linéaire[116] :

> Faire un retour réflexif sur son expérience consiste à revenir en arrière sur un fait, une action ou un événement vécu, pour le mettre à distance afin d'en retirer une connaissance porteuse de nouvelles significations. Cela exige une prise de conscience de ce qui, jusqu'alors, était automatique (Kerzil, 2009, p. 206).

[116] La même démarche est adoptée pour la seconde phase de l'enquête (cf. 4.2.2.).

Figure 18 : Indicateurs portés par l'axe 1 du questionnaire « Les activités d'aide à l'orientation »

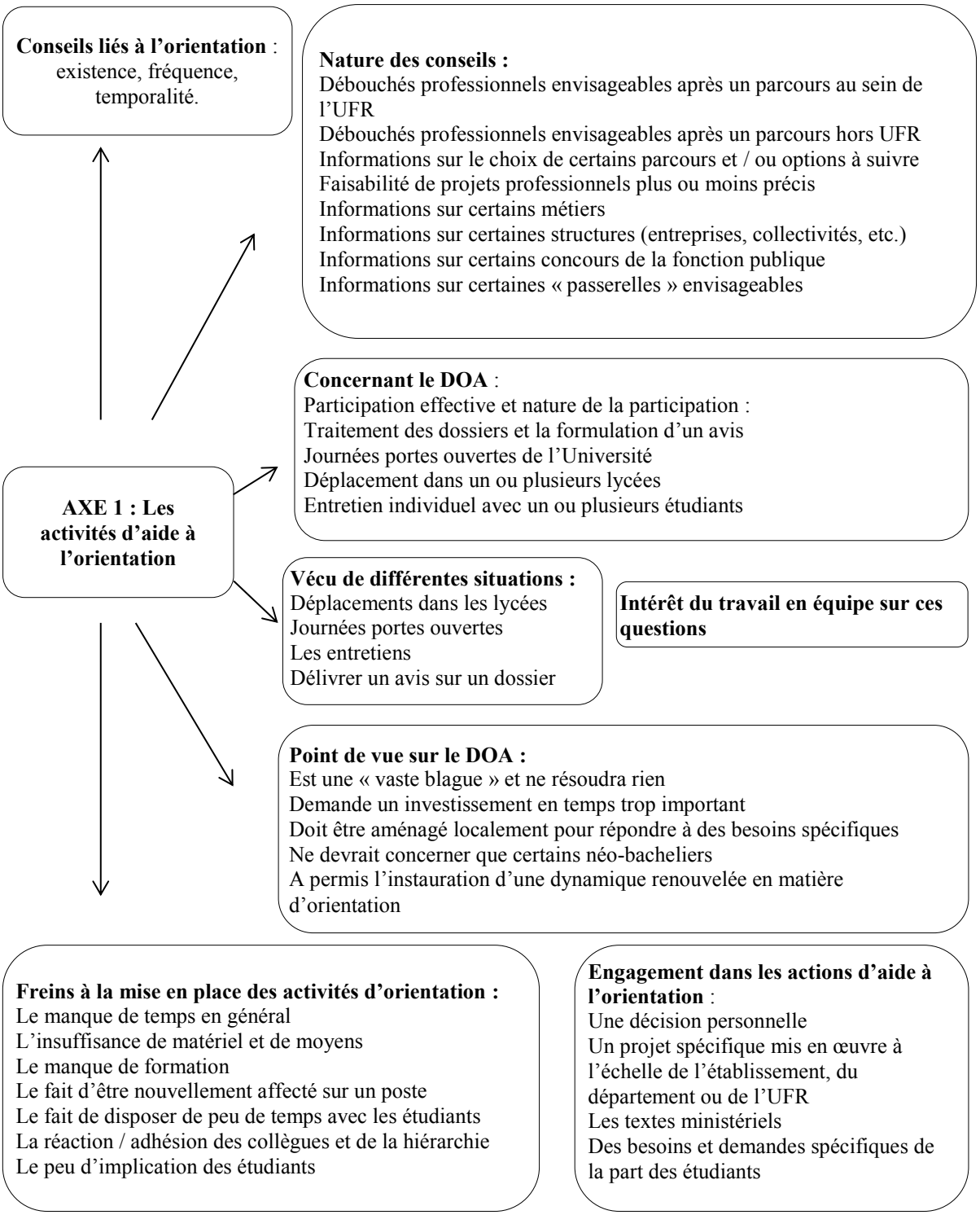


Figure 19 : Indicateurs portés par l'axe 2 du questionnaire « Positionnement à l'égard de l'orientation à l'Université »

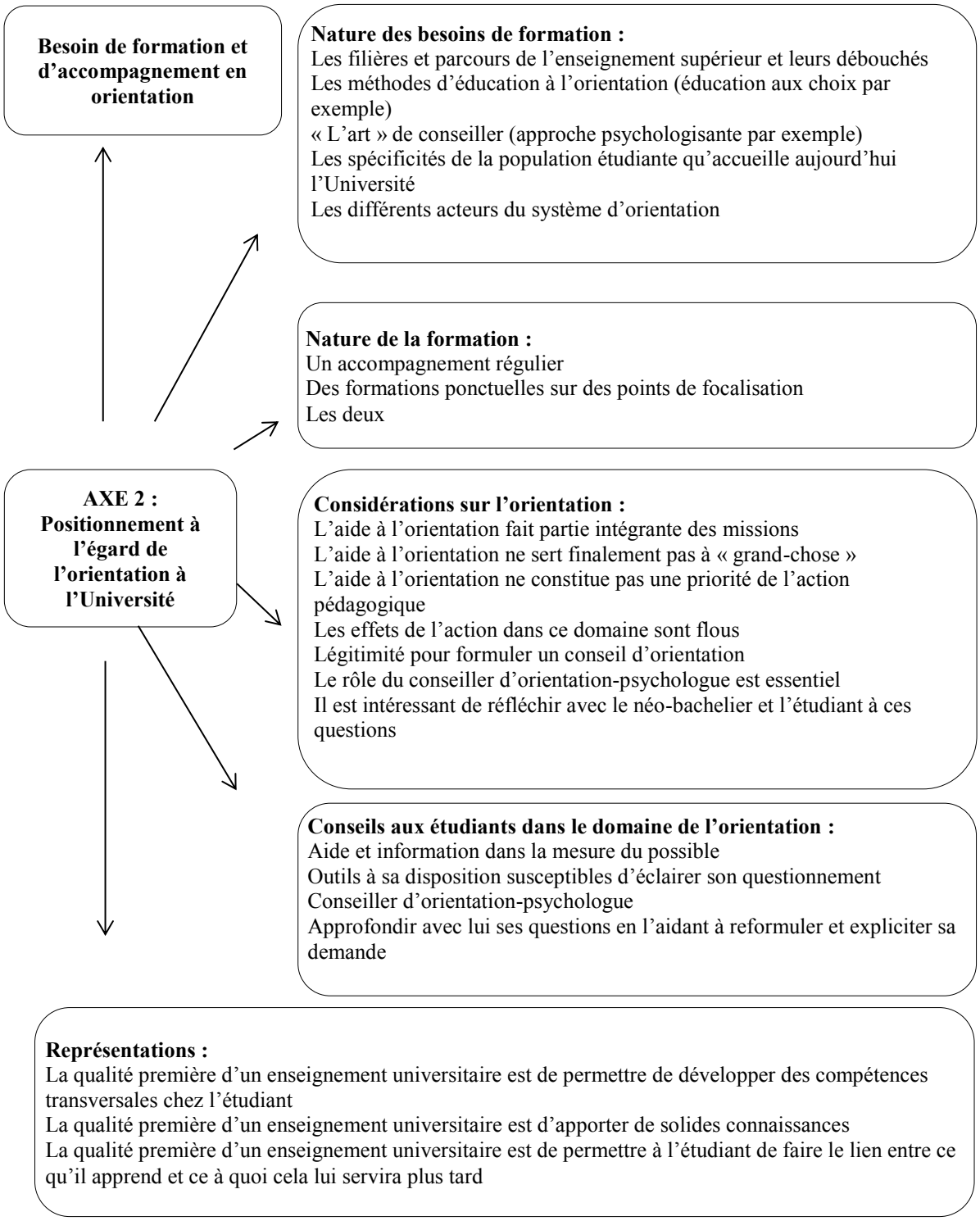
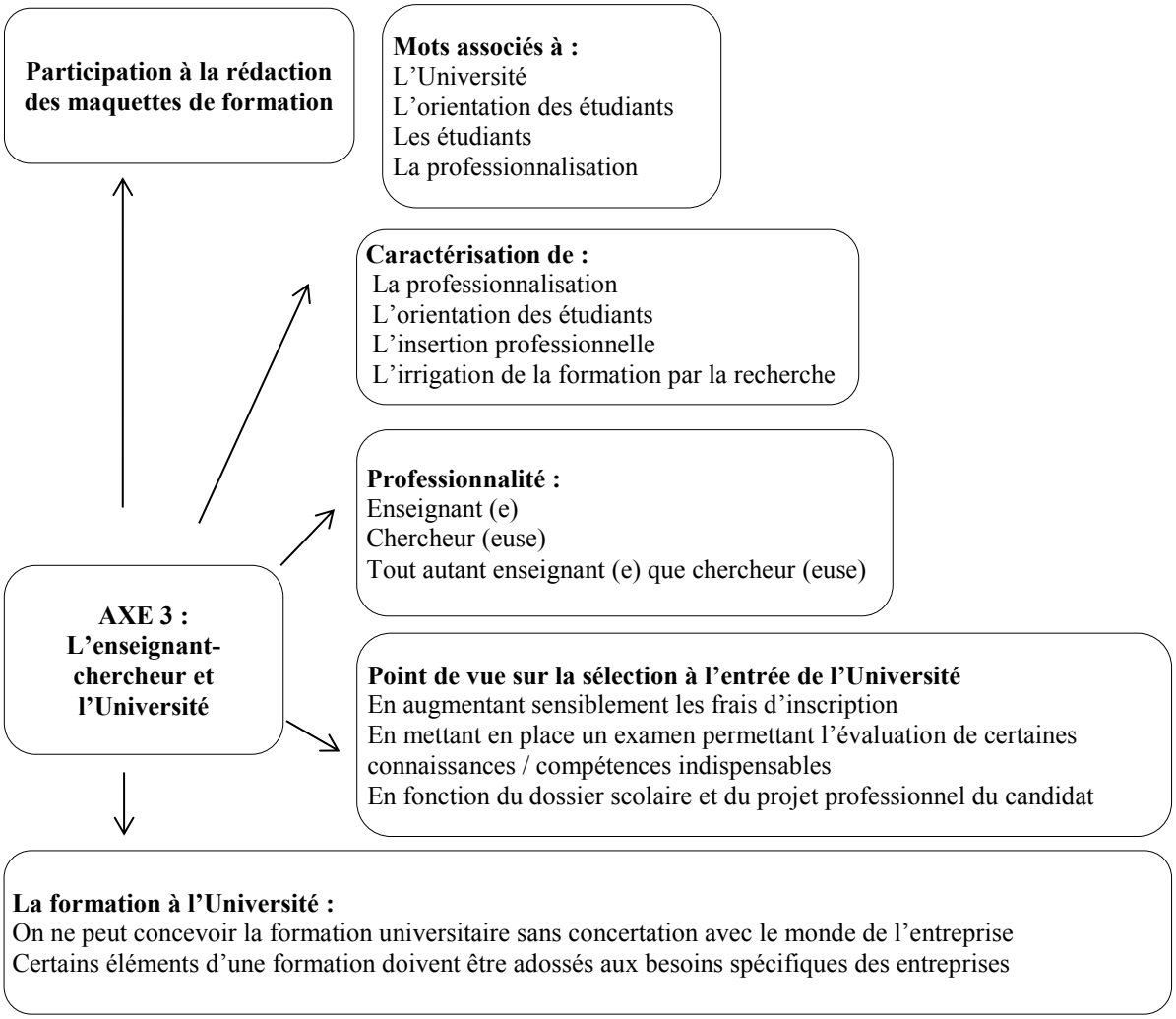


Figure 20 : Indicateurs portés par l'axe 3 du questionnaire « L'enseignant-chercheur et l'Université »

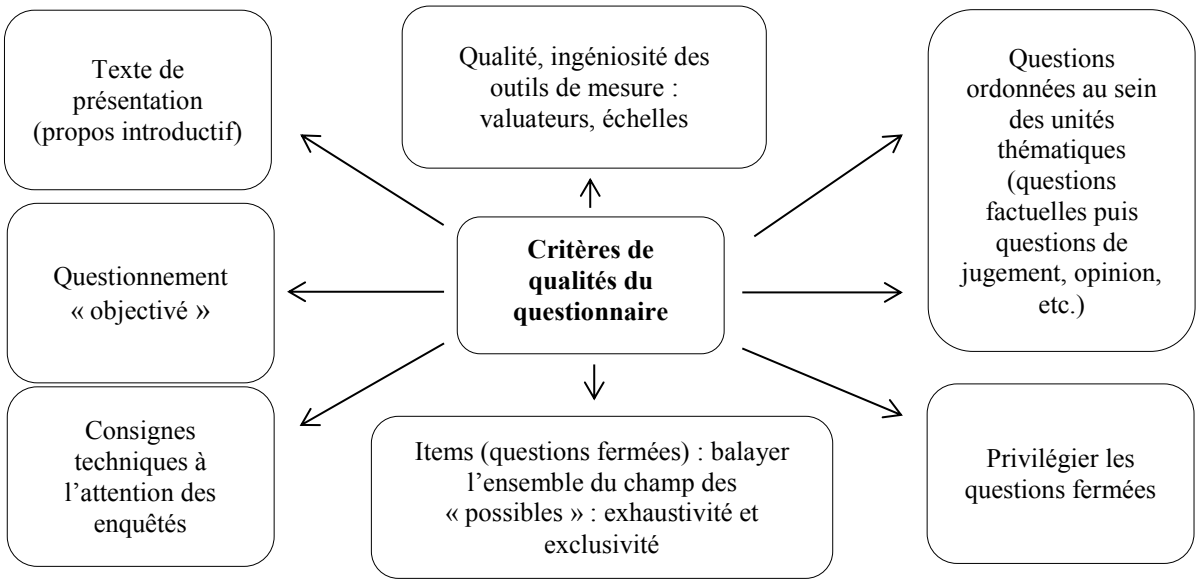


4.2.1.2. Précisions sur les tests de pertinence et de fiabilité du questionnaire

Comme chaque outil de recueil de données, le questionnaire de recherche répond à certaines règles et contraintes d'élaboration, où s'entremêlent technicité, créativité, intuition et logique. Il relève d'un savoir-faire spécifique et son élaboration requiert une certaine vigilance. Les variables et les indicateurs à étudier doivent répondre à des normes de qualité (validité, fidélité, précision), avant d'être opérationnalisés sous formes de questions. De la même manière, celles-ci doivent être précises, tant au niveau de leur formulation que du vocabulaire qu'elles mobilisent. Le chercheur doit accorder une attention particulière aux biais de formulation (ne pas orienter les réponses, ne pas mettre l'enquêté dans une situation socialement inconfortable) et adapter les stratégies de questionnement aux visées de son

étude (de Singly, 2012)[117]. Les modalités de réponses, notamment au niveau des questions fermées à choix multiples, doivent répondre à des critères stricts d'univocité et d'exhaustivité. L'organisation globale du questionnaire (ordre et successions des questions, longueur, transitions, redondances[118]) doit être pensée en amont de la passation « définitive », au risque de perdre une partie du contrôle que l'on exerce sur l'outil[119] (administration de la preuve / statut de l'erreur). Sa mobilisation nécessite ainsi une certaine prise de distance par rapport à l'objet d'études et un temps de maturation. La figure 21 (voir infra) reprend les principaux critères de qualité retenus dans l'élaboration de notre questionnaire.

Figure 21 : Critères de qualité retenus dans l'élaboration du questionnaire



Dans cette perspective, le processus d'élaboration de notre questionnaire s'est déroulé selon trois grandes étapes. Une première version de celui-ci (variables, indicateurs, plan de codage) a émergé de nos axes théorique et contextuel, de notre problématique de recherche, ainsi que de nos rencontres sur le terrain. Cette version (*version intermédiaire 1*) a ensuite

[117] Par exemple, on peut tenter d'instaurer un climat bienveillant et tolérant en montrant qu'on ne juge pas dévalorisant un comportement statistiquement marginal. De la même manière, les premières questions ne doivent ni porter sur des sujets délicats, ni provoquer une réponse de façade, ni provoquer des efforts particuliers de réflexion (de Singly, 2012).

[118] Si le texte aborde des problèmes délicats ou des questions difficiles, si l'on pense qu'il peut y avoir un biais dans la réponse à certaines questions, on peut prévoir des questions redondantes qui sont destinées à vérifier la cohérence des réponses fournies.

[119] Certaines questions peuvent se « contaminer » les unes les autres (« effet de halo ») : une réaction négative à une question peut se traduire par une réaction de défense à une autre question. Il faut donc à la fois grouper les questions par thème. Si l'on soupçonne un effet de halo, il faut alors séparer les questions (de Singly, 2012).

été soumise à trois enseignants-chercheurs de notre laboratoire de recherche (Profeor-Cirel), qui par leurs lectures et conseils ont contribué à l'amélioration globale du questionnaire (*version intermédiaire 2*). Puis, nous avons réalisé un pré-test auprès d'une population de cinq enseignants-chercheurs, via un questionnaire en ligne. L'idée était finalement ici de tester la « recevabilité » du questionnaire par les enseignants-chercheurs eux-mêmes. Cette étape a donné lieu à quelques échanges téléphoniques avec les enseignants-chercheurs concernés (*version intermédiaire 3*). Enfin, la dernière étape de notre phase-test a consisté en une relecture attentive et critique du directeur de cette recherche, tant sur les aspects propres à l'orientation que sur certaines formulations inhérentes aux « codes » du métier d'universitaire[120].

4.2.2. Une seconde technique de construction des données : l'entretien d'enquête

Il est couramment écrit que l'entretien n'est pas un outil fiable de recueil de données, que les réponses aux questions de l'interviewer ne sont que le produit d'une situation particulière, qu'elles sont des formes (re) construites du réel. On peut rétorquer à cela que, quelle que soit la méthode que l'on utilise en sciences sociales, les données ne sont jamais recueillies, mais construites. Parmi les outils de recueil de données évoqués plus haut, questionnaire et entretien ont en commun de solliciter directement les « enquêtés » et demander leur « avis » ou « opinion », de décrire leurs comportements ou leurs préférences, de tester leurs connaissances, etc. L'entretien permet cependant de comprendre plus en profondeur les phénomènes complexes ou les processus[121]. Même si le questionnaire permet de saisir le sens « objectif » des conduites, en les croisant avec certains indicateurs qui sont vus comme des « déterminants » des conduites, l'entretien permet de reconstruire le sens « subjectif » des conduites, c'est-à-dire le sens tel qu'il est vécu par les acteurs sociaux (de Singly, 2012). Il convient pourtant d'être conscient des limites et des biais de cette technique de recueil de données. Le discours n'y est pas libre et spontané, il n'en a que l'apparence : il est dépendant et adressé à un interlocuteur dont les interventions, même

[120] Un aspect avait par exemple été négligé : celui de la féminisation croissante du métier d'enseignant-chercheur. Nous avons donc opté pour une formulation du type « enseignant(e)-chercheur(euse) » dans l'ensemble du questionnaire.

[121] Par exemple : si l'on se demande qui va au théâtre, il faut poser des questions à un échantillon de la population sur sa fréquentation du théâtre et sur d'autres caractéristiques dont on estime qu'elles ont un lien avec cette fréquentation : leur catégorie socioprofessionnelle, le nombre d'enfants, leurs autres pratiques culturelles (fréquentation des musées, cinémas, écoute musicale, lecture de livres…). On cherche alors à savoir ce qui prédispose à aller au théâtre. Si l'on veut savoir ce qui pousse les individus à aller au théâtre, ce qu'ils y recherchent, il faudra concevoir une enquête par entretiens.

« savamment pesées », peuvent être prises en compte, décrites et analysées, dans leurs effets comparés. En d'autres termes, le discours de l'entretien n'est pas comparable à celui qu'engendre une conversation banale (Blanchet, 2007).

À cette étape de la recherche, cet outil se révèle particulièrement pertinent puisqu'il permet de réinterroger les éléments préalablement établis, à partir d'une confrontation et d'une mise en perspective. Sa mobilisation propose au chercheur de se placer, à ce moment de la recherche, dans une logique stricte de la découverte, c'est-à-dire de se détacher et de se distancier le plus possible des *a priori* hypothétiques structurant potentiellement sa pensée. Comme le souligne Thompson (1980, pp. 254-255), dans le cadre de tels entretiens,

> […] le chercheur est préparé à recevoir l'inattendu, et, plus encore, que le cadre d'ensemble lui-même au sein duquel les informations sont recueillies n'est pas déterminé par le chercheur, mais par l'informateur ou l'informatrice, plus exactement par la façon dont il / elle voit sa propre vie. C'est le questionnement du chercheur qui doit s'insérer dans ce cadre et non l'inverse, et il est normal dans ce type d'entretien que l'essentiel soit exprimé sans référence à des questions directes (cité par Blanchet, 2007, p. 27).

Il s'agit donc pour nous d'acquérir la possibilité d'effectuer des déplacements, de faire varier le centre de gravité de notre conception du phénomène étudié[122]. Dans cette recherche, les entretiens menés revêtent un caractère semi-directif : nous sommes parti d'une consigne initiale assez vague, capable de suggérer et d'entrainer une dynamique de conversation plus riche que la simple réponse à la question posée. Cependant, il serait illusoire voire dangereux d'effectuer ce type d'entretien sans une solide préparation préalable, tant au niveau des contenus mobilisés que des techniques d'entretien : il se doit d'être en mesure d'orienter les propos de l'enquêté dans la direction qui l'intéresse, afin d'éviter tous risques d' « éparpillement ». Pour résumer, l'attitude générale que nous avons adoptée dans le cadre de cette seconde phase est celle du « sérendipiste », dont la vocation est de privilégier « une position de guetteur, de fureteur et de vigie » (Danvers, 2012, p. 959) capable de faire face au hasard, à l'inattendu, et d'en faire émerger une observation pertinente[123].

---

[122] En d'autres termes, on cherche à enclencher une dynamique d'appropriation progressive du terrain, à établir une carte préalable du milieu enquêté. Ces entretiens servent de tremplin, on apprend alors à se poser les bonnes questions, à comprendre ce qui peut être pertinent sur le terrain.

[123] « Le hasard ne favorise que les esprits préparés » (Pasteur). La notion de sérendipité, d'un point de vue épistémologique, renvoie à cette idée d'une « rencontre, au cours d'une observation empirique, de données ou résultats théoriquement inattendus, aberrants et capitaux » (Durup & Pagès, 1954, cité par Danvers, 2010, p. 24).

4.2.2.1. Élaboration du guide d'entretien d'enquête

Figure 22 : Le guide d'entretien de l'enquête

Introduction préalable

Présentation personnelle / remerciements / Aspects déontologique
Modalités de réalisation des entretiens / Présentation générale de l'enquête de terrain

Questions

Présentation personnelle et professionnelle de l'enseignant-chercheur (parcours, responsabilité, domaine de recherche, domaine d'enseignement)
Question de départ : Quel regard portez-vous sur l'orientation des étudiants à l'Université ?

Dynamique de conversation (selon les axes du questionnaire)

Axe 1 : Les activités d'aide à l'orientation

- Comment avez-vous fait fonctionner le DOA dans votre département ?
- Que pensez-vous du DOA ? Que pouvez-vous me dire des activités que vous y menez ?
- Travaillez-vous en équipe sur ces questions ? Que cela donne-t-il ?
- Dans le cadre de votre métier, comment voyez-vous ces évolutions ? Sont-elles nécessaires ?
- L'aide et l'accompagnement de l'étudiant dans son projet professionnel constituent-ils une priorité de votre action pédagogique ?

Axe 2 : Positionnement à l'égard de l'orientation à l'Université

- Comment vous positionnez-vous quand un étudiant vous sollicite pour un conseil dans le domaine de l'orientation ? Avez-vous la réponse ? Comment faites-vous ?
- Vous sentez-vous suffisamment formé sur ces questions ? Est-ce nécessaire ? Pourquoi ?
-Travaillez-vous en relation avec le service d'orientation ? Qu'en pensez-vous ?
- Quels sont pour vous les finalités de l'enseignement universitaire ?
- Que mettez-vous en œuvre pour y répondre ?

Axe 3 : L'enseignant-chercheur et l'Université

- Comment percevez-vous l'Université aujourd'hui ? L'enseignement ? La recherche ?
- Comment voyez-vous le rôle de l'Université aujourd'hui ?
- Quel temps accordez-vous à la recherche ? À l'enseignement ?
- Comment percevez-vous vos étudiants ?
- Que pensez-vous de la professionnalisation de l'enseignement et comment la mettez-vous en œuvre ?
- L'irrigation de la formation par la recherche est-elle centrale ? Pourquoi ?
- Doit-on instaurer une sélection à l'entrée de l'Université ?
- Êtes-vous confiant quant à l'insertion professionnelle de vos étudiants ?

Conclusion de l'entretien

Le principal objectif de nos entretiens était de tenter de rassembler un maximum d'éléments sur le vécu expérientiel des universitaires en lien avec l'orientation, à la fois dans leur subjectivité (intériorité du sujet) et leur intersubjectivité (dimension sociale). Le guide d'entretien (figure 22, voir supra) établi était un guide assez souple et dynamique qui consistait, à partir d'une question de départ assez vague[124], à déclencher une dynamique de conversation plus riche que la simple réponse aux questions. Plutôt que d'essayer d'enfermer les discours dans un certain ordre logique, une attention particulière a ainsi été

[124] « Quel regard portez-vous sur l'orientation des étudiants à l'Université ? »

accordée aux biais de hiérarchisation pouvant éventuellement être induits lors des entretiens. Ainsi, les thématiques énoncées dans notre guide sont plutôt à comprendre comme des éléments d'orientation de la discussion permettant des recadrages potentiels, que comme des éléments d'enfermement du discours. Pour concevoir ce guide, nous avons articulé, dans une perspective heuristique, les trois principaux axes déjà présents dans le questionnaire et y avons compilé et projeté nos idées à la lumière de notre problématique et de nos hypothèses de recherche.

Même si nous traitons plus précisément l'articulation des approches quantitatives et qualitatives par la suite (cf. 4.2.3.), il convient de préciser qu'une partie de l'analyse quantitative relative à l'enquête par questionnaire avait déjà été réalisée, nous permettant d'acquérir certains points de focalisations supplémentaires, venant eux-mêmes s'additionner aux pistes dégagées grâce à notre cadre contextuel et théorique.

4.2.2.2. Précisions sur les tests de pertinence et de fiabilité du guide d'entretien

Le corpus de données que génère une enquête par entretiens apporte une masse d'informations riche et non atteignable par d'autres outils d'investigation (Blanchet, 2010). Il faut cependant bien noter ce à quoi nous avons accès, c'est-à-dire les « propos déclarés » des enseignants-chercheurs sur l'orientation, et non l'action ou les compétences elles-mêmes. Dès lors, nous considérons que ce type d'outils ne nous donne pas directement accès aux compétences effectives (elles sont en partie intégrées et non explicitables, Pastré & Samurçay, 2001), mais un accès indirect, par l'intermédiaire des représentations et configurations produites dans le discours.

Même si la constitution de notre guide d'entretien a demandé un travail de préparation préalable (en lien avec les réponses aux questionnaires notamment), c'est bien dans la confrontation avec le « réel » que nous avons pu, au fur et à mesure, réajuster certains éléments, que ce soit au niveau de l'élaboration du guide, de nos techniques de présentation personnelle et de questionnement, qu'au niveau de la prise de contact avec les enseignant(e)s-chercheur(euse)s sollicités. Un entretien test a d'abord été effectué auprès d'un enseignant-chercheur de notre laboratoire (absent du corpus de données). Cette étape nous a permis de tester la pertinence de nos questions (sur le fond et sur la forme), la qualité de nos relances ainsi que d'intégrer les biais potentiels d'un face-à-face « apprenti-

chercheur / chercheur confirmé » en situation d'enquête[125]. Les trois premiers entretiens menés (intégrés au corpus) nous ont ensuite permis d'affiner encore un peu plus notre guide et notre « attitude » d'enquêteur. Cependant, à l'issue de cette première série, la seule certitude que nous avions acquise était que les propos, les situations et les personnalités auxquelles nous allions être confronté seraient particulièrement diversifiées.

4.2.3. Traitement des données empiriques

Nous présentons ici les outils correspondant au traitement de nos données quantitative (4.2.3.1.) et qualitative (4.2.3.2.).

4.2.3.1. Le traitement des données quantitatives

La première phase de notre enquête consistait en la passation d'un questionnaire auto-rapporté[126] anonyme, soit sur papier, soit en ligne. L'échantillon étudié dans cette première phase est composé de 103 enseignants-chercheurs, répartis dans trois universités de l'Académie de Lille[127].

Les données recueillies ont été traitées à l'aide du logiciel statistique Sphynx (Plus²). Après l'élaboration d'un plan de codage spécifique au questionnaire, ces données sont retranscrites sous forme tabulaire, le corpus, comportant autant de colonnes que de variables et autant de lignes que de sujets, où chaque case correspond à la valeur d'une variable donnée pour un sujet donné[128]. Ce type de logiciel permet la mise en œuvre d'une statistique descriptive et inductive, le chercheur pouvant alors inférer l'existence d'une relation entre deux ou plusieurs variables à partir de l'observation d'irrégularité de répartition. L'analyse statistique permet d'effectuer soit le tri d'une seule variable (analyse univariée, ici principalement calculs de fréquences en pourcentages et des moyennes) soit le tri de deux (analyse bivariée) ou plusieurs variables (différents calculs sont alors envisageables en fonction du type de variable (nominale, numérique, ordinale) : test du Chi2, rapport F de

[125] Un retour réflexif plus développé sur ce dernier point aurait pu être nécessaire, car nous avons souvent eu le sentiment d'être confronté, notamment dans les premières minutes de certains entretiens, à une forme de « présomption d'incompétence ». Ceci dit, nous ne sommes pas en mesure d'affirmer avec certitude l'existence de ce phénomène. Quoi qu'il en soit, nous pouvons dire *a posteriori* que ce sentiment a peut-être eu un effet de rétroaction positive sur notre attention et notre manière de conduire l'entretien.
[126] Pour ce type de questionnaire, l'enquêté inscrit personnellement ses choix de réponses.
[127] Les caractéristiques liées à notre échantillon et à notre terrain d'enquête sont exposées ensuite (cf. 4.3.).
[128] L'élaboration du plan de codage, réalisée lors de la conception du questionnaire pour anticiper son traitement, permet au chercheur de spécifier les types de variables mobilisés, fonction du type de données : qualitative (logique, nominale ou ordinale) ou quantitative (discrète ou continue). Ce plan est essentiel lors du croisement des variables, chaque type de variables croisé correspondant à un type d'opération particulier.

Snedecor-Fisher, coefficient normé de contingence, paramètres de régression linéaire, intensités des relations V. de Cramer, etc.). Grâce à l'analyse factorielle des correspondances, Sphynx permet également de rendre compte et de hiérarchiser certains phénomènes de proximité ou d'éloignement entre différentes variables du corpus.

Lors de l'analyse des résultats, nous avons été amené à recoder et regrouper certains indicateurs et certaines variables. Ce n'est pas une opération strictement technique : cela nécessite une bonne compréhension des objectifs de la recherche et du sens que prennent les variables. Nous avons par exemple cherché à déterminer les attitudes et les représentations à l'œuvre, à partir de la construction d'indicateurs pouvant en révéler des traces secondaires. À partir d'une série de propositions à valuer, mettant en jeu des situations imaginaires, nous avons demandé aux enseignants-chercheurs de manifester leur degré d'accord et avons posé l'hypothèse que ces valuations ou degrés étaient des indicateurs d'un positionnement spécifique à l'égard de l'orientation universitaire et de ses thématiques associées.

Des tests de signification statistique ont été appliqués pour chercher à déterminer la significativité de certaines relations[129]. Concernant les tests du Chi2, les tris-croisés de certaines variables ont ainsi donné lieu à l'analyse de la comparaison des écarts (nuls, positifs, négatifs) entre la répartition des effectifs observés et la répartition des effectifs théoriques par rapport à la situation d'indépendance. Le principe du Chi2 repose sur le calcul de la probabilité associée à l'existence d'une relation entre variables dans l'échantillon, et permet donc d'estimer l'indépendance de la répartition des effectifs[130]. Pour l'ensemble des calculs mené, nous avons défini le seuil de risque lié au rejet de l'hypothèse nulle à p= 5%[131]. Pour une meilleure visibilité et donc une meilleure compréhension, nous avons opté pour des représentations graphiques illustratives (diagrammes barres et pourcentages), ainsi que des tableaux croisés.

[129] Deux variables qualitatives : tableau de tri-croisé, et éventuellement test du Chi2 pour tester si la relation est statistiquement significative. Deux variables quantitatives : opérations mathématiques pour calculer la force de la relation ; coefficient de corrélation linéaire. Une variable qualitative et une variable quantitative : procéder à ce qu'on appelle une analyse de variance (ou ANOVA).

[130] Concernant la mesure d'association, nous avons par exemple mobilisé le V de Cramer : $0,01 \leq V \leq 0,09$ relation très faible ; $0,1 \leq V \leq 0,29$ relation faible ; $0,30 \leq V \leq 0,49$ relation modérée ; $0,50 \leq V \leq 0,69$ relation forte ; $V \geq 0,70$ très forte.

[131] L'hypothèse nulle, ou d'indépendance (notée H0) suppose qu'il n'y a pas de relation dans la population. Le test du Chi2 permet de tester le niveau de plausibilité de cette hypothèse.

4.2.3.2. Le traitement des données qualitatives

Après les premiers résultats de l'analyse par questionnaire, une série d'entretiens semi-directifs a été postérieurement menée auprès de 10 enseignants-chercheurs, ayant participé à la première phase de l'enquête[132].

Comme nous l'avons déjà précisé, la réalisation d'une enquête par entretien peut prendre des fonctions différentes selon son usage dans le cadre d'une recherche. Soit elle est à usage exploratoire ou à usage principal, soit elle est, comme c'est le cas ici, à usage complémentaire. Les entretiens menés ont donc une fonction de contextualisation des résultats obtenus grâce à l'enquête par questionnaire, et permettent l'interprétation, l'approfondissement et la compréhension de données déjà produites. Cependant, comme nous le développons dans la troisième partie de cette étude, une partie des apports de ces entretiens peut également être qualifiée d'heuristique. Nous avons donc tenté, parallèlement aux éléments préétablis, de conserver une posture analytique liée à la logique de la découverte, c'est-à-dire de laisser également place à l'idée de hasard : « à l'écart du projet, de la recherche orientée, savoir saisir l'occasion, le *Kairos* grec que F. Nietzsche (1844-1900) traduit par « le juste temps », non pas la simple contingence mais la rencontre à repérer, la chance à saisir » (Danvers, 2009b, p. 15).

La méthode d'analyse de contenu mise en œuvre repose notamment sur les axes établis par Miles et Huberman (2003) ou encore Bardin (2007). Nous avons également complété notre approche par des lectures attentives d'articles de recherche portant les méthodes d'analyse qualitative, afin d'acquérir une vision davantage surplombante de l'instrumentation mobilisée.

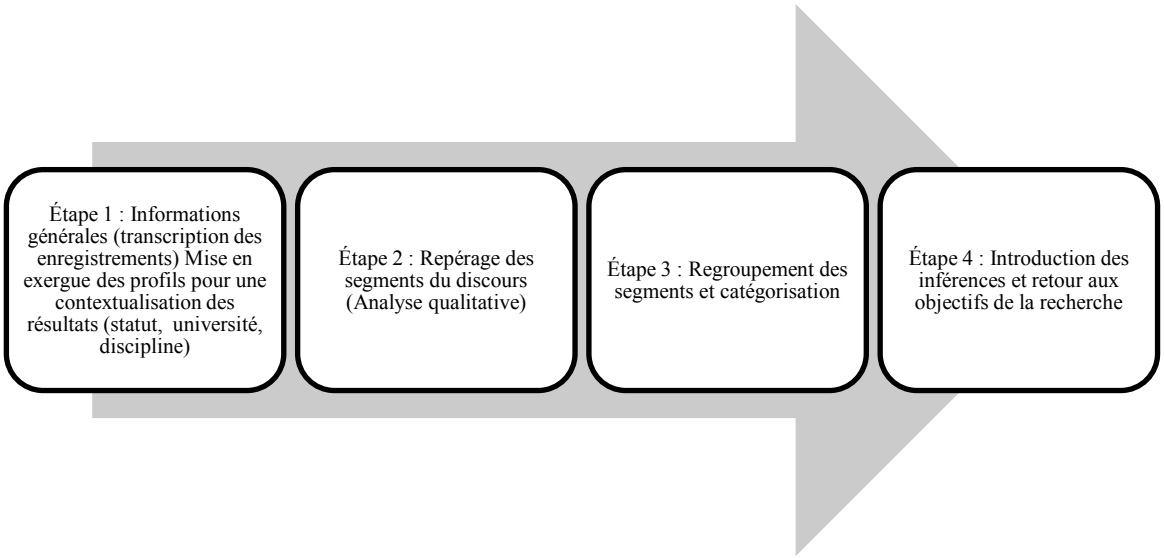
La retranscription des entretiens a constitué une première étape importante dans l'appropriation de nos données d'enquête, et a été menée en simultané de notre collecte. L'idée était notamment d'inscrire notre méthodologie dans le modèle itératif (ou circulaire) proposé par Miles et Huberman (*Ibid.*), afin de progresser dans nos analyses par approximations successives. Nous avons ainsi été amené à effectuer différentes tentatives de codages du discours, à envisager différentes possibilités d'organisation, pour ensuite

[132] Chaque entretien a été enregistré puis retranscrit de manière littérale (voir annexes, *tome 2*). La durée de ces entretiens est comprise entre 20 et 70 minutes. Ils ont toujours eu lieu dans les bureaux des enseignant(e)s-chercheur(euse)s, ou plus rarement dans un « café ».

revenir à nos données (et ainsi de suite), jusqu'à une cohérence que nous avons jugée acceptable.

Dans un premier temps, l'analyse a été conditionnée par une volonté de faire émerger une intelligibilité dans le matériel discursif recueilli. Nous avons ainsi projeté les trois axes thématiques de notre guide d'entretien (cf. figure 22) : « les activités d'aide à l'orientation » ; « le positionnement à l'égard de l'orientation universitaire » ; « l'enseignant-chercheur et l'Université ». Pour chaque axe thématique, nous avons ensuite tenté de repérer les jugements de valeurs associés des enseignants-chercheurs. Ces premières tentatives de codifications ont permis d'affiner, à partir d'un processus « inductivo-déductif », nos catégories d'analyse en nous basant sur un repérage systématique des éléments de discours, c'est-à-dire des « unités de signification […] isolables » (Bardin, 2007, p. 136), attentives au cadre de référence qui guide la lecture. À partir de ce repérage de segments, nous avons ensuite procédé à des regroupements et à l'introduction d'inférences pour répondre à nos questionnements de recherche. La figure 23 (voir infra) reprend les principaux éléments de cette démarche.

Figure 23 : Démarche générale d'analyse[133]



[133] Inspirée de Mukamurera, Lacourse & Couturier (2006, p. 118).

L'idée principale n'était pas de « calquer » notre guide d'entretien sur nos données, mais bien d'insérer notre analyse dans un processus dynamique (Miles & Huberman, 2003). Plus précisément, nous avons cherché à comprendre et à expliquer l'action des enseignants-chercheurs à partir de ce que suggère et projette une « orientation active » à l'Université[134], en tentant de repérer les logiques à l'œuvre dans la mise en place de telles activités : la réussite de l'étudiant, le sens et place accordés à l'Université, l'identité professionnelle de l'enseignant-chercheur, ou encore l'attention portée à l'employabilité des étudiants, etc. Dans le cadre de nos interprétations, une place particulière a été accordée aux « vécus » des universitaires et à leurs environnements respectifs (poids disciplinaire et politique pédagogique de l'établissement par exemple).

Même si nous revenons plus précisément au cours du chapitre 6 sur les critères de validité de nos interprétations, deux éléments peuvent être soulignés ici. La validité interne de nos analyses a été guidée par plusieurs préoccupations :

- La plausibilité de nos interprétations, en tentant d'établir des correspondances avec certains travaux plus ou moins proches. Par exemple ici des auteurs tels que Romainville (2000), Bru (2000), Altet (2004) ou encore Annoot (2011), qui se sont intéressés aux évolutions du système universitaire français et aux logiques à l'œuvre en terme de représentations et de pratiques pédagogiques. La visée praxéologique de ces travaux a notamment permis l'acquisition d'une connaissance plus fine du métier d'enseignant-chercheur, de ses évolutions et de la manière dont les universitaires se représentent leur condition sociale, académique et leur place au sein du système universitaire.
- Le recours aux résultats de l'analyse par questionnaire, nous permettant d'acquérir certains points de focalisations supplémentaires, venant eux-mêmes s'additionner aux pistes dégagées grâce à notre cadre contextuel et théorique.
- La fiabilité des enquêtés et de leurs propos.

[134] Ici par exemple : consulter un dossier et délivrer un avis concernant la poursuite d'études ; mener un entretien avec le néo bachelier ; conseiller et informer le néo bachelier et / ou l'étudiant ; travailler en partenariat avec les conseillers d'orientation psychologues et l'ensemble de l'équipe éducative ; travailler en coordination avec les lycées ; accompagner l'étudiant dans son projet professionnel et personnel ; développer des compétences transversales chez l'étudiant, des compétences « adaptatives » ; mettre en place des dispositifs, innover pour favoriser la réussite et lutter contre la mauvaise insertion ; penser la professionnalisation des filières et produire de la lisibilité au sein des parcours ; établir des liens avec le monde de l'entreprise et les collectivités territoriales.

La validité externe a elle été principalement guidée par la présentation de certains résultats auprès d'autres chercheurs (interventions lors de séminaires et colloques) mais également en cours auprès de groupes d'étudiants. L'idée était alors éventuellement d'envisager d'autres axes de questionnement du corpus et d'inscrire notre approche dans une perspective « problématologique » (Pourtois & Desmet, 2001).

La section suivante, attentive aux caractéristiques de notre terrain et de notre population de référence, s'inscrit dans cette volonté de clarification et d'explicitation de la portée de nos analyses.

4.3. Terrain et population de référence des enseignants-chercheurs de l'enquête

Cette troisième section vise à préciser les spécificités de notre terrain d'enquête (trois universités de l'Académie de Lille) (4.3.1.), ainsi que de la population d'enseignants-chercheurs de référence sur laquelle nous avons mené nos investigations (4.3.2.).

4.3.1. Le terrain de l'enquête

L'enquête de terrain s'est déroulée au sein de trois universités publiques de l'Académie de Lille : l'Université des Sciences et Technologies de Lille (USTL, dite « Lille 1 ») ; l'Université Droit et Santé (dite « Lille 2 ») et l'Université Charles de Gaulle spécialisée en Sciences humaines et sociales (dite « Lille 3 »). Ces trois universités ont adopté un plan de convergence de leurs activités en termes d'orientation sous le projet « Demain, l'Université », ayant pour objectif « de renforcer le dispositif d'orientation active en mettant en place, en concertation avec les lycées, des actions pour faire connaître l'Université, ses parcours et ses débouchés ». Précisons que ces actions conjointes visaient principalement (1) à établir un dialogue renforcé avec certains lycées partenaires de l'Académie (les enseignants-chercheurs étant invités à se rendre dans certains établissements pour répondre aux questions des élèves de terminale et « promouvoir » leur filière d'études) ; (2) à proposer des outils via le site « Demain l'Université » permettant à l'élève de s'initier et de se sensibiliser à la spécificité de chaque formation proposée ; à renforcer certaines actions, comme les journées portes ouvertes ou encore les journées dite « d'immersion ». Outre la proximité géographique de ces trois universités pour nous (et donc leur facilité d'accès), ces éléments ont été des déterminants relativement importants dans le choix de notre terrain.

Même si nous ne revenons pas en détails sur l'ensemble des spécificités de ces trois universités, il convient d'en détailler les principaux traits caractéristiques[135]. Nous revenons tout d'abord de manière spécifique sur chacune des trois universités (4.3.1.1. ; 4.3.1.2. ; 4.3.1.3.), puis nous nous focalisons sur une approche plus comparative, au regard notamment des évaluations de l'Agence d'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur (AERES) (4.3.1.4.).

4.3.1.1. L'Université des Sciences et Technologies de Lille (USTL, dite « Lille 1 »)

Située à Villeneuve d'Ascq, cette Université prend la forme d'un campus universitaire s'étalant sur 110 hectares, où règne une ambiance assez paisible du fait de l'abondance de d'arbres et de parcs[136]. Le caractère « étendu » confère à cette Université une forme d'éclatement : chaque bâtiment est indépendant, correspond à une activité et une formation particulière. On compte en 2012 environ 200 diplômes nationaux (contre 160 par exemple en 2007), 20 000 étudiants en formation initiale et 1568 enseignants-chercheurs répartis dans 39 laboratoires, majoritairement rattachés, d'une manière ou d'une autre, au Centre national de la recherche scientifique (CNRS). Les principales formations dispensées concernent les domaines de la Biologie, de la Chimie, des Sciences économiques et sociales (et de gestion), de la Sociologie, de la Géographie, de l'Informatique, de l'Électronique, des Mathématiques, de la Physique ou encore des Sciences de la terre.

À l'instar des universités de Lille 2 et Lille 3, l'Université de Lille 1 trouve son origine dans l'Université de Douai. Ce n'est qu'en 1971 qu'elle devient officiellement l'Université des sciences et technologies de Lille, sous l'égide de l'application de la loi dite « Edgar Faure » (12 novembre 1968), qui institue dans le même temps la création des deux autres universités lilloises. Une des principales spécificités de ce campus repose sur la cohabitation de plus en plus prégnante de filières universitaires, ouvertes en théorie à tous, et de « grandes » écoles telles que l'École centrale de Lille, l'École nationale supérieure de chimie de Lille, Polytech'Lille et d'autres « instituts » importants comme l'Institut

[135] Ces données descriptives sont issues d'informations récoltées soit sur les sites internet des universités, soit en fonction de nos rencontres et de notre expérience du terrain.
[136] Campus créé à l'initiative de Guy Debeyre (Recteur, 1964) pour faire face à la montée des effectifs, après la création de la première faculté des sciences de Lille en 1854.

d'administration des entreprises de Lille (IAE), ou encore l'Institut d'électronique, de microélectronique et de nanotechnologie (IEMN)[137].

L'Université de Lille 1, membre du PRES Université Lille Nord de France[138], rassemble huit Unités de formation et de recherche (UFR) qui ont pour mission de mener des activités de recherche dans les secteurs qui les concernent et de former les étudiants qui s'y inscrivent. Parmi ces huit UFR, on en compte directement en lien avec les sciences technologiques, une dans le domaine des sciences économiques et sociales, ainsi qu'une dans le domaine de la géographie et de l'aménagement du territoire. Ces unités de formation déclinent l'offre de formation de l'université autour de 20 mentions en licence générale, vingt-quatre spécialités en licence professionnelle, cinq Diplômes d'études universitaires scientifiques et techniques (DEUST), ainsi qu'un Diplôme universitaire de technologie (DUT). En 2009, l'AERES accorde une note globale équivalente à « A+ » pour la qualité de l'ensemble de son offre de formation[139].

4.3.1.2. L'Université de Droit et Santé (dite « Lille 2 »)

Située à Lille, l'Université de Droit et Santé est également membre du PRES Université Lille Nord de France. Elle est notamment caractérisée par sa pluridisciplinarité, puisqu'elle regroupe six UFR (la faculté des sciences juridiques, politiques et sociales ; la faculté de médecine ; la faculté des sciences pharmaceutiques et biologiques ; la faculté de chirurgie dentaire ; la faculté des sciences du sport et de l'éducation physique et la faculté de finances, banque, comptabilité) et six Instituts, dont l'Institut d'études politiques (IEP). En 2011, on compte 2 760 étudiants, répartis principalement en médecine, droit et sciences du sport. On dénombre quarante équipes de recherche et des partenariats importants avec le CNRS, l'INSERM, l'Institut Pasteur de Lille (IPL), et surtout avec le Centre hospitalier régional universitaire (CHRU) de Lille. Comme le précise le rapport d'évaluation de l'AERES (2009), « l'établissement a une stratégie de recrutement claire avec des postes destinés aux structures d'excellence » (p. 8).

[137] On relève un caractère hybride et assez « complexe », notamment au niveau de la formation des ingénieurs : l'École polytechnique universitaire de Lille et Télécom Lille dépendent de formations universitaires (sélectives) ; l'École nationale supérieure de chimie de Lille est simplement rattachée à l'Université de Lille 1 sous le statut d'établissement public administratif, alors que l'Ecole centrale de Lille est parfaitement autonome, mais située sur le campus.

[138] Pôle de Recherche et d'Enseignement Supérieur (PRES, cf. chapitre 1) : l'Université Lille Nord de France possède le statut d'établissement public de coopération scientifique. Elle a été fondée en 2008, afin de permettre une meilleure convergence des coopérations locales et internationales des centres universitaires.

[139] Les notes allant de « A+ » à « B ».

4.3.1.3. L'Université de Sciences humaines et sociales Charles de Gaulle (dite « Lille 3 »)

Située sur le domaine universitaire du « Pont-de-Bois » depuis 1974[140], l'Université de Lille 3 compte en 2012/2013 plus de 19 500 étudiants inscrits (OVE, 2013) et 517 enseignants pour deux « grands » domaines de formation : Arts, lettres, langues et communication ; Sciences humaines et sociales. L'organisation de son offre de formation est regroupée autour de sept UFR et un IUT. Le tableau 1 (voir infra) présente l'organisation générale de l'offre de formation.

Tableau 1 : Organisation générale de l'offre de formation (Lille 3)

UFR DECCID (Développement social, Éducation, Culture, Communication, Information Documentation)	Département Culture Département Infocom Département Sciences de l'éducation Département Sciences de l'information et de la documentation (SID) Département Sociologie et développement social
UFR Humanités	Département Arts Département Langues et cultures antiques (LCA) Département Lettres modernes (LM) Département Philosophie Département Sciences du langage (SdL)
UFR LEA - Langues Etrangères Appliquées	
UFR LLCE - Langues	Département Angellier / Anglais Département Etudes Romanes Slaves et Orientales Département Etudes Germaniques et Scandinaves
UFR MIME - Mathématiques, Informatique, Management, Economie	
UFR Psychologie	
UFR Sciences Historiques, Artistiques et Politiques	

Les étudiants ont largement participé au mouvement contre le Contrat Première Embauche (CPE, 2006), amenant à un blocage de l'Université durant plusieurs semaines. L'AERES précise que depuis 2006, l'Université a « introduit un certain nombre d'améliorations : lisibilité de l'offre de formation, démarche qualité appliquée aux enseignements et à la vie étudiante, attention prêtée à l'insertion professionnelle des étudiants, lutte contre l'échec, valorisation des atouts de l'Université, efficacité de la gestion » (p. 7).

[140] Ainsi que deux antennes, situées à Roubaix et Tourcoing.

4.3.1.4. Comparaison des évaluations AERES : points « forts » et points « faibles » des trois universités

Les évaluations conduites en 2009 par l'AERES au sein de ces trois universités représentent des indicateurs précieux pour tenter d'approcher « l'identité » de ces trois établissements. La figure 24 (voir infra) présente ainsi les conclusions des trois évaluations, articulées ici autour de deux pôles : les points « forts » et les points « faibles ».

L'Université de Lille 1 se distingue des deux autres universités par sa longue tradition en matière de politique pédagogique, de suivi des étudiants et de mobilisation d'indicateurs pour conduire ses actions. Parallèlement, l'Université de Lille 2 tire principalement ses points forts du côté de la professionnalisation de ses parcours, (assurant une bonne insertion professionnelle à ses étudiants[141]) et de la qualité de ses équipes de recherche. Concernant l'Université de Lille 3, c'est la richesse de l'offre de formation et des parcours, le soutien des collectivités territoriales et le suivi des étudiants qui sont mis en avant. Pour les Universités de Lille 2 et Lille 3, les évaluations pointent l'inefficacité de la gouvernance. De la même manière, ce sont les défauts de coordination et de coopération entre les différentes structures et niveaux de l'Université de Lille 1 qui sont mis en exergue. Les Universités de Lille 1 et Lille 3 apparaissent ici clairement plus « ouvertes » en termes d'offre de formation (flexibilité et transversalité) que l'Université de Lille 2 (formations cloisonnées). Même si nous y revenons par la suite, on peut déjà préciser que le type de formation dispensée à l'Université de Lille 2 lui confère un statut singulier.

Comme le précise Guichard (2006) : « une coupure s'est instaurée entre des formations universitaires positivement choisies (dont la médecine est le prototype) et des voies où une bonne partie (et peut-être même la majorité d'étudiants) n'arrive qu'à la suite de refus effectifs (choix par défaut) ou anticipés (auto sélection) (dont A.E.S. pourrait être le prototype) » (p. 28). On peut retenir un dernier élément intéressant dans « la forte intériorisation d'un déficit d'image par la communauté universitaire » au sein de l'Université de Lille 3, que nous aurons l'occasion de remobiliser.

[141] Taux d'insertion pour les diplômés 2009 de Licence professionnelle : 91 % ; Master : 93 % ; Doctorat : 86 %.

Figure 24 : Comparaison des trois universités lilloises au regard des évaluations de l'AERES 2009 (Lille 1, Lille 2, Lille 3)

Évaluation AERES	**Université des Sciences et Technologies de Lille (USTL, dite « Lille 1 »)**	**Université Droit et Santé (dite « Lille 2 »)**	**Université Sciences humaines et sociales Charles de Gaulle (dite « Lille 3 »)**
Points forts	1- « Une réelle politique pédagogique suivie définie depuis longtemps ». 2- « Les services supports d'aide au pilotage et en premier lieu, l'OFIP ». 3- « L'utilisation des évaluations dans le pilotage des formations dans un bon nombre de mentions ».	1- « Une offre de formation articulée autour de la professionnalisation qui se traduit par une bonne insertion des diplômés ». 2- « La présence d'équipes de recherche dont l'excellence est reconnue au niveau international ». 3- « Une politique scientifique et une stratégie de recherche affirmée qui permet une synergie des relations avec les organismes de recherche et le CHU, et la réalisation d'opérations structurantes ambitieuses ». 4- « Une réussite indéniable en matière de valorisation ».	1- « L'offre de formation très complète, notamment en langues, appuyée sur un riche potentiel documentaire ». 2- « Le soutien des collectivités territoriales, indispensable à la mise en œuvre de la politique d'établissement et à son insertion dans la politique régionale ». 3- « L'efficacité de l'OFIVE, associée à une forte volonté d'insertion professionnelle des étudiants ». 4- « La prise en compte des besoins des étudiants ».
Points faibles	1- « Des structures intermédiaires ou centrales de pilotage qui n'apparaissent pas. Y-a-t-il une réflexion au niveau de chaque domaine ? Un responsable ? La prise de « décision » n'est-elle pas de fait laissée au service support et aux mentions, ce qui pourrait expliquer le foisonnement apparent non coordonné dans le domaine sciences et techniques ? ». 2- « La lisibilité de l'offre en sciences et technologies ».	1- « Une gouvernance insuffisamment structurée, conséquence d'une gestion encore trop marquée par la tradition facultaire ». 2- « Un pilotage insuffisant de l'offre de formation et de la vie étudiante ; une offre de formation cloisonnée, qui limite la flexibilité et la transversalité ». 3- « Des outils de gestion insuffisamment utilisés au service de la politique de l'établissement ». 4- « Une faible implication des étudiants dans la vie de l'établissement ».	1- « La multiplicité des structures (UFR, services…), qui va de pair avec une dispersion des moyens et nuit fortement à l'efficacité de la gouvernance ». 2- « La forte intériorisation d'un déficit d'image par la communauté universitaire ». 3- « Un déficit participatif notable dans la vie de l'établissement et, particulièrement, une faible implication étudiante dans le processus décisionnel des conseils centraux et la gouvernance ».

4.3.2. La population des enseignants-chercheurs interrogés

Nous présentons ici successivement les caractéristiques de nos deux échantillons d'étude : celui des universitaires ayant participé à l'enquête par questionnaire (n=103), puis celui ayant été mobilisé pour l'enquête par entretien de recherche (n=10).

Nous avons dans un premier temps contacté par mail un ensemble assez large d'enseignants-chercheurs au sein de chacune des trois universités de notre terrain. Cette opération a été rendue possible grâce aux bases de données en ligne que proposent ces établissements sur leur site internet. Parallèlement, nous avons « mené campagne » auprès des secrétariats de chaque département afin de pouvoir laisser quelques exemplaires « papier » dans chaque salle des enseignants. Ici, comme nous l'avons précisé auparavant, les questionnaires étaient volontairement mis sous le signe de l'anonymat, afin de mettre les enquêtés dans une situation de confiance. Cependant, nous laissions toujours une note (soit papier, soit par mail) signalant qu'une enquête par entretiens serait menée de manière consécutive, afin de récupérer les coordonnées d'éventuels volontaires (sur les questionnaires), ou par mail. Nous avons également été amené à relancer directement certains d'entre eux.

Nous ne sommes pas en mesure de préciser si l'ensemble des enseignants-chercheurs des trois universités a été contacté (ni combien exactement), mais nous avons récupéré 112 questionnaires, sur une période s'étalant de mai 2011 à juin 2012. Compte-tenu du nombre élevé de « non-réponses » pour certains questionnaires, nous en avons sélectionné 103 (taux de retours valides : 82,4%[142]).

Pour des raisons d'accessibilité à la population d'enseignants-chercheurs au sein des trois universités ou encore un manque de lisibilité au niveau local des caractéristiques précises de cette population[143], l'échantillon produit est plutôt à entrevoir dans le cadre d'un échantillon dit de « convenance ». Cependant, même si le principal critère mobilisé ici n'est pas la significativité, nous avons tenté de tendre vers l'exhaustivité, notamment compte-tenu de la diversité en termes de discipline d'appartenance des individus interrogés.

[142] Ce taux assez élevé peut s'expliquer d'une part grâce à une diversification du mode de diffusion du questionnaire (en ligne, papier) et d'autre part grâce à notre accès constant au terrain d'enquête du fait de notre proximité géographique.
[143] Peu d'éléments descriptifs à disposition au niveau de l'Académie de Lille.

Nous pouvons décrire notre échantillon à la lumière de trois principaux critères (l'âge, le statut professionnel et le genre[144]) en comparaison avec la population des enseignants-chercheurs en France.

Tout d'abord, l'âge moyen des enseignants-chercheurs ayant répondu à l'enquête par questionnaire est d'environ 43 ans, avec un écart-type de 6,80. Le plus jeune enseignant-chercheur a 31 ans, le plus âgé a 67 ans (voir tableau en annexes, *tome 2*). L'âge moyen de notre échantillon est ici légèrement inférieur à l'âge moyen de la population des enseignants-chercheurs en France (46 ans environ).

Le statut professionnel des enseignants-chercheurs interrogés tend à une surreprésentation assez importante du statut Maîtres de conférences (MCF) au sein de notre échantillon : on ne compte ainsi que 6,8% d'enseignants-chercheurs Professeurs des Universités (PU) contre une moyenne nationale de 22,6%. Cette différence de répartition s'explique notamment par le fait que la majorité des enseignants-chercheurs interrogés exerce en cursus « licence », où l'on trouve proportionnellement plus de MCF.

Concernant le genre, notre échantillon compte environ 60% de femmes et 40% d'hommes. Nous constatons à ce niveau une surreprésentation des femmes dans notre échantillon, les données nationales faisant état d'une répartition inverse (40% de femmes et 60% d'hommes). On peut potentiellement expliquer cette différence par le phénomène de féminisation croissant à l'œuvre au sein de l'enseignement supérieur français depuis plusieurs années (une partie de notre échantillon se dirigeant vers le statut MCF).

Le tableau 2 (voir infra) reprend l'ensemble des informations en lien avec notre échantillon global (concernant ici les 103 enseignants-chercheurs ayant participé à l'enquête par questionnaire). Les tableaux 3, 4 et 5 (voir infra) précisent la répartition disciplinaire des enseignants-chercheurs interrogés au sein des trois universités investiguées.

[144]Les comparaisons sont effectuées avec les notes d'information du Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche (2009-2010). Voir :
<http://cache.media.enseignementsuprecherche.gouv.fr/file/statistiques/84/6/Note_d_info_Pers_Ensup_2009-2010_NI1106_176846.pdf>

Tableau 2 : Caractéristiques de l'échantillon d'étude

---	Modalité citée en n° 1	Modalité citée en n° 2	Modalité la moins citée
Genre	Féminin : n=63 (61,2%)		Masculin : n=40 (38,8%)
Statut	MCF : n=80 (77,7%)	MCF (HDR) : n=16 (15,5%)	PU : n=7 (6,8%)
Université d'appartenance	Sciences humaines et sociales : n=46 (44,7%)	Sciences et technologies : n=33 (32,0%)	Droit et santé : n=24 (23,3%)
Ancienneté	Entre 2 et 5 ans : n=44 (42,7%)	Entre 5 et 10 ans : n=28 (27,2%)	Plus de 10 ans : n=14 (13,6%)
Formation pédagogique dans le domaine de l'enseignement	Oui : n=67 (65,0%)		Non : n=36 (35,0%)
Expérience dans l'enseignement secondaire	Non : n=55 (53,4%)		Oui : n=48 (46,6%)
Discipline d'appartenance SHS	Psychologie : n=15 (14,6%)	LLCE : n=11 (10,7%)	Philosophie : n=5 (4,9%)
Discipline d'appartenance DS	STAPS : n=10 (9,7%)	Droit : n=8 (7,8%)	Santé : n=6 (5,8%)
Discipline d'appartenance ST	Sociologie : n=7 (6,8%)	Sciences économiques : n=6 (5,8%)	Géographie : n=5 (4,9%)

Tableau 3 : Caractéristiques disciplinaires- Lille 1

Discipline d'appartenance ST	Nb. cit.	Fréq.
Sciences économiques	6	18,2%
Sociologie	7	21,2%
Géographie	5	15,2%
SVTE	5	15,2%
SESI	5	15,2%
MASS	5	15,2%
TOTAL CIT.	**33**	**100%**

Tableau 4 : Caractéristiques disciplinaires- Lille 2

Discipline d'appartenance DS	Nb. cit.	Fréq.
Santé	6	25,0%
Droit	8	33,3%
STAPS	10	41,7%
TOTAL CIT.	**24**	**100%**

Tableau 5 : Caractéristiques disciplinaires- Lille 3

Discipline d'appartenance SHS	Nb. cit.	Fréq.
Psychologie	15	32,6%
Histoire géographie	10	21,7%
LLCE	11	23,9%
Philosophie	5	10,9%
LEA	5	10,9%
TOTAL CIT.	**46**	**100%**

Concernant l'enquête par entretien, la composition de notre « sous-échantillon » a été réalisée à partir de critères croisés[145]: (1) la participation effective des enseignants-chercheurs, d'une manière ou d'une autre, au DOA (traitement des dossiers et formulation d'un avis sur les potentialités de l'étudiant à poursuivre tel ou tel type d'études ; participation aux journées portes ouvertes ; réalisation d'entretiens avec certains étudiants ; information et sensibilisation des lycéens dans leur lycée d'appartenance) ; (2) le volontariat ou une sollicitation particulière (relance), comme nous l'avons précisé précédemment. Les caractéristiques de ce sous-échantillon sont récapitulées dans le tableau 6 (voir infra).

Tableau 6 : Caractéristiques du sous-échantillon ayant participé à l'enquête par entretien

Entretien	**Genre**	**Université**	**Discipline**	**Statut**
E1	Masculin	Lille 2 (DS)	STAPS	MCF
E2	Masculin	Lille 3 (SHS)	Histoire	MCF
E3	Féminin	Lille 1 (ST)	Géographie	MCF
E4	Masculin	Lille 2 (DS)	Droit	PU
E5	Masculin	Lille 1 (ST)	Sciences économiques	MCF
E6	Masculin	Lille 1 (ST)	Sociologie	MCF
E7	Féminin	Lille 3 (SHS)	LLCE Hébreu	PU
E8	Masculin	Lille 3 (SHS)	LLCE Allemand	PU
E9	Masculin	Lille 1 (ST)	Sciences de l'ingénieur	MCF
E10	Féminin	Lille 1 (ST)	MIASHS	MCF

[145] Tous les enseignants-chercheurs ayant participé à l'enquête par entretiens ont participé à l'enquête par questionnaire.

TROISIÈME PARTIE
-
ANALYSES ET APPORTS DE LA RECHERCHE

Chapitre 5. Le positionnement des enseignants-chercheurs à l'égard de l'orientation universitaire et des thématiques associées

Chapitre 6. L' « orientation active » à l'Université : principes organisateurs et effets d'un engagement situé au confluent d'un ajustement de logiques

Chapitre 5. Le positionnement des enseignants-chercheurs à l'égard de l'orientation universitaire et des thématiques associées

> « Il ne faut point juger les hommes par ce qu'ils ignorent, mais par ce qu'ils savent et par la manière dont ils le savent » (Vauvenargues).

Ce cinquième chapitre se donne pour objectif de rendre compte du traitement de nos données d'enquête par questionnaires et de l'interprétation des résultats obtenus. La logique d'exposition retenue émerge de nos deux principales hypothèses (hypothèse de possibilité et hypothèse générale). Matalon (1988) précise que ce principe d'anticipation du réel des phénomènes à l'œuvre repose sur (1) la confirmation par la description empirique (hypothèse de possibilité) et (2) une falsification dans une logique poppérienne (hypothèse générale)[146]. Dans cette optique, la description et la vérification de notre hypothèse de possibilité précèdent l'enquête par entretiens.

Nous avons énoncé notre hypothèse de possibilité comme suit : les pratiques déclarées des enseignants-chercheurs soulignent l'existence de représentations et d'attitudes différenciées à l'égard de l'orientation universitaire et des thématiques associées (cf. chapitre 3). Celle-ci est à articuler avec nos préoccupations de recherche portant sur l' « orientation active » à l'Université, dont les tensions intégrées traduisent une bipolarisation autour de ce que nous nommons « travail éducatif » et « mystification pédagogique ». L'idée est alors de comprendre, dans un contexte où les injonctions ministérielles ne tendent pas vers le développement d'un corps particulier d'experts en orientation, en quoi et comment les enseignants-chercheurs s'engagent dans cet espace en construction et participent à le construire. L'hypothèse générale que nous avons énoncée postule que dans cet « espace », l'engagement des enseignants-chercheurs se situe au confluent d'un ajustement de logiques.

Nous pensons que les enseignants-chercheurs, en se situant à un niveau méso, sont susceptibles d'entraîner une mise en mouvement globale du système universitaire, du *micro* (l'étudiant) au *macro* (l'Université). Comme nous l'avons précisé (cf. chapitre 3), il s'agit plus spécifiquement d'entrevoir la portée des « injonctions paradoxales » qui leur sont adressées dans ce que préfigure la projection d'une « orientation active » à l'Université, qui les situe de fait aux « frontières » de leurs champs disciplinaires.

[146] L'objectif étant de pouvoir la modifier pour arriver à une description plus adéquate.

Nous sommes parti de ce que suggère l'institutionnalisation de l' « orientation active » à l'Université pour l'enseignant-chercheur (figure 25, voir infra), en différenciant au sein de notre questionnaire les activités relevant du dispositif dit d'orientation active (DOA) et l'ensemble des activités relevant de l' « orientation active » à l'Université.

Figure 25 : L'institutionnalisation de l' « orientation active » à l'Université pour les enseignants-chercheurs

L'orientation active à l'Université (ensemble)

Dispositif dit d'orientation active (DOA)

- Consulter un dossier et délivrer un avis concernant la poursuite d'études.
- Mener un entretien avec le néo bachelier.
- Conseiller et informer le néo bachelier et / ou l'étudiant.
- Travailler en partenariat avec les conseillers d'orientation psychologues et l'ensemble de l'équipe éducative.
- Travailler en coordination avec les lycées.
- Accompagner l'étudiant dans son projet professionnel et personnel.
- Développer des compétences transversales chez l'étudiant, des compétences « adaptatives ».
- Mettre en place des dispositifs, innover pour favoriser la réussite et lutter contre la mauvaise insertion.
- Penser la professionnalisation des filières et produire de la lisibilité au sein des parcours.
- Établir des liens avec le monde de l'entreprise et les collectivités territoriales.

La formulation de notre hypothèse de possibilité (qui est à comprendre dans son lien avec l'hypothèse générale de notre étude) possède une valeur heuristique, dans la mesure où elle doit permettre d'identifier les premiers axes de compréhension du positionnement des enseignants-chercheurs à l'égard de l'orientation universitaire et des thématiques associées. Les trois sections qui composent ce chapitre émergent des axes préalablement établis lors de l'élaboration de notre questionnaire de recherche (cf. chapitre 4). Avant d'analyser spécifiquement le positionnement des enseignants-chercheurs sur ces questions (5.2.), nous montrons dans une première section (5.1.) que les actions d'aide à l'orientation à l'Université, notamment dans le cadre du DOA, peuvent être considérées comme des marqueurs de l'hétérogénéité universitaire. Transversalement, nous nous attachons à clarifier les liens et tensions à l'œuvre entre les conceptions de l'Université, de l'orientation et des thématiques associées que construisent les enseignants-chercheurs. Ces éléments de descriptions et d'interprétations sont suivis d'une démarche d'analyse plus inférentielle, au cours de laquelle nous montrons l'existence conjointe des conceptions « informative » et « éducative » en orientation chez les enseignants-chercheurs. L'ensemble de ces

considérations est repris dans la dernière section de ce chapitre sous forme de synthèse, et de discussion (5.3.).

5.1. Les actions d'aide à l'orientation à l'Université : marqueurs de l'hétérogénéité universitaire

Les premiers traits saillants de l'analyse des données de l'enquête par questionnaire montrent l'hétérogénéité de l'orientation universitaire, tant au niveau des principales caractéristiques déclarées des conseils portés en orientation (5.1.1.), des formes de participation (active) des enseignants-chercheurs dans le cadre du DOA (5.1.2.), qu'au niveau des formes multiples de leur engagement dans les actions d'aide et d'accompagnement à l'orientation (5.1.3.).

5.1.1. Les principales caractéristiques déclarées du conseil en orientation

L'analyse de l'enquête par questionnaire nécessite de « découper » les éléments abordés. Cependant, ces derniers sont mis en perspective et questionnés dans la suite de l'étude. Dans le cadre de leur fonction, nous nous attachons dans un premier temps à décrire les caractéristiques des conseils sollicités (5.1.1.1.) et formulés (5.1.1.2.) à l'Université auprès de (et par) les enseignants-chercheurs. Dans un souci de clarté, nous présentons avant chaque commentaire et analyse de figure et tableau, les questions correspondantes issues du questionnaire de recherche.

5.1.1.1. La nature des conseils sollicités en orientation par les étudiants auprès des enseignants-chercheurs

1. Certains étudiants vous demandent-ils des conseils liés à leur orientation universitaire et/ ou professionnelle ? □ Oui □ Non

2. Lors des six derniers mois, ce cas de figure s'est présenté à vous :
□ Rarement □ De temps en temps □ Assez souvent □ Très souvent

3. Plutôt :
□ Durant les cours □ Avant ou après les cours □ Lors de rendez-vous spécifiques

4. Ces conseils concernent :

	Pas du tout							*Tout à fait*
Les débouchés professionnels envisageables après un parcours au sein de votre UFR								
Les débouchés professionnels envisageables après un parcours hors de votre UFR								
Des informations sur le choix de certains parcours et/ou options à suivre								
La faisabilité de projets professionnels plus ou moins précis								
Des informations sur certains métiers								
Des informations sur certaines structures (entreprises, collectivités, etc.)								
Des informations sur certains concours de la fonction publique								
Des informations sur certaines « passerelles » envisageables								

Une majorité d'enseignants-chercheurs (65%) déclare être au moins « assez souvent » sollicitée par les étudiants sur les questions d'orientation et d'insertion[147]. L'analyse des fréquences exposées dans la figure 26 (voir infra) montre que les demandes de conseils portant sur les possibilités de réorientation (informations sur certaines passerelles envisageables), sur la faisabilité de projets professionnels plus ou moins précis, les débouchés professionnels envisageables ou encore des informations sur le choix de certains parcours et / ou options à suivre sont les plus fréquemment citées (respectivement 22,6%, 20,6%, 15,3% et 13,6%). Ces résultats marquent un contraste important avec quatre autres types de conseils sollicités en orientation, dont les fréquences se situent sous les 10 % : les informations concernant les métiers (9,0%) ; les informations en lien avec certains concours de la fonction publique (7,3%) ; les débouchés envisageables après un parcours différent de celui dans lequel l'enseignant-chercheur exerce (6,6%) ; des informations sur certaines structures (entreprises, collectivités, etc.) (5,1%).

Ces données sont cependant à relativiser à la lumière du tableau 7 (voir infra[148]), présentant les effectifs et fréquences pour chaque rang de citation et pour la somme de la nature des conseils sollicités auprès des enseignants-chercheurs : la fréquence de citations au rang 1 fait ainsi apparaître la primauté des conseils en lien avec les débouchés professionnels envisageables après un parcours au sein de la composante d'appartenance de l'enseignant-chercheur (45,6%). On retrouve ensuite pour cette fréquence de citation au rang 1 une hiérarchisation équivalente aux modalités précitées, notamment pour les informations sur certaines « passerelles » envisageables (27,2%) et la faisabilité de projets professionnels plus ou moins précis (18,4%)[149]. Parallèlement, on remarque une fréquence de citation au rang 4 relativement élevée pour les informations concernant certains métiers (24,3%).

[147] 87,4 % des enquêtés déclarent recevoir des demandes de conseils liées à l'orientation chez les étudiants. Sur les 12,6% restant, on remarque grâce à la redondance des deux premières questions que 11,7% y sont rarement confrontés et 1,9 % « jamais ». Voir tableaux 1a et 2a en annexes, *tome 2*.

[148] La question est à 4 réponses multiples ordonnées. Le tableau donne les effectifs pour chaque rang et pour la somme. Le rang moyen de citation de chaque modalité est indiqué entre parenthèses dans l'avant-dernière colonne. La différence avec la répartition de référence est très significative. chi2 = 100,97, ddl = 8, 1-p = >99,99%. Le chi2 est calculé avec des effectifs théoriques égaux pour chaque modalité. Le tableau est construit sur 103 observations. Les pourcentages sont calculés par rapport au nombre de citations.

[149] Ces deux dernières modalités étant les plus fréquemment citées au rang 2, avec respectivement 35,0% et 30,1%.

Figure 26 : La nature des conseils sollicités en orientation par les étudiants auprès des enseignants-chercheurs

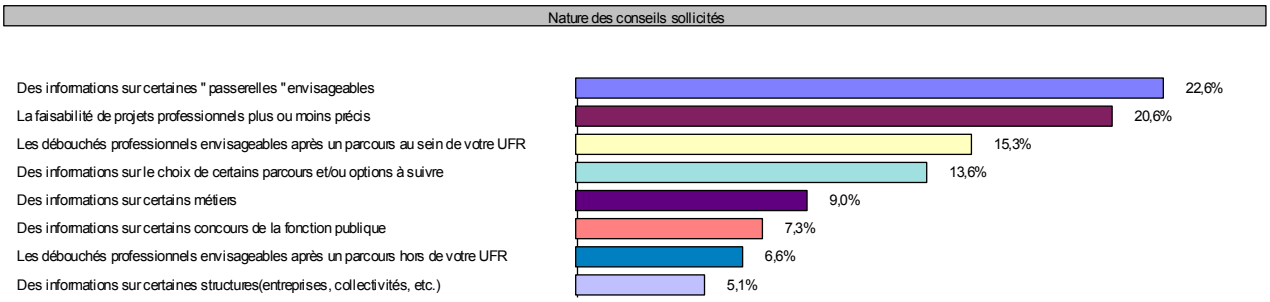


Tableau 7 : Effectifs et fréquences pour chaque rang de citation et pour la somme de la nature des conseils sollicités auprès des enseignants-chercheurs

Nature des conseils	Nb. cit. (rang 1)	Fréq.	Nb. cit. (rang 2)	Fréq.	Nb. cit. (rang 3)	Fréq.	Nb. cit. (rang 4)	Fréq.	Nb. cit. (somme)	Fréq.
Les débouchés professionnels envisageables après un parcours au sein de votre UFR	47	45,6%	13	12,6%	3	2,9%	0	0,0%	63 (2,26)	15,3%
Les débouchés professionnels envisageables après un parcours hors de votre UFR	6	5,8%	10	9,7%	10	9,7%	1	1,0%	27 (0,73)	6,6%
Des informations sur le choix de certains parcours et/ou options à suivre	1	1,0%	6	5,8%	26	25,2%	23	22,3%	56 (0,94)	13,6%
La faisabilité de projets professionnels plus ou moins précis	19	18,4%	31	30,1%	25	24,3%	10	9,7%	85 (2,22)	20,6%
Des informations sur certains métiers	0	0,0%	2	1,9%	10	9,7%	25	24,3%	37 (0,50)	9,0%
Des informations sur certaines structures(entreprises, collectivités, etc.)	1	1,0%	1	1,0%	3	2,9%	16	15,5%	21 (0,28)	5,1%
Des informations sur certains concours de la fonction publique	1	1,0%	4	3,9%	7	6,8%	18	17,5%	30 (0,47)	7,3%
Des informations sur certaines " passerelles " envisageables	28	27,2%	36	35,0%	19	18,4%	10	9,7%	93 (2,60)	22,6%
TOTAL CIT.	**103**		**103**		**103**		**103**		**412**	**100%**

La question est à 4 réponses multiples ordonnées. Le tableau donne les effectifs pour chaque rang et pour la somme. Le rang moyen de citation de chaque modalité est indiqué entre parenthèses dans l'avant-dernière colonne. La différence avec la répartition de référence est très significative. chi2 = 100,97, ddl = 8, 1-p = >99,99%. Le chi2 est calculé avec des effectifs théoriques égaux pour chaque modalité. Le tableau est construit sur 103 observations. Les pourcentages sont calculés par rapport au nombre de citations.

Même si ces résultats méritent d'être affinés au cours de l'enquête par entretiens, ils sont déjà porteurs d'un certain nombre d'indices sur la nature des conseils sollicités en orientation auprès des enseignants-chercheurs. La nature de ces conseils semble ainsi largement se différencier des conseils en orientation sollicités dans l'enseignement secondaire en France, puisque Mure (1995) montre que dans ce dernier cas, les demandes de conseils portent davantage sur l'aspect « métier » (à 84% contre 9,0% au sein de notre échantillon). De la même manière, l'orientation scolaire et lycéenne semble se différencier de l'orientation universitaire en termes de temporalité des demandes de conseils. Les moments propices à de tels échanges à l'Université semblent être avant, pendant et après les cours (donc le moment où l'étudiant sait qu'il croisera l'enseignant, 161 citations), plutôt que lors d'entretiens particuliers ou de rendez-vous « officiels » (29 citations)[150]. Dans le secondaire, les rencontres parents-professeurs (voire les conseils de classe) restent des moments largement privilégiés par les élèves pour solliciter leurs enseignants sur ces questions.

[150] Voir tableau 3a en annexes, *tome 2*.

La nature des demandes de conseils déclarés par les enseignants-chercheurs pointe ici plutôt un statut que l'on pourrait qualifier de « conseiller spécialiste du domaine d'études » (choix d'options, de parcours, en lien avec une insertion professionnelle donnée), dans lequel s'ancrerait un rôle de « conseiller à projet » (Legrès & Pémartin, 1985). L'ensemble de ces caractéristiques se retrouve de la même manière au sein des trois universités de notre terrain d'enquête[151], et laisse entrevoir la possibilité dans ce domaine d'une attribution de connaissances (voire de « compétences ») spécifiques aux enseignants-chercheurs par les étudiants.

Nous pouvons cependant nous demander si ce champ de connaissance, attribué à l'enseignant-chercheur par l'étudiant, est bien en adéquation avec le champ de connaissance « réel » des universitaires[152]. La nature de ces conseils représente-t-elle un défi à relever pour les enseignants-chercheurs ? Dans quelle mesure peut-elle questionner leur identité professionnelle ? Parallèlement, les réponses obtenues à cette question offre la possibilité d'entrevoir de manière indirecte l'hétérogénéité de la nature des sollicitations étudiantes en matière de conseil en orientation. À ce niveau, il sera intéressant de comprendre comment les enseignants « répondent » à cette hétérogénéité ou « font avec » (cf. chapitre 6). Avant d'aborder ces points, nous proposons d'explorer la question du conseil en orientation à partir cette fois de la nature des conseils formulés par les enseignants-chercheurs.

5.1.1.2. La nature des conseils formulés par les enseignants-chercheurs auprès des étudiants

15. Lorsque vous conseillez un étudiant dans le domaine de l'orientation :
□ Vous l'aidez et vous l'informez dans la mesure du possible
□ Vous lui indiquez directement les outils à sa disposition susceptibles d'éclairer son questionnement
□ Vous l'envoyez voir le conseiller d'orientation-psychologue
□ Vous essayez d'approfondir avec lui ses questions en l'aidant à reformuler et expliciter sa demande

Le tableau 8 et la figure 27 (voir infra), permettent de disposer de premières informations concernant la nature des conseils formulés par les enseignants-chercheurs auprès des étudiants. Parmi les quatre modalités mobilisées, deux réponses étaient possibles (non ordonnées). Les propos déclarés des enseignants-chercheurs soulignent avant toute chose un recours assez marqué au conseiller d'orientation-psychologue (47,6%) dans de telles

[151] La dépendance n'est pas significative. chi2 = 11,26, ddl = 14, 1-p = 33,42%. Voir tableau 4a en annexes, *tome 2*.
[152] Cette question est traitée plus spécifiquement au cours de l'analyse de l'enquête par entretiens.

circonstances. Ce résultat peut potentiellement être mis en lien ici avec la qualité des services d'orientation en place au sein des trois universités[153].

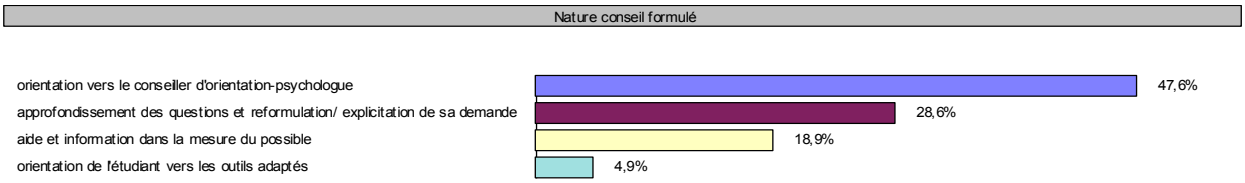
L'occurrence et la répartition des modalités restantes montrent également une approche assez diversifiée : orientation de l'étudiant vers des outils adaptés (4,9%) ; aide et information dans la mesure du possible (18,9%) ; approfondissement des questions et reformulation / explicitation de la demande (28,6%). Outre le fait que les enseignants-chercheurs de notre échantillon interviennent bien dans ce cadre à la « périphérie » de leurs propres disciplines, on peut émettre l'hypothèse qu'au-delà de se situer dans une approche strictement « informative » du conseil, il est aussi question d'une aide à la verbalisation et à l'appréciation du champ des possibles (tel que Lothellier (2000) définit « l'acte de tenir conseil »).

Tableau 8 : Nature du conseil formulé en orientation par les enseignants-chercheurs auprès des étudiants

Nature conseil formulé	Nb. cit.	Fréq.
aide et information dans la mesure du possible	39	18,9%
orientation de l'étudiant vers les outils adaptés	10	4,9%
orientation vers le conseiller d'orientation-psychologue	98	47,6%
approfondissement des questions et reformulation/ explicitation de sa demande	59	28,6%
TOTAL CIT.	**206**	**100%**

La différence avec la répartition de référence est très significative. chi2 = 79,55, ddl = 4, 1-p = >99,99%. Le chi2 est calculé avec des effectifs théoriques égaux pour chaque modalité. Le tableau est construit sur 103 observations. Les pourcentages sont calculés par rapport au nombre de citations.

Figure 27 : Nature du conseil formulé en orientation par les enseignants-chercheurs auprès des étudiants



Même si plusieurs variables peuvent « bouger » en même temps[154], il est cependant possible de faire émerger ici quelques associations significatives au sein de notre échantillon sur cette question, afin d'expliquer une telle répartition. Cette observation fait notamment émerger des irrégularités de répartition et des différences inter et intra universitaires notoires. En effet, comme le montre le tableau de contingence (tableau 9, voir infra), pour la

[153] Cette remarque tient lieu d'hypothèse, sur la base de notre connaissance du terrain.
[154] Les dispositions prises dans cette enquête sont trop limitées pour en rendre compte.

variable « université d'appartenance », nous pouvons rejeter l'Hypothèse nulle à 5% et admettre l'existence d'une relation très significative avec la répartition des enseignants-chercheurs en fonction de leur positionnement à l'égard du conseil en orientation. Cette relation se caractérise par : une association positive pour une approche plutôt centrée sur l'approfondissement des questions et reformulation / explicitation de la demande au sein des universités de « Sciences et technologies » (ST) et « Sciences Humaines et sociales » (SHS) ; une association positive pour une approche strictement basée sur l'aide et l'information « dans la mesure du possible » au sein de l'université « Droit et santé » (DS). Même si nous y revenons par la suite, une première conclusion renvoyant à des différences inter universitaires dans ce domaine peut s'expliquer par l'identité et la tradition de chacune de ces trois universités dans l'accueil et le suivi des étudiants, l'université (ST) se distinguant fortement à ce niveau.

Tableau 9 : Tableau de contingence « université d'appartenance » X « nature du conseil formulé en orientation »

Nature conseil formulé / **Université d'appartenance**	aide et information dans la mesure du possible	orientation de l'étudiant vers les outils adaptés	orientation vers le conseiller d'orientation-psychologue	approfondissement des questions et reformulation/ explicitation de sa demande	**TOTAL**
Sciences et technologies	-10 (6)	+0 (3)	-1 (29)	+13 (28)	**66 (66)**
Droit et santé	+26 (18)	+9 (5)	+0 (24)	-35 (1)	**48 (48)**
Sciences humaines et sociales	-1 (15)	-4 (2)	+0 (45)	+1 (30)	**92 (92)**
TOTAL	**39 (39)**	**10 (10)**	**98 (98)**	**59 (59)**	**206 (206)**

La dépendance est très significative. chi2 = 33,87, ddl = 6, 1-p = >99,99%. Les cases encadrées en bleu (rose) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique. Attention, 3 (25.0%) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du chi2 ne sont pas réellement applicables. Le chi2 est calculé sur le tableau des citations (effectifs marginaux égaux à la somme des effectifs lignes/colonnes). % de variance expliquée (V de Cramer) : 16,44%

Cependant, même si l'on constate une certaine homogénéité de pratiques au sein des universités (ST) et (DS), on peut souligner une forme d'hétérogénéité sur l'université (SHS), au sein de laquelle on remarque la présence d'une nette variation disciplinaire (tableau 10, voir infra). Ce point soulève ainsi d'une part une différence inter universitaire, renforcée d'autre part par une différenciation intra universitaire, tout particulièrement au sein de l'université (SHS).

Tableau 10 : Tableau de contingence « discipline d'appartenance SHS » X « nature du conseil formulé en orientation »

Nature conseil formulé / Discipline d'appartenance SHS	aide et information dans la mesure du possible	orientation de l'étudiant vers les outils adaptés	orientation vers le conseiller d'orientation-psychologue	approfondissement des questions et reformulation/ explicitation de sa demande	TOTAL
Psychologie	+6 (8)	-2 (0)	+0 (15)	-3 (7)	**30 (30)**
Histoire géographie	+7 (6)	-1 (0)	+0 (10)	-3 (4)	**20 (20)**
LLCE	-12 (0)	-2 (0)	+0 (11)	+7 (11)	**22 (22)**
Philosophie	-1 (1)	+47 (2)	-1 (4)	+0 (3)	**10 (10)**
LEA	-5 (0)	-1 (0)	+0 (5)	+3 (5)	**10 (10)**
TOTAL	**15 (15)**	**2 (2)**	**45 (45)**	**30 (30)**	**92 (92)**

La dépendance est très significative. chi2 = 31,08, ddl = 12, 1-p = 99,81%. Les cases encadrées en bleu (rose) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique. Attention, 14 (70.0%) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du chi2 ne sont pas réellement applicables. Le chi2 est calculé sur le tableau des citations (effectifs marginaux égaux à la somme des effectifs lignes/colonnes). % de variance expliquée (V de Cramer) : 10,06% Les valeurs du tableau sont les pourcentages chi2 partiel / chi2 total. Le signe représente l'écart à l'indépendance

Ces résultats sont à mettre en parallèle avec d'autres études, notamment les typologies établies par Zeltaoui (1999), Musselin et Becquet (2004), soulignant une corrélation significative entre la différenciation des « vécus » universitaires et l'environnement d'appartenance (influence du poids disciplinaire, de la politique pédagogique de l'établissement). Ainsi, l'influence du poids disciplinaire peut potentiellement être mise en avant au sein de l'université (SHS). *A contrario*, il semble que les différences observées entre les universités (DS) et (ST) soient plutôt à mettre en lien avec la politique pédagogique de l'établissement. Ces conceptions différenciées de l'orientation peuvent potentiellement rendre compte d'une réalité institutionnelle non homogène, caractérisée par certaines initiatives locales engendrant des contextes d'action particuliers. Dans quelle mesure peut-on parler d'une « culture commune » ou de représentations partagées des enseignants sur cette question ? Ces premiers éléments de description nous accompagnent vers le point suivant, attentif aux actions d'aide dans le cadre du DOA.

5.1.2. L'aide à l'orientation dans le cadre du DOA et les formes de participation (active) des enseignants-chercheurs

Le volet des activités inscrites au sein du DOA est diversifié et les phénomènes associés multiples. Trois points sont successivement convoqués dans cette sous-partie : les difficultés liées à certains types d'activité (5.1.2.1.) ; le point de vue et les représentations des enseignants-chercheurs sur le dispositif en tant que tel (5.1.2.2.) ; le travail collectif sur les questions d'orientation (5.1.2.3.). Ces trois axes sont abordés ici de manière indépendante pour plus de clarté, mais leur relation est étudiée plus précisément au cours du chapitre 6.

5.1.2.1. Difficultés liées à certains types d'activité

5. Avez-vous participé ces dernières années d'une manière ou d'une autre au DOA ?
□ Oui □ Non

6. Cette participation concernait : *Plusieurs réponses sont possibles.*
□ Le traitement des dossiers et la formulation d'un avis
□ Les journées portes ouvertes de votre université
□ Un déplacement dans un ou plusieurs lycées
□ Un entretien individuel avec un ou plusieurs étudiants

8. En fonction de votre situation, vous pouvez évaluer les propositions suivantes.

Délivrer un avis sur un dossier ne vous paraît pas évident □ Plutôt d'accord □ Plutôt pas d'accord □ Cela dépend du dossier	Vous êtes à l'aise lors des journées portes ouvertes. □ Plutôt d'accord □ Plutôt pas d'accord
Vous êtes à l'aise lors de vos déplacements dans les lycées. □ Plutôt d'accord □ Plutôt pas d'accord □ Cela dépend du public	Les entretiens vous semblent assez « naturels » dans l'exercice de vos fonctions. □ Plutôt d'accord □ Plutôt pas d'accord

Ce sont 84,5% des enseignants-chercheurs interrogés au sein de notre échantillon qui ont participé, d'une manière ou d'une autre, à des actions directement en lien avec le DOA (n=87)[155]. Au regard des réponses obtenues (tableau 11 et figure 28, voir infra), cette participation semble davantage tournée vers le traitement des dossiers (dont l'objectif est d'émettre un avis sur la potentialité du « candidat » à s'investir durablement dans la filière de son choix, 36,2%). La participation à des journées portes ouvertes concerne 25,3% des citations et la participation à un entretien individuel avec un ou plusieurs néo-bacheliers 20,7% (afin de les conseiller et de s'assurer de la conformité entre leur choix d'études et leur projet professionnel). Les déplacements dans les lycées semblent être plus minoritaires pour ces actions (17,8% des citations).

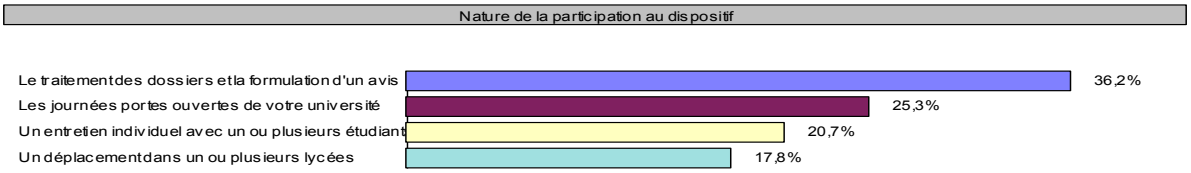
Tableau 11 : Formes de participation aux actions directement en lien avec le DOA (citations)

Nature de la participation au dispositif	Nb. cit.	Fréq.
Le traitement des dossiers et la formulation d'un	63	36,2%
Les journées portes ouvertes de votre université	44	25,3%
Un entretien individuel avec un ou plusieurs étuc	36	20,7%
Un déplacement dans un ou plusieurs lycées	31	17,8%
TOTAL CIT.	**174**	**100%**

La différence avec la répartition de référence est très significative. chi2 = 13,63, ddl = 4, 1-p = 99,14%. Le chi2 est calculé avec des effectifs théoriques égaux pour chaque modalité. Le tableau est construit sur 103 observations. Les pourcentages sont calculés par rapport au nombre de citations.

[155] Voir tableau 5a en annexes, *tome 2*.

Figure 28 : Formes de participation aux actions en lien directe avec le DOA



La faible participation des enseignants-chercheurs à un entretien individuel avec un ou plusieurs néo-bacheliers peut s'expliquer ici au regard du bilan quantitatif du DOA. Nous prenons pour exemple ici les résultats de l'année 2010 au sein des universités de Lille 1 et Lille 3 (tableaux 12 et 13, voir infra).

La faible participation des enseignants-chercheurs à un entretien individuel dans le cadre du DOA

Tableau 12 : Bilan quantitatif du DOA 2010-Lille 1

	Vœux	Dossiers OA	% participation	Avis A		Avis B		Avis C		Incomplets		Entretiens préconisés	Entretiens effectués	
Sciences éco	1816	101	5,6 %	71		20		10		0		30	6	
Sociologie	668	60	8,9 %	28		18		13		0		31	6	
Géographie	200	19	9,5 %	11		5		2		1		7	3	
SVTE	1599	142	8,8 %	93		47		1		1		11	0	
SESI	1824	154	8,4 %	87		56		0		11		54	5	
MASS	186	22	11,8 %	13		2		2		5		2	2	
Total	**6293**	**498**	**7,9 %**	**303**	**60,84%**	**148**	**29,72%**	**28**	**5,62 %**	**18**	**3,14 %**	**135**	**22**	**16,30 %**

Au sein de l'Université de Lille 1, ce sont au total 498 dossiers qui ont été traités[156], soit 96,86 % des téléchargements (tableau 12, voir supra). Les dossiers non-traités (3,14%) sont ceux qui sont parvenus incomplets. Parmi les dossiers examinés, 60,84% ont obtenu un avis A, 29,72% un avis B et 5,62% un avis C. Les lycéens des filières générales semblent avoir participé massivement au dispositif puisqu'ils représentent environ 75 % du nombre de demandes contre 18,3 % pour les filières technologiques, et 1,7 % pour les filières professionnelles[157]. 347 dossiers proviennent de lycées publics alors que seulement 96 dossiers proviennent ici de lycées privés. Parmi les différentes filières, quelques chiffres significatifs peuvent être dégagés. Les filières Sciences de la Vie, de la Terre (SVTE) et Sciences Exactes et Sciences de l'Ingénieur (SESI) ont reçu chacune environ 30 % des

[156] Sur un total de 498 dossiers téléchargés.
[157] Les 5,0 % des demandes restantes proviennent d'élèves ayant obtenu leur baccalauréat antérieurement ou ayant mal renseigné leur dossier.

demandes[158], suivies des Sciences économiques et sociales (20,28 %), de la Sociologie (12,04 %) et enfin de la Géographie et des Mathématiques Appliquées et Sciences Sociales (MASS) (environ 4,5 %). C'est en Sciences Économiques (70,29 %) que les avis ont été les plus favorables aux choix des lycéens entraînant des pourcentages d'avis C d'environ 10 %. On notera également qu'environ 70% des élèves ayant participé au dispositif dans cette filière sont issus de baccalauréats généraux. C'est en SVTE et en SESI que la commission a rendu le pourcentage d'avis B et C le plus élevé : respectivement 33,80 % et 36,36 %, dont près de la moitié à des élèves des séries technologiques ou professionnelles.

Au sein de l'Université de Lille 3, ce sont au total 775 dossiers qui ont été traités[159], soit 93 % des téléchargements. Les dossiers non-traités (7 %) sont ceux qui sont parvenus incomplets. Parmi les dossiers examinés, 53 % ont obtenu un avis A, 27 % un avis B et 13 % un avis C. Les lycéens des filières générales semblent avoir participé massivement au dispositif puisqu'ils représentent environ 72 % du nombre de demandes contre 15 % pour les filières technologiques, et 2,8 % pour les filières professionnelles[160]. On notera également que 60 % des élèves préparant un baccalauréat S, L ou ES ont obtenu un avis de type A (8 % d'entre eux obtiennent un avis de type C) alors que c'est le cas de seulement de 30 % des élèves préparant un baccalauréat technologique et de 13 % des élèves préparant un baccalauréat professionnel. Parmi les différentes filières, quelques chiffres significatifs peuvent être dégagés. Les filières de Psychologie et Histoire ont reçu chacune un peu plus de 15% des demandes[161], suivies des Langues Étrangères Appliquées (12,2 %), des Études Artistiques et Culturelles et des Arts Plastiques (12,2 %) et enfin de LLCE Anglais (6,25 %). Les filières restantes[162] représentent quant à elles chacune 0 à 6% des demandes. C'est en Langue (LLCE Espagnol 94 %, LLCE Anglais 90 %, LLCE Italien 71 % et LLCE Japonais 43,75 % par exemple) que les avis ont été les plus favorables aux choix des lycéens entrainant des pourcentages d'avis C strictement inférieurs à 8 %. Ce sont 77 % des élèves dans chacune de ces filières qui sont issus de baccalauréats généraux. En psychologie, la

[158] SVTE (28,51 %) et SESI (30,92 %)
[159] Sur un total de 831 dossiers téléchargés.
[160] Les 10 % des demandes restantes proviennent d'élèves ayant obtenu leur baccalauréat antérieurement ou ayant mal renseigné leur dossier.
[161] Psychologie (15,7%) et Histoire (15,04 %).
[162] MIASHS (un ensemble de 5,17 %), Musique et danse et LLCE Espagnol (4,7 %), Prépa Institut d'études politiques (IEP) et Lettres Modernes (3,3 %), Philosophie-Philosophie option Socio (un ensemble de 3 %), H.S.I (2,28%), LLCE Japonais (1,92 %), LLCE Italien (1,68 %), LLCE Allemand (1,2 %). Autres filières < 1 %.

commission a rendu le pourcentage d'avis B et C le plus élevé : respectivement 46,56 % et 39,69 %, dont près de la moitié à des élèves des séries technologiques ou professionnelles.

Tableau 13 : Bilan quantitatif du dispositif du DOA 2010-Lille 3

	Vœux	Dossiers OA	% participation	Avis A		Avis B		Avis C		Incomplets		Entretiens préconisés	Entretiens effectués	
Arts Plastiques	522	64	12,26 %	37		22		1		4		23	2	
E.A.C	659	65	9,86 %	26		25		6		8		31	2	
Musique et danse	255	39	15,29 %	11		12		10		6		22	1	
E.G.O	237	14	5,90 %	3		5		5		1		10	0	
Histoire	1654	125	7,55 %	51		36		16		22		52	7	
Études Germaniques	90	11	12,22 %	9		1		0		1		1	0	
Angellier	544	52	9,55 %	47		5		0		0		5	1	
Études romanes, slaves et orientales	755	80	10,59 %	60		16		3		0		19	0	
H.S.I	141	19	11,35 %	16		3		0		0		3	1	
Lettres Classiques	58	5	13,43 %	2		0		2		1		2	0	
Lettres Modernes	459	28	6,10 %	22		5		1		0		6	0	
MIASHS S.I.L	42	7	16,66 %	5		2		0		0		2	0	
MIASHS S.C.C	124	17	13,71 %	9		4		4		0		8	0	
MIASHS Sc. eco	63	9	14,28 %	9		0		0		0		0	0	
MIASHS Sociol	74	10	13,33 %	8		2		0		0		2	0	
Philosophie	147	12	8,16 %	6		5		0		1		5	1	
Philosophie socio	180	13	7,22 %	6		6		0		1		6	0	
Prépa IEP	387	28	7,23 %	21		2		3		2		5	0	
Psychologie	1367	131	9,58 %	18		61		52		0		113	14	
LEA	831	102	10,59 %	75		11		7		9		18	1	
Total	**8589**	**831**	**12,27 %**	**441**	**53,07 %**	**223**	**26,84%**	**111**	**13,36%**	**56**	**6,74%**	**448**	**30**	**6,70%**

Dans cette filière, le nombre d'étudiants en première année est inversement proportionnel aux places disponibles en Master et aux débouchés réels qu'offre le marché du travail. Leur formation est une formation « de masse » jusqu'en 4e année incluse, l'application stricte de la loi Savary[163] à toutes les disciplines enseignées dans les Facultés des Lettres aboutissant globalement à un « stockage » (Dubet, 2006) des étudiants et à la précarisation d'une génération entière. On relate ainsi (au niveau national) des taux d'échec très importants en première année. Le tableau 14 (voir infra) récapitule le bilan de la filière Psychologie concernant le DOA. La filière psychologie, qui a émis un nombre important d'avis B et C, semble ainsi répondre parfaitement dans sa démarche aux objectifs de la mise en place du DOA.

[163] *Loi no 84-52 du 26 janvier 1984* (Journal officiel du 27 janvier 1984).

Tableau 14 : Demande d'orientation et répartition des différents avis selon le type de bac

Type de Bac	Demandes d'OA	Avis A	Avis B	Avis C
Généraux	84	19 %	55%	26 %
Technologiques	36	3%	25 %	72%
Professionnels	1	0 %	0 %	100%

D'un point de vue global, ces résultats indiquent pourtant que le DOA, tout du moins sur cet aspect, ne fonctionne pas comme on pourrait s'y attendre : les élèves du secondaire ne participent que très peu et / ou mettent en place des stratégies d'évitement, notamment pour les plus éloignés d'entre eux de la culture scolaire et universitaire ; le public visé par le ministère ne semble ainsi pas être le public touché. D'une part, le taux de participation des élèves au DOA ne semble pas très élevé (12,27 % pour Lille 3 et 7,9 % pour Lille 1). Une des raisons essentielles serait, comme nous l'avons déjà évoqué, que la participation au dispositif n'était ni obligatoire, ni contraignante pour le néo bachelier. D'autre part, les taux d'entretiens effectués avec les élèves convoqués restent très faibles (6,70 % des entretiens préconisés pour Lille 3 et 16,30 % des entretiens préconisés pour Lille 1). Le développement du DOA soulève des interrogations, liées notamment à l'organisation structurelle de l'enseignement supérieur français. Sur cet aspect précis, les entretiens menés avec les enseignants-chercheurs nous permettent d'entrevoir plus précisément la manière dont ils « font avec » l'organisation d'un système d'enseignement supérieur dual qui les contraints fortement.

Premiers éléments concernant le « vécu expérientiel » des enseignants-chercheurs dans le cadre du DOA

Au sein de notre questionnaire de recherche, nous nous sommes intéressé plus particulièrement à l'implication de telles activités pour les enseignants-chercheurs. Même si ces observations sont très largement affinées dans la suite de l'enquête (cf. chapitre 6), l'analyse des réponses au questionnaire nous apporte quelques éléments de description concernant le « vécu expérientiel » des enseignants-chercheurs dans ce domaine. La figure 29 (voir infra) regroupe les quatre tris à plat correspondant à la variable en lien avec les actions d'orientation menées dans le cadre du DOA[164]. Les déclarations des enseignants-chercheurs mettent ici en lumière plusieurs aspects.

[164] Nous avons procédé à des regroupements de modalités, afin de catégoriser les réponses pour plus de lisibilité des résultats.

Figure 29 : Les actions d'orientation dans le cadre du DOA

Délivrer un avis sur un dossier[165]

Délivrer un avis dossier	Nb. cit.	Fréq.
Sans aucun problème	16	18,4%
Cela peut me poser problème	59	67,8%
Cela dépend du dossier	12	13,8%
TOTAL CIT.	**87**	**100%**

Moyenne = 1,95 Ecart-type = 0,57

Les déplacements dans les lycées[166]

Les déplacements dans les lycées	Nb. cit.	Fréq.
Sans aucun problème	29	38,2%
Cela peut poser problème	33	43,4%
Cela dépend de l'établissement	14	18,4%
TOTAL CIT.	**76**	**100%**

Moyenne = 1,80 Ecart-type = 0,73

Les journées portes ouvertes[167]

Les journées portes ouve	Nb. cit.	Fréq.
Sans aucun problème	26	29,2%
Cela peut me poser problème	63	70,8%
TOTAL CIT.	**89**	**100%**

Moyenne = 1,71 Ecart-type = 0,46

Les entretiens individuels[168]

Entretiens d'orientation "naturels"	Nb. cit.	Fréq.
Plutôt pas d'accord	45	44,6%
plutôt d'accord	56	55,4%
TOTAL CIT.	**101**	**100%**

Moyenne = 1,55 Ecart-type = 0,50

D'une part, pour l'ensemble de notre échantillon, deux types d'actions semblent particulièrement questionner et poser problème : 67,8% pour le fait de délivrer un avis sur un dossier (ici A, B ou C) ; 70,8% pour le fait d'intervenir durant les journées portes ouvertes des universités. D'autre part, le fait de « tenir des rencontres d'information et de présentation de la discipline concernée et des débouchés professionnels potentiels dans certains lycées » partenaires et « mener des entretiens individuels avec certains néo-bacheliers » sont les actions présentant une équipartition assez nette au sein de l'échantillon d'étude. Même si nous avons cherché à expliquer ces résultats et à établir des relations avec différentes variables (université d'appartenance, discipline d'appartenance, formation pédagogique antérieure, genre), aucune ne permet d'établir de relation significative au sein de notre échantillon. Il convient cependant de rappeler que même si ces actions interviennent dans le cadre des missions des enseignants-chercheurs, elles ne constituent pas le cœur de leur travail. Les textes ministériels peuvent matérialiser une priorité de certaines actions, mais on peut poser l'hypothèse que, dans le domaine de l'orientation, chaque enseignant-chercheur se représente, agit et priorise ses efforts. Quoiqu'il en soit, ces actions semblent poser problème, ou en tout cas interrogent les enseignants-chercheurs dans leur pratique professionnelle. Des éléments de réponse sont certainement à chercher du côté du manque de formation, ou des représentations spécifiques du « métier d'universitaire » à ce niveau.

[165] La différence avec la répartition de référence est très significative. chi2 = 46,83, ddl = 2, 1-p = >99,99%.
[166] La différence avec la répartition de référence est significative. chi2 = 7,92, ddl = 2, 1-p = 98,09%.
[167] La différence avec la répartition de référence est très significative. chi2 = 15,38, ddl = 1, 1-p = 99,99%.
[168] La différence avec la répartition de référence n'est pas significative. chi2 = 1,20, ddl = 1, 1-p = 72,63%.

5.1.2.2. Le point de vue et les représentations des enseignants-chercheurs sur le DOA

9. Vous diriez que le DOA :

	Pas du tout							*Tout à fait*
Est une « vaste blague » et qu'elle ne résoudra rien								
Demande un investissement en temps trop important								
Doit être aménagé localement pour répondre à des besoins spécifiques								
Ne devrait concerner que certains néo-bacheliers								
A permis l'instauration d'une dynamique renouvelée en matière d'orientation								

A permis l'instauration d'un dialogue renouvelé entre les enseignants et les étudiants sur l'orientation

Pas du tout							*Tout à fait*

A permis l'instauration d'un dialogue renouvelé entre les enseignants sur l'orientation

Pas du tout							*Tout à fait*

A permis l'instauration d'un dialogue renouvelé entre l'enseignant et le conseiller d'orientation-psychologue sur l'orientation

Pas du tout							*Tout à fait*

L'orientation a cette particularité, comme l'éducation ou encore l'école, de faire partie intégrante de chacun de nous : chacun peut, à sa manière, parler de l'orientation, chacun a son expérience singulière de l'orientation. À ce niveau, on peut avancer l'idée que « l'expérience existentielle » peut valoir formation (Boutinet, 2009b). Comme nous l'avons déjà précisé, la thématique de l'orientation est idéologiquement et politiquement orientée. Dans le monde institutionnel, et tout particulièrement à l'Université, cette composante idéologique peut transparaître dans les représentations, les attitudes et les pratiques des acteurs. Dans cette perspective, une partie du questionnaire mobilisé cherche à décrire certaines conceptions et représentations de l'orientation par les enseignants-chercheurs[169]. Ces représentations ont été approchées à l'aide de valuateurs de type V8 qui sont « la réunion d'une proposition textuelle, d'une grille horizontale de 8 cases et de verbalisations polarisées aux extrémités de la dite grille. […] Le cœur du propos est d'obtenir une réponse spatiale à la tension du répondant entre les deux polarités de la réponse » (Dubus, 2000, p. 134)[170].

[169] Nous nous intéressons dans ce point uniquement au cas du DOA, mais l'élaboration de notre questionnaire permet de ré-aborder cette question, de manière plus globale, dans la suite de nos analyses.

[170] Comme le conseille Dubus (2000, p. 134), le traitement des valuateurs de représentation nécessite un recodage en fonction des effectifs observés : « Sur les valeurs brutes […], on calcule des variables logiques qui valent VRAI si la valeur étudiée est supérieure à la médiane de la distribution des valeurs pour l'ensemble des individus, et FAUX sinon. […]. La transformation en valeurs logiques conserve le caractère ordinal des

À partir de l'étude du tableau 15 et de la figure 30 correspondant à une spatialisation à la tension des répondants (voir infra), plusieurs caractéristiques émergent. Quatre ans après la mise en œuvre du DOA, une large majorité d'enseignants-chercheurs considère que celui-ci a permis un renouvellement, à différents niveaux. En matière d'orientation d'une part (76,7%) et en matière de dialogue tant entre les enseignants et les étudiants sur l'orientation (93,2%), les enseignants eux-mêmes (76,7%), qu'entre les enseignants et les COP (82,0%). Paradoxalement, ils conviennent dans une proportion tout aussi importante que le DOA doit être aménagée (93,8%). Une tendance à l'équipartition concerne notre population d'enquête pour les autres propositions à valuer. Tout d'abord, 56,3% considèrent que le temps d'investissement serait trop important dans le cadre de leur mission. Le même constat se retrouve dans le fait de savoir quel type de population étudiante le DOA doit viser (« l'orientation ne doit cerner que certains étudiants », « oui » à 53,4%). Ce type de résultat peut potentiellement traduire des logiques à l'œuvre différentes au sein des universités, notamment entre les disciplines à taux de fréquentation élevés et à taux de fréquentation plus bas. Le croisement de cette variable avec la discipline d'appartenance ne permet cependant pas d'établir une relation significative au seuil de 5% du fait de la taille relativement réduite de notre échantillon. Une tendance se dégage tout de même. Sur cette question, on peut ainsi considérer, à partir des travaux de Fabre, Altet et Rayou (2004) portant sur *L'hétérogénéité et la réussite en premier cycle universitaire,* qu'au sein de ces espaces disciplinaires, chaque acteur, fonction de son système de valeurs et de ses attentes subjectives vis-à-vis de l'institution, établit son propre rapport à la norme.

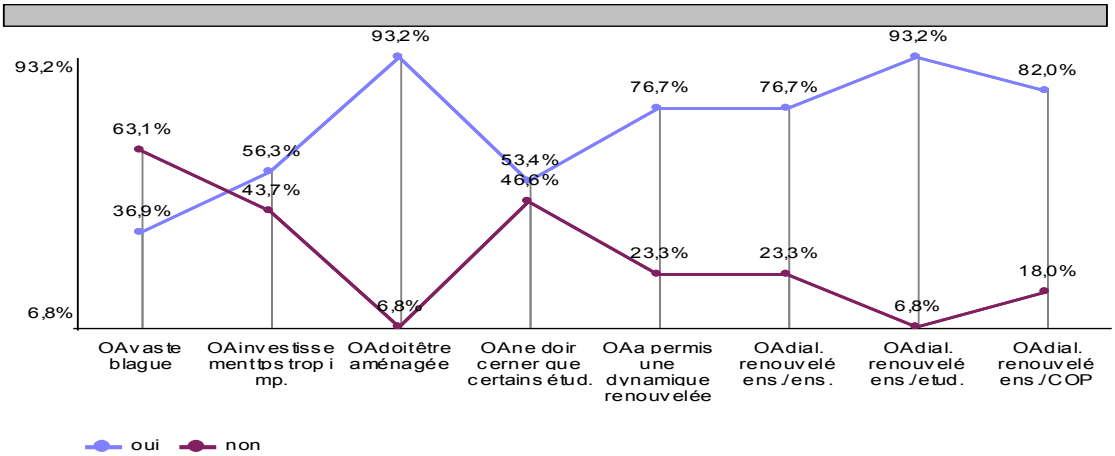
Tableau 15 : Représentations du DOA

	oui	non	TOTAL
OA vaste blague	36,9%	63,1%	**100%**
OA investissement tps trop imp.	56,3%	43,7%	**100%**
OA doit être aménagée	93,2%	6,8%	**100%**
OA ne doir cerner que certains étud.	53,4%	46,6%	**100%**
OA a permis une dynamique renouvelée	76,7%	23,3%	**100%**
OA dial. renouvelé ens./ ens.	76,7%	23,3%	**100%**
OA dial. renouvelé ens./ etud.	93,2%	6,8%	**100%**
OA dial. renouvelé ens./ COP	82,0%	18,0%	**100%**
Ensemble	**70,9%**	**29,1%**	**100%**

La dépendance est très significative. chi2 = 141,91, ddl = 7, 1-p = >99,99%.

données initiales, et renonce à toute illusion sur leurs qualités métriques. L'intérêt d'opérer la dichotomie sur la médiane, et non sur la moyenne, est qu'elle fournit par définition le découpage de la population le plus proche possible de l'équipartition, même avec des distributions fortement asymétriques ».

Figure 30 : Représentation graphique des conceptions du DOA par les enseignants-chercheurs



5.1.2.3. Le DOA et le travail collectif sur les questions d'orientation

10. Dans le cadre du DOA, avez-vous privilégié un travail : □ En équipe □ Individuel

11. Si vous avez été amené(e) à travailler en équipe, vous jugez ce travail :
□ Non satisfaisant
□ Moyennement satisfaisant
□ Plutôt satisfaisant
□ Très satisfaisant

Il semble se révéler de manière prégnante, à travers la mise en place de ce dispositif, la question du travail collectif des enseignants-chercheurs en matière d'aide à l'orientation. En effet, les transformations que suggèrent les injonctions ministérielles dans ce domaine impliquent notamment davantage de coopérations au sein des établissements (entre les enseignants, mais également entre les enseignants et les services d'orientation). Dans le cadre du DOA, 83,9% des enseignants-chercheurs déclarent avoir travaillé en équipe au sein de leur composante sur ces questions et 66,7% précisent être au moins « plutôt satisfait » de ce travail[171].

Cependant, ces considérations sur le travail en équipe diffèrent lorsque l'on aborde la coopération et la coordination avec les services d'orientation. 51 % des enseignants-chercheurs déclarent ainsi ne pas avoir suffisamment travaillé autour de ces questions avec les conseillers d'orientation-psychologues, même si 82% d'entre eux soulignent une coopération effective. Cet aspect nécessiterait un approfondissement, une focalisation particulière sur cette forme de coopération « externe » des équipes pédagogiques. Les limites inhérentes à l'instrumentation de cette première partie d'enquête nous obligent à

[171] Voir respectivement tableaux 6a et 7a en annexes, *tome 2*.

approfondir cette question au cours du traitement de l'enquête par entretiens, qui nous permet de comprendre le sens des déplacements à l'œuvre.

Pour le moment, nous pouvons simplement préciser que ces éléments apparaissent comme essentiels, car le rôle du conseiller d'orientation-psychologue est tout à fait majeur autour de ces questions. Les frontières du travail éducatif dans ce domaine sont poreuses : entre les enseignants, le conseiller d'orientation-psychologue, la famille, ou même l'entreprise, le rôle potentiel de chacun des acteurs autour du projet d'orientation de l'apprenant peut poser question[172]. Mais comme nous le précisions dans les développements précédents (chapitre 2), dans le cadre d'une approche éducative de l'orientation, le conseiller ne se limite pas à être un simple « orienteur », mais conçoit des activités éducatives de groupe : cet expert du champ a alors plusieurs rôles et responsabilités (et non des moindres), puisqu'il (1) conseille en orientation (les étudiants, mais également les enseignants), (2) coordonne et (3) pilote l'action.

5.1.3. L'engagement des enseignants-chercheurs dans les actions d'aide à l'orientation

12. Selon vous, quels peuvent être les principaux freins à la mise en place de telles activités ? *Parmi les exemples proposés, relevez et ordonnez les trois propositions les plus pertinentes en les classant de 1 à 3.*
□ Le manque de temps en général
□ L'insuffisance de matériel et de moyens
□ Le manque de formation
□ Le fait d'être nouvellement affecté sur un poste
□ Le fait de disposer de peu de temps avec les étudiants
□ La réaction/ adhésion des collègues et de la hiérarchie
□ Le peu d'implication des étudiants

13. Dans votre cas, quels sont les principaux éléments qui fondent prioritairement votre engagement dans les actions d'aide à l'orientation (actions formelles ou informelles) ? *Parmi les exemples proposés, relevez et ordonnez les deux propositions les plus pertinentes en les classant de 1 à 2.*
□ Une décision personnelle
□ Un projet spécifique mis en œuvre à l'échelle de l'établissement, du département ou de l'UFR
□ Les textes ministériels
□ Des besoins et demandes spécifiques de la part des étudiants

Si l'on considère l'engagement comme un comportement en lien avec une philosophie de la volonté (Ricoeur, 1983), intégré à la triangulation temporalité-liberté-croyances (Lacroix, 1971), on peut penser qu'approcher l'engagement des enseignants-chercheurs dans les activités d'orientation est une entreprise risquée et complexe, qui nécessite bien plus que des propos déclarés en réponse à un questionnaire. Pourtant, les réponses obtenues peuvent être de précieux guides dans l'orientation des entretiens et de leur traitement ultérieur. La

[172] C'est une tâche pédagogique partagée, entre le jeune, sa famille, l'enseignant et le conseiller d'orientation-psychologue.

question est donc moins de comprendre en profondeur ce qui fonde l'engagement des enseignants-chercheurs dans certaines activités que d'en repérer les traces secondaires, à partir de quelques indicateurs, des motifs pouvant le déterminer. Nous mobilisons principalement les réponses recueillies à deux questions.

La figure 31 (voir infra) nous permet dans un premier temps d'avoir une vision globale des principaux freins déclarés par les enseignants-chercheurs à la mise en place des activités d'orientation. Ainsi, la somme des fréquences de citation (rang 1 + rang 2) fait apparaître le manque de formation (23,4%), le manque de temps en général (22,0%) et le fait de disposer de peu de temps avec les étudiants (20,5%) comme les principaux facteurs. L'observation du tableau détaillé[173] permet cependant de relativiser ces résultats, notamment au « rang 2 », puisque le peu d'implication des étudiants est souligné à hauteur de 20,6%[174]. Cette première description montre quelques éléments significatifs, notamment autour d'un positionnement « plus ou moins partagé » des enseignants-chercheurs sur ces questions.

Figure 31 : Les principaux freins déclarés à la mise en place des activités d'orientation (ensemble)

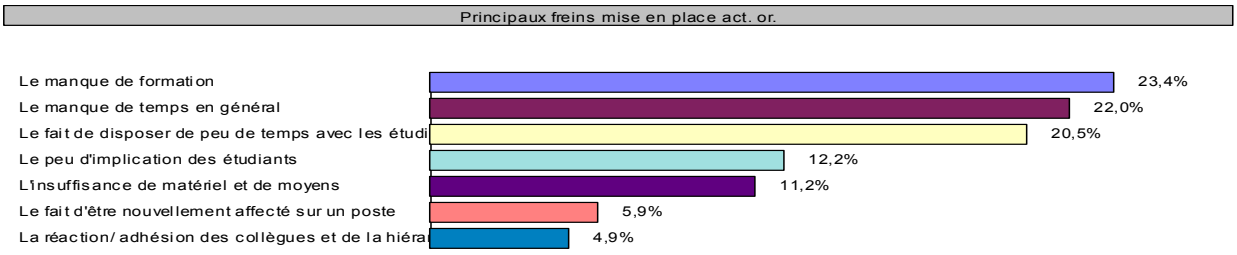
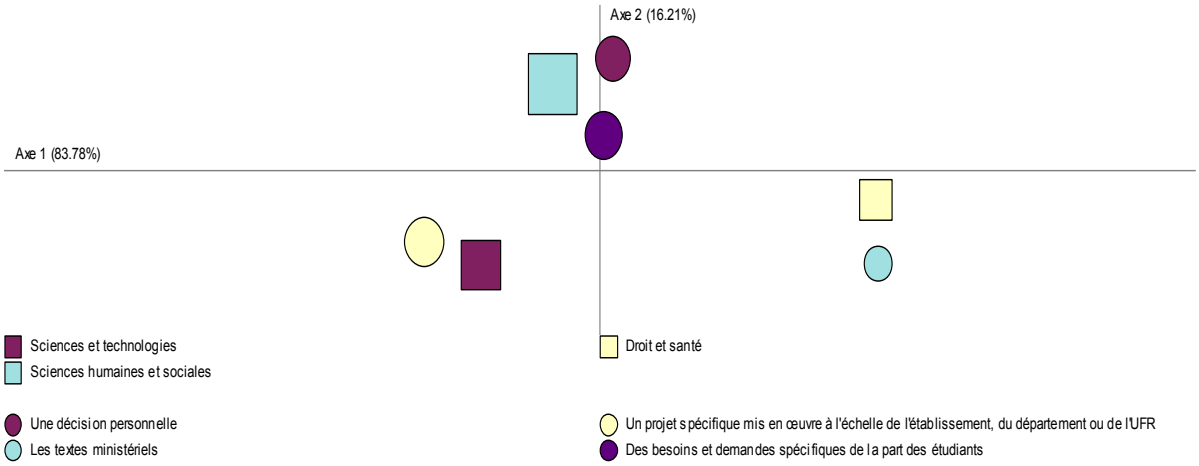


Figure 32 : Analyse factorielle de correspondance simple « Université d'appartenance » X « engagement des enseignants-chercheurs dans les actions d'orientation »



[173] Voir tableau 8a en annexes, *tome 2*.
[174] Le fait d'être nouvellement affecté sur un poste et la réaction/ adhésion des collègues et de la hiérarchie comptent respectivement pour 5,9% et 4,9%.

L'analyse de la figure 32 (voir supra) permet de comprendre que les motifs d'engagement des enseignants-chercheurs dans ces actions sont relativement éclatés et dispersés. L'engagement déclaré des enseignants-chercheurs repose principalement sur des besoins spécifiques chez les étudiants (27,9% des citations), sur une décision personnelle (25,9% des citations), ou encore un projet spécifique mis en œuvre à l'échelle de son établissement ou de sa composante de rattachement (29,9% des citations)[175]. En croisant les variables « Université d'appartenance » X « engagement des enseignants-chercheurs dans les actions d'orientation », on peut rejeter l'Hypothèse nulle et admettre l'existence d'une relation très significative[176]. L'analyse factorielle de correspondance simple permet ainsi de mettre en exergue au sein de notre échantillon une relation caractérisée par : une association positive entre le fait d'être enseignant-chercheur à l'université (DS) et les motifs d'engagement liés principalement aux injonctions ministérielles ; une association positive pour les universités (ST) et (SHS) avec les motifs d'engagement liés à la mise en œuvre d'un projet spécifique ou des demandes spécifiques de la part des étudiants. Ces contextes d'action différenciés se retrouvent encore plus profondément au sein de l'université (SHS), où l'on observe un éclatement assez marqué (poids disciplinaire), plus partagée qu'ailleurs entre les quatre motifs précités.

5.2. Positionnement des enseignants-chercheurs à l'égard de l'orientation universitaire et des thématiques associées

Ce point vise à rendre compte plus précisément du positionnement des enseignants-chercheurs à l'égard de l'orientation universitaire et de ses thématiques associées. Il représente également l'occasion d'un travail d'approfondissement sur quelques points grâce à la mise en œuvre de statistiques inférentielles. Deux temps de focalisation sont successivement abordés : le sentiment de compétence des enseignants-chercheurs et le besoin de formation en orientation (5.2.1.) ; le travail de l'orientation en transversalité (les questions pédagogiques, l'approche éducative de l'orientation et la conception du « travail universitaire ») (5.2.2.).

[175] Voir le tableau 9a en annexes, *tome 2*.
[176] La dépendance est très significative. chi2 = 21,58, ddl = 6, 1-p = 99,86%. Le chi2 est calculé sur le tableau des citations (effectifs marginaux égaux à la somme des effectifs lignes/colonnes). % de variance expliquée (V de Cramer) : 10,47%.

5.2.1. Sentiment de compétence des enseignants-chercheurs et besoin de formation en orientation

17. Comment évalueriez-vous votre compétence dans le domaine du conseil en orientation ?

Très faible □--------□--------□--------□--------□--------□--------□--------□ Très élevée

18. Ressentez-vous le besoin d'être formé(e) ou accompagné(e) (même de manière ponctuelle) sur ces questions d'orientation ? □ Oui □ Non

19. Accepteriez-vous d'être formé(e) ou accompagné(e) ? □ Oui □ Non

20. Si oui, quels seraient vos besoins ? *Estimez le degré de pertinence des thématiques de formation suivantes.*

Formation concernant…	**< degré de pertinence >** Très faible Très élevé
Les filières et parcours de l'enseignement supérieur et leurs débouchés	□--------□--------□--------□--------□--------□
Les méthodes d'éducation à l'orientation (éducation aux choix par exemple)	□--------□--------□--------□--------□--------□
« L'art » de conseiller (approche psychologisante par exemple)	□--------□--------□--------□--------□--------□
Les spécificités de la population étudiante qu'accueille aujourd'hui l'Université	□--------□--------□--------□--------□--------□
Les différents acteurs du système d'orientation	□--------□--------□--------□--------□--------□

Le sentiment de compétence des enseignants-chercheurs dans le domaine de l'orientation n'a à notre connaissance, jamais été étudié. Le sentiment de compétence (*self-efficacy*) ne porte ainsi pas sur les compétences en elles-mêmes, mais sur le regard et les représentations qu'ont certains acteurs sur leur potentialité à réaliser certaines activités. Pour Bandura (2003), ce sentiment peut être avoir un impact sur la manière dont un acteur oriente ses actions et ses efforts, voire la façon dont il est capable de relever les défis que lui impose son environnement. La compétence est d'ailleurs intrinsèquement reliée à l'autonomie : la capacité à être autonome se rattache aux compétences qu'un individu, en devenant acteur, peut mettre en œuvre à certains moments de son existence. Ainsi, même si « les compétences ne font pas l'autonomie, […] elles y contribuent » (Perrenoud, 2002, p. 57). Dès lors, la question du sentiment de compétence des enseignants-chercheurs en orientation apparaît sinon centrale, déterminante.

Le tableau 16 (voir infra), présente les résultats de l'évaluation de ce sentiment par les enseignants-chercheurs. Sur une échelle de réponses comprises dans l'intervalle [1 ; 8], nous observons une moyenne de 3,17 pour un écart type de 1,44. Cette répartition asymétrique permet d'observer que plus de la moitié de notre population de référence (57,3%) se situe sur une évaluation inférieure ou égale à val=3, 34% se situant à val=2. Ainsi, c'est seulement 3,9% des enseignants-chercheurs interrogés qui évaluent ce sentiment à val=6, aucun ne se situant au-dessus de cette valeur. Le sentiment de compétence en orientation des enseignants-chercheurs apparaît donc comme peu élevé et semble être relativement partagé par l'ensemble de notre échantillon.

Tableau 16 : Le sentiment de compétence dans le domaine de l'orientation

Sentiment de compétence dans le domaine	Nb. cit.	Fréq.
val = 1	10	9,7%
val = 2	35	34,0%
val = 3	14	13,6%
val = 4	19	18,4%
val = 5	21	20,4%
val = 6	4	3,9%
TOTAL CIT.	**103**	**100%**

Minimum = 1, Maximum = 6
Moyenne = 3,17 Ecart-type = 1,44
La question est à réponse ouverte numérique. Les observations sont regroupées en 6 classes d'égale amplitude. La différence avec la répartition de référence est très significative. chi2 = 33,25, ddl = 5, 1-p = >99,99%. Le chi2 est calculé avec des effectifs théoriques égaux pour chaque modalité.

Parallèlement, nous avons cherché à comprendre les liens à l'œuvre entre ce sentiment de compétence et la question de la formation en orientation. Paradoxalement, même si une majorité d'enseignants-chercheurs exprime un sentiment de compétence peu élevé, l'analyse du tableau 17 (voir infra) montre qu'ils ne sont que 53,4% à déclarer le besoin d'être formés ou accompagnés sur ces questions.

Tableau 17 : Le besoin d'être formé en orientation

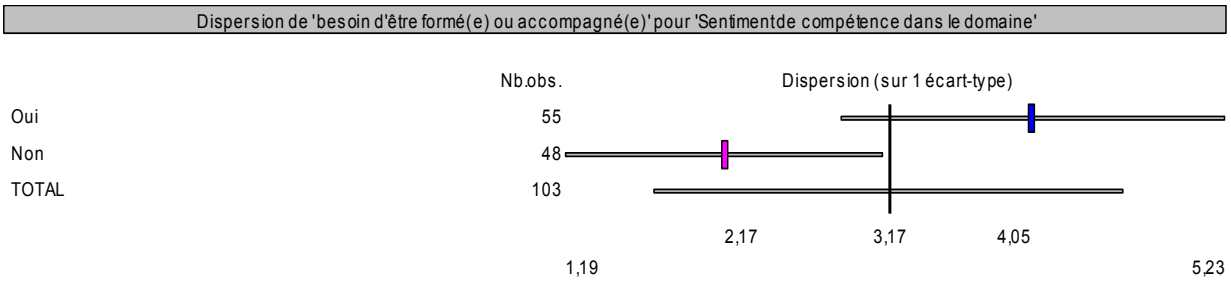
besoin d'être formé(e) ou accompagné(e)	Nb. cit.	Fréq.
Oui	55	53,4%
Non	48	46,6%
TOTAL CIT.	**103**	**100%**

La différence avec la répartition de référence n'est pas significative. chi2 = 0,48, ddl = 1, 1-p = 50,96%.

La représentation graphique de dispersion lors du croisement de ces deux variables à l'aide du *Test de Fisher* (figure 33, voir infra) montre que plus un enseignant-chercheur est convaincu de sa compétence dans le domaine de l'orientation, plus il semble ressentir un besoin de formation. À l'inverse, un faible sentiment de compétence conditionne lui un rapport à la formation sur ces questions relativement ambigu. « Ambigu », le mot est faible.

En effet, même si 46,6% des enseignants-chercheurs ne ressentent pas le besoin d'être formés sur ces questions, ils ont tous répondu ici, comme nous le voyons par la suite, aux questions relatives à leur besoin spécifique de formation en orientation.

Figure 33 : Représentation de dispersion du « besoin d'être formé » X « le sentiment de compétence en orientation »



Résultats du test de Fisher : Sentiment de compétence dans le domaine : V_inter = 91,35, V_intra = 1,18, F = 77,21, 1-p = >99,99%

Les besoins en formation étaient visés au niveau du questionnaire de recherche par des valuateurs de pertinence à six niveaux. Les résultats à ces questions nous ont cependant conduits ici à recoder lors de notre analyse les réponses obtenues selon une question à deux réponses multiples ordonnées. L'analyse du tableau 18 (voir infra) montre d'une part la primauté des demandes en termes de méthodes d'éducation à l'orientation (34%, rang 1). D'autre part, la représentation d'ensemble (somme) montre une équi-partition relative de notre échantillon sur cette question : les besoins déclarés de formation concernent principalement les méthodes d'éducation à l'orientation (26,2%), les filières et parcours de l'enseignement supérieur et leurs différents débouchés (22,3%), l'art de conseiller (21,8%). Les besoins exprimés portant sur les spécificités de la population étudiante qu'accueille actuellement l'Université (18,9%) ou sur les informations à propos des différents acteurs du système d'orientation restent cependant assez minoritaires (10,7%).

Tableau 18 : Les besoins en formation

Besoin en formation	Nb.cit. (rang 1)	Fréq.	Nb.cit. (rang 2)	Fréq.	Nb.cit. (somme)	Fréq.
Les filières et parcours de l'enseignement supérieur et leurs débouchés	22	21,4%	24	23,3%	46 (0,66)	22,3%
Les méthodes d'éducation à l'orientation	35	34,0%	19	18,4%	54 (0,86)	26,2%
"L'art" de conseiller	15	14,6%	30	29,1%	45 (0,58)	21,8%
Les spécificités de la population étudiante qu'accueille aujourd'hui l'Universi	17	16,5%	22	21,4%	39 (0,54)	18,9%
Les différents acteurs du système d'orientation	14	13,6%	8	7,8%	22 (0,35)	10,7%
TOTAL CIT.	**103**		**103**		**206**	**100%**

La question est à 2 réponses multiples ordonnées. Le tableau donne les effectifs pour chaque rang et pour la somme. Le rang moyen de citation de chaque modalité est indiqué entre parenthèses dans l'avant-dernière colonne. La différence avec la répartition de référence est significative. chi2 = 13,95, ddl = 5, 1-p = 98,41%. Le chi2 est calculé avec des effectifs théoriques égaux pour chaque modalité. Le tableau est construit sur 103 observations. Les pourcentages sont calculés par rapport au nombre de citations.

On peut cependant apporter ici quelques précisions :

Le besoin de formation relatif aux méthodes d'éducation à l'orientation traduit-il un potentiel soutien des enseignants-chercheurs à l'égard de l'approche éducative en orientation ? Doit-on y voir une « quête d'autonomie » des enseignants-chercheurs sur ces questions ? Même si l'instrumentation mobilisée dans cette première phase d'enquête nous permet davantage d'interroger notre terrain que de formuler des réponses, nous retenons pour le moment les propos de Reboul (1996, n.p.) : « l'autonomie est la capacité pour le sujet à se donner ou à accepter de plein gré des lois et des normes de la pensée et de l'action et à construire sous leur détermination plus ou moins cohérente, d'une façon plus ou moins délibérée et réfléchie, une stratégie et une tactique vitales et sociales propres ».

Par ailleurs, c'est 91,6% des enseignants-chercheurs qui conçoivent cette formation plutôt dans le cadre d'un « développement professionnel » pouvant prendre la forme de formations « ciblées » (ponctuelles sur des points de focalisation), pour esquisser des réponses à d'éventuelles interrogations[177].

Comme le montre le tableau 19 (voir infra), les besoins en formation se différencient nettement selon la formation pédagogique antérieure de l'enseignant-chercheur (dans le secondaire notamment). Ainsi, le fait de posséder une formation pédagogique dans le domaine de l'enseignement est fortement associé au fait d'envisager une focalisation en termes de formation en orientation sur les approches éducatives à l'orientation. À l'inverse, les individus n'ayant peu ou pas reçu de formation dans le domaine de la pédagogie semblent moins sensibilisés aux questions relatives à une approche éducative de l'orientation et visent plutôt des besoins en formation de type « informatif » : les filières et parcours de l'enseignement supérieur et leurs débouchés (contribution au chi2 = +14) ; Les différents acteurs du système d'orientation (contribution au chi2 = +16). Il faut cependant ici compléter ces résultats : à chaque discipline universitaire correspond des finalités professionnelles, des logiques pédagogiques, des traditions et des dimensions intellectuelles singulières. Ainsi, puisque la composition du champ universitaire peut être comprise comme le résultat de l'agencement de ces différentes dimensions, on peut émettre l'hypothèse que le besoin en formation dans le domaine de l'orientation est lui-même à comprendre au regard de la composition de ce champ.

[177] Voir tableau 10a en annexes, *tome 2*.

Tableau 19 : Tableau de contingence « Formation pédagogique dans le domaine de l'enseignement » X « Besoin en formation »

Besoin en formation / Formation pédagogique dans le domaine de	Les filières et parcours de l'enseignement supérieur et leurs débouchés	Les méthodes d'éducation à l'orientation	"L'art" de conseiller	Les spécificités de la population étudiante qu'accueille aujourd'hui l'Université	Les différents acteurs du système d'orientation	TOTAL
Oui	-8 (24)	+14 (44)	+3 (33)	-1 (23)	-8 (10)	**134 (134)**
Non	+14 (22)	-27 (10)	-6 (12)	+3 (16)	+16 (12)	**72 (72)**
TOTAL	**46 (46)**	**54 (54)**	**45 (45)**	**39 (39)**	**22 (22)**	**206 (206)**

La dépendance est très significative. chi2 = 15,47, ddl = 4, 1-p = 99,62%. Les cases encadrées en bleu (rose) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

5.2.2. Le travail de l'orientation en transversalité : questions pédagogiques, approche éducative de l'orientation et conception du « travail universitaire »

La thématique des savoirs est liée à celle de l'orientation, comprise « dans tous ses états » (Danvers, 2009a, p. 7) : orientation scolaire, universitaire, pédagogique et professionnelle, orientation des jeunes, des adultes, des séniors, orientation tout au long de l'existence, mais également orientation de l'action, de la pensée, de l'agir, etc. Comme nous l'avons précisé (chapitre 2), dans le cadre d'une relation éducative, le savoir, pédagogique notamment, est par nature orientant, pour l'apprenant (pour nourrir ses projets par exemple), mais également pour l' « Éducateur » dans son action éducative. Cinq points de focalisation sont successivement abordés : les considérations des enseignants-chercheurs sur l'aide à l'orientation (5.2.2.1.) ; l'orientation et son approche éducative : une pédagogie universitaire à renouveler ? (5.2.2.2.) ; l'orientation, la professionnalisation des filières, l'insertion professionnelle et l'irrigation de la formation par la recherche (5.2.2.3.) ; la participation des enseignants-chercheurs à la conception des maquettes de formation (5.2.2.4.) ; la thématique de l'« orientation sélection » à l'entrée de l'Université, renvoyant indirectement à la question de la régulation des flux (5.2.2.5.).

5.2.2.1. Considérations des enseignants-chercheurs sur l'aide à l'orientation

14. Vous considérez que :

	Pas du tout							*Tout à fait*
L'aide à l'orientation fait partie intégrante de vos missions								
L'aide à l'orientation ne sert finalement pas à « grand-chose »								
L'aide à l'orientation ne constitue pas une priorité de votre action pédagogique								
Les effets de votre action dans ce domaine sont flous								
Vous n'avez pas à intervenir directement dans le conseil en orientation								
Vous n'avez pas de légitimité pour formuler un conseil d'orientation								
Le rôle du conseiller d'orientation-psychologue est essentiel								
Il est intéressant de réfléchir avec le néo-bachelier et l'étudiant à ces questions								

Les considérations des enseignants-chercheurs sur l'aide à l'orientation peuvent constituer des marqueurs essentiels de leur rapport à l'orientation et *in fine* de leur rapport à l'institution universitaire et ses finalités. Le tri à plat en tableaux accolés (tableau 20, voir infra) permet d'observer une vue d'ensemble des différentes propositions que les enseignants avaient à valuer (moins ; égal ; plus)[178]. On observe une équipartition relative de notre population autour de deux propositions : l'aide à l'orientation fait partie intégrante des missions des universitaires ; il est intéressant de réfléchir avec les étudiants à ces questions. Pour ces deux thématiques. On remarque donc une certaine hétérogénéité pour ces deux items au sein de notre population de référence.

Le rôle du conseiller d'orientation-psychologue paraît essentiel (« à égal ou plus ») pour 83,5% des enseignants-chercheurs, alors qu'ils sont 55,3% à se considérer comme peu légitime dans le conseil en orientation. Parallèlement, ils sont 53,4% à considérer que l'aide à l'orientation fait partie intégrante de leur action pédagogique. De fait, ils sont 62,1% à considérer que les effets de leurs actions dans ce domaine sont flous. Ce point n'est pas très surprenant, dans le sens où, comme nous l'avions précisé au cours du chapitre 2, la tâche des enseignants-chercheurs se situe dans le travail de l'humain : il n'y a ni matérialisation, ni prédiction, ni quantification possible de ce qu'a produit l'action éducative (tout particulièrement dû au fait que la temporalité de l'intervention en éducation diffère très largement de celle dans laquelle s'inscrit le processus de l'éduqué). Par ailleurs, même si les enseignants-chercheurs semblent confrontés de manière régulière à des questions de conseil en orientation, on peut s'interroger sur la manière dont ils envisagent cette tâche pédagogique partagée avec le conseiller d'orientation-psychologue, et donc la manière d'exercer leur fonction aux « frontières » de leurs champs disciplinaires respectifs.

Tableau 20 : Considérations des enseignants-chercheurs sur l'aide à l'orientation

	Moins	Egal	Plus	TOTAL
L'aide à l'orientation fait partie intégrante des missions	30,1%	36,9%	33,0%	**100%**
L'aide à l'orientation ne sert pas à grand chose	47,6%	22,3%	30,1%	**100%**
L'aide à l'orientation ne constitue pas une priorité de mon action pédagogique	53,4%	23,3%	23,3%	**100%**
Le effets de ces actions dans ce domaine sont flous	10,7%	27,2%	62,1%	**100%**
Pas de légitimité à intervenir dans le conseil en orientation	55,3%	13,6%	31,1%	**100%**
Le rôle du conseiller est essentiel	16,5%	33,0%	50,5%	**100%**
Il est intéressant de réfléchir avec l'étudiant à ces questions	30,1%	29,1%	40,8%	**100%**
Ensemble	**34,8%**	**26,5%**	**38,7%**	**100%**

La dépendance est très significative. chi2 = 98,78, ddl = 12, 1-p = >99,99%. Les cases encadrées en bleu (rose) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

[178] Les résultats à ces questions nous ont cependant conduit ici à recoder lors de notre analyse les réponses obtenues.

La question de l'identité de l'enseignant-chercheur est abordée dans notre questionnaire d'après une déclaration sur le fait de se considérer plutôt comme « chercheur-enseignant », autant « chercheur » que « enseignant », ou avant tout comme « enseignant ». L'analyse factorielle menée (figure 34, voir infra) à partir du tableau de contingence des croisements sur deux items (l'aide à l'orientation partie intégrante des missions ; l'aide à l'orientation priorité de l'action pédagogique tableau 21, voir infra) montre l'opposition primaire entre le fait de se considérer avant tout comme « chercheur » ou tout autant « enseignant que chercheur »[179] et la répartition des deux items sur cette dimension. Même si il convient d'être très prudent au regard de ces résultats[180], nous pouvons relever une tendance semblant se dégager : (1) le fait de se considérer avant tout comme chercheur et de ne pas considérer l'aide à l'orientation comme partie intégrante des missions (contribution au chi2 = +17), ni de l'action pédagogique (contribution au chi2 = +10) ; (2) le fait de se considérer tout autant enseignant que chercheur et de considérer l'aide à l'orientation comme partie intégrante des missions (contribution au chi2 = +9) et comme une priorité de l'action pédagogique (contribution au chi2= +9)[181]. Comme nous l'avons précisé lors des développements précédents, la question de l'accompagnement en orientation (comprise comme aide et conseil ici) fait partie des transformations amorcées au sein de l'enseignement universitaire, à partir desquelles se détachent les finalités éducatives et les questions d'identité professionnelle et de professionnalité des enseignants. Nos éléments rejoignent ici les études précédemment menées sur l'identité professionnelle « brouillée » correspondant au statut « hybride » des enseignants-chercheurs, potentiellement source de désorientation dans l'accomplissement du travail universitaire (Fabre, Bru & Altet, 2004 ; Annoot, 2011).

[179] « Considération sur le statut » voir tableau 11a en annexes, *tome 2*.

[180] 33.3% des cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du chi2 ne sont pas réellement applicables. Le chi2 est calculé sur le tableau des citations (effectifs marginaux égaux à la somme des effectifs lignes/colonnes). Les valeurs du tableau sont les pourcentages chi2 partiel / chi2 total. Le signe représente l'écart à l'indépendance.

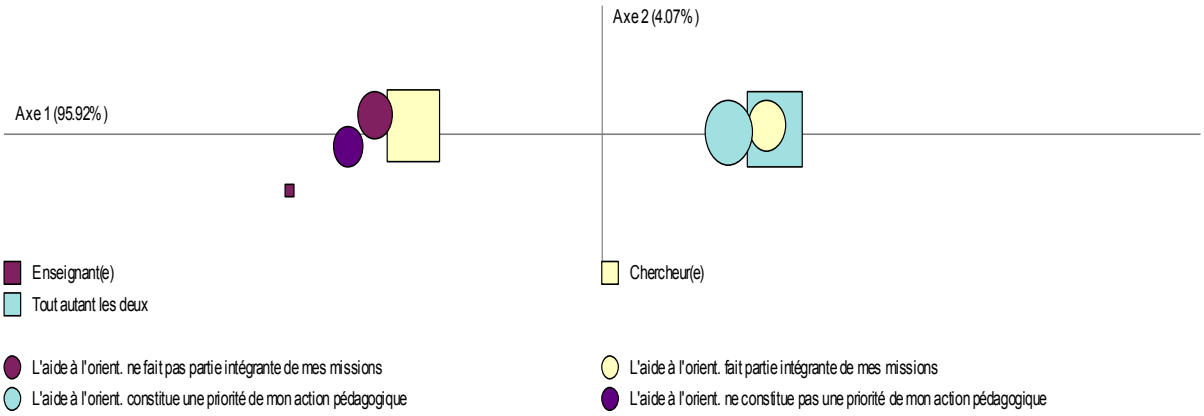
[181] Il s'agit d'une représentation dans un espace à deux dimensions des affinités entre lignes et colonnes, qui sont traduites par des proximités dans le plan. Pour la variable « considération sur le statut », 52% se déclarent avant tout chercheur, 46,6% autant enseignant que chercheur et 2,9% avant tout enseignant. Pour les besoins des calculs, nous avons éliminé cette dernière catégorie qui ne semblait pas représentative. Le croisement des variables permet de rejeter l'Hypothèse nulle et d'admettre l'existence d'une relation très significative entre la répartition des enseignants-chercheurs sur ces questions (Chi2 très significatif à .05). Cependant, l'effectif réduit (inférieur à 5) dans certains cas nous contraint de largement relativiser ce résultat : il s'agit plutôt ici de l'expression d'une tendance.

Tableau 21 : Tableau de contingence « considération sur le statut » X « l'aide à l'orientation partie intégrante des missions » ; « l'aide à l'orientation priorité de l'action pédagogique »

Considération sur le statut	L'aide à l'orient. ne fai pas partie intégrante de mes missions	L'aide à l'orient. fait partie intégrante de mes missions	L'aide à l'orient. constitue une priorité de mon action pédagogique	L'aide à l'orient. ne constitue pas une priorité de mon actior pédagogique
Enseignant(e)	+0	-3	-1	+8
Chercheur(e)	+17	-8	-9	+10
Tout autant les deux	-15	+9	+9	-13
TOTAL	**31**	**34**	**55**	**24**

La dépendance est très significative. chi2 = 34,62, ddl = 6, 1-p = >99,99%. Les cases encadrées en bleu (rose) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

Figure 34 : Analyse factorielle de correspondance simple « considération sur le statut » X « l'aide à l'orientation partie intégrante des missions » ; « l'aide à l'orientation priorité de l'action pédagogique »



5.2.2.2. L'orientation et son approche éducative : une pédagogie universitaire à renouveler ?

16. Vous pensez que :

La qualité première d'un enseignement universitaire est de permettre de développer des compétences transversales chez l'étudiant

Pas du tout *Tout à fait*

La qualité première d'un enseignement universitaire est d'apporter de solides connaissances

Pas du tout *Tout à fait*

La qualité première d'un enseignement universitaire est de permettre à l'étudiant de faire le lien entre ce qu'il apprend et ce à quoi cela lui servira plus tard

Pas du tout *Tout à fait*

Les indicateurs que nous avons formulés pour approcher la thématique de la pédagogie universitaire et de l'orientation dans le cadre de notre questionnaire reposent sur plusieurs éléments. Nous avons tout d'abord demandé aux enseignants de se situer, sur une échelle de 1 à 8 (8 étant le plus fort), par rapport à trois propositions : (1) la qualité d'un enseignement universitaire repose sur le fait de développer des compétences transversales chez l'étudiant ; (2) la qualité d'un enseignement universitaire repose sur le fait d'apporter de solides connaissances ; (3) la qualité première d'un enseignement universitaire repose sur le fait de permettre à l'étudiant de faire le lien entre ce qu'il apprend et ce à quoi cela lui servira plus tard. La figure 35 (voir infra) reprend les trois tableaux de réponses et le tableau de synthèse obtenus après traitement des données.

Les propos déclarés des enseignants-chercheurs montrent qu'ils considèrent la qualité d'un enseignement universitaire comme reposant principalement sur le fait d'apporter de solides connaissances (val. moy.=6,17, écart-type =1,44). Le fait de permettre de créer du lien entre ce que l'étudiant apprend et ce à quoi cela lui servira plus tard arrive en troisième position (val. moy.=5,53, écart-type =1,70), alors que le fait de développer des compétences transversales chez l'étudiant présente une position intermédiaire (val. moy. =5,85, écart-type =1,85). On note également que la valeur moyenne globale pour l'ensemble des propositions à valuer est de 5,85/ 8. Comme nous l'avons précisé (cf. chapitre 2), l'ouvrage collectif de Annoot et Fave-Bonnet (2004) soulignent notamment que le modèle d'une pédagogie universitaire principalement basé sur la transmission des connaissances est aujourd'hui interrogé par la mise en œuvre de formations dites « professionnalisantes », adossées (1) à des *curricula* pensés en termes de compétences, (2) à l'émergence de pédagogies « alternatives », ou encore (3) à la création de licences tendant vers davantage d'interdisciplinarité. Même si les résultats émis ici n'ont pas une réelle valeur démonstrative, on peut rejoindre l'idée, à partir des propos déclarés des enseignants-chercheurs, de l'émergence d'un modèle pédagogique renouvelé, en cours de construction sur ces questions.

Figure 35 : La qualité première d'un enseignement universitaire repose sur…

Apporter de solides connaissances	Nb. cit.	Fréq.
Moins de 2,00	1	1,0%
De 2,00 à 2,33	1	1,0%
De 3,50 à 4,67	10	9,7%
De 4,67 à 5,83	22	21,4%
5,83 et plus	69	67,0%
TOTAL CIT.	**103**	**100%**

Minimum = 1, Maximum = 8
Moyenne = 6,17 Ecart-type = 1,44
La différence avec la répartition de référence est très significative. chi2 = 156,56, ddl = 4, 1-p = >99,99%.

développer des compétences transversales	Nb. cit.	Fréq.
Moins de 1,17	4	3,9%
De 1,17 à 2,33	4	3,9%
De 2,33 à 3,50	4	3,9%
De 3,50 à 4,67	9	8,7%
De 4,67 à 5,83	14	13,6%
De 5,83 à 7,00	21	20,4%
7,00 et plus	47	45,6%
TOTAL CIT.	**103**	**100%**

Minimum = 1, Maximum = 8
Moyenne = 5,85 Ecart-type = 1,85
La question est à réponse ouverte numérique.
Les observations sont regroupées en 7 classes d'égale amplitude.
La différence avec la répartition de référence est très significative.
chi2 = 99,18, ddl = 6, 1-p = >99,99%.

Faire du lien avec ce qui sera utile	Nb. cit.	Fréq.
Moins de 1,17	3	2,9%
De 1,17 à 2,33	2	1,9%
De 2,33 à 3,50	2	1,9%
De 3,50 à 4,67	21	20,4%
De 4,67 à 5,83	26	25,2%
De 5,83 à 7,00	17	16,5%
7,00 et plus	32	31,1%
TOTAL CIT.	**103**	**100%**

Minimum = 1, Maximum = 8
Moyenne = 5,53 Ecart-type = 1,70

	Valeur moyenne	Ecart type
Développer des compétnces transversales chez l'étudiant	5,85	1,85
D'apporter de solides connaissances	6,17	1,44
Faire le lien entre ce qu'il apprend et ce à quoi cela lui servira	5,53	1,70
Ensemble	**5,85**	

5.2.2.3. Orientation, professionnalisation des filières, insertion professionnelle et irrigation de la formation par la recherche

29. Pour vous :

	Peu important							*Très important*
La professionnalisation est un sujet…								
L'orientation des étudiants est un sujet…								
L'insertion professionnelle est un sujet…								
L'irrigation de la formation par la recherche est un sujet…								

Si l'on se réfère à ce que projette l' « orientation active » à l'Université sur le champ universitaire, dans la continuité de l'empreinte du processus de Bologne, cinq dimensions sont convoquées en matière de formation : la professionnalisation, les finalités universitaires, les contenus de formation, les apprentissages et les possibilités de réorientations. Nous avons ainsi demandé aux enseignants de se situer, sur une échelle de 1 à 8 (8 étant le plus fort), par rapport à quatre propositions : (1) la professionnalisation est un sujet important ; (2) l'insertion professionnelle est un sujet important ; (3) la formation par la recherche est un sujet important ; (4) l'orientation est un sujet important. La figure 36 (voir infra) reprend les quatre tableaux obtenus après traitements des données.

Les propos déclarés des enseignants-chercheurs soulignent tout d'abord les enjeux de l'irrigation de la formation par la recherche comme déterminants (87,3%, val= 8). Pour cette modalité, les résultats sont très significatifs, aucun enseignant ne se situant par ailleurs en dessous de val=6. L'insertion professionnelle semble revêtir une certaine importance pour les enseignants-chercheurs (54,4%, val=8), même si la répartition au sein de notre échantillon semble plus « éclatée ». La même logique semble se présenter pour la thématique de l'orientation des étudiants, avec une moyenne égale à 7,03 et un écart-type égal à 0,87 (84,5%, val. ≥ 7). Cependant, pour la professionnalisation des filières, avec une moyenne égale à 6,26 et un écart-type égal à 1,32, les résultats restent plus nuancés (16,5% val=8). Ce contraste est souligné par la figure 37 (voir infra) qui représente les valeurs moyennes obtenues pour chacune des propositions[182]. À ce niveau, on peut préciser que la stratégie de construction de ces questions s'ancrait dans une volonté de différencier l'orientation (en tant que telle) de l'insertion, la professionnalisation ou encore l'irrigation de la formation par la recherche. Nous conviendrons cependant ici que cette différenciation ne correspond pas à la réalité de l' « orientation universitaire », puisque nous pouvons considérer que celle-ci englobe de fait l'ensemble des thématiques évoquées. Nous retrouvons bien cette idée dans les réponses obtenues dans la mesure où la moyenne des valeurs moyennes obtenues (=7,09) est très proche de la moyenne des valeurs obtenues pour la proposition à valuer concernant l'orientation.

Figure 36 : Professionnalisation ; Orientation ; Insertion professionnelle ; Irrigation de la formation par la recherche

La professionnalisation est un sujet...	Nb. cit.	Fréq.
val = 3	1	1,0%
val = 4	12	11,7%
val = 5	20	19,4%
val = 6	13	12,6%
val = 7	40	38,8%
val = 8	17	16,5%
TOTAL CIT.	**103**	**100%**

Minimum = 3, Maximum = 8
Moyenne = 6,26 Ecart-type = 1,32
La question est à réponse ouverte numérique. Les observations sont regroupées en 6 classes d'égale amplitude.
La différence avec la répartition de référence est très significative. chi2 = 48,63, ddl = 5, 1-p = >99,99%.
Le chi2 est calculé avec des effectifs théoriques égaux pour chaque modalité.

La formation par la recherche est...	Nb. cit.	Fréq.
val = 6	1	1,0%
val = 7	12	11,8%
val = 8	89	87,3%
TOTAL CIT.	**102**	**100%**

Minimum = 6, Maximum = 8
Moyenne = 7,86 Ecart-type = 0,37
La question est à réponse ouverte numérique. Les observations sont regroupées en 3 classes d'égale amplitude.
La moyenne et l'écart-type sont calculés sans tenir compte des non-réponses.
La différence avec la répartition de référence est très significative. chi2 = 135,24, ddl = 2, 1-p = >99,99%.

[182] Voir tableau 12a en annexes, *tome 2*.

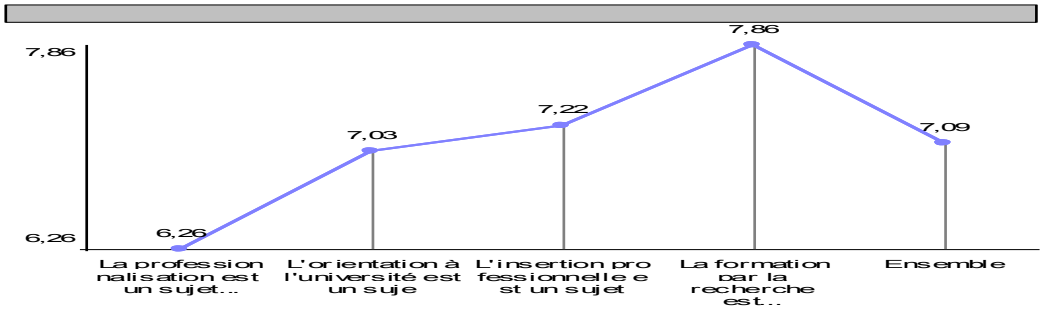
L'orientation à l'université est un suje	Nb. cit.	Fréq.
val = 4	1	1,0%
val = 5	8	7,8%
val = 6	7	6,8%
val = 7	58	56,3%
val = 8	29	28,2%
TOTAL CIT.	**103**	**100%**

Minimum = 4, Maximum = 8
Moyenne = 7,03 Ecart-type = 0,87
La question est à réponse ouverte numérique. Les observations sont regroupées en 5 classes d'égale amplitude. La différence avec la répartition de référence est très significative. chi2 = 106,66, ddl = 4, 1-p = >99,99%. Le chi2 est calculé avec des effectifs théoriques égaux pour chaque modalité.

L'insertion professionnelle est un sujet	Nb. cit.	Fréq.
Moins de 3	1	1,0%
De 5 à 6	9	8,7%
De 6 à 7	10	9,7%
De 7 à 8	27	26,2%
8 et plus	56	54,4%
TOTAL CIT.	**103**	**100%**

Minimum = 2, Maximum = 8
Moyenne = 7,22 Ecart-type = 1,09
La question est à réponse ouverte numérique. Les observations sont regroupées en 7 classes d'égale amplitude. La différence avec la répartition de référence est très significative. chi2 = 93,46, ddl = 4, 1-p = >99,99%. Le chi2 est calculé avec des effectifs théoriques égaux pour chaque modalité.

Figure 37 : Valeurs moyennes obtenues pour chacune des propositions à valuer



5.2.2.4. La participation des enseignants-chercheurs à la conception des maquettes de formation

26. Avez-vous déjà participé à la rédaction des maquettes de formation de votre Département/UFR ?
□ Oui □ Non

27. Si non, pourquoi ?
□ Vous n'en avez jamais eu l'occasion mais vous y participeriez volontiers
□ Vous n'avez pas le temps nécessaire mais y participeriez volontiers
□ Cela n'est pas une priorité et vous ne préférez pas vous investir dans ce type d'activité

28. Si oui, ce travail a été établi :
□ Principalement en concertation avec vos collègues enseignant(e)s-chercheur(euse)s
□ En concertation avec vos collègues enseignant(e)s-chercheur(euse)s et le service d'orientation de votre université
□ En concertation avec vos collègues enseignant(e)s-chercheur(euse)s et des structures susceptibles d'employer les étudiants de votre domaine
□ En concertation avec vos collègues enseignant(e)s-chercheur(euse)s, le service d'orientation de votre université et des structures susceptibles d'employer les étudiants de votre domaine

Les enseignants-chercheurs déclarent à 44,7% (tableau 22, voir infra) ne pas participer à la création des maquettes au sein de leur composante. Les raisons de la non-implication de ces derniers seraient plutôt à comprendre du côté d'un « manque de temps » pour s'investir dans ces activités (ils sont 87,5% à déclarer s'y intéresser mais ne pas avoir l'occasion ou le

temps d'y participer). On peut cependant supposer qu'il s'agit moins d'un manque de temps que d'une priorisation particulière des tâches liées au métier d'enseignant-chercheur. Comme nous avons pu l'évoquer, le métier d'enseignant-chercheur est particulièrement touché par une complexification et une différenciation des missions. Cependant, même si la question du temps peut apparaître comme centrale (enseigner ; chercher ; accompagner ; écrire ; publier et communiquer ; s'investir dans les activités de son laboratoire ; gérer des responsabilités administratives ; etc.), celle des injonctions paradoxales auxquelles il est soumis est également à prendre en compte, tout particulièrement dans le cadre d'un univers très compétitif (sur le plan de la recherche mais aussi celui de la formation des étudiants).

Dans quelle mesure la communauté universitaire peut-elle relever le défi d'une prise en compte grandissante des indicateurs de performance et de qualité, d'un ajustement adéquation formation-emploi ou encore d'un dialogue « renouvelé » avec les entreprises et les collectivités territoriales ? Y voient-ils la fin de l'Université, « entendue comme l'institution chargée d'instruire la jeune génération pour lui permettre d'accéder à des qualifications socialement reconnues ? » (Éliard, 2002, p. 5).

Tableau 22 : Participation à la conception des maquettes de formation

Participation à la rédaction des maquett	Nb. cit.	Fréq.
Oui	57	55,3%
Non	46	44,7%
TOTAL CIT.	**103**	**100%**

La différence avec la répartition de référence n'est pas significative. chi2 = 1,17, ddl = 1, 1-p = 72,16%. Le chi2 est calculé avec des effectifs théoriques égaux pour chaque modalité.

Nous avons tenté d'approcher un certain nombre de ces éléments dans le cadre de notre questionnaire. Le tableau 23 (voir infra), synthétise les réponses obtenues à quatre propositions que les enseignants-chercheurs avaient à valuer : « la confiance dans l'insertion professionnelle des étudiants » ; « créer des éléments de formation adossés aux besoins spécifiques des entreprises » ; « créer des partenariats avec des entreprises locales » ; « concevoir l'Université sans concertation avec le monde de l'entreprise »[183]. Les traits saillants que l'on peut relever concernent notamment les éléments de formation adossés aux besoins spécifiques des entreprises (80,6% des enseignants-chercheurs sont contre). Parallèlement, même si l'on constate une relative équipartition des réponses sur la question

[183] Les valuateurs ont ici été recodés en fonction des effectifs observés et pour plus de clarté, selon trois modalités : « Pas du tout » ; « Pas vraiment » ; « Tout à fait ».

du partenariat avec les entreprises locales et le fait de concevoir l'Université sans concertation avec le monde de l'entreprise, la question de l'insertion professionnelle des étudiants révèle que 53,4% des enseignants-chercheurs se déclarent plutôt inquiets à ce sujet.

Tableau 23 : Les thématiques reliées à l'orientation

	Pas du tout	Pas vraiment	Tout à fait	TOTAL
Confiance insertion prof. des étud.	3,9%	53,4%	42,7%	**100%**
Eléments de formation adossés aux besoin	80,6%	19,4%	0,0%	**100%**
Partenariat avec les entreprises locales	19,6%	39,2%	41,2%	**100%**
Concevoir l'université sans concertation	41,2%	36,3%	22,5%	**100%**
Ensemble	**36,3%**	**37,1%**	**26,6%**	**100%**

La dépendance est très significative. chi2 = 156,32, ddl = 6, 1-p = >99,99%.
Les cases encadrées en bleu (rose) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

5.2.2.5. L' « orientation sélection » à l'Université

Le questionnaire permet d'approcher la question de la sélection à l'Université du point de vue des enseignants-chercheurs. Cette question de l'orientation-sélection n'est pas nouvelle et peut apparaître comme idéologiquement orientée. En effet, de manière assez générale, l'orientation est connotée positivement si elle n'est pas imposée et qu'elle ne revêt pas de caractère contraignant. Par contre, dans sa forme sélective et de « réduction des libertés », elle peut être perçue négativement (Huteau, 2006). Le tableau 24 (voir infra) montre que la majorité des enseignants-chercheurs de l'échantillon se prononce contre la sélection à l'entrée (ou au cours) des études universitaires (63,1%). Cette question était notamment liée au fait de savoir de quelle manière les 33% d'enseignants-chercheurs se prononçant « pour » la sélection à l'Université l'envisageaient. Le tableau 25 (voir infra) montre une équipartition relative à ce sujet : 29,4% se disent favorables à une augmentation des frais d'inscription, 26,5% à la mise en place d'un examen d'entrée et 44,1% sont plutôt favorables à une sélection basée sur la consultation du dossier scolaire et du projet professionnel. Ce point précis peut être perçu comme un analyseur des valeurs et croyances que portent les enseignants sur cette question de l'orientation en tant que telle, mais également sur l'Université, ses finalités et *in fine* son rôle social. Elle peut également mettre en exergue, comme nous l'avons précisé, la fragmentation des questionnements en lien avec l'orientation, tant au niveau de la régulation économique et des droits de l'Homme qu'au niveau de l'égalité des chances et de l'équité sociale.

L'une des missions fondamentales dévolues à l'Université est, selon la *Loi d'orientation pour l'avenir de l'École du 23 avril 2005*, « de transmettre le savoir à tous » (article 16). Dès lors, deux questions se posent. Doit-on considérer les connaissances, les savoirs et les compétences comme le champ d'une possible sélection ou plutôt comme la chance offerte à chacun de s'émanciper, et *in fine* d'exercer sa citoyenneté de manière éclairée ? Reuchlin (1971) précise que les préoccupations en lien avec l'orientation sont d'abord et avant tout d'ordre économique. Comment penser l'orientation dans un contexte de crise ? Ces questions renvoient aux registres individuel et collectif de l'orientation, où « la disjonction de ces deux ordres est caractéristique d'une période de crise, au sens de mutations sociologiques » (Danvers, 2010b, p. 100).

Tableau 24 : La mise en place d'une procédure d'orientation-sélection à l'Université

Procédure de sélection Université	Nb. cit.	Fréq.
Oui	34	33,0%
Non	65	63,1%
Je ne sais pas	4	3,9%
TOTAL CIT.	**103**	**100%**

La différence avec la répartition de référence est très significative. chi2 = 54,19, ddl = 2, 1-p = >99,99%. Le chi2 est calculé avec des effectifs théoriques égaux pour chaque modalité.

Tableau 25 : De quelle manière faut-il sélectionner à l'Université ?

Sélection de quelle manière ?	Nb. cit.	Fréq.
Augmentation des frais d'inscription	10	29,4%
Mise en place d'un examen d'entrée	9	26,5%
Consultation du dossier scolaire et du projet professionnel	15	44,1%
TOTAL CIT.	**34**	**100%**

La différence avec la répartition de référence n'est pas significative. chi2 = 1,82, ddl = 3, 1-p = 39,02%.Le chi2 est calculé avec des effectifs théoriques égaux pour chaque modalité.

5.3. Synthèse et discussion

Cette troisième section vise à rendre compte de manière synthétique et à discuter des principaux éléments de résultats que nous avons pu établir à partir de l'enquête par questionnaire de recherche. Elle offre également la possibilité de poser les bases de notre réflexion quant à l'analyse de l'enquête par entretien, en mettant en exergue les questionnements généraux et spécifiques qui émergent. La première phase de cette enquête nous permet de confirmer par la description (et donc une mise en visibilité des régularités et des spécificités) l'existence de représentations et d'attitudes différenciées à l'égard de l'orientation universitaire et des thématiques associées. Cette description nous a amené à considérer un ensemble d'éléments dont il semble nécessaire de discuter, dans le sens où

« chacun d'eux donne un sens à l'ensemble qui, en retour, donne un sens à chacun » (Solaux, 2009, p. 14).

L'analyse des résultats du questionnaire de recherche montre que la sollicitation des enseignants-chercheurs sur les questions d'orientation et d'insertion par les étudiants est réelle et fréquente. Elle semble d'ailleurs être révélatrice de l'hétérogénéité de la population que l'on retrouve à l'Université, particulièrement dans les premières années. Dans ce cadre, nous avons notamment pu souligner la prédominance du rôle de « conseiller spécialiste du domaine d'études »[184] des enseignants-chercheurs, dans lequel s'ancrerait ainsi un rôle de « conseiller à projet » (Legrès & Pémartin, 1985). Cet aspect permet de distinguer l'orientation universitaire de l'orientation scolaire et lycéenne, où les demandes de conseils faites à l'enseignant portent davantage sur le « métier » (Mure, 1995). Comme nous l'avons précisé, cette caractéristique se retrouve de manière assez homogène sur l'ensemble de notre échantillon et laisse entrevoir la possibilité d'une attribution de connaissances (et de compétences) spécifiques aux enseignants-chercheurs par les étudiants, posant ainsi la question du champ de connaissance « réel » des universitaires dans ce domaine.

Dans ces interventions à la périphérie de leurs propres disciplines, les enseignants-chercheurs semblent se situer au-delà d'une stricte approche « informative » du conseil (basée sur la délivrance d'informations pertinentes pouvant potentiellement aider l'élève). Il est aussi question d'une aide à la verbalisation et à l'appréciation du champ des possibles, et donc d'une approche plus « éducative » du conseil (tel que Lothellier (2000) définit « l'acte de tenir conseil »), renvoyant à une potentielle conception de l'orientation davantage perçue comme un processus d'accompagnement éducatif, visant à aider l'individu dans l'élaboration de ses projets. Cependant, ces dispositions sont à comprendre en contexte. Nous avons ainsi pu relever : (1) une différenciation inter-universitaire (qui peut potentiellement s'expliquer par l'identité et la tradition de chacune de ces trois universités dans l'accueil et le suivi des étudiants (l'université (ST) se distinguant fortement à ce niveau) ; (2) une différenciation intra-universitaire, notamment au sein de l'université (SHS) où l'on remarque une nette variation disciplinaire. Comme nous avons pu le préciser, ces résultats sont à mettre en parallèle des typologies établies par Zeltaoui (1999), Musselin et Becquet (2004), soulignant une corrélation significative entre la différenciation des

[184] Choix d'options, de parcours, en lien avec une insertion professionnelle donnée.

« vécus » universitaires et l'environnement d'appartenance (influence du poids disciplinaire et / ou de la politique pédagogique de l'établissement). Ces conceptions différenciées de l'orientation peuvent rendre compte d'une réalité institutionnelle non homogène, caractérisée par certaines initiatives locales engendrant des contextes d'action particuliers. Dans quelle mesure peut-on parler d'une « culture commune » ou de représentations partagées des enseignants sur cette question ?

Ces premiers résultats nous ont permis d'aborder plus spécifiquement les caractéristiques de l'aide à l'orientation dans le cadre du DOA. Même si ce dernier ne semble pas fonctionner comme on pourrait s'y attendre[185], les actions qu'il suggère pour les enseignants-chercheurs (mener un entretien avec le néo bachelier, conseiller et informer le néo bachelier et / ou l'étudiant, travailler en partenariat avec les conseillers d'orientation psychologues et l'ensemble de l'équipe éducative, travailler en coordination avec les lycées) posent problème et les interrogent dans leur pratique professionnelle (Manque de formation ? Représentations spécifiques du « métier d'universitaire » ?). On note ainsi tout particulièrement le peu de légitimité ressentie dans le fait de formuler un avis d'orientation et de mener un entretien de conseil en orientation. Quatre ans après la mise en œuvre du DOA, une large majorité d'enseignants-chercheurs considère cependant que celui-ci a permis un renouvellement, à différents niveaux[186]. Ainsi, même si le DOA est contesté dans la forme qu'il peut parfois prendre, les enseignants-chercheurs ne remettent pas en cause son intérêt sur le fond. Cet élément peut être ici révélateur d'une acceptation relative de l'intégration des missions d'aide à l'orientation par les enseignants-chercheurs dans leur activité.

Les motifs d'engagement des enseignants-chercheurs dans ces actions sont également relativement éclatés et dispersés. Ainsi, nous avons pu admettre une association positive entre le fait d'être enseignant-chercheur à l'université (DS) et les motifs d'engagement liés principalement aux injonctions ministérielles ; une association positive pour les universités (ST) et (SHS) avec les motifs d'engagement liés à la mise en œuvre d'un projet spécifique ou des demandes spécifiques de la part des étudiants. Ces contextes d'action différenciés se

[185] Les élèves du secondaire ne participent que très peu et / ou mettent en place des stratégies d'évitement, notamment pour les plus éloignés d'entre eux de la culture scolaire et universitaire ; le public visé par le ministère ne semble ainsi pas être le public touché.
[186] En matière d'orientation, de dialogue tant entre les enseignants et les étudiants sur l'orientation, entre les enseignants eux-mêmes et entre les enseignants et les COP.

retrouvent encore plus profondément au sein de l'université (SHS), où l'on observe un éclatement assez marqué (poids disciplinaire). Dans ces espaces d'action, le sentiment de compétence en orientation des enseignants-chercheurs apparaît comme peu élevé et semble être relativement partagé par l'ensemble de notre échantillon. Paradoxalement, plus un enseignant-chercheur est convaincu de sa compétence dans le domaine de l'orientation, plus il semble ressentir un besoin de formation. À l'inverse, un faible sentiment de compétence conditionne lui un rapport à la formation sur ces questions relativement ambigu. On note qu'ici, la majorité des enseignants-chercheurs n'est pas formée sur ces questions.

Leurs besoins « déclarés » portent principalement sur les méthodes d'éducation à l'orientation[187], les filières et parcours de l'enseignement supérieur et leurs différents débouchés, ou encore « l'art de conseiller ». Les besoins exprimés portant sur les spécificités de la population étudiante qu'accueille actuellement l'Université ou sur les informations à propos des différents acteurs du système d'orientation restent cependant assez minoritaires. Ces résultats nous permettent notamment de poser deux questions : Le besoin de formation relatif aux méthodes d'éducation à l'orientation traduit-il un potentiel soutien des enseignants-chercheurs à l'égard de l'approche éducative en orientation ? Doit-on y voir une « quête d'autonomie » des enseignants-chercheurs sur ces questions ? La logique de cette formation est plutôt envisagée par les enseignants-chercheurs sous la forme d'un « développement professionnel » pouvant prendre la forme de formations « ciblées » (ponctuelles sur des points de focalisation), pour esquisser des réponses à d'éventuelles interrogations.

Comme le précise Barbier (1994, p. 25), le développement professionnel recouvre « toutes les transformations individuelles et collectives de compétences et de composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles ». Nous ajoutons que ces formations pourraient être des moments privilégiés d'accompagnement par les professionnels de l'orientation : si l'action de l'enseignant-chercheur peut (et doit) viser un accompagnement de l'étudiant dans le domaine de l'orientation (au sens large), elle nécessite également à son tour un accompagnement et un suivi spécifique. De la même manière, ces actions pourraient favoriser le principe de « reliance » que nous avons déjà évoqué. Il s'agit en fait ici plus

[187] Les actions qualifiées « d'approches éducatives » existent, mais elles semblent rester minoritaires dans les propos déclarés des enseignants-chercheurs.

précisément d'un acte de « reliance sociale » (Bolle de Bal, 1985) : « L'acte -ou le résultat de cet acte- est de créer ou de recréer des liens, d'établir ou rétablir une liaison entre des acteurs sociaux séparés, dont l'un au moins est une personne ; de réunir, mettre ou remettre en rapport ou en communication des acteurs distincts, disjoints ou isolés » (p. 57, cité par Danvers, 2009a, p. 415). Dans le cadre de ce développement, nous avons également pu souligner que le fait de posséder une formation pédagogique dans le domaine de l'enseignement est fortement associé au fait d'envisager une focalisation en termes de formation en orientation sur les approches éducatives à l'orientation. À l'inverse, les individus n'ayant peu ou pas reçu de formation dans le domaine de la pédagogie semblent moins sensibilisés aux questions relatives à une approche éducative de l'orientation et visent plutôt des besoins en formation de type « informatif ». À chaque discipline universitaire correspond des finalités professionnelles, des logiques pédagogiques, des traditions et des dimensions intellectuelles singulières. Ainsi, puisque la composition du champ universitaire peut être comprise comme le résultat de l'agencement de ces différentes dimensions, on peut émettre l'hypothèse que le besoin en formation dans le domaine de l'orientation est lui-même à comprendre au regard de la composition de ce champ.

Dans cette perspective, nous avons notamment été amené à nous intéresser au travail de l'orientation en transversalité (questions pédagogiques, approche éducative de l'orientation et conception du « travail universitaire »). D'une part le rôle d'expert du COP semble essentiel pour la majorité des enseignants-chercheurs, ce qui peut nous conduire à nous interroger sur les modalités de cette tâche pédagogique partagée avec le COP. D'autre part, les enseignants-chercheurs considèrent que l'aide à l'orientation fait partie de leur « action pédagogique », actions dont les effets leurs semblent relativement flous (ce qui est légitime dans la mesure où dans ce travail de l'humain, il n'y a ni matérialisation, ni prédiction, ni quantification possible de ce qu'a produit une action éducative). Dans les deux cas, ces considérations nous renvoient à l'idée de porosité des frontières du travail éducatif en orientation : dans un tel cadre, en quoi et comment les enseignants-chercheurs s'autorisent-ils à exercer leur fonction aux frontières de leurs champs disciplinaires respectifs ?

Ici, le fait de situer la question de l'orientation des étudiants au cœur de l'action pédagogique chez les enseignants-chercheurs dépend avant tout de la manière dont ils se définissent (« enseignant-chercheur » ou « chercheur-enseignant »). L'une des principales tensions autour de ces questions d'orientation semble donc venir du statut « hybride » des

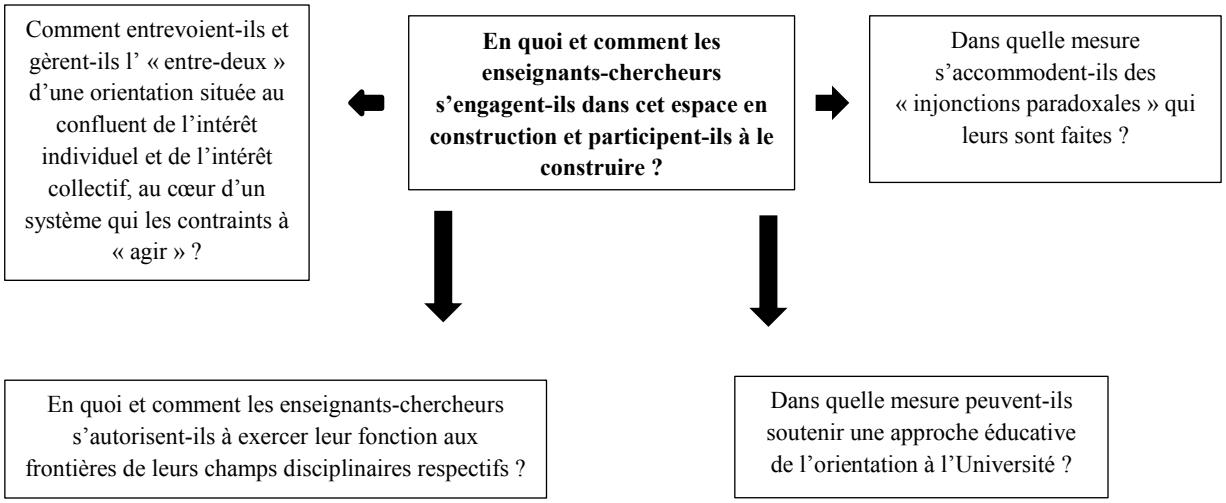
universitaires, à partir duquel se détachent les finalités éducatives et les questions d'identité professionnelle et de professionnalité des enseignants. Comme nous l'avons précisé, ces résultats s'inscrivent dans la logique des études de Fabre, Bru & Altet (2004) ou encore Annoot (2011) mettant en avant l'identité professionnelle « brouillée » des enseignants-chercheurs, source de désorientation dans l'accomplissement du travail universitaire. Les enseignants de notre échantillon ont des parcours (pédagogiques) variés : certains ont été recrutés après une carrière dans l'enseignement secondaire et possèdent une expérience et une formation pédagogique conséquentes, d'autres sont issus directement du monde universitaire et n'ont pas nécessairement été formés à la pédagogie et à l'enseignement (ou très peu). On trouve en premier cycle dans notre échantillon de jeunes enseignants mais également d'autres possédant un nombre d'années d'expérience plus important. La question « pédagogique » (et du « travail éducatif ») en orientation n'est alors pas abordée de la même manière par tous, notamment dans le fait de développer des compétences transversales chez l'étudiant ou le fait de lui permettre de créer du lien entre ce qu'il apprend et ce à quoi cela lui servira plus tard. À ce titre, les injonctions pour la mise œuvre de formations professionnalisantes (compétences, projets, interdisciplinarité) interrogent chez les enseignants l'irrigation de la formation par la recherche, même si l'insertion professionnelle des étudiants revêt pour eux une certaine importance. Dans ce cadre, la conception des maquettes de formation vient un peu plus ajouter à la complexification des missions des enseignants-chercheurs et aux injonctions paradoxales qui leur sont faites.

À la suite de ces premiers éléments de description, il convient d'insister sur la portée (relative / limitée) de tels résultats de recherche. Pour reprendre les termes de Porcher (2013), nous les situons entre « nécessité » et « insuffisance » : nécessité, car il s'agissait d'obtenir une vision globale et quantifiée du phénomène que l'on tente d'appréhender ; insuffisance, car la mobilisation de notre outil ne nous fournit ici qu'une vue fragmentée et imparfaite. Ainsi, même si cette première phase apporte une vision collective, elle rend d'autant plus nécessaire le fait de gagner en finesse individuelle. De plus, même si nous avons accordé une attention particulière à la formulation et à l'ordre de nos questions, à partir d'affinements successifs (pré-test notamment, cf. chapitre 4), nous ne pouvons pas établir avec certitude l'absence totale de « biais », tant l'hétérogénéité étudiante à l'Université se double aujourd'hui d'une hétérogénéité des enseignants-chercheurs. Les

conclusions émises dans ce cadre sont donc à prendre avec précautions, et sont *in fine* davantage à comprendre comme des hypothèses « intermédiaires » ou « provisoires ».

Avant d'aborder le chapitre 6 de ce travail de thèse, la figure 38 (voir infra) donne à voir l'évolution du questionnement[188].

Figure 38 : Questionnement intermédiaire



[188] À titre d'exemple, non exhaustif.

Chapitre 6. L' « orientation active » à l'Université : principes organisateurs et effets d'un engagement situé au confluent d'un ajustement de logiques

> « Les problèmes posés par l'orientation contribuent à faire évoluer les idées en matière de pédagogie et de psychologie […]. Mais toutes ces contributions ne peuvent avoir qu'un effet indirect, lointain, incertain sur le cadre général de faits, d'idées, de moyens, dans lequel se posent les problèmes d'orientation. En particulier, la pratique de l'orientation individuelle ne saurait être tenue pour responsable des conditions générales dans lesquelles vivent les individus, ni considérée comme un moyen direct pour modifier ces conditions. […] il est sans doute peu de domaines où se reflètent aussi fidèlement en des exemples concrets, en des questions appelant des réponses actuelles, les problèmes les plus généraux que pose la connaissance de l'homme et de la société » (Reuchlin, 1971, pp. 124-125).

> « Il faut inventer oui. Je trouve que c'est sacrément intéressant, on peut inventer. On est dans une situation d'invention. Je crois qu'il n'y a rien de mieux que de l'invention et puis inventer par rapport à des choses difficiles. Je crois que c'est stimulant de toute façon, tout le monde va prendre cela comme une possibilité de stimulation, et puis c'est quand même sacrément stimulant d'inventer dans le but de faire réussir des gens. On ne prend pas innocemment 1 an – 2 ans – 3 ans de vie d'une personne. Cela vaut le coup de se fatiguer et d'inventer, enfin il me semble. Ce n'est pas anodin quand même les choses qui nous sont confiées » [E10- Lille 1, p. 123].

La crise de l'Université française prend ses origines dans une divergence globale entre les missions qui lui sont attribuées et les attentes plus fortes de la société dans un contexte de crise et d'incertitude (Romainville, 2000). Cette évolution favorise une demande sociale plus forte envers les enseignants-chercheurs à l'Université. Les critiques peuvent être regroupées selon trois principaux points : (1) l'offre de formation universitaire est trop pléthorique, entrainant de la confusion et un manque de confiance des étudiants ; (2) l'autonomie potentielle des universités est questionnée (budgétaire tout particulièrement) ; (3) le rôle, les missions et le positionnement des enseignants-chercheurs envers la population étudiante sont discutés, devant l'impératif social de former les citoyens de demain, capables de s'insérer de manière durable sur le marché du travail, d'évoluer et de participer activement aux besoins de l'économie.

L'activité d'enseignement, le statut du savoir transmis ou encore le positionnement de l'enseignant sont autant d'éléments permettant de souligner la spécificité de l'Université par rapport aux « études secondaire ». Les critères de recrutement et de formation des enseignants y sont d'ailleurs assez singuliers : il n'existe à l'Université aucun prérequis pédagogique d'accès à la fonction d'enseignant-chercheur (ou quelques critères informels

d'expérience dans l'enseignement). Comme le souligne Endrizzi (2011, p. 1), « c'est l'allégeance à la discipline qui est au cœur de l'identité professionnelle : les enseignants-chercheurs sont physiciens avant d'être enseignant de physique ». Dans le domaine de l'orientation, la formation psychologique et pédagogique des enseignants-chercheurs est très limitée (voire inexistante dans certains cas) au vu de l'implication croissante qui leur est demandée dans ce domaine[189].

Ce sixième chapitre s'inscrit dans l'horizon de falsification de notre hypothèse générale, selon laquelle l'engagement des enseignants-chercheurs se situe au confluent d'un ajustement de logiques (notamment l'étudiant, le sens accordé à l'Université et ses finalités, son identité professionnelle, et la question de l'employabilité), entrainant résistances, adaptations et / ou contournements. Dans cette perspective, nous considérons notamment l' « orientation active » comme un espace injonctif de mise en activité de pratiques d'acteurs, interrogés dans leur subjectivité (intériorité du sujet) et dans leur intersubjectivité (dimension sociale) et participant au regard de leur logique d'actions et de leur intentionnalité à le co-construire. Comme nous l'avons énoncé en introduction de cette thèse, c'est donc ici du passage d'un horizon de sens (prescription) à un horizon de réalité (lieu social d'interaction et de coopération), traversé par une vision idéologique, politique et pédagogique du monde dont il est question.

Par ailleurs, nos analyses sont ici guidées par les résultats, analyses et interprétations que nous avons formulés au cours du chapitre 5, relatif au positionnement des enseignants-chercheurs à l'égard de l'orientation universitaire et de ses thématiques associées. Comme nous l'avons précisé, même si la technique d'enquête par questionnaire ne permet que d'entrevoir « en surface » le phénomène étudié, elle a pour intérêt de mettre au jour et de faire ressortir les multiples espaces d'incertitude qui coexistent au sein du « réel ».

La logique d'anticipation retenue dans le cadre de cette recherche n'est cependant pas à comprendre comme une limitation du champ des possibles. En effet, nous pensons que c'est justement dans cette préparation préalable que le chercheur peut potentiellement effectué un ensemble d'observations pertinentes de ce qui n'est pas « initialement attendu ». La méthode d'analyse de contenu mise en œuvre repose, comme nous l'avons précisé au cours

[189] La *Loi d'orientation pour l'Enseignement Supérieur et la Recherche* (2013) prévoit l'instauration d'une formation pédagogique des maîtres de conférences entrant dans la fonction.

du chapitre 4, sur les travaux de Miles et Huberman (2003) ou encore Bardin (2007). Pourtant, nous avons été confronté à une difficulté de taille à ce niveau de la recherche : comme rendre compte le plus fidèlement possible de la complexité des processus à l'œuvre et d'en extraire de l'intelligibilité ? En effet, au moment du passage à l'écriture, plusieurs options se sont présentées à nous. La première consistait à tenter de mettre en forme nos analyses à partir des logiques précédemment évoquées. La restitution aurait alors mis en lumière, de manière consécutive, les logiques à l'œuvre dans l'action des enseignants-chercheurs. Nous pensons que cette ligne directrice aurait cependant largement limité la portée de nos analyses, voire aurait obscurcit l'horizon d'attente et de sens que nous nous étions fixé. Ainsi, nous avons opté pour une seconde option, à notre sens plus riche de perspectives quant à la nature de notre objet de recherche. La logique d'exposition retenue repose sur une idée simple : à partir de certains points de focalisation, nous essayons d'envisager la manière dont certaines injonctions convoquent un imaginaire, des intentions, des pratiques, des représentations, ou encore des croyances particulières.

Dans cette perspective, les cinq premières sections de ce chapitre sont autant de points de départ pour approcher l'engagement et les actions des enseignants-chercheurs : la première section entreprend l'étude transversale de l'acte de tenir conseil en orientation (6.1.) ; les trois sections suivantes s'attardent sur trois types d'activités formalisées dans le cadre du DOA, (Consulter un dossier et délivrer un avis ; les déplacements dans les lycées et les journées portes ouvertes ; l'entretien d'orientation dans le cadre du DOA) (respectivement 6.2., 6.3. et 6.4.) ; la cinquième section creuse plus spécifiquement la problématique de l'injonction paradoxale d'une « orientation active », située au cœur de la complexification des missions des enseignants-chercheurs (6.5.).

6.1. L'acte de tenir conseil en orientation

Dans le cadre de nos entretiens, nous avons notamment insisté sur la manière dont les enseignants-chercheurs entrevoient le conseil en orientation[190]. Cette thématique permet ici de comprendre transversalement les potentialités des universitaires dans ce domaine. Elle est d'ailleurs apparue relativement « vague » pour les enquêtés, chacun l'ayant interprété à sa manière. Au cours de notre analyse statistique, nous avions émis l'hypothèse selon laquelle il s'établissait davantage à ce niveau un rôle de « conseiller spécialiste du domaine d'études »[191] et de « conseiller à projet », permettant de distinguer l'orientation universitaire de l'orientation scolaire et lycéenne, où les demandes de conseils faites à l'enseignant portent davantage sur le « métier » (Mure, 1995)[192].

À partir de l'analyse de notre corpus, quatre principaux points structurent la présentation de nos résultats à ce niveau. Nous montrons dans un premier temps que la pratique du conseil en orientation s'établit pour les enseignants-chercheurs dans le cadre d'une tâche pédagogique partagée, avec les services d'orientation et les COP notamment (6.1.1.). Dans un deuxième temps, nous revenons plus précisément sur la figure de « conseiller à projet » que développent « en toute légitimité » les enseignants-chercheurs (6.1.2.) Ce point permet d'entrevoir de manière plus précise les potentialités en matière de conseil, à partir desquelles semblent se détacher une approche informative à comprendre en extension (6.1.3.). La dernière partie de notre développement montre que cette pratique du conseil s'adosse à l'historicité et rejoint, dans la plupart des cas, la « fonction d'enseigner » des enseignants-chercheurs (6.1.4.).

6.1.1. Une tâche pédagogique partagée

La pratique du conseil en orientation n'apparaît pas comme « naturelle » pour la plupart des enseignants-chercheurs de notre échantillon. Cela « *pose parfois question* » [E1- Lille 2 STAPS], et nous relevons un sentiment d'inadaptation latent dans ce domaine [E9- Lille 1 Sciences de l'ingénieur]. Paradoxalement, c'est en toute légitimité qu'ils abordent ce type d'activité plutôt « informel » (« *en général c'est entre deux portes* » [E1- Lille 2 STAPS]),

[190] « Comment vous positionnez-vous quand un étudiant vous sollicite pour un conseil dans le domaine de l'orientation ? Avez-vous la réponse ? Comment faites-vous ? » (Voir le guide d'entretien, chapitre 4).
[191] Choix d'options, de parcours, en lien avec une insertion professionnelle donnée.
[192] Voir synthèse du chapitre 5.

au sein duquel ils opèrent une différenciation assez nette entre ce qui relève de leur domaine de compétences et celui, plus spécifique, du conseiller d'orientation-psychologue.

> *« S'il veut une aide psychologique il va voir un COP, moi pour ma part je peux juste m'assurer qu'il a bien tous les éléments en tête et qu'il raisonne de manière éclairée par rapport à tout cela »* [E6- Lille 1 Sociologie, p. 93].

> « *On peut effectivement passer un peu de temps avec un étudiant pour essayer de comprendre mais ce n'est pas un conseiller d'orientation […] (L'enseignant) ce n'est pas quelqu'un qui peut remplacer un conseiller d'orientation* » [E10- Lille 1 MIASHS, p. 120].

> « *Après on peut toujours leur conseiller d'aller se renseigner auprès des services d'orientation qui font un super boulot. Mais de toute façon toutes nos activités sont pensées avec le service, enfin pas complètement mais il y a une véritable démarche commune »* [E1- Lille 2 STAPS, p. 50].

> *« Pour autant, nous, on n'est pas là pour la totalité de ce qu'est le lycéen ou l'étudiant. C'est à dire tout ce qui peut toucher à sa vie extérieure, tout ce qui peut être l'aspect psychologique vraiment des choses ou des autres projets potentiels... On n'est pas complètement là pour cela. Nous on est là plutôt pour le projet au sens strict… Un lycéen vient dire : « Je veux venir faire ces études-là, voilà mon dossier, voilà ce que je suis ». C'est vrai qu'on tient compte quand même de ce qu'il est. Vous en pensez quoi ? Nous, on ne va pas s'exprimer sur son aspect psychologique… Notre but, d'ailleurs, ce n'est même pas de dire : « Allez faire cela » en tant qu'enseignant. Ce sera plutôt de dire : « Vous visez ça, est-ce qu'on peut vous dire plutôt oui, plutôt non. Maintenant si c'est plutôt non, venez, on va quand même en discuter parce qu'un dossier cela reste... Et si c'est vraiment non, je dirais pour nous, le travail s'arrête et c'est le COP qui prend... Mais cela du coup, ce n'est pas notre mission à nous d'enseignants de dire : « Voilà ce que vous allez faire d'autre ». C'est plutôt là pour le coup le rôle d'un COP »* [E10- Lille 1 MIASHS, p. 122].

Nous retrouvons ici l'idée d'une tâche pédagogique partagée, entre d'une part un conseiller d'orientation-psychologue ayant un rôle de conseil « expert » en orientation (selon une visée psychologisante) et de coordination / pilotage de l'action, et d'autre part un

enseignant ayant une fonction de mise en œuvre éducative. Dans les propos des enseignants-chercheurs, cette différenciation trouve sa légitimation dans l'évocation d'un statut d'expert d'un champ disciplinaire spécifique, qui leur confère une vision quasi « surplombante » de ce que vivent et vivront les étudiants au sein de leur parcours. En témoigne les propos de cet enseignant :

> *« […] je ne pense pas que cela pourrait être un COP d'ailleurs. Honnêtement. Parce que moi je trouve que le métier de COP, il est super difficile, en dehors même de l'analyse de l'individu. C'est impossible de connaitre l'ensemble des formations, parfaitement. Qui peut connaitre mieux une formation que celui qui enseigne dedans ? Et les prérequis et même les détails que personne ne peut décrire... Il n'y a que l'enseignant qui peut savoir cela. Donc même si le COP est bien formé, bien informé... Il ne peut pas l'être sur tout... Mais en revanche, je dirais, chacun sa place… »* [E10- Lille 1 MIASHS, p. 122].

6.1.2. La figure du « conseiller à projet »

Dans ce cadre, c'est bien la figure du « conseiller à projet » que convoquent la plupart des enseignants-chercheurs de notre échantillon. Quand ils conseillent un étudiant dans le domaine de l'orientation, il ne s'agit pas de lui apporter une aide psychologique ou d'engager la discussion sur une réflexion individuelle globale. C'est d'une mise en conformité entre le projet du néo bachelier ou de l'étudiant et leur domaine de formation respectif dont il est question :

> *« Je connais bien les métiers du sport vous savez... »* [E1- Lille 2 STAPS, p. 50].

> « *De mon point de vue on peut conseiller, aider à choisir, délivrer de l'information… on essaie justement de faire en sorte qu'ils aient plus ou moins un projet avant d'arriver, via le dispositif d'orientation active notamment* » [E2- Lille 3 Histoire, pp. 57-58].

> « […] *les conseiller, leur dire: « voilà ce qu'il faut que vous fassiez cet été. Vous remettre à niveau en telle et telle matière, voilà ce qu'il faut faire* » » [E4- Lille 2 Droit, p. 74].

> « *Je pense que le principal élément est de s'assurer que le projet est fondé* » [E8- Lille 3 LLCE Allemand, p. 105].

« *Nous on est là plutôt pour le projet au sens strict…* » [E10- Lille 1 MIASHS, p. 122].

« On m'interroge souvent sur les débouchés de la filière STAPS, les options possibles pour eux si tout ne se passe pas comme prévu. Vous savez, les taux d'échecs au concours sont très importants et il faut pouvoir s'engager dans quatre années d'études sans aucune certitude de réussite. Alors oui forcément, les étudiants qui s'inscrivent, ou même en cours de cursus, s'interrogent sur un potentiel choix B. Ce n'est pas évident et ils n'ont pas toujours conscience des choix qui s'offrent à eux… On a clairement un rôle dans l'établissement de ces projets » [E1- Lille 2 STAPS, p. 47].

6.1.3. Une approche informative du conseil à comprendre en extension

Cependant, même si l'information reste au cœur de leur démarche à ce niveau, cette approche « informative » du conseil est à comprendre en extension. Nous pouvons en effet nous interroger sur le positionnement qu'adopte l'enseignant-chercheur : se contente-t-il d'informer l'étudiant, c'est-à-dire de mettre l'accent sur le contenu de l'orientation, ou bien dépasse-t-il cette frontière pour se situer du côté de l'explicitation[193] et du processus d'orientation ?

On remarque d'une part que pour certains enseignants, la priorité est donnée à l'explicitation de l'information dont dispose déjà l'apprenant. On retrouve bien cette attitude lorsqu'ils décrivent leur présence et leur positionnement lors des journées portes ouvertes, ou encore lors de leur déplacement dans les lycées[194].

« Les plaquettes, oui. Le tout, c'est de rendre lisible tout cela. Ce sont toujours les grosses difficultés. À une heure de clarification de formation universitaire… mais je pense qu'on a beau distribuer une plaquette de formations à tous les élèves de Terminale, je ne suis pas certaine qu'ils sauraient comment exploiter le document. Il faut donc à ce niveau faire de l'explicitation… Ils seraient noyés dans l'information sinon… Je pense que les rencontres, c'est encore ce qu'il y a de plus efficace » [E3- Lille 1 Géographie, p. 67].

[193] Aide à la verbalisation, à la reformulation, à l'appréciation du champ des possibles et des contraintes.
[194] Ces points précis sont examinés plus attentivement dans la suite de notre propos.

« Qu'est-ce que j'entends par suivi ? J'entends notamment une explicitation de ce que le savoir peut apporter aux étudiants… Ce savoir doit pouvoir, même si il n'y a pas que cela, ce savoir doit pouvoir leur permettre de s'affranchir d'éventuelles hésitations par rapport à ce qu'ils souhaitent faire plus tard » [E6- Lille 1 Sociologie, p. 93].

D'autre part, on remarque également que ces conseils s'inscrivent pour certains dans une temporalité à moyen terme, pouvant s'étaler sur plusieurs années. Cette idée se retrouve dans le discours des acteurs dans le fait de considérer notamment qu'un travail d'intégration et de conseil bien effectué se traduit nécessairement par des étudiants qui « *restent* », qui « *ne décrochent pas* ». Ce cas est particulièrement présent (en tout cas assez souligné pour être signalé) au sein d'une filière à « effectif réduit »[195] :

« Nous essayons le plus possible de garder nos étudiants. Il faut qu'ils soient motivés, c'est certain. Qu'ils aient envie. Mais sur cette base, on peut travailler, on peut les conseiller, construire leur projet au fur et à mesure des semestres. C'est important » [E7- Lille 3 Hébreu, p. 96].

Par ailleurs, ce sont « leurs » étudiants et certains enseignants y voient une « obligation morale » [E5- Lille 1 SEG] dans le fait de les conseiller. On peut ainsi retrouver des profils dont le centre de gravité semble se situer sur une vision plutôt constructiviste de l'orientation (impliquant les valeurs d'aide, de durée et d'accompagnement). L'idée de processus d'orientation n'est ainsi jamais loin pour les enseignants-chercheurs, et elle se retrouve de manière transversale dans l'ensemble des entretiens, où l'on repère plusieurs indices, notamment autour des questions du temps et de l'adaptation, évoquées de manière récurrente :

« Après je pense que quand on entre à l'Université, on a le temps… Avant de se professionnaliser… Le conseil c'est du temps long, pas uniquement à un temps T » [E6- Lille 1 Sociologie, p. 93].

« Moi, les conseils à ce niveau-là… C'est du temps… Mes étudiants, c'est une attention permanente… Je fonctionne sur la durée » [E10- Lille 1 MIASHS, p. 122].

[195] Même si nous y revenons par la suite, dans le cadre du DOA notamment, on peut déjà signaler que l'intérêt pour l'orientation se double dans ce cas particulier d'un intérêt pour sauvegarder la filière.

« *Il y a une frange d'étudiants qui réussissent d'emblée, il y a une frange d'étudiants qui mettent un temps à s'adapter et qui vont réussir* » [E1- Lille 2 STAPS, p. 49].

« […] *posséder de temps avec l'étudiant…* » [E3- Lille 1 Géographie, p. 63].

« *Il faut du temps à l'étudiant, surtout ici. Ce n'est pas une matière qui s'improvise… Ils n'en ont jamais fait de leur vie pour la plupart, en tout cas pas comme on en fait ici. Donc je pense qu'il leur faut du temps pour s'adapter… […] avec le souci qu'un étudiant, il peut être un turbo mais il peut aussi être un diesel…Donc, il faut lui laisser le temps* » [E4- Lille 2 Droit, p. 70].

6.1.4. Conseil en orientation, historicité et « fonction d'enseigner »

Même si certains enseignants pensent que cette activité de conseil ne fait pas réellement partie de leur mission, il n'en reste pas moins qu'ils semblent pleinement accepter ou endosser ce rôle. En effet, ils peuvent considérer à ce niveau que leur statut d'expert du champ d'études et leur expérience du travail universitaire sont des soutiens incontournables pour conseiller et éclairer l'étudiant en « connaissance de cause ».

« *Qui mieux qu'un universitaire en Droit, en Physique ou en Psychologie peut conseiller l'étudiant souhaitant entreprendre ce type d'études ? Si un étudiant souhaite avoir des informations sur les compétences à acquérir pour entamer des études de Droit, qui est le mieux placé ?* » [E2- Lille 3, p. 57].

Dans un tel cadre, on peut avancer l'idée que le champ de connaissance et d'expertise attribué à l'enseignant par l'étudiant correspond au champ de connaissance « réel ». Comme nous l'avons souligné, il existe un « art » de conseiller. Dans ce domaine, certains d'entre eux semblent mieux préparés que d'autres. Les entretiens menés montrent notamment l'importance des dispositions pédagogiques préalables ou encore d'un type de rapport aux savoirs et aux étudiants :

« […] moi personnellement, dans le cadre de mes fonctions, je ne me sens pas particulièrement en défaut sur ces questions… Je connais les caractéristiques de mes étudiants, je connais parfaitement mon domaine, je m'intéresse aux questions pédagogiques, je suis capable d'informer mes étudiants… » [E2- Lille 3, p. 58].

Les propos déclarés des enseignants-chercheurs sont ainsi nettement marqués par le thème de l'accompagnement. Tout se passe comme si pour eux le domaine du conseil en orientation s'adossait à leur historicité et rejoignait alors celui de la « fonction d'enseigner ».

> *« […] j'ai moi-même été étudiante avant d'être là. Je sais ce que c'est… On a parfois besoin d'être accompagné sur certaines questions que l'on se pose. L'Université m'a donné la chance de reprendre des études assez tardivement. Par mes actions et mon engagement auprès des étudiants, j'ai surtout envie de rendre à l'Université ce qu'elle m'a donné »* [E7- Lille 3 Hébreu, p. 100].

> *« J'accompagne les étudiants dans ce domaine. Ce n'est pas toujours évident, pour de multiples raisons… Mais peut-être que mon expérience pédagogique dans le secondaire me confère une dimension que n'ont pas certains de mes collègues à ce niveau »* [E10- Lille 1, p. 116].

> *« La prise en compte de certaines problématiques touchant à l'orientation, à l'insertion et la réussite des étudiants vient peut-être de mon propre rapport à mon orientation et à mes études universitaires, j'y ai déjà pensé… »* [E4- Lille 2, p. 70].

À partir de ces propos, on peut émettre l'hypothèse que l'expérience universitaire qu'a lui-même construite l'enseignant-chercheur n'est pas étrangère à la projection de son rôle et de son approche de l'accompagnement en orientation. Pour Boutinet (2009b), l'accompagnement reste un secret puisque c'est l'expérience existentielle qui prévaut : « on se forme sur le tas mais en même temps après avoir été soi-même formé et donc avoir subi ou bénéficié d'un accompagnement, avoir des références et avoir, d'une certaine manière, le point de vue de l'étudiant que l'on a été » (p. 120). Même si nous revenons par la suite sur le sujet de la formation, nous signalons que c'est peut-être moins d'une formation basée sur un référentiel précis que de temps d'échanges et de partages d'expériences entre universitaires dont il devrait être question.

6.1.5. Éléments de synthèse

<u>Eléments de synthèse 1</u>

L'acte de tenir conseil en orientation : une tâche pédagogique partagée

1- C'est en toute légitimité que les enseignants-chercheurs abordent ce type d'activité plutôt « informel » au sein duquel ils opèrent une différenciation assez nette entre ce qui relève de leur domaine de compétences et celui, plus spécifique, du conseiller d'orientation-psychologue : on relève ici l'idée d'une tâche pédagogique partagée, entre d'une part un conseiller d'orientation-psychologue ayant un rôle de conseil « expert » en orientation (selon une visée psychologisante) et de coordination / pilotage de l'action, et d'autre part un enseignant ayant une fonction de mise en œuvre éducative. Cette différenciation trouve sa légitimation dans l'évocation d'un statut d'expert d'un champ disciplinaire spécifique, qui leur confère une vision quasi « surplombante » de ce que vivent et vivront les étudiants au sein de leur parcours.

2- Quand ils conseillent un étudiant dans le domaine de l'orientation, il ne s'agit pas de lui apporter une aide psychologique ou d'engager la discussion sur une réflexion individuelle globale. C'est d'une mise en conformité entre le projet du néo bachelier ou de l'étudiant et leur domaine de formation respectif dont il est question.

3- Les enseignants-chercheurs se situent dans une conception « informative » du conseil en orientation à comprendre en extension : ces conseils s'inscrivent dans une vision plutôt constructiviste de l'orientation (impliquant les valeurs d'aide, de durée et d'accompagnement). Cette idée se retrouve dans le discours des acteurs dans le fait de considérer notamment qu'un travail d'intégration et de conseil bien effectué se traduit nécessairement par des étudiants qui ne décrochent pas.

4- Dans ce domaine, certains enseignants-chercheurs semblent mieux préparés que d'autres. Les entretiens menés montrent notamment l'importance des dispositions pédagogiques préalables ou encore d'un type de rapport aux savoirs et aux étudiants. Chez ces enseignants, les propos déclarés sont ainsi nettement marqués par le thème de l'accompagnement. Tout se passe comme si pour eux le domaine du conseil en orientation s'adossait à leur historicité et rejoignait alors celui de la « fonction d'enseigner ».

5- L'expérience universitaire qu'a lui-même construite l'enseignant-chercheur ne semble pas étrangère à la projection de son rôle et de son approche de l'accompagnement en orientation.

6.2. Consulter un dossier et délivrer un avis : travail collectif et individuel

Dans le cadre du DOA, les enseignants-chercheurs ont notamment pour mission de statuer sur les potentialités des « candidats » à s'inscrire de manière « éclairée » au sein de leur filière. Comme nous l'avons évoqué au cours du chapitre 5, le fait de délivrer un avis sur un dossier de candidature pose question aux enseignants-chercheurs. Même si cet avis n'est pas contraignant, on remarque un sentiment général d'hésitation dans l'accomplissement de cette tâche : « *J'avoue être parfois un peu désemparée face à certains dossiers… comment rationnellement les évaluer et émettre un avis ?* » [E8- Lille 3 LLCE Allemand, p. 96]. D'autres soulèvent de manière récurrente le problème du manque d'informations précises sur le candidat dans ces dossiers, pour être en capacité de statuer de manière éclairée sur ses potentialités d'avenir : *« Les dossiers, oui, quelle histoire… Il y aurait beaucoup à dire, mais moi cela me pose problème, dans la mesure où tout cela est très succinct »* [E4- Lille 2, p. 73].

L'analyse de cette activité « prescrite » permet d'établir une déclinaison de résultats intéressants, à plusieurs égards. Six principaux points structurent notre propos ici. Avant d'aborder le cas particulier de Lille 1 et de l'implication de sa longue tradition dans le suivi des étudiants (6.2.2.2.), nous revenons dans un premier temps sur la manière dont les enseignants-chercheurs se saisissent de cet outil (6.2.1.). Le troisième point aborde plus précisément le positionnement des enseignants-chercheurs dans ce domaine, notamment autour d'une nécessité de « faire avec » l'institution (6.2.3.). Ces considérations nous amènent ensuite à entrevoir le décalage potentiel entre le travail collectif prescrit et le travail collectif effectivement mis en œuvre (6.2.4.). L'analyse des entretiens révèle également deux principaux traits significatifs de l'ajustement opéré par les enseignants-chercheurs, que nous nous proposons d'étayer : le cas des élèves éloignés de la culture et du savoir universitaire (6.2.5.) et la primauté accordée au « bricolage adaptatif » (Altet, 2004, p. 38), montrant une appropriation toujours singulière des injonctions qui leur sont faites (6.2.6.).

6.2.1. Utilisation « parfaite » d'un outil « imparfait » et innovation

De notre point de vue, les enseignants-chercheurs interrogés se sont tous plus ou moins impliqués dans la consultation des dossiers. En appeler à une attitude non volontaire de leur part dans cet exercice ne serait donc pas approprié. Les dossiers d'orientation reçus par les différentes composantes de l'Université ont fait l'objet d'une attention particulière de la part

des enseignants-chercheurs, et on peut relever ici une volonté générale de « *faire le boulot correctement* » [E1- Lille 2 STAPS, p. 44]. De fait, nous constatons davantage des formes d'adaptations, voire d'accommodations que des formes de résistances. Soit l'enseignant-chercheur se résigne à l'utilisation « parfaite » d'un outil « imparfait », soit il tente au contraire d'innover sur la base de l'outil préexistant, pour l'adapter à son contexte d'action, c'est-à-dire à la population étudiante à laquelle il est confronté. Certaines UFR ont ainsi pris l'initiative de créer leur propre dossier, ou d'effectuer des demandes d'ajout de renseignements complémentaires afin d'évaluer au plus juste les néo bacheliers.

> *« Les dossiers que l'on reçoit ne sont pas adaptés à ce que l'on attend. Le problème c'est le temps, est-ce que l'on a vraiment le temps d'imaginer et de concevoir un outil adapté à notre public dans le contexte qui est le nôtre ? Franchement je ne sais pas… Peut-être ailleurs, mais nous ici on n'a vraiment pas le temps… »* [E4- Lille 2 Droit, p. 73].

> *« En fait nous avions déjà mis en place des dossiers d'orientation à ce niveau. Ça marchait bien. […] Alors on s'est dit que le mieux était d'adapter tout cela pour réussir à en tirer quelque chose d'intéressant. »* [E1- Lille 2 STAPS, p. 46].

> *« […] nos étudiants ici ont certaines caractéristiques. Leur coller un type de dossier déconnecté de la réalité n'a pas de sens, pour eux comme pour nous. Alors nous avons fait quelques réajustements. Mais ce n'est pas moi qui m'en suis occupé, c'est XXXX qui a pris sur son temps pour le faire… »* [E9- Lille 1 Sciences de l'ingénieur, p. 110].

> *« C'est-à-dire qu'on a mis en place cela pour aider au dispositif d'orientation active, sur la base de ce que l'on avait déjà mis en place. On a mis en place un petit document qui est adressé aux lycéens et qu'ils nous retournent, dans lequel on va solliciter des informations sur d'autres aspects de sa formation, notamment le fait d'appartenir à un club sportif, d'être animateur, d'avoir le BAFA, le niveau de pratique éventuellement, par exemple… Ou encore est-ce qu'ils ont l'attestation de premiers secours ? Enfin vous voyez des questions qui sont périphériques à leur statut scolaire qui viennent nous éclairer un peu plus sur eux […] »* [E1- Lille 2 STAPS, pp. 50-51].

6.2.2. Le cas particulier de Lille 1 et de sa politique pédagogique

Un élément intéressant à signaler à ce niveau est le cas particulier de l'Université de Lille 1. Si l'on se réfère à la figure 24 (voir chapitre 4) concernant *L'évaluation AERES 2009*, cette université bénéficie, comme nous l'avons précisé, d'une « réelle politique pédagogique suivie définie depuis longtemps ». Au niveau de l'orientation, un des principaux marqueurs réside dans l'utilisation jusqu'en 2006 de son propre dossier d'orientation, intitulé « dossier d'orientation pédagogique » (DOP)[196]. Ce dossier d'orientation permettait d'aider les néo bacheliers dans leur choix d'orientation, et comprenait quatre pages. Des renseignements divers tels que le cursus scolaire suivi, les matières préférées et peu appréciées, la licence et les options choisies, le choix d'un parcours aménagé ou renforcé, les motivations de l'élève et de son projet professionnel ou encore la connaissance des débouchés y figuraient. À titre d'exemple, pour la rentrée scolaire 2006, Lille 1 comptabilisait 1920 dossiers complétés et avait invité plus de 320 lycéens à des entretiens d'orientation - la moitié d'entre eux s'étant présentée. Lors du passage au DOA, l'Université de Lille 1 a vu le nombre d'étudiants participant au dispositif d'orientation considérablement baisser (voir chapitre 5). Certes, le DOA a permis de dématérialiser le support (grâce à l'apparition du dossier unique et de la procédure APB), mais on constate une certaine frustration du SUAIO :

> *« [...] avant avec le DOP on récoltait beaucoup plus de demandes et beaucoup plus d'informations sur l'élève car le dossier était plus complet. Il y a tout de même certains inconvénients à la mise en place du DOA [...] ».* [SUAIO, Lille 1].

La politique d'aide à l'orientation à Lille 1 reposait également depuis quelques années sur la formation de parcours « aménagés », chargés d'aider prioritairement les élèves issus de bacs technologiques et professionnels. Lors de l'inscription des élèves, les bacheliers technologiques et professionnels sont ainsi directement soumis à un entretien d'orientation avec un conseiller d'orientation-psychologue et font pour la plupart, s'ils le souhaitent, l'objet d'un suivi pédagogique particulier durant la première année. Ce dispositif d'aide est resté en vigueur - en parallèle de la mise en place du DOA.

> *« Ca a changé cette année, donc on n'a pas vu la quantité de la même façon. D'une certaine façon l'informatisation nous fait faire des économies mais on ne se rend pas bien compte de la quantité de dossiers, car on n'en a pas des caisses... C'est constant*

[196] Voir annexes, *tome 2*.

par contre car ceux qui demandent le DOA le font de façon facultative... donc par rapport au DOP on a perdu un peu d'effectif … » [E6- Lille 1 Sociologie, p. 90].

6.2.3. Surcharge de travail *versus* « faire avec » l'institution : l'éthique du fonctionnaire

Même si nous revenons plus précisément dans la suite de notre propos sur la complexification et la diversification des missions des enseignants-chercheurs, en lien avec les missions d'aide à l'orientation (cf. 6.5), nous pouvons souligner que cet aspect précis du dispositif (les dossiers) semble avoir cristallisé le mécontentement de l'ensemble des enseignants-chercheurs interrogés :

« Mais les dispositifs sont très lourds à mon avis à gérer pour l'Université. Puis je ne sais pas si un enseignant, des enseignants en espagnol remplissent des centaines de dossiers ou même plus, tout cela pour rien peut-être » [E7- Lille 3 Hébreu, p. 99].

« C'est qu'effectivement, c'est quand même assez lourd à mettre en place » [E3- Lille 1 Géographie, p. 60].

À ce niveau, et comme à d'autres, même si le DOA n'a pas été choisi par les enseignants, on se rend compte qu'ils « font avec ». En d'autres termes, et en rejoignant les idées développées par Annoot (2011), l'obligation d'agir dans le domaine de l'orientation semble surtout marquée pour certains par l'occurrence du sentiment d'investissement dans une mission de service public, d'une « éthique du fonctionnaire, qui accomplit une mission de service public pour répondre aux besoins des étudiants » (Annoot, 2011, n.p.).

« Si je le fais, c'est sous la contrainte, car je pense que ce qui est mis en œuvre c'est encore quelque chose qui vient s'ajouter à tout ce que l'on nous demande. Maintenant, si je fais ce boulot, c'est aussi pour servir la collectivité. N'oublions pas que nous sommes des fonctionnaires de l'État. On sert l'institution. Je pense que certains l'oublient parfois » [E9- Lille 1 Sciences de l'ingénieur, p. 108].

« Est-ce que c'est à moi, universitaire, à passer deux après-midis pour ce public-là ? Est-ce que c'est à moi de le faire ? Bon je le fais et correctement car j'assure ma mission de service public ... mais bon ... ça commence à devenir très lourd ... un boulot de conseiller d'orientation des lycées » [E6- Lille 1 Sociologie, p. 92].

6.2.4. Travail collectif prescrit / travail collectif réel

Paradoxalement, même si l'activité pédagogique de l'enseignant-chercheur apparaît dans de nombreuses recherches comme un travail isolé et peu harmonisé (Becquet & Musselin, 2004), cela n'a pas été le cas dans le cadre du DOA pour le traitement des dossiers. Le travail en équipe a en effet été privilégié et des commissions ont été créées pour l'évaluation des dossiers.

Dans la plupart des cas, ce sont deux ou trois enseignants-chercheurs par département ou UFR qui se sont mobilisés pour évaluer les dossiers. Ces configurations se sont établies sur la base du volontariat, et comme le précisent certains, la réalisation de cette activité a toujours été basée sur la « bonne volonté » de chacun des acteurs. Parallèlement, il semble que l'on peut ajouter à ces difficultés d'engagement, particulièrement au début de la mise en place du dispositif, les effets « flottants » d'un pilotage parfois hésitant. En témoignent les propos du CIO de l'Après-bac de Lille ci-dessous.

> *« Oui, alors après je ne vous dirais pas que tout se passe à la perfection. Nous ici on a un rôle particulier, il n'y en a que deux en France des CIO Après-Bac comme le nôtre, à Paris et Lille. Donc c'est une situation très particulière...Contrairement aux autres CIO, nous on travaille directement sous la coupe du Rectorat donc on a un rôle de relais, et donc on a fait pas mal de bilans. Le problème est que c'est une grosse machine, dont les réglages sont un peu difficiles. Les directives ne sont pas toujours très claires non plus, c'est très politique… Les directives ministérielles se sont accumulées, sans que des ordres de priorité aient été élaborés et sans qu'aucun critère ne permette une hiérarchisation des objectifs »* [CIO de l'Après-bac].

Ce travail a ainsi été source d'échanges au sein des équipes, sur des thématiques diverses marquées par leur transversalité, notamment autour des prérequis nécessaires, des modes d'évaluation des dossiers ou plus largement des finalités de l'enseignement universitaire.

> *« Comment formaliser les compétences nécessaires à la construction d'un parcours de réussite ? Quelles sont les principales dispositions que doit avoir le néo bachelier ? »* [E7- Lille 3 Hébreu, p. 96].

> *« Quels sont les éléments à prendre en compte ? Se base-t-on uniquement sur les résultats scolaires, sur le projet ? Quelle place accorder à l'engagement associatif par exemple ? »* [E1- Lille 2 STAPS, p. 44].

« Vous savez, parler orientation à l'Université c'est engager un débat idéologique sur les finalités de l'enseignement universitaire… Et j'ai été surpris de voir, notamment lors de certaines réunions, que nous étions loin d'être tous d'accord » [E10- Lille 1 MIASHS, p. 120].

Même si ce fonctionnement par dossier (et le DOA dans son ensemble) est très largement critiqué par les enseignants-chercheurs, du fait de l'incapacité du dispositif à régler les problèmes de structure opérant au sein même d'un enseignement supérieur dual, ils se sont très largement *« collés à l'exercice »*. On remarque cependant que la manière dont ils s'en saisissent n'est jamais parfaitement neutre, puisque chacun semble agir en fonction du contexte spécifique dans lequel il évolue. À l'instar de Castellan (1993), on note à ce niveau que « lorsqu'une équipe joue bien, c'est parce qu'elle le veut, non parce qu'on l'y oblige, qu'il s'agit d'une interprétation en termes de rôles, d'intentions et d'anticipation de l'avenir » (p. 22).

Les effets produits sont notamment à comprendre au regard de l'identité collective des équipes formées[197], dont le principe organisateur réside dans l'ancrage disciplinaire, jouant un rôle essentiel ici : les enseignants-chercheurs opérant dans des filières où les effectifs sont relativement réduits n'ont pas la même manière de mobiliser cet outil que ceux d'autres disciplines où les effectifs sont beaucoup plus importants. Dans le premier cas, les enseignants adoptent une stratégie du « surtout pas d'avis C », l'objectif étant alors de ne pas décourager le futur étudiant de s'inscrire, quel que soit son parcours. Dans ces espaces, le principal critère d'évaluation des enseignants-chercheurs réside alors dans la motivation[198] dont fait preuve l'étudiant.

« Je pense que si un étudiant vient s'inscrire en allemand, c'est que derrière il est motivé… Vous imaginez un étudiant en allemand qui n'est pas motivé… Ça peut vite devenir l'horreur… ! Je ne vois pas l'intérêt de mettre un avis C, c'est un découragement absurde pour l'étudiant » [E8- Lille 3 LLCE Allemand, p. 105].

« Donc, on a des grands débutants aussi mais les cas d'une motivation extrême comme on a eus cette année, par exemple un étudiant qui s'est inscrit en arabe et en

[197] Pour Muchielli (2009), une équipe produit une éthique et procède selon la stabilisation de normes et valeurs autour desquelles chaque membre agence son action.

[198] On comprend ici la motivation dans sa définition large : « construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et / ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement » (Thill, 1993, cité par Fenouillet, 2003, p. 19).

hébreu et qui voudrait aller après vers les sciences politiques. Cela c'est plutôt rare. De toute façon, pour moi les dispositifs ne servent pas à grand-chose. Il n'y a que du « fait maison », des espèces d'adaptation en fonction de la situation. […] D'autant plus que je pense que dans certaines matières… un élève avec une prise de conscience, on peut combler des lacunes. Je veux dire en langue, en tout cas, on peut avoir moins que la moyenne et puis finalement on va surveiller et ça va passer… » [E7- Lille 3 Hébreu, p. 99 et p. 97].

Dans le second cas, les enseignants-chercheurs opérant en Droit ou dans des filières à taux de « remplissage » élevé n'hésitent pas à se servir de ce système comme d'un levier potentiel de repérage des étudiants, qui seront à terme en difficultés. Dans ce cadre, l'action des enseignants-chercheurs semble répondre de manière optimale aux finalités du DOA, et peut-être même davantage.

« L'avis A, c'est : pas de problème, vous pouvez venir chez nous... ; avis B c'est plus réservé, et C très réservé... tout ce qui est bac technologique ou bac professionnel c'est avis C... direct… vu les taux de réussite, on ne peut pas leur dire « vous avez votre place naturellement en faculté de Droit » » [E4- Lille 2 Droit, p. 74].

6.2.5. Les élèves éloignés de la culture et du savoir universitaires

Il semble que la mise en place du DOA à l'Université ait en effet cristallisé encore davantage les inquiétudes des enseignants par rapport à cette population visiblement éloignée de la culture et du savoir universitaires. Ainsi, confrontés aux dossiers de « candidatures » de ces néo-bacheliers, nombreux sont ceux déclarant émettre systématiquement un avis défavorable pour la poursuite d'études dans leur filière, quelles que soient les motivations et la nature du projet. Ce comportement est d'ailleurs souvent légitimé par les enseignants, qui convoquent les études statistiques menées au sein des universités concernant les taux d'échec élevés de cette population.

« *Disons que j'ai l'expérience avec moi, j'ai les statistiques avec moi. Cela vaut toutes les expériences du monde, tous les diplômes de psycho péda machin etc. qu'on veut […] C'est 100% d'échec. Je n'ai pas dit 99%. À 99, j'hésiterais déjà* » [E9- Lille 1 Sciences de l'ingénieur, p. 112].

« […] au niveau statistique on a 0,0001%, notamment il y a une personne tous les dix ans qui va s'en sortir. Évidemment, chacun pense qu'il est la personne qui va réussir » [E6- Lille 1 Sociologie, p. 90].

Les questions que peut susciter ce type de fonctionnement sont multiples : doit-on y voir une forme de sélection déguisée ? Une forme de pré-sélection ? L'information est-elle au cœur de la « non-réussite » des bacheliers technologiques et professionnels à l'Université ? Remet-on en cause l'égalité des chances ? La problématique de la sélection à l'entrée de l'Université est à considérer dans le cadre d'une « question socialement vive » (Legardez, 2006)[199], et interpelle aussi bien les représentations sociales que les valeurs des enseignants-chercheurs. Même si nous y revenons dans la suite de notre propos, il convient de signaler que les universitaires interrogés ne semblent pas favorables à une sélection à l'entrée de l'Université en tant que telle. Cependant, c'est à chaque fois le niveau et les compétences des futurs étudiants qui sont mis en perspective à partir de cette question. Certains s'en accommodent, d'autres un peu moins (notamment les formations accueillant une « masse » importante d'étudiants en première année).

« Pour nous, la sélection est un non-sens mais d'autres, par exemple, la psychologie, je sais qu'ils la pratiquent d'une manière illicite. Ils sont obligés parce qu'il y a trop de demandes » [E7- Lille 3 Hébreu, p. 99].

« Au-delà, je dirais que n'importe quel baccalauréat pourrait entrer ici… Enfin presque… et c'est pour ça que je ne suis pas pour une sélection, à l'entrée de l'Université, je serais pour au contraire, qu'on renforce les exigences du baccalauréat. Pour que les examens d'admission soient plus révélateurs d'un certain niveau de connaissance et de maîtrise. Que cela devienne un vrai diplôme… Plutôt qu'une sorte de formalité… Un passe-droit sans épaisseur… Aujourd'hui n'importe quel individu a le bac… Il est bien là le problème… Le problème si je peux être plus précis, c'est que je pense que l'on n'évalue pas les bonnes compétences… [E4- Lille 2 Droit, p. 70].

[199] Pour Legardez (2006), une question est « socialement vive » si on la retrouve tant dans l'espace social, médiatique, scientifique que chez les acteurs (institutionnels et non institutionnels).

6.2.6. Le « bricolage adaptatif » des enseignants-chercheurs

Dans ce contexte, intégrés dans un système complexe qu'ils ne peuvent modifier qu'à la marge, les enseignants-chercheurs s'adaptent comme ils peuvent. Nous rejoignons ici Altet (2004) qui met en avant leur attitude adaptative souvent singulière, où « le monde universitaire actuel peut être décrit comme une construction de bricolages individuels et locaux, comme le fait la sociologie interactionniste » (p. 40). Nous en dégageons une conception de l'enseignant-chercheur indissociable du contexte dans lequel son action dans le domaine de l'orientation s'inscrit, sorte « d'espace de jeu » (Berthelot, 1983), comprenant les « règles du jeu » (Crozier & Friedberg, 1977) :

> L'acteur n'a que rarement des objectifs clairs et encore moins des projets cohérents : ceux-ci sont multiples, plus ou moins ambigus, plus ou moins explicites, plus ou moins contradictoires. Au cours de l'action il en changera, ou reconsidérera sa position […]. [*Mais ce*] comportement a toujours un sens ; le fait qu'on ne puisse le rapporter à des objectifs clairs ne signifie pas qu'il ne puisse être rationnel, tout au contraire. Au lieu d'être rationnel par rapport à des objectifs, il est rationnel, d'une part par rapport à des opportunités et à travers ces opportunités, au contexte qui les définit et, d'autre part, par rapport au comportement des autres acteurs, au parti que ceux-ci prennent et au jeu qui s'est établi entre eux. C'est enfin un comportement qui a toujours deux aspects : un aspect offensif, la saisie d'opportunités en vue d'améliorer sa situation ; et un aspect défensif, le maintien et l'élargissement de sa marge de liberté donc de sa capacité d'action (Crozier, & Friedberg, 1977, cités par Danvers, 2009a, p. 23).

C'est dans ce cadre que l'on rencontre le plus souvent la mise en place d'initiatives très localisées (à l'échelle d'une UFR) pour la réussite des étudiants (ici Droit, STAPS, Sciences de l'ingénieur, etc.). Au sein de ces ancrages disciplinaires spécifiques, la primauté est ainsi accordée à des stratégies adaptatives, visant à garder et à faire réussir le plus grand nombre d'étudiants, sans pour autant revenir sur les exigences du travail universitaire. Cela se traduit par des mesures parfois radicales, conduisant à une remise en cause de l'ordre existant, ou par des mesures plus classiques d'aide et d'accompagnement à la réussite. On peut considérer que l'enseignant-chercheur agit ici « en saisissant les opportunités qui s'offrent à lui dans le cadre des contraintes qui sont les siennes » (Danvers, 2009a, p. 23). Bonte et Izard (1991) précisent que « l'Université est une institution au sens où elle existe en vertu d'une loi et de traditions ; elle suppose, tant pour ses agents que pour ses utilisateurs, des comportements stéréotypés et hautement différenciés, véhiculés moins par le règlement que par l'usage […] » (cités par Vanbremeersch, 1998, pp. 32-33). En témoignent ici les propos de ces enseignants :

« Oui, c'était une capacité d'accueil, c'est-à-dire qu'en même temps qu'ils passaient leur baccalauréat, ils avaient à passer ici des épreuves à la fois sportive, maîtrise de la langue, connaissances un peu générales, et à partir de ce profil on émettait un avis et on respectait une capacité d'accueil qui fait qu'on arrivait à faire que certains ne viennent pas vers nous… C'est devenu caduc. On n'est plus autorisé à le faire. […] Oui on peut parler de sélection si vous voulez, en tout cas maintenant, on est censé mettre en place des dispositifs d'aide pour réussir, mais tout ce que l'on peut faire c'est… limiter un peu les dégâts, je pense, … que cause l'Université ouverte. On n'a pas le choix. En amont, on essaie de prévenir un peu, on essaie de mettre les gens face à la réalité des difficultés qu'ils risquent de rencontrer en entrant chez nous » [E1- Lille 2 STAPS, p. 46].

« Parce qu'avec l'arrêté de 2002 tout a changé… ici nous avions supprimé la deuxième session. Et remplacé la deuxième session, c'est-à-dire la session de rattrapage, par des mécanismes de compensation entre semestres… Très favorables aux étudiants… mais avec une deuxième session personnalisée si je puis dire, parce qu'un étudiant qui avait un bon motif d'avoir raté, de ne pas être venu, à une épreuve, et avec son justificatif médical ou autre, on lui faisait repasser l'épreuve ou les épreuves de la session où il n'avait pu assister, c'était personnalisé. Ça, ça a beaucoup déplu au Ministère qui nous oblige à remettre maintenant une deuxième session. Or, qui dit deuxième session dit se mettre dans le cadre de l'arrêté de 2002 qui interdit les compensations entre semestres… C'est une catastrophe pour les étudiants… » [E4- Lille 2 Droit, p. 69].

Dans ces filières, l'arrivée massive d'étudiants parfois éloignés de la culture universitaire[200] s'accompagne ainsi d'une attitude paradoxale de la part des enseignants-chercheurs : ils connaissent la situation, ils ne la désirent pas, mais sont contraints de tenter de mettre en place des formes d'accompagnement et d'aide spécifique, notamment pour les étudiants de première année. Globalement, ceux-ci distinguent au moins trois grandes catégories d'étudiants, se différenciant selon leur rapport aux études, aux savoirs universitaires et à l'avenir : (1) des étudiants qui s'engagent dans une filière de formation pour obtenir un diplôme (et potentiellement amenés à bifurquer par la suite) ; (2) des

[200] Les études de Morlaix et Suchaut (2012) montrent une diversification de la population étudiante en termes de parcours, de niveau d'études, d'âge, ou encore de capital social, culturel, économique et cognitif.

étudiants présentant un intérêt certain pour le domaine d'études et ayant un projet très précis ; (3) des étudiants qui sont de passage dans le système universitaire par défaut, n'ayant pas nécessairement d'envie, de motivation et de projet particulier.

On peut à ce niveau constater la récurrence du cas des « bacheliers professionnels et technologiques » dans les propos des enseignants-chercheurs, population qui semble être : (1) source d'inquiétude quant à la pérennité du modèle universitaire ; (2) vectrice d'un certain « malaise enseignant », notamment dans le fait d'avoir à expliquer à de jeunes néo bacheliers qu'ils n'ont pas leur place à l'Université, et à endosser *in fine* pleinement la responsabilité des contradictions du système éducatif. En témoignent les propos suivants, qui résument assez bien la situation.

> *« […] Pour les bacs technos, on sait que les chances de réussite sont très faibles, mais on peut comprendre que du côté du néo bachelier, il est en situation de réussite, et nous côté Université, on sait que certes il est en situation de réussite dans son contexte, mais son passeport pour aller à l'université, ce n'est pas le bon passeport qu'il a. Mais le lui dire, pour lui c'est presque intenable […]. Les choses sont bien pires pour les Bac Pro, là on a 0% de réussite. Évidemment le bachelier professionnel, il vient d'avoir un Bac (éventuellement de façon brillante), il a pu avoir un Bac Pro à 16 de moyenne - je n'en sais rien - et nous, on lui dit : « Mais tu vas te planter absolument, on le sait ». On a des dispositifs mais on part de tellement loin en maîtrise de la langue qu'on ne peut rien faire. Là, il y aurait tout un travail, il y a quelques fois les règles de grammaire du CM2 qui ne sont pas là. Donc, il y a de telles lacunes depuis le primaire que l'on ne peut rien faire, et je dirais même plus que ce n'est pas à nous de le faire ! »* [E4- Lille 2 Droit, p. 71].

6.2.7. Éléments de synthèse

Eléments de synthèse 2

Consulter un dossier et délivrer un avis : travail collectif et individuel

1- Soit l'enseignant-chercheur se résigne à l'utilisation « parfaite » d'un outil « imparfait », soit il tente au contraire d'innover sur la base de l'outil préexistant, pour l'adapter à son contexte d'action, c'est-à-dire à la population étudiante à laquelle il est confronté.

2- Même si le DOA n'a pas été choisi par les enseignants, on se rend compte qu'ils « font avec ». En d'autres termes, l'obligation d'agir dans le domaine de l'orientation semble surtout marquée pour certains par l'occurrence du sentiment d'investissement dans une mission de service public, d'une « éthique du fonctionnaire, qui accomplit une mission de service public pour répondre aux besoins des étudiants » (Annoot, 2011, n.p.).

3- Même si le travail en équipe a en effet été privilégié et que des commissions ont été créées pour l'évaluation des dossiers, on remarque de manière générale les effets « flottants » d'un pilotage parfois hésitant.

4- La manière dont ils se saisissent des outils n'est jamais parfaitement neutre, puisque chacun semble agir en fonction du contexte spécifique dans lequel il évolue. Ainsi, les effets produits sont notamment à comprendre au regard de l'identité collective des équipes formées, dont le principe organisateur réside dans l'ancrage disciplinaire, jouant un rôle essentiel.

5- Confrontés aux dossiers de « candidatures » de néo bacheliers éloignés de la culture et du savoir universitaire (professionnels et techniques), nombreux sont ceux déclarant émettre systématiquement un avis défavorable pour la poursuite d'études dans leur filière, quelles que soient les motivations et la nature du projet. Cette pratique est légitimée par les enseignants par l'intermédiaire des études statistiques menées au sein des universités.

6- Les enseignants-chercheurs s'adaptent comme ils peuvent et l'on remarque une série de « bricolages adaptatifs » (Altet, 2004, p. 38). Cela se traduit par des mesures parfois radicales, conduisant à une remise en cause de l'ordre existant, ou par des mesures plus classiques d'aide et d'accompagnement à la réussite. On peut considérer que l'enseignant-chercheur agit ici « en saisissant les opportunités qui s'offrent à lui dans le cadre des contraintes qui sont les siennes » (Danvers, 2009a, p. 23).

6.3. L'entretien d'orientation dans le cadre du DOA : encouragement et dissuasion

Dans le cadre de la mise en place du DOA, les enseignants-chercheurs ont pour mission de recevoir les néo bacheliers ayant reçu un avis B ou C. À l'instar des dossiers d'orientation des étudiants, la conduite de ces entretiens peut générer des questionnements. Si dans le premier cas nous sommes dans une pratique de type « orientation-évaluation », les entretiens peuvent eux être compris comme relevant de « l'orientation-conseil ». Les entrevues menées auprès des enseignants-chercheurs nous ont notamment permis de comprendre plus précisément le sens que ces derniers donnent à leurs actions à ce niveau. À partir des éléments dégagés dans le cadre de nos entretiens, trois axes structurent notre propos : la différenciation en fonction du type de baccalauréat dans le cadre des entretiens (6.3.1.) ; l'espace de structuration pédagogique de ces entretiens (sensibilisation, explicitation et mise en perspective) (6.3.2.) ; le rôle du milieu « associé » de l'enseignant-chercheur (6.3.3.).

6.3.1. Une différenciation selon le type de baccalauréat

Il faut tout d'abord relever un phénomène non négligeable : les bacheliers convoqués pour un entretien sont dans la plupart des cas des jeunes issus de baccalauréats technologique ou professionnel, ou encore des néo bacheliers de filières générales dont le profil ne semble pas adapté à la poursuite d'études dans telle ou telle filière. Comme nous l'avons déjà précisé, les futurs étudiants ne se sont pas déplacés en masse pour ces entretiens. Dans une large majorité, les enseignants-chercheurs expliquent cette situation de manière très logique :

> *« […] les jeunes que je convoque à un entretien sont souvent des bacs technologiques ou professionnels… Mais ils ne viennent pas et je les comprends… Ils savent très bien qu'ils n'ont pas leur place à l'Université. Ils savent ce que l'on va leur dire. Partant de ce constat, pourquoi se déplaceraient-ils ? »* [E9- Lille 1 Sciences de l'ingénieur, p. 112].

> *« Vous savez c'est très difficile de casser un préjugé… Surtout qu'avec le bac en poche, ils peuvent s'inscrire… Ils sont clairement dans un déni de la réalité »* [E6- Lille 1 Sociologie, p. 90].

Nous retrouvons donc dans le discours des enseignants-chercheurs par rapport à ces entretiens de conseil, comme nous l'avons évoqué lors des développements précédents, une

différenciation « bacheliers technologiques et professionnels » / « bacheliers généraux ». Dans le second cas, ces entretiens, fondés sur l'idée d'apporter un avis sur la réussite future du jeune, peuvent être perçus comme un moyen de rassurer un nombre important de bacheliers généraux parfois inquiets et anxieux vis-à-vis de leur chance de réussite dans telle ou telle filière : Comment mon niveau en langue peut-il m'assurer de réussir à l'Université ? Comment mon cursus antérieur peut-il me permettre d'aborder sereinement des études de Droit ou de Sociologie par exemple ? Dans ce cas précis, on remarque alors plutôt une volonté chez les enseignants-chercheurs de « défataliser » l'orientation vers et à l'Université.

6.3.2. La structuration pédagogique de l'entretien : sensibilisation, explicitation et mise en perspective

Les entretiens semblent se dérouler chez la plupart des enseignants-chercheurs en trois principaux temps. Tout d'abord, une phase de sensibilisation aux exigences du travail universitaire et de l'expérience étudiante, visant à anticiper les difficultés de compréhension pour certains néo bacheliers dans ce que représente l'étude de l'Histoire, des Langues ou encore par exemple du Droit à l'Université[201].

> *« Je leur précise que le travail demandé ici change du tout au tout… Que le rythme n'est pas le même… Qu'il faut être particulièrement bien armé pour réussir, et surtout être autonome… »* [E8- Lille 3 LLCE Allemand, p. 104].

> *« Je commence l'entretien par une description détaillée du programme, des attentes des enseignants, des prérequis… C'est vrai parfois j'en rajoute un peu, pour tester leur motivation »* [E5- Lille 1 SEG, p. 81].

Pour certains étudiants, l'Université constitue ce que l'on peut appeler une « première familiale ». Derrière le décrochage universitaire se cache une grande diversité de parcours et de situations : « L'importance des origines sociales et scolaires explique le départ de ces étudiants fantômes en terme d'écarts culturels à la culture savante. Elle interroge directement les dispositifs pédagogiques (tutorat par exemple) qui, en les ignorant, masquent l'essentiel des inégalités d'accès à l'enseignement supérieur » (Legendre, 2003, p. 32). L'échec en première année à l'Université est à comprendre au-delà des simples problèmes de niveau scolaire, puisque « pour réussir, il faut comprendre les codes du travail

[201] Les étudiants en reprise d'études sont également parfois concernés par ces problèmes d'adaptation au travail universitaire (Michaut, 2001).

intellectuel, cristallisés dans un ensemble de règles souvent informelles et implicites, être capable de voir la praticabilité du travail demandé, et savoir le transformer en savoir pratique » (Coulon, 1997, p. 198).

Ensuite, une phase que l'on peut qualifier « d'explicitation du projet », en fonction du type d'étudiant :

> *« Moi je considère que le bac général est le premier titre de l'Université donc je ne reçois pas par principe les étudiants qui préparent un bac général, quel que soit leur bulletin, je m'en tamponne... même s'ils ont 4 de moyenne... par ailleurs je ne considère que les bacs S et ES. Ça pose un problème quand c'est un bac L, et ceux-là je leur demande de venir... alors on leur explique qu'avec un projet précis ils peuvent s'en sortir... Les bacs qui posent problème ce sont les bacs pros et technos. Les bacs pros c'est simple je les dissuade de s'inscrire... »* [E1- Lille 1 STAPS, p. 90].

> *« […] après une petite présentation de la formation et des finalités de l'Université, je leur demande de m'énoncer leur projet, leur motivation, leur centre d'intérêt… Ça me permet de voir un peu où ils en sont… »* [E10- Lille 1 MIASHS, p. 117].

Enfin, une phase de « mise en perspective », où l'enseignant-chercheur propose généralement des pistes pour le néo-bachelier. C'est à ce niveau que les services d'orientation interviennent alors généralement comme appui stratégique dans le conseil en orientation.

> *« On fonctionne très bien avec nos services d'orientation pour trouver à ces étudiants des débouchés car l'étudiant que je décourage doit sortir avec une piste. Les bacs technos je n'exerce pas la même pression néanmoins je les reçois pour leur expliquer qu'il faut qu'ils aient une stratégie, que ce ne seront pas des étudiants comme les autres »* [E6- Lille 1 Sociologie, p. 90].

> *« Je peux les informer, et voir avec eux si leur projet est en conformité avec le choix qu'ils font. Je n'essaie pas de les décourager, mais plutôt de les éclairer, de leur faire prendre conscience des choses… Alors après ça marche ou pas… Mais on fonctionne très bien avec les services d'orientation, d'ailleurs dans certains cas, on prend ensemble rendez-vous avec XXXXX, qui va pouvoir approfondir les choses*

avec le jeune. Le problème qui se pose également, c'est qu'il est déjà trop tard, le calendrier n'est pas très adapté » [E4- Lille 2 Droit, p. 74].

6.3.3. Le rôle du milieu « associé » de l'enseignant-chercheur

Cet essai de rationalisation de la « méthode » qu'emploient les enseignants-chercheurs au niveau de la mise en place des entretiens auprès des néo bacheliers, dans le cadre du DOA, rend compte de la manière dont le « flou » des injonctions ministérielles accompagne leur appropriation (et non leur application). Ceci est cependant à relativiser en fonction du contexte d'action, c'est-à-dire du « milieu associé » de l'universitaire. Comme nous le précisions, l'ancrage disciplinaire représente un facteur essentiel dans la rationalisation des enseignants-chercheurs à ce niveau. Dans les filières telles que le Droit, STAPS ou encore les Sciences économiques et de gestion, nous constatons que l'enseignant (avec l'aide de son équipe) prend appui sur la politique pédagogique de son établissement pour tenter de « faire le tri » entre les étudiants, quitte à mettre en œuvre des dispositifs d'accueil adaptés et progressifs. Dans les filières « moins prisées » par les étudiants, les logiques sont un peu plus « flottantes », puisque l'on avoue qu'à demi-mot élargir le champ des possibles des étudiants dont le projet ou le niveau scolaire n'est pas en conformité avec les attentes de la filière.

L'ensemble des considérations énoncé fait ici apparaître le jeu d'oppositions des différentes dimensions de l'orientation universitaire, dont les logiques parfois antagonistes s'enchâssent et se combinent : la dimension institutionnelle, relative au système, à l'institution universitaire et à ses choix stratégiques (de formations, pédagogiques, etc.) ; la dimension réflexive, relative à un processus inscrit dans des contextes d'action particuliers, où les questions d'orientation se posent elles aussi de manière singulière ; la dimension « pédagogique » d'accompagnement, relative au travail éducatif des acteurs institutionnels, et notamment des enseignants-chercheurs.

6.3.4. Éléments de synthèse

Eléments de synthèse 3

L'entretien d'orientation dans le cadre du DOA : encouragement et dissuasion

1- À l'instar du traitement des dossiers, l'entretien d'orientation dans le cadre du DOA se révèle un instrument puissant pour tenter de dissuader certains élèves de s'inscrire à l'Université. Par ailleurs, cet entretien peut également être perçu comme un moyen de rassurer un nombre important de bacheliers généraux parfois inquiets et anxieux vis-à-vis de leur chance de réussite dans telle ou telle filière. Dans ce cas précis, on remarque alors plutôt une volonté chez les enseignants-chercheurs de « défataliser » l'orientation vers et à l'Université.

2- Les entretiens se déroulent chez la plupart des enseignants-chercheurs en trois principaux temps : une phase de sensibilisation aux exigences du travail universitaire et de l'expérience étudiante, visant à anticiper les difficultés de compréhension pour certains élèves ; une phase que l'on peut qualifier « d'explicitation du projet » ; enfin une phase de « mise en perspective », où l'enseignant-chercheur propose généralement des pistes pour le néo-bachelier.

3- Dans les filières telles que le Droit, STAPS ou encore les Sciences économiques et de gestion, nous constatons que l'enseignant (avec l'aide de son équipe) prend appui sur la politique pédagogique de son établissement pour tenter de « faire le tri » entre les étudiants, quitte à mettre en œuvre des dispositifs d'accueil adaptés et progressifs. Dans les filières « moins prisées » par les étudiants, les logiques sont un peu plus « flottantes », puisque l'on avoue qu'à demi-mot élargir le champ des possibles des étudiants dont le projet ou le niveau scolaire n'est pas en conformité avec les attentes de la filière.

6.4. Les déplacements dans les lycées et les journées portes ouvertes : enjeux pédagogique et éducatif

Les déplacements dans les lycées et l'organisation de journées portes ouvertes ont été constitués comme des leviers d'action essentiels de la mise en œuvre d'une politique d' « orientation active ». Cette quatrième section donne à voir la manière dont les enseignants-chercheurs s'en saisissent. Pour comprendre les tenants et aboutissants de leur action à ce niveau, il convient tout d'abord d'effectuer un détour sur le projet *Demain l'Université*, commun aux trois universités étudiées et visant à une synchronisation des actions engagées envers les élèves de lycées. Dans ce cadre nous mettons notamment en

relief l'émergence d'une « pédagogie dématérialisée » en orientation (6.4.1.). Les trois points qui suivent sont relatifs aux déplacements au sein des établissements d'enseignement secondaire : logique marchande et travail délesté (6.4.2.) ; les résistances du décloisonnement secondaire / Université (6.4.3.) ; des actions orientées vers l'intervention éducative en orientation (6.4.4.). Le cinquième et dernier point de cette section s'intéresse plus particulièrement aux « journées portes ouvertes » (JPO), notamment autour de l'idée d'une rationalisation de l'acte de s'orienter pour le jeune en situation de choix (6.4.5.).

6.4.1. Le projet commun *Demain l'Université* et la « pédagogie dématérialisée »

Comme nous l'avons précisé, les trois universités lilloises étudiées ont mis en place un partenariat, notamment à travers le projet *Demain, l'Université*[202], ayant pour objectif « de renforcer le dispositif d'orientation active en mettant en place, en concertation avec les lycées, des actions pour faire connaître l'Université, ses parcours et ses débouchés ». La figure 39 (voir infra) en résume les grandes lignes[203].

Figure 39 : Présentation du site *Demain l'Université, déclencheur d'avenir(s)*

« Demain l'Université » est un dispositif bâti sur un partenariat entre les trois universités publiques lilloises Lille 1, Lille 2, Lille 3 et un nombre croissant de lycées de la métropole. Le dispositif s'inscrit dans le cadre de l'Orientation Active et du Conseil en Orientation Anticipé. Son objectif est que vous, lycéens, soyez accompagnés dans votre projet d'orientation à l'Université de la classe de première à la 1ère année de licence. Les actions co-construites avec vos lycées doivent vous permettre de mieux appréhender l'Université, ses parcours et ses débouchés et ainsi de faire des choix éclairés de poursuite d'études dans les filières universitaires :

- *Tables rondes en direction des élèves de Première, avec des témoignages d'étudiants*
- *Journées d'immersion dans l'une des trois universités lilloises partenaires pour les élèves de Terminale*
- *Rencontre avec les parents d'élèves dans les lycées hors métropole*
- *Groupes de travail avec les équipes enseignantes du secondaire et du supérieur pour favoriser les échanges sur les programmes respectifs d'enseignement afin d'accompagner au mieux l'entrée à l'Université*

Dans le cadre de ce projet, au sein des universités de Lille 1 et Lille 3, des « questionnaires découverte » sont annoncés sur le site Internet et mis en ligne. Cependant, même si celui-ci souligne une convergence des approches entre établissements, des divergences en termes de formalisation subsistent. Pour Lille 1, on ne trouve qu'un seul « questionnaire découverte » (concernant la sociologie, avec fiches métiers disponibles),

[202] En partenariat avec le Centre Ressources de l'Après-Bac (CIO de Lille), le Céreq et le Rectorat de Lille.
[203] Voir à ce propos le site www.demainuniversité.fr/

puis des tests d'auto-évaluations en Biologie, Géologie, et Mathématiques. Pour Lille 3, ce sont bien ces « questionnaires découvertes » que l'on trouve, pour l'Anglais, la Philosophie, la Psychologie, le Cinéma et l'Histoire. La figure 40 (capture-écran, voir infra) présente un extrait du type de questions-réponses proposé au candidat lors de sa visite sur le site, à partir d'un questionnaire de positionnement pour des études en Psychologie. La figure 41 présente quant à elle une des trente-trois questions relatives au test de positionnement de Biologie en ligne.

Figure 40 : Capture-écran d'un questionnaire de positionnement pour des études en psychologie

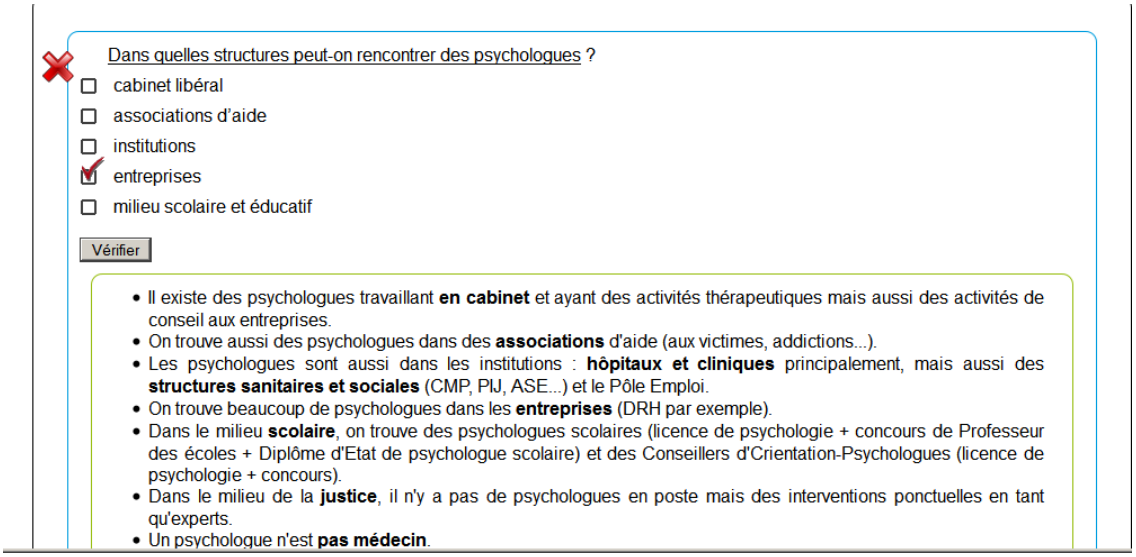
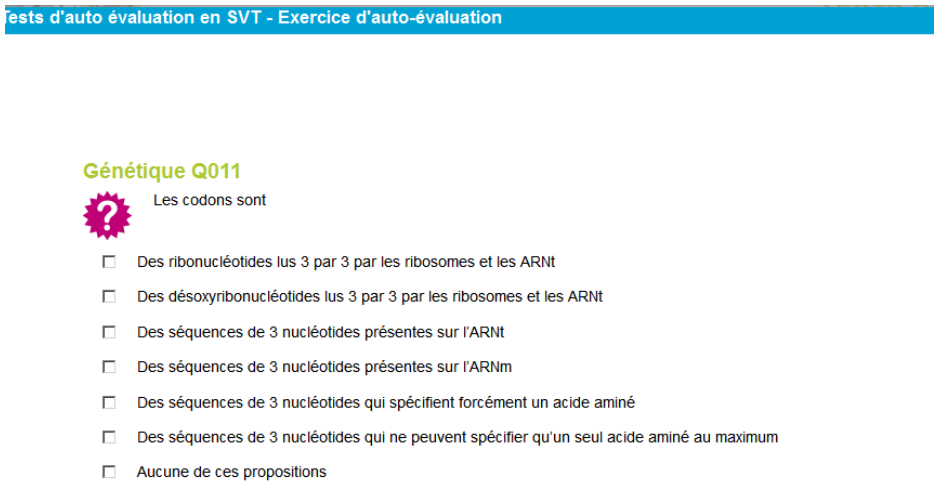


Figure 41 : Capture-écran d'une question d'un test de positionnement de biologie en ligne



Même si nous ne revenons pas précisément sur la nature de tels outils, il convient de préciser que leur développement s'inscrit pleinement dans l'avènement des nouvelles technologies et du Web 2.0, conduisant les services d'orientation et les enseignants-chercheurs à être confrontés à la « pédagogie dématérialisée »[204]. Comme nous l'avons précisé, les changements de ce début de XXIe siècle nécessitent aujourd'hui d'une part de penser les apprentissages et l'orientation en simultanéité (et non plus de manière consécutive) (Quiesse, 2013) et d'autre part d'envisager la possibilité de chacun à développer les capacités nécessaires à la conduite de sa propre orientation. L'individu « post-moderne » est en effet placé au cœur même d'une masse d'informations dont il peut parfois être difficile de s'extraire, et dans un renouvellement de l'interactivité et de la circulation de l'information, favorisant l'émergence de nouvelles constructions identitaires. La question est désormais de savoir comment traiter cette information, la trier, la hiérarchiser, mais également d'être capable de trouver les informations fiables et pertinentes, la « surinformation pouvant conduire à la désinformation » (Lhotellier, 2000, p. 17). La question qui se pose à ce niveau peut être formulée ainsi : Dans quelle mesure une « orientation active » à l'Université peut-elle permettre de contribuer au progrès de l'auto-orientation dans le truchement d'une auto-évaluation ? En d'autres termes, dans quelle mesure l' « orientation active » à l'Université peut-elle être un préalable à une auto-orientation ?

Les recherches menées sur la mise en forme de l'information et son exploitation par l'étudiant constituent un aspect important des réflexions sur la transmission en orientation. Rufino (2011, p. 1) met en avant la nécessité de penser la qualité pédagogique d'un document, qui « lui confère un meilleur pouvoir modificateur des représentations mentales initiales (efficacité informative) dès lors qu'elle prend en compte les caractéristiques du fonctionnement cognitif du public-cible dans la lecture »[205]. Dans un tel cadre, l'optimisation de compétences d'auto-évaluation de l'information reçue[206] ne peut que

[204] L'émergence des *Massive Open Online Course* (MOOC) est révélatrice de cette tendance, offrant de nouvelles perspectives sur le plan des apprentissages : constitution de communautés d'étudiants ; enseignements et parcours personnalisés grâce à la mobilisation des nouvelles technologies ; production d'indicateurs d'évaluation, de performance et d'amélioration des cours ; promotion de l'apprentissage tout au long de la vie (*life long learning*) ; etc.

[205]<http://www.apprendreetsorienter.org/2011/11/comment-assurer-la-qualite-de-linformation-pour-lorientation/#more-901>

[206] Apprendre certes à accumuler des connaissances mais aussi et surtout à les articuler et à entrer dans une démarche de questionnement « méta ».

passer par un accompagnement pédagogique, puisque « le point faible de la pédagogie du travail autonome est méthodologique. Les nombreuses observations d'élèves en situation d'auto-information constatent invariablement un déficit de compétences transversales lié à l'exploitation d'un texte écrit. Ces compétences jalonnent tout le processus de traitement de l'information » (*Ibid.*). Dans le cadre de ce projet commun, nous nous sommes plus particulièrement intéressé à la mise en œuvre des déplacements dans les lycées et à la tenue des JPO, que nous abordons au cours des points suivants.

6.4.2. Logique « marchande » et travail « délesté »

Pour la plupart des enseignants-chercheurs de notre échantillon, les déplacements dans les lycées s'accompagnent presque toujours d'un questionnement sur le fait de se situer dans une logique « marchande » de promotion de leur filière. Cette considération n'entraîne cependant pas une homogénéité dans leur engagement à ce niveau. D'un côté, certains semblent se poser en simple « observateur » et préfèrent délester (déléguer, sous-traiter) ce travail : *« Mes collègues s'en occupent. Moi ce n'est pas trop ma tasse de thé. Le principal étant que le boulot soit fait. Donc pour ce volet-là moi je ne m'en suis pas trop occupé, mais je sais que deux de mes collègues font un très bon job dans les lycées »* [E4- Lille 2 Droit, p. 76]. De l'autre, on constate une acceptation relative de ces missions et un engagement assez conséquent pour d'autres enseignants. Ils justifient ce positionnement comme un « allant de soi », puisque le contexte les y contraint très fortement : *« Je me dis, nous n'avons plus le choix… Les autres établissements de l'enseignement supérieur le font. C'est simple, si on ne le fait pas, c'est se tirer une balle dans le pied. Il faut bien comprendre que désormais… On est en concurrence avec d'autres formations post-bac »* [E10- Lille 1 MIASHS, p. 123]. Pour eux l'enjeu essentiel réside ainsi dans la communication : *« l'enjeu c'est la communication… C'est être plus incitatif »* [E3- Lille 1 Géographie, p. 66]. La nécessité est alors d'établir des ponts, des liens et donc un décloisonnement avec le secondaire.

Nous pouvons émettre l'hypothèse ici selon laquelle cette justification du discours rend compte d'un processus de fonctionnalisation de l'Université, où en d'autres termes « des multiples relations qui s'établissent entre tous les agents ayant à « faire avec » l'institution, ou simplement « affaire » à elle, *et dont* résulte son assimilation à une fonction sociale présumée indispensable » (Lacroix & Lagroye, 1992, cités par Bongrand, 2012, p. 36).

6.4.3. Les résistances du décloisonnement secondaire / Université

Très concrètement, ces actions ne se déroulent pas sans obstacle. Les enseignants-chercheurs mettent notamment en avant l'abnégation et l'opiniâtreté dont ils doivent faire preuve pour travailler avec certains établissements d'enseignement secondaire.

> *« Et puis là on vient d'avoir pour la première fois, vraiment, un lycée qui a clairement répondu que cela ne l'intéressait pas. Avec une réponse, je ne l'ai pas gardée, mes collègues l'ont gardée, ... qui valait son pesant d'or... Ce n'était pas signé, rien enfin c'est une réponse : « Non merci le projet ne nous intéresse pas ». Il n'y a pas de nom, rien ! »* [E10- Lille 1 MIASHS, p. 119].

> *« Cela se passe bien avec certains, cela ne se passe pas bien du tout avec d'autres. Il y en a même qui nous rejettent complètement »* [E2- Lille 3 Histoire, p. 56].

> *« Oui […] c'est parfois compliqué, car parfois il faut faire le forcing pour pouvoir y aller… Vous vous rendez compte ? Je peux vous dire que dans ces cas-là, il faut vraiment avoir du courage […] »* [E3- Lille 1 Géographie, p. 65].

Ils expriment également le manque de considération dont peuvent faire preuve certains établissements à l'égard de l'Université, et *in fine* à leur égard. Ce sentiment se retrouve peut-être d'ailleurs dans nos entretiens de manière plus marquée au sein de l'Université de Lille 3, où *L'évaluation de l'AERES 2009* constatait déjà « la forte intériorisation d'un déficit d'image par la communauté universitaire ».

> *« C'est très grave ce qui se passe. Par moment, je me suis déplacé en personne dans certains lycées, on m'a mis sur un coin de table, je n'ai vu aucun étudiant […] »* [E5- Lille 1 SEG, p. 88].

> *« On critique tellement l'Université aujourd'hui… Et si vous saviez, parfois, le peu de considération que l'on peut avoir de la part des étudiants, ou même dans les lycées… Sauf qu'aujourd'hui il faut que l'on se vende, que l'on bouscule tout cela, que l'on se fasse violence… Nous ici on est par exemple vraiment sur du qualitatif, je peux le dire, en tout cas il y a cette volonté là… »* [E8- Lille 3 LLCE Allemand, p. 106].

Les enseignants-chercheurs évoquent pour principaux responsables de cette situation les proviseurs de lycée, dont la stratégie consisterait davantage à faire en sorte d'envoyer les

meilleurs éléments dans les filières sélectives, plus prestigieuses. À ce niveau, on peut dans certains cas entrevoir une tentative de la communauté universitaire de faire du « proviseur » un « bouc émissaire » (Girard, 1982)[207].

> *« […] j'ai appris en questionnant que, heureusement pas le même jour, mais parfois la semaine d'avant les filières sélectives étaient venues, ils avaient vu tous les étudiants. On veut bien, ou alors le proviseur a fait une rétention des étudiants puisque lui avait du BTS à remplir mais ne va le faire que si on offre un truc « the best ». Pour lui, dans sa tête… D'ailleurs, ses enfants ils y sont sans doute. Je suis désolé mais c'est ce qu'on appelle les classes califes, on est d'accord. Il y a des collègues ici qui jouent à ce jeu-là aussi et voilà... Peut-être qu'ils ne sont pas non plus dans n'importe quel lycée... Cela c'est la reproduction si on veut mais c'est... Donc on cherche, du coup, un système, alors nous on essaie d'y aller... On a fait des semaines d'accueil. Ils sont venus des journées, on a banalisé une semaine, en disant vous pouvez venir pendant les vacances de février parce que nous on n'a qu'une semaine, et puis on les a accueillis, ils sont venus dans un de mes cours. Ils ont fait un td, ils ont mangé le midi avec l'Association des étudiants etc. Donc ceux-là il y en avait des dizaines, c'est toujours ceux-là. S'ils disent autour d'eux que c'est bien, qu'il faut venir, c'est sympa tant mieux... »* [E5- Lille 1 SEG, pp. 88-89].

> *« Il y en a un, par exemple… Jamais de retour, rien, jamais. Et puis le proviseur a changé, c'est bizarre, et d'un coup on est reçu et d'un coup on fait des actions avec eux. Ce qui est assez marrant, c'est que ce proviseur change de lycée. Il se retrouve dans un autre qui fait partie de la liste qu'on va contacter, qu'on contacte et là on n'a pas compris, là il nous a reçus. Alors des fois c'est compliqué […] Vous savez la stratégie des proviseurs ne joue pas en notre faveur [...] L'Université n'est pas bien vue vous savez, ça un certain nombre de collègues peuvent en témoigner. Il y a des journées portes ouvertes en lycées et nous ne sommes pas invités. Pour un proviseur qui a des BTS dans son lycée il n'a pas intérêt à faire partir ses meilleurs éléments à l'Université [...] »* [E10- Lille 1 MIASHS, pp. 118-119].

[207] C'est-à-dire une personne que la collectivité rend responsable de son propre éclatement, dans le but d'éviter l'implosion et d'affirmer son unité (Girard, 1982).

6.4.4. Des actions orientées vers l'intervention éducative en orientation

Les stratégies que mettent en place les enseignants-chercheurs lors de leurs actions dans les lycées semblent clairement orientées vers « l'intervention éducative ». Larose (2013, p. 26) entend par intervention éducative « l'ensemble des actions posées par un formateur (enseignant, stagiaire, formateur universitaire, etc.) en vue de poursuivre dans un contexte spécifique des intentions éducatives, en mettant en place les conditions les plus adéquates possible pour favoriser [*un*] processus d'apprentissage approprié » (cf. chapitre 2). Comme les entretiens le révèlent, les enseignants se positionnent à ce niveau comme des éducateurs, chargés de favoriser un apprentissage approprié envers les élèves de Terminale d'une part, mais également envers les enseignants de ces classes d'autre part. Le principal objectif est transversal : par l'intermédiaire des interventions, l'enseignant cherche avant tout à revaloriser le déficit d'image dont l'institution universitaire jouit. C'est ici principalement l'enseignant du secondaire qui est visé, car comme en témoigne cet extrait, il est considéré comme le principal véhicule des représentations que les élèves se font de l'enseignement universitaire :

> *« […] mais surtout aussi les enseignants... Parce que les enseignants qui sont aujourd'hui dans le secondaire, ce sont des enseignants qui ont été formés à la Fac il y a 10 ans, 20 ans, 30 ans. En fait, ils ont encore l'image de la Fac telle qu'elle était il y a des années… Pour eux, un étudiant c'est quelqu'un qui est totalement autonome, qui vit sa vie, qui n'est pas suivi, l'absentéisme tant pis. Non ! Ce n'est pas cela. Aujourd'hui, chaque étudiant bénéficie quand même d'un suivi par son directeur d'études. Et même mes élèves. Ils sont assez surpris de voir qu'il va y avoir une journée d'accueil, qu'on va leur faire visiter le site, qu'on va leur montrer la bibliothèque, qu'on va les amener à l'atelier de culture, c'est vraiment la grosse découverte. Même les élèves, ils pensent arriver à la Fac au mois d'octobre parce que les rentrées universitaires sont au mois d'octobre. Et là aujourd'hui, toutes les pré-rentrées sont au 1er, 2 – 3 – 5 septembre, pas plus tard chez nous. On a l'impression que c'est vieillot mais je vous assure que dans chaque lycée où je suis allée, j'ai tenu le même discours et chaque fois ils étaient assez surpris »* [E3- Lille 1 Géographie, p. 66].

Cette posture éducative se retrouve dans la façon dont certains enseignants-chercheurs pensent et construisent leurs interventions. En témoigne les propos de cette enseignante,

dont l'objectif n'est pas simplement d'aller présenter ses « fiches métiers », mais plus globalement de permettre au jeune d'opérer un basculement dans son raisonnement et son appréhension du champ des possibles.

> *« Quand je vais dans les lycées, je vais dans un lycée où je vais présenter les métiers. Parce que savoir les métiers qu'il y a derrière, ce n'est pas cela – je trouve – qui peut leur dire : « Venez chez nous ». Par contre, quels métiers vous allez pouvoir exercer avec tel diplôme, c'est quelque chose qui peut à mon avis les intéresser. Après ce qu'ils vont avoir comme matière, cela vient ensuite. Déjà dire : « Oui, j'ai envie de faire ce métier-là ». Finalement, pour faire ce métier-là, qu'est-ce que je dois faire. Et pas l'inverse. Or, ce n'est pas évident à présenter parce qu'on a beaucoup de formations. Vous voyez sur le catalogue. C'est sûr que quand vous avez 9 formations à présenter à des jeunes, il faut être concis, parce que sinon au bout d'une demi-heure… Il faut donner des exemples. J'essaie de donner des exemples dans chacune des formations, le type de métiers qu'ils peuvent connaître. Puisque des formations… quand ils voient certainement… Je prends toujours l'exemple de la mécanique où ils pensent qu'on va prendre quelqu'un qui va être dans un garage, qui va réparer leur voiture. Ce n'est pas ce genre de formation. Enfin ce n'est pas ce genre de métiers, cette formation »* [E10- Lille 1 MIASHS, pp. 117-118].

À travers une explicitation du « réel » des formations proposées à l'Université, l'idée semble être ici de tenter de « faire échec au hasard » dans le choix que fera le jeune pour son avenir. Comme nous l'avons précisé, le palier d'orientation que représente la transition vers l'enseignement supérieur et l'Université peut être source de désorientation pour l'individu en situation de choix, de nombreux futurs étudiants nourrissant des représentations erronées sur certaines formations ou métiers, et effectuent des choix par défaut, ou encore des choix de « convenance » (accès aux bourses, à la sécurité sociale étudiante, opportunisme pour la préparation à certains concours). La difficulté que pose ce genre d'exercice pour les enseignants-chercheurs semble principalement résider dans le fait de penser et trouver un espace commun de communication approprié avec un public « scolaire », d'autant plus que l'enseignement universitaire est « un enseignement terminal qui, à la différence des systèmes qui le précèdent, ne prépare pas à l'accès à un autre système d'enseignement mais

au contraire débouche, ou en tout est censé le faire, sur la vie professionnelle » (Coulon, 1993, p. 113).

Nous rappelons également ici que ces déplacements nécessitent pour les enseignants-chercheurs une « bonne » connaissance du terrain sur lequel ils opèrent. Comme le souligne cet enseignant, *« […] chacun à son bassin, chacun à son lycée. Chaque lycée est différent parce que chaque lycée a ses filières différentes, plutôt commercial, plutôt industriel. Là, effectivement après sur le terrain on a besoin de rester au plus près de nos bassins »* [E3-Lille 1 Géographie, p. 66]. Dès lors, si l'orientation est à comprendre au regard des dynamiques territoriales de régulation dans lesquelles elle s'inscrit (Berthet *& al.*, 2010)[208], l'expérience des enseignants-chercheurs dans ce domaine s'apparente à la quête d'un équilibre fragile se maintenant « selon un processus continuel d'évaluation, d'ajustement et de négociation opéré par les acteurs » (Périer, 2010, p. 8). Parallèlement, nous pouvons également y voir une possibilité pour l'enseignant-chercheur d'augmenter sa « surface de chance » (*Luke surface area*, Roberts, 2010), notamment dans le fait de comprendre que ce qu'il obtient est égal à ce qu'il fait, multiplié par le nombre de personnes auquel il le fait connaître.

6.4.5. Les journées portes ouvertes : sensibilisation au « métier » d'étudiant

Si l'on peut retrouver les traces secondaires d'un travail éducatif en orientation lors de ces déplacements dans les espaces « tiers » que représentent les lycées, il convient également de souligner l'importance des *Journées portes ouvertes* (JPO), qui offrent l'occasion d'une continuité éducative intéressante pour les enseignants-chercheurs. Ces journées doivent notamment permettre aux futurs étudiants d'acquérir une première expérience du monde universitaire. Dans cet objectif, différentes stratégies sont employées par les enseignants-chercheurs :

> *« C'est-à-dire que l'on fait exprès de mettre des rattrapages de cours lors de la journée porte ouverte pour qu'il y ait des cours en amphithéâtre. Les lycéens et leurs parents sont prévenus qu'ils peuvent entrer et sortir (dans le calme et la*

[208] Le Ministre de l'Éducation nationale Vincent Peillon (conférence de presse du 11 octobre 2012), annonçait la mise en place d'un « service public territorialisé de l'orientation ». On notera cependant que l'orientation a finalement toujours été territorialisée. Comment se décline la thématique de l'orientation sur un territoire, en termes de dialogue des différents acteurs de l'orientation ? Comment faire en sorte que chacun des niveaux concernés puisse travailler dans le sens de l'intérêt collectif ?

discrétion bien sûr) à n'importe quel moment, écouter 10 minutes, un quart d'heure, une heure de cours s'ils le veulent. Et ils sont prévenus des cours qui se tiennent et à quel endroit pour qu'ils voient à quoi ressemble un cours de faculté. Et là, lors des journées portes ouvertes l'on voit que c'est important… » [E4- Lille 2 Droit, p. 76].

« […] ils reviennent là, parce qu'ils en ont besoin. Cela les rassure, ils ont l'impression qu'ils sont déjà pris en charge, c'est comme s'ils avaient commencé leur démarche d'intégration » [E3- Lille 1 Géographie, p. 62].

Cette mise en situation semble être principalement ordonnée selon une volonté des enseignants de faire prendre conscience à l'élève que l'enseignement à l'Université diffère très largement de l'enseignement secondaire. Ils mettent ainsi implicitement l'accent sur les normes auxquelles va devoir répondre le futur étudiant dans le cadre de l'apprentissage de son « métier d'étudiant » (Coulon, 1997). Par cet intermédiaire, ils sensibilisent les élèves à l'impératif de devenir des étudiants « professionnels », capables de considérer leur statut d'étudiant comme une profession (certes transitoire) à acquérir et à exercer (*Ibid.*) Deux termes reviennent d'ailleurs fréquemment dans les propos des enseignants-chercheurs : *« méthodologie »* et *« travail »*. Dans cette perspective, l'accent est mis sur les compétences transversales requises pour entamer des études dans leur filière. L'exemple le plus révélateur est ici la capacité à suivre un cours en amphithéâtre.

« Le cours va beaucoup trop vite. C'est-à-dire qu'on se rend compte que nous avons des étudiants de première année qui ne savent pas prendre des notes. Et quand on leur demande en amphithéâtre, ils disent qu'encore en terminale, la plupart des enseignants voire tous, dictent encore le cours. Or, dans mes souvenirs, l'apprentissage de la prise de notes doit commencer en cinquième pour être parfaitement active pour l'entrée en lycée. Et là, j'estime, ce ne sont pas... Ce n'est pas à nous de leur apprendre à prendre des notes quand ils arrivent. Donc là aussi il y en a certains qui vont à l'échec parce que là le lycée encore une fois et le collège, (ils) n'ont pas fait leur travail » [E4- Lille 2 Droit, pp. 76-77].

De notre point de vue, ces journées de sensibilisation n'apportent qu'une aide limitée au jeune en situation de choix. Telles qu'elles sont présentées, elles ne peuvent lui permettre que de s'assurer de choisir « en connaissance de cause ». Nous pouvons y entrevoir ici une tentative de rationalisation de l'acte de s'orienter, celui-ci devant alors être « construit par la

raison », « constaté dans les faits » et *in fine* « être conquis sur les préjugés » (Pourtois, Desmet & Lahaye, 2005, p. 15). En d'autres termes, le « fait orientation » se rapprocherait dans ce cas du « fait scientifique ». L'intérêt majeur de ces visites restent cependant l'espace de rencontres et de découvertes potentiel qu'elles constituent pour le jeune d'une part, mais également pour l'enseignant-chercheur d'autre part, qui pourra alors envisager une adaptation pédagogique plus éclairée. On constate cet « état d'esprit » chez certains enseignants, en témoignent les propos de cette universitaire.

> *« Je veux dire que quand un étudiant vous demande « combien d'heures je vais avoir par semaine ? ». Donc on lui dit « vous allez avoir 15H par semaine ». Vous avez beaucoup de travail mais tant que vous n'y êtes pas, vous ne réalisez pas, et même souvent en première année les étudiants ne réalisent pas qu'il faut travailler encore plus que 15H, qu'il y a tout un travail à fournir. Donc cela, théoriquement ils le savent, de toute façon, on le répète. Je pense que ce qui est le plus important c'est le suivi sur place, c'est-à-dire que les étudiants puissent venir voir au moment des permanences, qu'on ait un contact plus rapproché avec les étudiants pour voir quelles sont leurs difficultés. Certains, on n'a pas besoin de les suivre, ils se débrouillent tout seul. Et d'autres… c'est là que le travail est important »* [E7- Lille 3 Hébreu, p. 97].

6.4.6. Éléments de synthèse

Eléments de synthèse 4

Les déplacements dans les lycées et les journées portes ouvertes : enjeux pédagogique et éducatif

1- Pour la plupart des enseignants-chercheurs de notre échantillon, les déplacements dans les lycées s'accompagnent presque toujours d'un questionnement sur le fait de se situer dans une logique « marchande » de promotion de leur filière. D'un côté, certains semblent se poser en simple « observateur » et préfèrent délester (déléguer, sous-traiter) ce travail, de l'autre on remarque la présence d'enseignants-chercheurs éprouvant la nécessité d'établir des ponts, des liens et donc un décloisonnement avec le secondaire.

2- Les stratégies que mettent en place les enseignants-chercheurs lors de leurs actions dans les lycées semblent clairement orientées vers « l'intervention éducative ». Les enseignants se positionnent à ce niveau comme des éducateurs, chargés de favoriser un apprentissage approprié envers les élèves de Terminale d'une part, mais également envers les enseignants de ces classes d'autre part.

3- Dans ces actions, l'enseignant cherche avant tout à revaloriser le déficit d'image dont l'institution universitaire jouit. C'est ici principalement l'enseignant du secondaire qui est visé, alors considéré comme le principal véhicule des représentations que les élèves se font de l'enseignement universitaire.

4- L'objectif de certains universitaires n'est pas simplement d'aller présenter leurs « fiches métiers », mais plus globalement de permettre au jeune d'opérer un basculement dans son raisonnement et son appréhension du champ des possibles.

5- La difficulté que pose ce genre d'exercice pour les enseignants-chercheurs semble principalement résider dans le fait de penser et trouver un espace commun de communication approprié avec un public « scolaire ».

6- Ces actions peuvent représenter la possibilité pour l'enseignant-chercheur d'augmenter sa « surface de chance » (*Luke surface area*, Roberts, 2010), notamment dans le fait de comprendre que ce qu'il obtient est égal à ce qu'il fait, multiplié par le nombre de personnes auquel il le fait connaître.

7- On peut comprendre ces déplacements ou les journées portes ouvertes comme des tentatives de rationalisation de l'acte de s'orienter, celui-ci devant alors être « construit par la raison », « constaté dans les faits » et *in fine* être « conquis sur les préjugés » (Pourtois, Desmet & Lahaye, 2005, p. 15 à propos du « fait scientifique ») par le jeune en situation de choix.

6.5. L' « orientation active » au cœur de la complexification des missions des enseignants-chercheurs : une injonction paradoxale ?

L'analyse des entretiens de notre corpus fait apparaître que l'instauration de l' « orientation active » à l'Université est bien à comprendre au regard de la complexification et de la diversification des missions des enseignants-chercheurs. Pour s'en convaincre, il convient de rappeler que contrairement au lycée, l'Université contemporaine n'est pas seulement un lieu d'enseignement. Elle exerce les quatre missions suivantes : la formation initiale et continue ; la recherche scientifique et technologique ainsi que la valorisation de ses résultats ; la diffusion de la culture et de l'information scientifique et technique ; la coopération internationale. Comme le rappelle Zeltaoui (1999), l'Université est traversée par des problématiques multiples, opérant à différents niveaux depuis les années soixante : « le passage d'une université élitiste à une université de masse ; la remise en question des distances hiérarchiques entre enseignants et étudiants ; la transformation des relations maître-disciple ; la contestation du caractère « atemporel » des missions traditionnelles de l'Université avec introduction d'une nouvelle fonction à dimension « utilitaire » ; l'expansion de la recherche et le renouvellement de la pédagogie hors des cadres traditionnels de l'université » (cité par Coulon & Paivandi, 2003, p. 59).

Dans une période où l'individu doit se préparer à affronter l'inattendu, l'orientation apparaît plus encore comme un processus social complexe, continu, évolutif, inachevé et co-extensif de l'éducation. La complexité des logiques à l'œuvre nous amène ici à engager et poursuivre notre réflexion du côté de l'implication pédagogique des enseignants-chercheurs en orientation et des enjeux qu'elle sous-tend (6.5.1.) ainsi qu'autour du sens et de la place que ces derniers accordent à l'Université et ses finalités (6.5.2.).

6.5.1. L'implication pédagogique en orientation : stigmatisation négative et reconnaissance « externe »

Parler d'acte éducatif suppose qu'il y ait la présence d'un « professionnel », ici un « Éducateur », en charge d'une intervention éducative donnée relative à sa fonction. Même si cette intervention entre dans le cadre de ses missions, elle peut cependant ne pas constituer le cœur de son travail : c'est le cas des missions d'orientation qui incombent aux enseignants. Car même si les textes ministériels peuvent matérialiser une priorité de certaines actions (comme c'est le cas pour l' « orientation active »), la complexification des missions des enseignants à l'Université implique que ces derniers, fonction de leur

environnement, de leurs valeurs et de la conception qu'ils se font du « métier d'enseignant », peuvent potentiellement agir et prioriser différemment leurs efforts. Dans quelle mesure est-il possible de concilier recherche scientifique (montage de projets, recherche de partenariats, recherche de financement, expérience ou enquête de terrain, écriture, valorisation scientifique, etc.), activités pédagogiques (enseignement, suivi des étudiants, évaluation, etc.) et responsabilités administratives (responsabilités diverses au sein de l'Université) ?

C'est bien à la lumière de ces problématiques que l'engagement des enseignants-chercheurs est ici à considérer. Le premier élément identifiable est la question du « temps » et la surcharge de travail qu'engendrent de telles missions.

> *« Moi personnellement j'essaie, mais cela suppose de posséder de temps avec l'étudiant… Ce dont nous manquons tous… »* [E3- Lille 1 Géographie, p. 63].
>
> *« Ici je suis directeur de l'UFR depuis la rentrée et bien sûr cela me prend beaucoup de temps entre les cours ou la recherche et la gestion administrative... »* [E2- Lille 3 Histoire, p. 54].
>
> *« Le problème c'est le temps, est-ce que l'on a vraiment le temps d'imaginer et de concevoir un outil adapté à notre public dans le contexte qui est le nôtre ? Franchement je ne sais pas… Peut-être ailleurs, mais nous ici on n'a vraiment pas le temps… […] »* [E4- Lille 2 Droit, p. 73]
>
> *« J'aimerais apprendre des choses pourquoi pas, mais en a-t-on le temps ? »* [E9- Lille 1 Sciences de l'ingénieur, p. 113].

Le principal frein à l'engagement des enseignants-chercheurs dans ces activités est à comprendre au regard des modes de valorisation et de gestion des carrières universitaires, principalement adossés à l'excellence scientifique. L'implication dans l'activité pédagogique est alors souvent vécue comme une « stigmatisation négative » pour l'enseignant.

> *« Moi je trouve cela redynamisant… Après c'est aussi parce que j'ai la fibre… Ce n'est pas le cas de tous ici… Vous connaissez peut-être un peu le système… Il y en a pour qui la recherche c'est ce qu'il y a de plus central… Et comme il y en a toujours un ou deux dans le lot qui sont assez volontaires… Les autres se reposent sur eux et*

*continuent à se consacrer pleinement à leur recherche… Au final, ce sont eux qui avancent le plus rapidement dans leur carrière… Ce n'est pas moi… […] J'espère pouvoir lâcher un peu tout cela en espérant que quelqu'un viendra prendre un peu la relève… Pour pouvoir refaire de la recherche à temps plein si je peux le dire comme cela… Il faut absolument que je passe mon HDR d'ici quelques années… (**Enquêteur :** Pourquoi ?) (**Enquêté :**) Parce que je n'ai pas le choix, sinon vous devenez un pestiféré ! Je pense qu'il y a 20 ans les choses étaient différentes… Aujourd'hui tout est complètement tracé, soit vous rentrez dans les normes que l'on vous impose à long terme… Soit pas du tout et là vous perdez toute légitimité d'un point de vue scientifique, et donc d'un point de vue social auprès de vos collègues également… »* [E2- Lille 3 Histoire, p. 59].

Dès lors, les enseignants-chercheurs massivement investis dans le travail éducatif en orientation semblent plutôt se reposer sur un mode de reconnaissance « externe » (l'étudiant)[209]. C'est dans ce cadre précis que leur statut d'enseignant-chercheur semble rejoindre celui d' « Éducateur ». Ainsi, même si la portée de leurs actions à ce niveau est toujours un peu « floue » (« *Parce qu'il y a des moments où on fait des actions et puis on se dit : « Mais cela ne sert à rien » »* [E10- Lille 1 MIASHS, p. 123]), on constate chez certains enseignants une satisfaction toute particulière dans le fait de voir « leurs » étudiants *« s'en sortir »*.

« Je revois des étudiants, encore aujourd'hui, qui ont vraiment profité de tout ce que l'on a mis en place. Sans ça, ils ne s'en seraient pas sortis, ils seraient passés à la trappe. Vous voyez la jeune étudiante que l'on a croisée un peu avant de rentrer... Une jeune étudiante qui était en échec l'année dernière, que j'avais suivi un peu. Là, elle vient d'avoir sa première évaluation de 2ème semestre, elle a 11,5/20. Elle s'est mise dans le rouge au niveau travail... Elle et tout un groupe d'étudiants qui ont réussi à passer le cap cette année... C'est fantastique... » [E1- Lille 2 STAPS, p. 48].

Pour Vial (2010, p. 8), « une intervention éducative est le résultat concret sur le terrain de la mise en acte d'un dispositif éducatif ». L'Éducateur doit permettre la mise en œuvre d'une dynamique de changement, de transformation d'une situation donnée qui n'est pas

[209] Nous rejoignons ici l'idée de « reconnaissance externe » développée dans les travaux de Agulhon *et al.* (2012, p. 71).

(plus) considérée comme acceptable. Il doit donc agir sur l'autre, pour ouvrir le champ des possibles par l'intermédiaire de l'acquisition de savoirs, d'attitudes, d'aptitudes, de compétences. Par essence, le travail éducatif est le travail de l'humain, de la condition humaine : on ne peut pas matérialiser ; on ne peut pas prédire ; on ne peut pas répéter. Se pose alors la question difficile de ce qu'a produit l'intervention : peut-on quantifier ce qu'elle a produit ? Comment ? Et surtout, pourquoi ? Le temps de l'intervention éducative n'est pas le même que le temps du processus dans lequel s'insère l'éduqué. Surtout, il y a toujours dans ce domaine de l'implicite, du latent, des éléments incontrôlables porteurs d'effets inattendus, non prévus à la base. Le geste éducatif et ses résultats échappent alors, comme nous avons pu le préciser, à toute tentative de rationalisation. Ce point précis pose bien évidemment la question de l'évaluation des pratiques d'orientation. À la lecture du travail de Huteau (1999) sur *Les méthodes de l'éducation à l'orientation et leur évaluation*, il faut certes considérer que certains indicateurs peuvent être identifiés pour saisir la « positivité » ou la « négativité » de certaines méthodes (et donc les effets induits en termes de pertinence des choix par exemple), mais le problème central réside dans ce que l'on considère comme « positif » ou « négatif » à ce niveau. C'est bien ici le problème de ces enseignants lorsqu'ils opèrent dans un contexte d'accompagnement à l'orientation.

Parallèlement, on peut considérer que l'identité professionnelle « brouillée », correspondant au statut « hybride » des enseignants-chercheurs, est potentiellement source de désorientation dans la représentation du travail universitaire, dans la mesure où la complexification et la diversification des missions remettent en cause le lien enseignement-recherche et la valorisation des contenus académiques (Annoot, 2011). Ainsi, l'instauration d'une « orientation active » à l'Université interroge directement le « système de valeurs » propre à l'enseignant-chercheur, sa représentation de la profession, dans un système universitaire guidé par une logique d'évaluation.

> *« Le problème qui se passe à l'université actuellement, c'est que les responsabilités sont prises par des enseignants chercheurs. Le propre d'un enseignant-chercheur c'est de faire de la recherche. L'augmentation des charges pour le pédagogique fait que la prise de responsabilité est vraiment difficile dans un contexte où les carrières à l'Université se font pour l'essentiel à partir de critères de recherche. Cela ne gêne pas l'institution car tout fonctionne à notre bonne volonté, et puis car on a à chaque fois un accroissement marginal »* [E6- Lille 1 Sociologie, pp. 91-92].

6.5.2. Une interrogation autour du sens et de la place que les enseignants-chercheurs accordent à l'Université et ses finalités

Si ces logiques à l'œuvre interrogent les enseignants-chercheurs dans leur identité et leur liberté, elles questionnent plus largement le sens et la place qu'ils accordent à l'Université et ses finalités. Ainsi, les changements qu'implique l' « orientation active » réactivent certains débats caractéristiques du passage à l'Université de masse. Si l' « orientation active » à l'Université s'inscrit dans un objectif de « sécurisation des parcours scolaires et professionnels » (Vimont, 2007), certains enseignants-chercheurs dénoncent ici une dérive supplémentaire vers la « secondarisation »[210] des premières années d'études à l'Université. À ce niveau, les discours varient assez fortement, comme d'autres études ont pu le montrer (Zeltaoui, 1999 ; Altet, 2004), en fonction du statut et de la position que prend l'enseignant-chercheur interrogé : enseignant, chercheur, ou encore « citoyen ».

> *« On risque de transformer les collègues en non chercheurs... et de nous mettre sur de mauvais rails. Alors tout va peut-être avec une volonté des institutions de transformer la licence en collège, et puis ce qui est universitaire avec seulement le master... Mais aujourd'hui ce n'est pas cela ... ça tient encore la route car on fournit beaucoup de travail non comptabilisé aujourd'hui. Mais si le Ministère va dans le sens d'évaluer chacun avec des critères de recherche je pense que la richesse du dispositif risque de s'affaisser... Cela risque d'arriver progressivement. Et comme on a mis des années à construire tout cela sans moyen, si on cherche à le déconstruire... Peut-être que c'est ce que l'on cherche ... on risque de transformer la licence en collège avec des PRAG... Alors on aura une licence avec un collège à l'américaine. Bon c'est une caricature... mais ça permet de donner des perspectives. (Pour les étudiants, est-ce que ça change quelque chose ?) […] Je ne sais pas... Nous, notre spécificité c'est la recherche, et les étudiants doivent être formés par des chercheurs... c'est ça l'Université »* [E6- Lille 1 Sociologie, p. 92].
>
> *« Je peux vous assurer que cela change beaucoup de choses pour certains collègues, et moi le premier. Est-ce que c'est bien mon boulot de faire tout cela ? Je vous*

[210] Cette secondarisation résulte d'« une entre-construction, résultat d'ajustements multiples, d'un ordre curriculaire, incluant la délimitation des savoirs légitimes, la façon de les enseigner ou de les assimiler, celle de les évaluer ou de les valider qui s'appuie fortement sur ce que ces « lycéens prolongés » ont connu dans le second degré » (Fabre, Altet & Rayou, 2004, p. 4).

rappelle que moi je suis chercheur, je ne suis pas un PRAG... » [E2- Lille 3 Histoire, p. 56].

Les transformations qu'implique une « orientation active » à l'Université sont également à comprendre au regard des logiques de professionnalisation de l'enseignement et d'une meilleure prise en compte de l'employabilité des étudiants. Sur ces questions, les enseignants-chercheurs mettent en avant le risque d'un modèle trop « utilitariste » de l'enseignement, remettant potentiellement en cause l'irrigation des formations par la recherche. Ce positionnement est tenu par l'ensemble des enseignants-chercheurs interrogés, même si ici l'ancrage disciplinaire semble être un facteur de différenciation non négligeable. On peut par exemple souligner les propos de cette universitaire, pédagogiquement investie, mais qui se heurte à la spécificité même de sa discipline, à la marge de l'Université « de masse ».

« Mais j'ai vu aux journées portes ouvertes, le plus grand rassemblement c'était pour la filière LEA, car il y a un aspect utilitaire ... ou encore en Anglais, les étudiants sont soucieux de leur avenir immédiat... Bon c'est un détail mais on a remarqué que les enseignants de LEA présentaient leur discipline différemment, ils restaient debout, c'était une approche commerciale... C'est peut-être pour cela que les formations courtes professionnalisantes sont de plus en plus prisées... » [E7- Lille 3 Hébreu, pp. 100-101].

Becquet et Musselin (2004) mettent en avant une diversification des rapports à l'enseignement et à la recherche en fonction de l'ancrage disciplinaire de l'enseignant-chercheur. Ces spécificités, conjuguées à leur statut « hybride », impliquent de considérer le champ de la pédagogie universitaire comme un espace où

> […] le savoir à enseigner puise dans la discipline de référence qui est le principal support identitaire alors que le savoir pour enseigner procède d'un monde de l'implicite qui s'acquiert à la fois au travers des responsabilités et des activités d'enseignement mais aussi au cœur même des disciplines. Il en résulte que les savoirs à enseigner alimentent les savoirs pour enseigner et réciproquement (Colet & Berthiaume, 2009, p. 138, souligné par Endrizzi, 2011, p. 4).

Nous retrouvons ces éléments dans le domaine de l'orientation, où des disciplines comme le Droit ou relevant des Sciences appliquées apparaissent toujours singulières. Dans ces espaces, les enseignants-chercheurs se reposent alors principalement sur « l'identité

professionnelle » du savoir transmis pour asseoir leur légitimité d'enseignant face aux nécessités du marché du travail.

> *« Mais au final, le jeune qui souhaite devenir avocat, il sait ce qu'il lui reste à faire : travailler dans le sens qu'on lui impose, il n'a pas trop de questions à se poser à ce niveau-là »* [E4- Lille 2 Droit, p. 77].

> *« […] ici la professionnalisation ce n'est pas un problème. En sciences nous sommes toujours, en tout cas ici, dans une logique de recherche appliquée. Donc forcément j'imagine que les étudiants, alors peut-être moins en première année… Mais les étudiants sont directement mis au travail en lien avec leur futur métier, même si cela est progressif au sein du parcours… »* [E10- Lille 1 MIASHS, p. 122].

De manière générale, la « fonction pédagogique » de l'universitaire dans le domaine de l'orientation peut alors être perçue comme un exercice d'équilibriste, où l'enseignant-chercheur agit « en saisissant les opportunités qui s'offrent à lui, dans le cadre des contraintes qui sont les siennes » (Danvers, 2009a, p. 23).

> *« D'un côté il faut travailler sur la transversalité, les compétences et la mise en perspective, de l'autre il faut effectuer nos recherches car c'est notre travail, et puis il faut bien nourrir nos enseignements. Alors après certains font leur boulot, d'autres pas »* [E8- Lille 3 Allemand, p. 107].

> *« Même si certains ne voient pas cela d'un très bon œil, je trouve que c'est un défi particulièrement riche à relever. Ici, le pédagogique et la recherche s'alimentent mutuellement, on travaille comme cela dans l'équipe »* [E2- Lille 3, p. 59].

Comme nous l'avons souligné, la professionnalisation des filières de l'enseignement universitaire s'inscrit dans une volonté politique d'augmentation du nombre de diplômés et de leur insertion sur le marché du travail (Agulhon *& al.*, 2012). En ce sens, l'instauration d'une « orientation active » à l'Université peut être perçue comme un levier pour favoriser ce double objectif. La professionnalisation n'est cependant pas une question récente pour l'Université, car « il est dans la nature de l'Université de construire de la professionnalité » (*Ibid.*, p. 17). Ainsi, l'Université ne fait pas que répartir les formés (*allocating institution*) selon un ensemble de positions sociales, elle transforme également la « structure de

positions », en créant « régulièrement de nouveaux domaines professionnels, de nouveaux types de professionnels, de nouvelles compétences professionnelles » (*Ibid.*).

Ces problématiques se cristallisent également autour de la réflexion collective qu'engagent généralement les enseignants-chercheurs dans l'écriture des maquettes de formation. Tout comme l'évaluation des dossiers de candidatures des néo bacheliers, ce type d'activité représente une mise en mots stratégiquement élaborée par les enseignants-chercheurs avec l'appui des services d'orientation, dans les trois universités étudiées. Dans ces contextes, ce sont bien les questions du rôle de l'enseignant et du conseiller, les volontés, les valeurs de chacun, les possibilités et les contenus d'une formation sur ces questions qui sont conjointement interrogés.

Nous retenons ici que l'introduction des nouvelles missions d'aide à l'orientation peut potentiellement questionner l'activité et l'identité professionnelle des enseignants-chercheurs, et *in fine* leur professionnalité. Bart (2008) s'est intéressé au développement professionnel et pédagogique des enseignants-chercheurs, notion plus large que le développement des compétences. À l'instar de Barbier, on peut à juste titre considérer que cette notion couvre en fait « toutes les transformations individuelles et collectives de compétences et de composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles » (1994, p. 25).

Sur la base de ces développements, il peut être intéressant de s'interroger sur le rapport des enseignants-chercheurs aux tâches pédagogiques qui sont les leurs dans ce que suppose l' « orientation active ». Le statut (être titulaire ou être sous un statut plus précaire), la formation et l'expérience pédagogique antérieure (avoir exercé dans le secondaire ou le primaire, avoir reçu une formation pédagogique spécifique), le domaine disciplinaire, ou même l'Université d'appartenance sont autant de facteurs de différenciation dans la construction de ce rapport. On peut ainsi retrouver d'une part des profils presque exclusivement basés sur « la transmission des connaissances » et d'autre part des profils dont le centre de gravité semble plutôt se situer sur une vision plus constructiviste de l'apprentissage (impliquant les valeurs d'aide, de durée et d'accompagnement par exemple). Paradoxalement, le profil de l'enseignant, le contexte d'action ou encore la discipline d'appartenance ne semblent pas influencer la mise en place de méthodes dites « actives » dans ce domaine.

Parallèlement, les figures de développement professionnel en orientation des enseignants-chercheurs semblent plutôt basées sur les relations ou l'accompagnement « réciproque » plutôt que sur des besoins de formation en tant que tels. À ce niveau, on peut par exemple constater que les enseignants de notre échantillon issus des domaines « sciences et techniques » sont davantage portés sur l'usage de nouvelles technologies (et ce qu'elles pourraient potentiellement apporter en « efficacité »), *a contrario* dans le domaine des sciences humaines et sociales, c'est l'interaction et le dialogue avec les étudiants qui sont privilégiés. Les besoins de formation en orientation s'inscrivent ici dans les besoins singuliers de chaque enseignant, et donc d'un savoir pédagogique en orientation « empirique », proche de leur exercice.

Ces éléments posent plus spécifiquement la question de la qualité « pédagogique » de l'institution universitaire en France (et en Europe). L' « orientation active », inscrite dans un contexte de « démarche qualité »[211], recouvre plus spécifiquement la problématique du développement pédagogique[212]. Certains enseignants-chercheurs peuvent cependant potentiellement s'interroger sur les finalités d'une telle conception : doit-on parler d'excellence (qui implique l'idée d'exclusion) ou d'exigence ici ?

> *« Cela ne m'intéresse pas de rentrer dans une logique du meilleur ou je ne sais pas, cela ne veut pas dire que… Je préfère l'exigence que l'excellence, je préfère l'exigence personnellement. Parce que, c'est important d'être exigent avec soi-même et aussi avec les autres... L'excellence, cela me gêne toujours, c'est toujours être au-dessus des autres, écraser et ce n'est pas du tout l'esprit que je me fais de l'Université... Mais les étudiants le savent. Je leur dis, au début je les remercie d'avoir choisi et je leur dis que c'est cela qu'ils ont choisi en étant ici »* [E5- Lille 1 SEG, p. 87].

[211] Les cinq « E » de la démarche qualité en éducation : Égalité des droits ; Efficacité ; Équité ; Économie ; Émancipation (*Livre Blanc de la Commission*, 1996).

[212] Comme le rappelle Endrizzi (2011) dans son écrit de synthèse, cette notion peut être décomposée selon plusieurs axes, issus de la littérature anglo-saxonne (Taylor & Colet, 2010) : (1) *instructional development*, qui concerne la transmission des connaissances durant les cours ; (2) *organizational development*, en lien avec l'organisation pédagogique générale de l'activité de l'enseignant ; (3) *curriculum development*, basé sur les programmes ; (4) *professional development*, qui englobe la totalité des activités d'enseignement, de recherche, ou de gestion administrative. Pour certains auteurs, le développement pédagogique s'inscrit dans une mise en acte du « savoir pédagogique disciplinaire » (SPD, Berthiaume & Chevalier, 2008). Dans un tel cadre, le développement pédagogique peut alors être perçu comme un processus d'apprentissage établi dans la durée et ancré disciplinairement. Les compétences, les représentations, les théories personnelles, et les conduites pédagogiques propres à l'enseignement universitaire en sont des composantes majeures (Colet *& al*., 2011).

Doit-on entrevoir dans le développement pédagogique le levier d'un sursaut pour les enseignants-chercheurs, les étudiants et l'Université ? Colet et Berthiaume (2009) rappellent que « l'émergence récente de [*cette*] notion pour les enseignants-chercheurs universitaires porte un nouveau regard sur le travail académique et l'articulation entre les activités d'enseignement et de recherche et la compatibilité de cette double mission » (p. 143). Ils soulignent notamment la nécessité d'un modèle transversal et holistique, au sein duquel les tâches d'enseignement et de recherche ne se réduisent plus à une simple cohabitation, mais tendent à se nourrir mutuellement (*Ibid.*). Les transformations à l'œuvre dans le cadre de l' « orientation active » doivent-elles s'accompagner d'une modification des techniques pédagogiques ou plus largement d'un renouvellement de conception ? De notre point de vue, la prise en compte de l'amélioration de la « qualité » à l'Université, appliquée au domaine de l'orientation, s'inscrit alors dans une conception d'un développement pédagogique global et innovant. Sa mise en œuvre concrète reposerait sur plusieurs dimensions, évoquées par Saroyan (2006) : le contexte d'action, en lien avec l'établissement d'appartenance et son rôle potentiel dans la revalorisation des tâches pédagogique et éducative ; le rapport des enseignants-chercheurs à la pédagogie universitaire et aux étudiants, en lien ici avec les valeurs, les représentations et les intentions ; des enseignements transversalement adossés et centrés sur l'apprentissage ; une réflexivité des pratiques.

6.5.3. Éléments de synthèse

Eléments de synthèse 5

L' « orientation active » au cœur de la complexification des missions des enseignants-chercheurs : identité professionnelle et sens accordé à l'Université et ses finalités

1- Le principal frein à l'engagement des enseignants-chercheurs dans ces activités est à comprendre au regard des modes de valorisation et de gestion des carrières universitaires, principalement adossés à l'excellence scientifique. L'implication dans l'activité pédagogique en orientation est alors souvent vécue comme une « stigmatisation négative » pour l'enseignant.

2- Les enseignants-chercheurs massivement investis dans le travail éducatif en orientation semblent plutôt se reposer sur un mode de reconnaissance « externe » (l'étudiant). C'est dans ce cadre précis que leur statut d'enseignant-chercheur semble rejoindre celui d' « Éducateur ».

3- L'instauration d'une « orientation active » à l'Université interroge directement le « système de valeurs » propre à l'enseignant-chercheur, sa représentation de la profession, dans un système universitaire guidé par une logique d'évaluation.

4- Si ces logiques à l'œuvre interrogent les enseignants-chercheurs dans leur identité et leur liberté, elles questionnent plus largement le sens et la place qu'ils accordent à l'Université et ses finalités : les changements qu'implique l' « orientation active » réactivent certains débats caractéristiques du passage à l'Université de masse.

5- Certains enseignants-chercheurs dénoncent ici une dérive supplémentaire vers la « secondarisation » des premières années d'études à l'Université. À ce niveau, les discours varient assez fortement en fonction du statut et de la position que prend l'enseignant-chercheur interrogé : enseignant, chercheur, ou encore « citoyen ».

6- Les enseignants-chercheurs mettent en avant le risque d'un modèle trop « utilitariste » de l'enseignement, remettant potentiellement en cause l'irrigation des formations par la recherche. Ce positionnement est tenu par l'ensemble des enquêtés, même si ici l'ancrage disciplinaire semble être un facteur de différenciation non négligeable. Ces problématiques se cristallisent également autour de la réflexion collective qu'engagent généralement les enseignants-chercheurs dans l'écriture des maquettes de formation : ce type d'activité représente une mise en mots stratégiquement élaborée par les enseignants-chercheurs avec l'appui des services d'orientation, dans les trois universités étudiées.

Conclusion générale

La partie conclusive de cette recherche se donne pour principal objectif d'établir un bilan et une auto-évaluation du travail réalisé, et ainsi d'esquisser les compléments et prolongements qu'il autorise. Après un rappel de la problématique de recherche et des points charnières qui ont guidé nos propos, nous synthétisons et discutons de nos principaux résultats. À la lumière de ces éléments, il s'agit ensuite d'entrevoir plus précisément les enjeux et les perspectives qu'offre ce travail de thèse.

Objectifs, problématique et points charnières de la recherche

Si l'orientation est humaine, peut-elle se dissoudre dans une stricte rationalité ? Comme nous l'avons précisé en introduction de ce travail, l'Université française se trouve aujourd'hui au cœur d'un impératif social, présumé légitime et incontournable, de former des citoyens capables de s'insérer de manière durable sur le marché du travail, d'évoluer et de participer activement aux besoins de l'économie. Comme le précise Canguilhem (1947), « il n'est pas raisonnable de vouloir être, en tout ordre de réalités, uniformément rationnel […] la rationalisation ce serait finalement l'homme asservi par la raison et non le règne de la raison en l'homme » (p. 122). Force est de constater que les transformations à l'œuvre depuis le début des années 2000, induites par la mondialisation et les injonctions du Conseil de l'Union européenne pour « favoriser la compétitivité européenne dans une économie mondiale fondée sur la connaissance » (2007), interrogent la prise en compte des problématiques liées à l'orientation des jeunes vers et à l'Université.

Parallèlement, le baccalauréat, en devenant la clé de voûte du système éducatif français, a fait de l'entrée à l'Université un champ d'études particulièrement fécond pour les chercheurs en sciences humaines et sociales, tant au niveau des étudiants et de la transformation de leur rapport aux études universitaires que des enseignants-chercheurs et de l'évolution de leurs pratiques pédagogiques, dans des contextes d'action de plus en plus différenciés (poids disciplinaire, politique pédagogique de l'établissement, régionalisation, etc.). Les recherches menées à ce niveau ont donné lieu à une profusion de diagnostics, marqués par des conclusions parfois antagonistes, du fait d'approches théoriques ou politiques diverses (Sirota, 2003). Paradoxalement, même si les processus d'orientation des néo-bacheliers et des étudiants ont largement été étudiés, peu de recherches rendent compte des représentations et des pratiques des « acteurs de l'orientation » à l'Université dans le

contexte actuel, et notamment de la manière dont ces derniers s'engagent et s'approprient les « incitations » institutionnelles dans le domaine des missions d'aide et d'accompagnement à l'orientation des étudiants.

Dans cette recherche, nos préoccupations se sont portées sur la mise en œuvre de l' « orientation active » à l'Université : notre intuition première était qu'à travers elle se transposait tout un ensemble de valeurs, de présupposés, mais également de « marqueurs » révélateurs de la manière dont l'*intelligentsia* pense l'orientation « telle qu'elle devrait être ». Trois questions-clés ont guidé nos développements et réflexions : (1) la question ontologique (qu'est-ce que l' « orientation active » ?) ; (2) la question fonctionnelle (comment cela fonctionne ?) ; la question du devenir (qu'est-ce que cela devient ?)[213].

Les deux premiers chapitres de ce travail nous ont conduit à prendre acte du caractère flou, voire opaque de cet « élément de langage », où des logiques divergentes voire contradictoires s'enchâssent et se combinent. Comme nous l'avons précisé, cette notion s'ancre dans l'individualisme de la seconde modernité, où chaque individu est invité à devenir acteur de son projet d'orientation et de vie. Parallèlement, elle s'intègre dans les traditions anglo-saxonnes du *lifelong learning*, des *best pratices*, ou encore de l'*active learning*.

Dès lors, nous avons considéré l' « orientation active » comme un espace en construction[214], au sein duquel opère un axe de tensions intégrées se traduisant par une bipolarisation autour du « travail éducatif » en orientation d'une part, mais également autour de ce que nous nommons, à l'instar de Charlot (1980), la « mystification pédagogique ». En nous intéressant spécifiquement aux enseignants-chercheurs, notre questionnement s'est formalisé comme suit : En quoi et comment les enseignants-chercheurs s'engagent-ils dans cet espace en construction et participent-ils à le construire ? Nous avons formulé deux hypothèses : une hypothèse dite de « possibilité » selon laquelle les pratiques déclarées des enseignants-chercheurs soulignent l'existence de représentations et d'attitudes différenciées à l'égard de l'orientation universitaire et des thématiques associées ; une hypothèse générale, postulant que les enseignants-chercheurs s'engagent dans cet espace en

[213] Pelletier (2012) : voir notre partie introductive (p. 11).
[214] Un espace injonctif de mise en activité de pratiques d'acteurs, interrogés dans leur subjectivité (intériorité du sujet) et dans leur intersubjectivité (dimension sociale) et participant au regard de leur logique d'actions et de leur intentionnalité à le co-construire.

construction à partir d'un ajustement de logiques, entrainant résistances, adaptations et / ou contournements. Dans cette perspective, nous avons situé notre posture méthodologique au confluent des approches quantitative (confirmation par la description de notre hypothèse de possibilité / questionnaire de recherche) et qualitative (logique de falsification de notre hypothèse générale / entretiens semi-directifs).

Les principaux résultats de la recherche : bilan, discussion et auto-évaluation du travail réalisé

L'analyse de l'engagement des enseignants-chercheurs nous a permis, dans le cadre de cette étude, de saisir plus précisément les représentations et les attitudes à l'œuvre, où s'enchevêtrent vécu expérientiel et identité professionnelle de l'enseignant-chercheur, à la fois dans sa subjectivité (intériorité du sujet) et son intersubjectivité (dimension sociale). Nous avons pu rendre compte de l'inscription de cet engagement au sein d'un système global présentant différents niveaux et ponctué de tensions, du niveau *micro* (l'étudiant) au niveau *macro* (l'institution) où se déploient des stratégies adaptatives, construites à partir d' « espace-temps » singuliers. Comme nous l'avons précisé, la politique ministérielle ne tend pas vers le développement d'un corps particulier d'experts en orientation, mais plutôt vers la mobilisation d'un ensemble d'acteurs, au sein duquel la place des enseignants-chercheurs peut susciter des questionnements. La manière dont ces derniers se saisissent des injonctions / incitations ministérielles dans ce domaine semble rendre compte de l'existence de représentations et attitudes différenciées, où s'exprime une professionnalité enseignante adaptative et évolutive. Il n'en reste pas moins que ce qu'ils déclarent, laisse transparaître une frontière « poreuse » entre les dimensions politique, idéologique et pédagogique de l'orientation. Ces dimensions à l'œuvre se retrouvent différemment agencées selon le contexte d'action : parcours antérieur et formation pédagogique, poids disciplinaire, université d'appartenance et politique pédagogique d'établissement, hétérogénéité du public accueilli sont autant de facteurs influençant l'engagement des enseignants-chercheurs. Comme nous l'avons évoqué, l'engagement de ces derniers dans les actions en lien avec l'orientation est à comprendre de manière « proactive », c'est-à-dire dans des attitudes adaptatives tendant à faire échec aux contraintes environnementales pour assurer la « survivance de l'organisation », et pouvant alors s'inscrire dans un « système d'action concret » (Crozier & Friedberg, 1977).

Pourtant, dans ce domaine, certains d'entre-eux semblent mieux préparés que d'autres. Les entretiens menés montrent notamment l'importance des dispositions pédagogiques préalables ou encore d'un type de rapport aux savoirs et aux étudiants. Chez ceux-là, les propos déclarés sont ainsi nettement marqués par le thème de l'accompagnement. Tout se passe comme si pour eux le domaine du conseil en orientation s'adossait à leur historicité et rejoignait alors celui de la « fonction d'enseigner ». À chaque discipline universitaire correspond des finalités professionnelles, des logiques pédagogiques, des traditions et des dimensions intellectuelles singulières agissant alors comme des « filtres opératoires » des valeurs, croyances et opinions des enseignants-chercheurs dans ce domaine.

De manière globale, ce sont au moins trois dimensions de l'orientation qui sont mises en tension : la dimension institutionnelle, relative au système, à l'institution universitaire et à ses choix stratégiques (de formations, pédagogiques, etc.) ; la dimension réflexive, relative à un processus inscrit dans des contextes d'action particuliers, où les questions d'orientation se posent elles aussi de manière singulière ; la dimension « pédagogique » d'accompagnement, relative au travail éducatif des acteurs institutionnels. Ici, l'enchâssement de ces dimensions peut permettre d'en opérer une lecture dialogique, dans le sens où le probable (dimensions sociale et politique) et le possible (dimensions psychopédagogique et éducative) s'entrecroisent, se transforment et se construisent.

Même si les actions relevant d'approches éducatives de l'orientation existent, elles ne transparaissent pas sous ce vocable dans les propos déclarés de certains enseignants-chercheurs, et restent implicitement à l'œuvre. À ce niveau, il faut souligner le rôle central des services d'orientation, qui peuvent alors être perçus comme des appuis stratégiques au fondement des actions d'orientation. Dans cette même perspective, l'enquête met en exergue le rôle de « conseiller à projet » (Legrès & Pémartin, 1985) des enseignants-chercheurs, dont la valeur semble principalement attribuée par les sollicitations des étudiants dans ce domaine. Dans ce rôle s'entremêlent les conceptions « informative » et « éducative » de l'orientation, qui se distinguent par ce qu'elles induisent, au niveau de la représentation du comportement de l'apprenant, de la représentation du rôle du conseiller, et de la représentation du processus d'orientation par l'enseignant-chercheur.

La spécificité des universitaires dans le domaine de l'accompagnement à l'orientation semble par ailleurs s'alimenter, comme d'autres études ont pu le montrer (Zeltaoui, 1999 ;

Altet, 2004), du statut et de la position que prend l'enseignant-chercheur interrogé : enseignant-chercheur, chercheur, chercheur enseignant ou encore « citoyen ». Quoi qu'il en soit, une des principales tensions vient du statut « hybride » des universitaires autour des questions d'orientation, à partir desquelles se détachent identité et professionnalité. Si ces logiques à l'œuvre interrogent les enseignants-chercheurs dans leur identité et leur liberté, elles questionnent plus largement le sens et la place qu'ils accordent à l'Université et ses finalités : les changements qu'implique l' « orientation active » réactivent certains débats caractéristiques du passage à l'Université de masse. Certains enseignants-chercheurs dénoncent ici une dérive supplémentaire vers la « secondarisation » des premières années d'études à l'Université.

Comme nous l'avons souligné, le principal frein à l'engagement des enseignants-chercheurs est à comprendre au regard des modes de valorisation et de gestion des carrières universitaires, principalement adossés à l'excellence scientifique. L'implication dans l'activité pédagogique en orientation est alors souvent vécue comme une « stigmatisation négative » pour l'enseignant. En cela, les enseignants-chercheurs massivement investis dans le travail éducatif en orientation semblent plutôt se reposer sur un mode de reconnaissance « externe » (l'étudiant)[215]. C'est dans ce cadre précis que leur statut d'enseignant-chercheur semble rejoindre celui d' « Éducateur ». L'instauration d'une « orientation active » à l'Université interroge directement le « système de valeurs » propre à l'enseignant-chercheur, sa représentation de la profession, dans un système universitaire guidé par une logique d'évaluation.

La recherche menée met ainsi en avant les tensions à l'œuvre au sein de l'Université autour des questions d'orientation. Les enseignants-chercheurs semblent être soumis à un ensemble « d'injonctions paradoxales » (Champy-Remoussenard, 2013) : d'une part chacun est garant de l'intérêt général, d'autre part chacun est garant de ses propres intérêts. À la suite des travaux de Annoot (2011), nous retenons que l'empreinte d'un renouvellement paradigmatique de l'orientation universitaire autour d'une conception éducative s'ouvre alors sur cinq dimensions décomposables et inter-reliées : les contenus de formation (compétences et projets professionnels) ; la professionnalisation (curriculum des disciplines enseignées) ; les apprentissages (l'étudiant et son parcours au centre de la conception des

[215] Nous rejoignons ici l'idée de « reconnaissance externe » développée dans les travaux de Agulhon *et al.* (2012, p. 71).

systèmes de formation) ; les finalités de l'Université (insertion professionnelle) ; les réorientations (le parcours).

À l'interstice de ces dimensions vient se greffer la problématique de « l'expérience étudiante » : (1) l'étudiant n'est par exemple pas soumis à des procédures d'orientation au sens strict du terme : il n'y a pas de conseil de classe, il a la possibilité de bifurquer durant son parcours, de choisir ses stages, d'adapter son temps, etc. ; le champ des possibles est démultiplié, ce qui entraine pour l'étudiant la nécessité de faire des choix (et donc des deuils), de manière autonome et responsable ; la réussite universitaire, la construction progressive des projets d'orientation ou encore le rapport aux savoirs universitaires apparaissent déterminants. Dès lors, l'orientation universitaire ne peut être envisagée comme une réplique de l'orientation scolaire et lycéenne : le « métier d'étudiant » (Coulon, 1997) diffère largement du « métier d'élève ». C'est « l'expérience étudiante » et sa modulation, par l'accompagnement des étudiants (notamment par les enseignants-chercheurs), qui constituent l'horizon de sens à partir duquel se détache la question de l'orientation universitaire.

Dans un tel cadre, il est possible de situer l'engagement des enseignants-chercheurs au confluent d'un ajustement de logiques : la réussite de l'étudiant, le sens et la place accordés à l'Université, l'identité professionnelle de l'enseignant-chercheur, ou encore l'attention portée à l'employabilité des formés. Sur ces logiques d'action vient se greffer le « vécu » des universitaires, sans cesse questionné par le milieu « associé » (poids disciplinaire et politique pédagogique de l'établissement). Si les enseignants-chercheurs co-construisent cette « orientation active », c'est bien parce qu'ils se reportent dans leur activité (et mission) à des croyances et des intentions qu'ils problématisent « eux-mêmes, à eux-mêmes, pour eux-mêmes » (Canguilhem, 1947, p. 135).

Gori (2013, n.p.) précise « qu'aussi bien le médecin, l'enseignant, l'acteur social, le magistrat ou encore le journaliste voient leur savoir-faire d'artisan confisqué par des protocoles standardisés, qui les incitent à pratiquer d'une certaine manière. Cette prolétarisation dépasse de fait le champ strictement professionnel et s'étend aujourd'hui à l'existence : en précisant à l'individu la manière de se comporter pour bien se porter, celui-ci se trouve spolié dans ses capacités d'inventer l'avenir et la vie. Ainsi, il n'a finalement pas de liberté, simplement la liberté de se soumettre (ou non) à des protocoles que l'on a

expertisés pour lui ». Dans le cadre de l' « orientation active » nous souhaiterions cependant mettre l'accent sur le fait que cet espace semble être pour les enseignants-chercheurs un lieu potentiel d'innovation pédagogique. Plus précisément, et comme nous l'avons évoqué au cours du chapitre 6, l'engagement des enseignants-chercheurs se situe ici au confluent d'un ajustement de logiques, en tensions créatrices entre « utilité sociale » et « développement professionnel ». Ces éléments soulignent les dynamiques et les potentialités de changement de l'institution universitaire. C'est pourtant moins d'une logique d'accumulation et de complication de l'ordre existant que d'un processus de construction de logiques de pensées-actions innovantes dont il est question (Watzlawick, 1975).

Les résultats énoncés sont cependant à relativiser. Une première limite de ce travail de recherche se situe autour de la constitution de l'échantillon mobilisé : sa taille relativement réduite, les caractéristiques des enquêtés et les spécificités des trois universités investiguées sont autant d'éléments invitant à la prudence, notamment en termes de généralisation des résultats. Même si nous avons tenté d'appuyer la constitution de notre échantillon sur certaines caractéristiques sociodémographiques des enseignants-chercheurs, les marges de manœuvre, liées à la participation effective de ces derniers, notamment au DOA, étaient minimes. De la même manière, l'accès à des individus « volontaires » a peut-être eu certaines conséquences, difficiles à évaluer, sur les résultats obtenus. Par ailleurs, il ne faut pas oublier que chaque université possède ses propres spécificités en termes de formations dispensées, d'inscription dans le territoire, de fonctionnement et d'organisation du travail : l'établissement universitaire apparaît alors comme le lieu privilégié des formes de régulations de l'évolution des missions d'orientation. À cet égard, les résultats obtenus restent contingents. Parallèlement, une investigation au niveau des IUT serait intéressante à mener.

Même si nous avons tenté de rendre intelligibles les phénomènes qui émergent et les processus qu'ils traduisent en intégrant une approche descriptive, explicative et compréhensive, une seconde limite de notre recherche repose sur la mobilisation de notre instrumentation, principalement basée sur le questionnaire et l'entretien de recherche. D'une part, il aurait été intéressant de mettre en place des périodes d'observation prolongées, afin de tendre vers une réelle « triangulation méthodologique » (Pourtois, Desmet & Lahaye 2005). D'autre part, comme nous l'avons précisé, les orientations de cette recherche se sont principalement établies dans la description, la compréhension et l'explication de pratiques

déclarées, dans une perspective « heuristique de production de connaissances » (Marcel *& al*., 2002 , p. 138). Une identification des pratiques les plus pertinentes et efficaces pourrait être envisagée, afin de permettre aux enseignants une réappropriation potentielle des résultats et conclusions, pour transformer et faire évoluer les pratiques. Dans le même temps, le retour des enseignants-chercheurs interrogés sur les résultats de cette étude permettrait d'augmenter la « validité de signifiance » (Pourtois, Desmet & Lahaye 2005) de nos analyses.

Compléments, prolongements et perspectives

L'orientation à l'Université est à comprendre dans son indissociabilité de l'acte éducatif : il n'y a pas d'orientation sans éducation, ni d'éducation sans orientation. L'urgence sociale que représente l'Université de masse nécessite de repenser à l'Université un lien fort entre pédagogie, travail éducatif et orientation. Renouveler cette articulation peut permettre : (1) de donner aux étudiants la possibilité d'une meilleure appropriation des savoirs universitaires et de leurs finalités ; (2) aux acteurs institutionnels (enseignants-chercheurs et conseillers d'orientation-psychologues notamment) d'asseoir leur légitimité à éduquer et à transmettre les savoirs nécessaires à la construction d'un « adulte en devenir ». Comme le précise Condette (2010) :

> Force est de reconnaitre qu'activités pédagogiques et éducatives sont intrinsèquement liées, parce que l'acte pédagogique est aussi un acte éducatif, et inversement, l'éducatif trouve pleinement sa place parce qu'il se développe en complémentarité du pédagogique. Cette dynamique enclenchée ne doit pas masquer les difficultés liées à une certaine lassitude professionnelle qu'il n'est pas rare de rencontrer, conséquence directe des formes croissantes d'implication contrainte au travail. Dans cette culture du rendement, l'impression dominante est qu'il faut sans cesse être consentant et s'impliquer davantage sans pour autant attendre en retour une quelconque reconnaissance de la tâche effectuée (p. 15).

Pour Fabre (2013), la tâche éducative de l'école s'articule autour de différents niveaux de sens permettant de penser ses missions : « l'idée d'une éducation intellectuelle au-delà d'une simple acquisition de savoirs ou de savoir-faire ; l'endoctrinement par un état éducateur ; l'inculcation d'une morale laïque et d'une ferveur républicaine ; l'idée d'une discipline nécessaire à l'apprentissage et à la formation de l'esprit ; l'exigence d'une socialisation minimale que les autres institutions assument mal ; celle de former à de nouvelles responsabilités, dans un monde problématique et dans l'horizon d'une démocratie participative » (pp. 154-155).

Même si dans le contexte actuel il n'est plus possible de penser les apprentissages en termes de savoirs désincarnés, il n'est sans doute pas plus envisageable de penser l'école en fonction de l'insertion professionnelle qu'elle autorise. Les critiques adressées au pilotage des politiques publiques dans le domaine de l'éducation sont nombreuses. À la suite des travaux de Maffesoli (2012), nous pourrions formuler la question suivante : Les politiques ont-ils intégré le fait du passage de l'individualisme (dans ce qui caractérise la modernité) au relationnisme (des relations entre les personnes qui sont de nature différentes) ? Pour ce dernier, « « l'homme unidimensionnel » caractéristique de la modernité finissante se mue en un homme relationnel. Relation avec la nature, relation avec les autres de la « tribu », relation avec les forces mystérieuses constitutives de l'élan vital » (*Ibid.*, p. 44).

Pour Goyer (2012), les principaux défis à venir de l'orientation se situent autour de cinq principaux axes : un langage commun en orientation ; les politiques publiques et le développement de carrière ; le soutien durable de la participation socioprofessionnelle ; la reconnaissance de la diversité des méthodologies de recherche en orientation ; l'établissement d'un cadre d'évaluation, de meilleures pratiques et de données probantes. À cet égard, trois concepts-clés peuvent notamment constituer l'horizon de sens d'une « orientation active » à l'Université : la sérendipité, qui renouvelle l'idée que même si l'individu ne peut pas tout prévoir ou tout imaginer à partir d'une situation donnée, il a par contre la capacité potentielle à se préparer à affronter l'inattendu. Elle permet de repenser le rôle des acteurs en orientation, institutionnels et non-institutionnels ; la reliance, dont l'intérêt réside dans le fait de considérer, au sens de Pourtois, Desmet & Lahaye (2005), que chaque élément ne peut être compris que dans le lien qu'il entretient avec les autres éléments : « […] dans la reliance, il s'agit avant tout de re-lier ce qui est dé-lié : l'action vise à réunir des personnes dont les liens sont déconstruits » (2005, p. 27) ; le travail éducatif, dont « seules l'interaction, la médiation, la négociation et l'inéluctable altération qui en résulte pour les uns et pour les autres rendent possible l'éducation » (Étienne, 2002, p. 19).

À partir d'une étude comparée des différents dispositifs européens d'entrée dans la vie d'adulte, Van de Velde (2008) montre que les modèles de protection des jeunes à ce niveau sont différenciés. La France se distingue notamment des pays du nord par une politique publique visant à maintenir l'étudiant sous une tutelle familiale. Ainsi, à l'inverse des pays scandinaves, où l'État favorise l'autonomie des jeunes par des aides directes, le dispositif

français vise d'abord à aider les parents, conduisant les jeunes en quête d'autonomie à une dépendance relative (*Ibid.*). Dans un système français où la trajectoire personnelle et professionnelle reste principalement déterminée par le diplôme initial, on comprend facilement l'angoisse de certains jeunes en situation de choix. Dans ce contexte, comment l'étudiant peut-il exercer son droit à l'erreur et apprendre à cultiver un rapport positif à l'incertitude ? Danvers (2009b) rappelle que « l'arrêté du 9 avril 1997 prévoit la possibilité d'une orientation progressive des étudiants, auxquels on reconnaît le droit à l'hésitation, et même à l'erreur, dans leur orientation intellectuelle et professionnelle » (p. 165).

La réalité sociale nécessite aujourd'hui une mobilisation forte des experts de l'orientation et donc des conseillers d'orientation-psychologues, car même si l'action de l'enseignant-chercheur peut (et doit) viser un accompagnement de l'étudiant dans le domaine de l'orientation (au sens large), elle nécessite également à son tour un accompagnement et un suivi spécifique. C'est en concentrant les moyens humains sur les fronts de fractures sociales (et l'orientation en est un), qu'une politique volontariste peut permettre de « défataliser » le social (Bourdieu, 1984). Dans cette perspective, le travail éducatif en orientation apparaît moins comme une entreprise risquée que féconde pour l'étudiant.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

AGAMBEN, G. (2007). *Qu'est-ce qu'un dispositif ?* Paris : Rivages-Poche.

AGULHON, C., CONVERT, B., JAKUBOWSKI, S., & GUGENHEIM, F. (2012). *La professionnalisation : Pour une université « utile » ?* Paris : L'Harmattan.

ALLIN-PFISTER, A.-C. (2004). *Travail de fin d'études : Clés et repères.* Paris : Lamarre.

ALTET, M. (2000). L'analyse de pratiques : une démarche de formation professionnalisante ? *Recherche et formation* (35), pp. 25-41.

ALTET, M. (2001). Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. Dans L. Paquay, M. Altet, & E. Charlier, *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies, quelles compétences ?* (pp. 27-40). Bruxelles : De Boeck Supérieur.

ALTET, M. (2004). Enseigner en premier cycle universitaire : des formes d'émergences d'adaptations ou de la Mètis enseignante. Dans A. Annoot, & M.-F. Bonnet (coord.), *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur. Enseigner, apprendre, évaluer* (pp. 36-52). Paris : L'Harmattan.

AMIEL, A., MORCILLO, A., TRICOT, A., & JEUNIER, B. (2003). Quelles questions posent les jeunes de 11 à 25 ans sur les métiers et les études ? *L'orientation scolaire et professionnelle, 32* (1), pp. 617-640.

ANDRÉANI, F., & LARTIGUE, P. (2006). *L'orientation des élèves : comment concilier son caractère individuel et sa dimension sociale.* Paris : Armand Colin.

ANNOOT, E. (2011). *Les missions d'orientation et d'insertion professionnelle et la recomposition des métiers de l'université.* Consulté le Octobre 13, 2012, sur : Journées Nationales Universitaires de l'orientation et de l'insertion professionnelle : http://interfaces-competences.fr/?p=919 et http://www.univ-angers.fr/fr/formation/orientation---formation/suio ip/actualites/interview-e--annot

ANNOOT, E., & CHALMEL, L. (2010). *Pratiques enseignantes et gestion de l'innovation.* Congrès de l'Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation (AREF). Université de Genève, 13 au 16 septembre. Consulté le octobre 13, 2012, sur : https://plone.unige.ch/aref2010/communications-orales/premiers-auteurs-en-a/Pratiques%20enseignantes.pdf/view

ANNOOT, E., & FAVE-BONNET, M.-F. (coord.) (2004). *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : Enseigner, apprendre, évaluer.* Paris : L'Harmattan.

ARDOINO, J. (2000). *Les avatars de l'éducation.* Paris : PUF.

ARDOINO, J. (s.d.). *Transversalité.* Consulté le Octobre 13, 2012, sur : http://www.barbier-rd.nom.fr/transversalite.html

BACHELARD, G. (1993). *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance.* Paris : J. Vrin.

BAGGIO, S. (2006). *Psychologie sociale : concepts et expériences*. Bruxelles : De Boeck.

BANDURA, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck.

BARBIER, J. (2002). Peut-on parler d'« activation » de la protection sociale en Europe ? *Revue française de sociologie, 2* (43), pp. 307-332.

BARBIER, J., CHAIX, M., & DEMAILLY, L. (1994). Éditorial. *Recherche et formation* (17), pp. 5-8.

BARBIER, J.-M., & GALATANU, O. (2004). *Les savoirs d'action : une mise en mots des compétences ?* Paris : L'Harmattan.

BARDIN, L. (2007). *L'analyse de contenu.* Paris : PUF.

BART, D. (2008). *Les modes de valorisation de la recherche en Sciences de l'éducation et le développement professionnel des enseignants-chercheurs de la discipline.* Toulouse : Thèse de doctorat (nouveau régime). Sciences de l'éducation. Université de Toulouse.

BART, D., & FOURNET, M. (2010). Le projet professionnel et personnel des étudiants, assise de leur professionnalisation ? *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur, 26* (1). Consulté le Septembre 11, 2011, sur : http://ripes.revues.org/314

BARTH, B.-M. (2002). *Le savoir en construction*. Paris : Retz.

BARTHES, R. (1957). *Mythologies.* Paris : Éditions du Seuil.

BAUTIER, É., & ROCHEX, J.-Y. (1998). *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens : démocratisation ou massification ?* Paris : Armand Colin.

BEAUD, S. (2006). *80 % au bac... et après ? Les Enfants de la Démocratisation Scolaire.* Paris : La Découverte.

BECQUET, V., & MUSSELIN, C. (2004). *Variations autour du travail des universitaires.* Consulté le Mai 15, 2012, sur États Généraux de de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur : http://cip-etats-genera du_travail_des_univ.pdf

BÉDARD, D. (2012). *Innover en pédagogie universitaire*. Conférence TedxUdeS. Consulté le Janvier 13, 2014, sur TED *Ideas worth spreading* : http://tedxtalks.ted.com/video/Innover-en-pdagogie-universitai

BEILLEROT, J. (1998). *L'éducation en débats : la fin des certitudes.* Paris : L'Harmattan.

BEILLEROT, J., & MOSCONI, N. (2006). *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation.* Paris : Dunod.

BERGER, G. (1964). *Phénoménologie du temps et prospective.* Paris : PUF.

BERGER, V. (2012). *Rapport sur les Assises de l'enseignement supérieur et de la recherche.* Rapport au Président de la République. Consulté le Janvier 14, 2014, sur : http://www.sauvonsluniversite.com/IMG/pdf/Assises-ESR-Rapport-Vincent-Berger-.pdf

BERTHELOT, J.-M. (1983). *Le piège scolaire.* Paris : PUF.

BERTHELOT, J.-M. (1984). Orientation formelle et processus sociétal d'orientation. *L'orientation scolaire et professionnelle, 13* (2), pp. 92-113.

BERTHELOT, J.-M. (1989). Le procès d'orientation de la Terminale aux études supérieures. *L'orientation scolaire et professionnelle 18* (1), pp. 3-22.

BERTHELOT, J.-M. (1993). *École, orientation, société.* Paris : PUF.

BERTHELOT, J.-M. (2001). *Épistémologie des sciences sociales.* Paris : Broché.

BERTHET, T., DECHEZELLES, S., GOUIN, R., & SIMON, V. (2010). La place des dynamiques territoriales dans la régulation de l'orientation scolaire. *Formation emploi* (109), pp. 37-52.

BERTHIAUME, D., & CHEVALIER, P.-A. (2008). *Des stratégies pour aider les enseignant-e-s universitaires à développer un savoir pédagogique disciplinaire (SPD).* Consulté le Mars 8, 2013, sur AIPU 2008 - 25e Congrès del'Association internationale de pédagogie universitaire : http://www.aipu2008-montpellier.fr/index.php?dossier_nav=839

BERTHIER, N. (2010). *Les techniques d'enquête : Méthodes et exercices corrigés.* Paris : Armand Colin.

BÉTANT, B., FOUCAULT, M., & PEYROUX, C. (2010). *Note relative à la mise en oeuvre du plan pour la réussite en licence.* Paris : Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

BEUSCART, J.-S., & PEERBAYE, A. (2006). Histoires de dispositifs (introduction). *Terrains et travaux, 11* (2), pp. 3-15.

BLAIS, M.-C., GAUCHET, M., & OTTAVI, D. (2002). *Pour une philosophie de l'éducation. Six questions d'aujourd'hui.* Paris : Bayard.

BLANCHARD, S., LALLEMAND, N., & STEINBRUCKNER, M.-L. (2009). L'évolution des sentiments d'efficacité scolaires et professionnels de lycéens français entre 1994 et 2006. *L'orientation scolaire et professionnelle, 38* (4), pp. 417-449.

BLANCHET, A. (1991). *Dire et faire dire. L'entretien.* Paris : Armand Colin.

BLANCHET, A. (1998). *Les techniques d'enquête en sciences sociales. Observer, interviewer, questionner.* Paris : Dunod.

BLANCHET, A. (2007). *L'enquête et ses méthodes* (éd. 2e). Paris : Armand Colin.

BLANCHOT, M. (1969). *L'entretien infini.* Paris : Gallimard.

BLUMER, H. (1954). *What is wrong with social theory ?* Consulté le Mars 3, 2012, sur American Sociological Review: http://www.brocku.ca/MeadProject/Blumer/Blumer_1954.html

BOLLE DE BAL, M. (1996). La reliance ou la médiatisation du lien social : la dimension sociologique d'un concept charnière. Dans M. Bolle de Bal, *Voyages au cœur des sciences humaines : de la reliance. Tomes 1 et 2* (pp. 65-81). Paris : L'Harmattan.

BOLLE DE BAL, M. (2003). Reliance, déliance, liance : émergence de trois notions sociologiques. *Sociétés, 80* (4), pp. 99-131.

BOLTANSKI, L., & CHIAPELLO, E. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme.* Paris : Gallimard.

BONGRAND, P. (2012). La mise en système et l'économicisation de l'enseignement en France au début des années 1950 : la fonctionnalisation d'une institution. Politix, 25 (98), pp. 36-55.

BONTE, P., & IZARD, M. (1991). *Dictionnaire d'ethnologie et d'anthropologie.* Paris : 1991.

BORRAS, I., & ROMANI, C. (2010). Orientation et politiques publiques. *Formation emploi* (109), pp. 9-22.

BOUDJAOUI, M., & LECLERCQ, G. (2014). Revisiter le concept de dispositif pour comprendre l'alternance en formation. Dans C. Gagnon & M. Boudjaoui (dir.), *L'alternance en formation : nouveaux enjeux, autres regards ?* (pp. 22-41). *Éducation et francophonie* (1).

BOUDON, R. (1969). La crise universitaire française : essai de diagnostic. *Économies, sociétés, civilisations, 24* (3), pp. 738-764.

BOUDON, R. (2009). *La rationalité.* Paris : PUF.

BOURCIER, D., & VAN ANDEL, P. (2008). *De la sérendipité dans la science, la technique, l'art et le droit. Leçons de l'inattendu.* Paris : ActMem.

BOURDIEU, P., & PASSERON, J.-C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture.* Paris : Les Éditions de Minuit.

BOURDIEU, P., & PASSERON, J.-C. (1970). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement.* Paris : Les Éditions de Minuit.

BOURDONCLE, R. (2000). Autour des mots : professionnalisation, formes et dispositifs. *Recherche et Formation* (35), pp. 117-132.

BOURDONCLE, R. (2004). Conception de l'Université et harmonisation européenne. Dans P. Houque (coord.), *Tout au long de la vie : Education ? Formation ? Curlture ?* pp. 23-47. Villeneuve d'Ascq : Observatoire de la citoyenneté européenne.

BOUTINET, J.-P. (1990). *Anthropologie du projet.* Paris : PUF.

BOUTINET, J.-P. (2009a). Projet. *L'ABC de la VAE*, pp. 181-182.

BOUTINET, J.-P. (2009b). Entretien par Raymond Bourdoncle et Annette Gonnin-Bolo. *Recherche et formation 62*, pp. 109-122.

BOUTINET, J.-P., DENOYEL, N., PINEAU, G., & ROBIN, J.-Y. (2007). *Penser l'accompagnement adulte : ruptures, transitions, rebonds.* Paris : PUF.

BRESSOUX, P. (2004). Formalisation et modélisation dans les sciences sociales : une étude de la construction du jugement enseignant. *Revue française de pédagogie* (148), pp. 61-74.

BRESSOUX, P. (2010). *Modélisation statistique appliquée aux sciences sociales.* Bruxelles : De Boeck.

BRU, M. (2004). Pratiques enseignantes à l'Université : opportunité et intérêt de recherche. Dans A. Annoot, & M.-F. Fave-Bonnet (coord.), *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur. Enseigner, apprendre, évaluer* (pp. 16-36). Paris : L'Harmattan.

BUJOLD, C., & GINGRAS, M. (2000). *Choix professionnel et développement de carrière : théorie et recherche.* Boucherville : G. Morin.

CANALS, V., & DIEBOLT, C. (2001). Pourquoi entrer à l'université ? L'exemple d'une université de lettres et sciences humaines. *Revue internationale de l'éducation, 47* (6), pp. 539-571.

CANGUILHEM, G. (1947). Milieu et Normes de l'Homme au Travail. *Cahiers internationaux de sociologie* (3), pp. 120-136.

CAROFF, A. (1987). *L'organisation de l'orientation des jeunes en France. Évolution, des origines à nos jours.* Issy-les-Moulineaux : EAP.

CAROFF, A., JACKY, S., & BERTHELOT, J.-M. (1989). *L'orientation des élèves : problèmes généraux, rôle des structures et des acteurs de l'orientation.* Paris : Documentation française.

CASTELLAN, Y. (1993). *Psychologie de la famille.* Toulouse : Privat.

CATHELINEAU, Y. (2005). *L'acte éducatif est une aventure.* Consulté le Février 3, 2013, sur Nouveau millénaire, Défis libertaires : http://1libertaire.free.fr/GMendel16.html

CATTELL, R. (1966). The meaning and strategic use of factor analysis. Dans R. Cattell, *Handbook of multivariate experimental sociology*. Chicago: Rand McNally.

CAUDRELIER, C., & SERGHERAERT, C. (2011). *La problématique de l'orientation à l'articulation entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur.* Rapport du conseil économique social et environnemental régional Nord Pas-de-Calais.

CHAMPY-REMOUSSENARD, P. (2011). *Les frontières du travail éducatif.* Consulté le Décembre 3, 2012, sur Site PROFEOR-CIREL : http://profeor.recherche.univ-lille3.fr/spip/spip.php?article82

CHAMPY-REMOUSSENARD, P. (2012). L'éducation à l'entrepreneuriat : enjeux, statut, perspectives, *Spirales* (50), pp.39-51.

CHARLOT, B. (1980). *La mystification pédagogique : réalités sociales et processus idéologiques dans la théorie de l'éducation.* Paris : Payot.

CHARLOT, B. (2001). Les sciences de l'éducation en France : une discipline apaisée, une culture commune, un front de recherche incertain. Dans R. Hofstetter, & B. Schneuwl, *Le pari des sciences de l'éducation* (pp. 147-167). Bruxelles : De Boeck.

CHARLOT, B., & BEILLEROT, J. (1995). *La construction des politiques d'éducation et de formation.* Paris : PUF.

CHARPENTIER, J., COLLIN, B., & SCHEURER, É. (1993). *De l'orientation au projet de l'élève*. Paris : Hachette.

CHARVET, P. (2010, audio). *Le rôle et la place de l'Onisep au sein des politiques publiques en matière d'orientation.* Consulté le Avril 3, 2012, sur ESEN : http://www.esen.education.fr/fr/ressources-par-type/conferences-en-ligne/detail-d-une-conference/?cHash=cb7f69fb2c&idRessource=1107

CHERKAOUI, M. (1989). Le nouvel ordre scolaire. Acteurs sociaux et changements des institutions éducatives. *Encyclopædia Universalis*, pp. 1161-1165.

CLAUDE, I. (2007). Regard sur la réforme. *Les cahiers pédagogiques*, (449), p. 49.

CLÉNET, J. (1998). *Représentations, formation et alternance*. Paris : L'Harmattan.

COLET, N. (2011). Le concept de Scholarship of Teaching and Learning. *Recherche et Formation, 2* (67), pp. 91-104.

COLET, N., & BERTHIAUME, D. (2009). Savoir ou être ? Savoirs et identités professionnels chez les enseignants universitaires. Dans R. Hofstette, & B.

Schneuwly, *Savoirs en (trans)formation : au coeur des professions de l'enseignement et de la formation* (pp. 137-162). Bruxelles : De Boeck.

CONDETTE, S. (2010). Des éducateurs « performants » ? *Cahiers pédagogiques*, (485), pp. 14-15.

CONSEIL DE L'UNION EUROPÉENNE. (2007). *Résolution du conseil du 23 novembre concernant la modernisation des universités pour favoriser la compétitivité européenne dans une économie mondiale fondée sur la connaissance*. Consulté le Décembre 13, 2013, sur Consilium, registre public des documents du Conseil : http://register.consilium.europa.eu/doc/srv?l=FR&t=PDF&gc=true&sc=false&f=ST%2016096%202007%20REV%201

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. (2002). *La gouverne de l'éducation : priorités pour les prochaines années.* Québec : Rapport annuel 2001-2002 sur l'état et les besoins de l'éducation.

CONVERT, B. (2008). Orientations et réorientations des bacheliers inscrits dans l'enseignement supérieur. *Éducation et Formation* (77), pp. 89-97.

COULON, A. (1993). Recension critique de Bireau, A.- Les méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur. *Revue française de pédagogie* (104), pp. 113-114.

COULON, A. (1997). *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire.* Paris : Economica- Anthropos.

COULON, A., & PAIVANDI, S. (2003). *Les étudiants étrangers en France : l'état des savoirs.* Paris : OVE.

COUSIN, O. (1993). L'effet établissement : construction d'une problématique. *Revue Française de Sociologie, 34* (3), pp. 395-419.

CROZIER, M., & FRIEDBERG, E. (1977). *L'acteur et le système.* Paris : Le seuil.

CUSSO, R. (2008). Quand la commission européenne promeut la société de la connaissance. *Mots. Les langages du politique* (88), pp. 39-52.

DANVERS, F. (1988). *Le conseil en orientation en France.* Issy-les-Moulineaux: EAP.

DANVERS, F. (1997). Vérité et utopie chez Pierre Naville. *L'orientation scolaire et professionnelle, 26* (2), pp. 183-193.

DANVERS, F. (1998). L'éducation à l'orientation au collège. Dans F. Grobras, *L'éducation à l'orientation au collège* (pp. 33-34). Paris : Hachette.

DANVERS, F. (1999). *Fragments pour une lecture anthropologique de l'orientation au XXème siècle.* Lille : Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches. Sciences de l'éducation. Université Charles de Gaulle Lille 3.

DANVERS, F. (2003). Idée et historicité de l'orientation : premiers jalons pour une approche anthropologique de l'orientation des jeunes et des adultes au XXe siècle. *Spirale* (31), pp. 55-64.

DANVERS, F. (2004). Orienter selon l'Éducation nouvelle. *L'Éducation nouvelle, histoire, présence et devenir* (131), pp. 163-183.

DANVERS, F. (2006a). *Modèles, concepts et pratiques en orientation des adultes.* Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

DANVERS, F. (2006b). La notion d'évènement : une nouvelle perspective en sciences humaines et sociales ? *Pensée plurielle, 3* (13), pp. 12-20.

DANVERS, F. (2007). Temps et orientation : le projet de vie à l'épreuve de la postmodernité. *Carriérologie, 11* (1), pp. 103-120.

DANVERS, F. (2009a). *S'orienter dans la vie : une valeur suprême ? Essai anthropologique de la formation.* Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

DANVERS, F. (2009b). Le conseil en orientation : un enjeu de l'insertion et de la professionnalisation à l'université. Dans V. Bedin, *L'évaluation à l'université. Évaluer ou conseiller ?* (pp. 157-174). Rennes : PUR.

DANVERS, F. (2010a). *L'orientation, une problématique du changement social : crise et désorientation.* Actes du 32e colloque Internationale de l'AFEC Orientation et mondialisation, Université de Dijon, 25 au 27 juin 2009. Consulté le Octobre 12, 2010, sur Association Francophone d'Éducation Comparée : http://iredu.u-bourgogne.fr/images/stories/Documents/Colloques/Afec_2009/actes_colloque_afec_2009.pdf

DANVERS, F. (2010b). Les évènements de « mai-juin 1968 » et l'orientation scolaire et universitaire : une question de sens. *TransFormations Recherches en éducation des adultes* (3), pp. 97-120.

DANVERS, F. (2011). La sérendipité : un concept novateur pour s'orienter dans la vie ? Dans D. Bourcier, & P. Van Andel, *La Sérendipité. Le hasard heureux* (pp. 199-208). Paris : Hermann.

DANVERS, F. (2012). *S'orienter dans la vie : la sérendipité au travail ? Essai anthropologique de la formation.* Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

DANVERS, F. (s.d.). *Annales du mouvement francophone d'orientation des origines à nos jours : 1762-2014. Une grille de lecture de la chronologie.* (Non publié).

DANVERS, F., & OBAJTEK, S. (2011). *S'orienter dans l'existence : une métacompétence à construire ?* Actes du colloque international sur l'approche orientante, Hilton Québec, 23 au 25 mars 201. Consulté le Décembre 23, 2011, sur Approche Orientante : http://www.aqisep.qc.ca/archives/colloque/an2011/JB03/jb03.pdf

DE CERTEAU, M. (1990). *L'invention du quotidien, tome 1 : Arts de faire.* Paris : Gallimard.

DE GAULEJAC, V. & TABOADA, I. (2007). *La lutte des places : insertion et désinsertion*. Bruxelles : Desclée de Brouwer.

DE KETELE, J.-M., & ROEGIERS, X. (2009 [1996]). *Méthodologie du recueil d'informations* (éd. 4e). Bruxelles : De Boeck.

DE SINGLY, F. (2012). *L'enquête et ses méthodes : Le questionnaire.* Paris : PUF.

DEMAZIERE, D., & SAMUEL, O. (2010). Inscrire les parcours individuels dans leurs contextes. *Temporalités* (11). Consulté le Octobre 13, 2012, sur : http://temporalites.revues.org/1167

DEMOUGEOT LEBEL, J., & PERRET, C. (2010). Identifier les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage pour accompagner le développement professionnel des enseignants débutants à l'université. *Savoirs, 2* (23), pp. 51-72.

DEROUET, J. (2003). *Le collège unique en question.* Paris : PUF.

DOISE, W. (1985). Les représentations sociales : définition d'un concept. *Connexions* (45), pp. 243-253.

DRÉVILLON, J. (1970). *L'orientation scolaire et professionnelle.* Paris : PUF.

DROUIN-HANS, A.-M. (2005). Quel(s) homme(s) prépare-t-on pour demain ? *Les cahiers d'éducation & devenir* (6), pp. 27-33.

DUBET, F. (1991). *Les lycéens.* Paris: Le Seuil.

DUBET, F. (1994a). *Sociologie de l'expérience.* Paris : Le Seuil.

DUBET, F. (1994b). Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse. *Revue française de sociologie, 35* (4), pp. 551-532.

DUBET, F. (2006). *Injustices, l'expérience des inégalités au travail.* Paris : Le Seuil.

DUBUS, A. (2000). Enquêtes par questionnaire : les valuateurs de représentations. *Les cahiers Théodile*, pp. 121-140.

DUMORA, B. (1998). L'imaginaire professionnel des jeunes adolescents. *Carriérologie, 7* (1), pp. 3-32.

DUMORA, B., GONTIER, C., LANNEGRAND, L., & PUJOL, J.-C. (1995). Les étudiants en histoire : de l'histoire scolaire au projet universitaire. *L'orientation scolaire et professionnelle, 24* (2), pp. 135-156.

DUMORA, B., GONTIER, C., LANNEGRAND, L., & PUJOL, J.-C. (1997). Déterminismes scolaires et expérience étudiante en DEUG de psychologie. *L'orientation scolaire et professionnelle, 26* (3), pp. 389-414.

DUPUIS, P.-A. (2009). « Gaston Mialaret, Sciences de l'éducation. Aspects historiques. Problèmes méthodologiques ». *Recherches & éducations*. Consulté le Septembre 11, 2011, sur : http://rechercheseducations.revues.org/466

DURAND-PRINBORGNE, C. (1989). *L'administration scolaire.* Paris : Dalloz-Srey.

DURKHEIM, É., BERTHELOT, J.-M., & MUCCHIELLI, L. (2010). *Les règles de la méthode sociologique.* Paris : Flammarion.

DURU-BELLAT, M. (1988). *Le fonctionnement de l'orientation : genèse des inégalités sociales à l'école.* Lausanne : Delachaux.

DURU-BELLAT, M. (1993). *Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif.* Paris : PUF.

DURU-BELLAT, M. (2006). *L'inflation scolaire : les désillusions de la méritocratie.* Paris : Le Seuil.

DURU-BELLAT, M., & VERLEY, E. (2009). Les étudiants au fil du temps : contexte et repères institutionnels. Dans L. Gruel, O. Galland & G. Houzel (dir.), *Les étudiants en France* (pp. 195-219). Rennes : PUR.

DURU-BELLAT, M., & VAN ZANTEN, A. (2006). *Sociologie de l'école.* Paris : Armand Colin.

EHRENBERG, A. (1996). *L'individu incertain.* Paris : Calmann-Lévy.

ÉLIARD, M. (2002). *La fin de l'école*. Paris : PUF.

ENDRIZZI, L. (2011). Savoir enseigner dans le supérieur : un enjeu d'excellence pédagogique. *Dossier d'actualité veille et analyses* (64), pp. 1-32.

ÉTIENNE, R. (2002). Pièges et ressources de l'autonomie pour les enseignants et les élèves. *Résonances* (1), pp. 19-20.

ÉTIENNE, R. (2007). Vers une grammaire du changement en éducation… et ailleurs ? *Les cahiers pédagogiques* (449). Consulté le Décembre 12, 2013, sur Cahiers pédagogiques : http://www.cahiers-pedagogiques.com/Vers-une-grammaire-du-changement-en-education-et-ailleurs

ÉTIENNE, R. (2013). Définir une problématique, poser des hypothèses. Dans D. Groux (dir.), *La fabrique de la recherche en éducation* (pp. 45-62). Paris : L'Harmattan

ÉTIENNE, R., ALTET, M., LESSARD, C., PAQUAY, L. & PERRENOUD, P. (2009). *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ?* Bruxelles : De Boeck.

ÉTIENNE, R., & FERRÉ, D. (2007). Où va l'école au Québec ? Heurs et malheurs d'une réforme centrée sur les compétences. *Les cahiers pédagogiques* (449), p. 45.

EURIAT, M., & THÉLOT, C. (1995). Le recrutement de l'élite sociale en France : évolution des inégalités de 1950 à 1990. *Revue française de sociologie, 36* (3), pp. 403-438.

FABRE, M. (1994). *Penser la formation.* Paris : PUF.

FABRE, M. (2013a). Postface. Dans L. Clavier (dir.), *Peut-on encore éduquer à l'école ?* (pp. 149-158). Paris : L'Harmattan.

FABRE, M. (2013b). Le paradigme de la problématisation. *Conférence du 18 septembre, Université de Lille 3* (non publiée).

FABRE, M., ALTET, M., & RAYOU, P. (2004). *Hétérogénéité dans le premier cycle universitaire.* Nantes : CREN, Université de Nantes.

FAYANT, R., & FERLAY, G. (2012). *Les effets de l'orientation active approfondie sur l'indécision vocationnelle sur la motivation des élèves en 1ère générale.* Consulté le Décembre 3, 2012, sur Journée de présentation des Travaux d'Etudes et de Recherches : http://sites.univ provence.fr/doc_ter_2012.pdf

FELOUZIS, G. (2001). *La condition étudiante : sociologie des étudiants et de l'Université.* Paris : PUF.

FENOUILLET, F. (2003). *La motivation.* Paris : Dunod.

FERRÉ, D. (2000). *Orientation au lycée. Méthode d'orientation active.* Paris : L'Harmattan.

FIGARI, G. (1994). *Évaluer : quel référentiel ?* Bruxelles : De Boeck.

FILLOUX, J. (2005). *Relation éducative et autonomie du sujet.* Consulté le Janvier 7, 2012, sur : http://www.meirieu.com/COURS/texte15.pdf

FORQUIN, J.-C. (2003). « Une discipline pour la République : La Science de l'éducation en France 1882-1914 », de J. Gautherin (2002). *Éducation et sociétés*, (12), pp. 163-168.

FOUCAULT, M. (1994 [1977]). Le jeu de Michel Foucault. Dans D. Defert, F. Ewald, & J. Lagrange (dir.), *Dits et écrits 1954-1998. Tome 3 : 1976-1979* (pp. 298-329). Paris : Gallimard.

FRAISSE, P. (1974). *Psychologie du rythme.* Paris : PUF.

GAL, R. (1946). *L'orientation scolaire.* Paris : PUF.

GAUTHIER, B. (1992). *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données.* Québec : Presses de l'Université du Québec.

GAUTHIER, J. (2008). Les enseignements du débat national université-emploi : regard sur les cadres cognitifs et normatifs des acteurs légitimes. *L'orientation scolaire et professionnelle, 37* (2), pp. 163-182.

GERBIER, L. (2009). Le jeu de masques de l'orientation active. *Questions d'orientation* (3), pp. 31-36.

GILLES, D., & SAULNIER-CAZALS, J. (1994). *Socrate, le retour ... pour accompagner la réussite universitaire et professionnelle des étudiants.* Québec : Septembre éditeur.

GILLOT, D., & DUPONT, A. (2013). *Rapport d'information fait au nom de la commission sénatoriale pour le contrôle de l'application des lois sur la mise en œuvre de la loi n° 2007-1199 du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités*. Consulté le Janvier 19, 2014, sur : http://www.senat.fr/rap/r12-446/r12-4461.pdf

GIRARD, R. (1982). *Le Bouc émissaire*. Paris : Grasset.

GINGRAS, M. (2007). La contribution de l'approche orientante au développement des compétences. *Les cahiers pédagogiques*, (449). Consulté le Décembre 17, 2013, sur Cahiers pédagogiques : www.cahiers-pedagogiques.com/La-contribution-de-l-approche-orientante-au-developpement-des-competences-dossier-Quebec

GINZBERG, E., GINSBURG, S., AXERALD, S., & HERMA, C. (1951). *Occupational choice.* New-York: Columbia University Press.

GLASER, G., & STRAUSS, A.-L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research.* Chicago: Aldine Publishing Company.

GORI, R. (2013). *La fabrique des imposteurs*. Paris : Les liens qui libèrent.

GOYER, L. (2012). Postface. Dans F. Danvers, *S'orienter dans la vie : la sérendipité au travail ?* (pp. 1019-1025). Villeneuve d'ascq : Presses universitaires du Septentrion.

GRAWITZ, M. (2001). *Méthodes des sciences sociales.* Paris : Dalloz.

GUICHARD, J. (1982). *L'université éclatée : approche des différentes populations s'inscrivant pour la première fois en 1979 dans les universités de la région Nord-Pas-de-Calais.* Lille : Thèse de 3e cycle. Sciences de l'éducation. Université Charles de Gaulle Lille 3.

GUICHARD, J. (1993). *L'école et les représentations d'avenir.* Paris : PUF.

GUICHARD, J. (1997). Orientation et changements sociaux. *Éducations. Revue de diffusions des savoirs en éducation* (11), pp. 14-21.

GUICHARD, J. (2000). *Quelles peuvent être les finalités individuelles et collectives de l'éducation en orientation ?* Paris : Inetop (conférence non publiée).

GUICHARD, J. (2005a). *L'orientation scolaire et professionnelle.* Paris : Dunod.

GUICHARD, J. (2005b). Life-long self-construction. *International Journal for Educational and Vocational Guidance* (5), pp. 111-124.

GUICHARD, J. (2006). *Pour une approche copernicienne de l'orientation à l'école.* Consulté le Juillet 10, 2012, sur Rapport au Haut Conseil de l'Éducation : www.hce.education.fr/gallery_files/site/21/53.pdf

GUICHARD, J., & HUTEAU, M. (2006). *Psychologie de l'orientation.* Paris : Dunod.

GUICHARD, J., & HUTEAU, M. (2007). *Orientation et insertion professionnelle : 75 concepts clés.* Paris : Dunod.

GUICHARD, J., PIEROTTI, M., SCHEUER, É., & HUTEAU, M. (1988). *Orientation éducative de la sixième à la troisième : objectifs, méthode, évaluation d'une expérience en collège.* Issy-les-Moulineaux : EAP.

GUIGUE, M. (2007). *L'ordre scolaire et ses marges.* Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation (AREF). Strasbourg, 28 au 30 août. Consulté le Mars 13, 2010, sur : http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Michele_GUIGUE_094.pdf

HÉNOQUE, M., & LEGRAND, A. (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 (12). Consulté le Mars 13, 2011, sur : http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/wp-content/uploads/2012/07/rapport_hcee_n_12_l_evaluation_de_l_orientation_a_la_fin_du_college_et_au_lycee_mars_2004.pdf

HENRIET, A. (2012). *Analyse de l'orientation et des poursuites d'études des lycéens à partir de la procédure admission post-bac.* Rapport à la Ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche. Paris : Inspection générale de l'éducation nationale.

HETZEL, P. (2006). *De l'université à l'emploi. Rapport de la commission du débat national Université-Emploi.* France : Ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche.

HETZEL, P. (2009). *Liaison lycée-enseignement supérieur.* Colloque national Apprendre à s'orienter tout au long de la vie. Plan national de formation, Paris, 15 et 16 octobre. Consulté le Mai 13, 2010, sur Ministère de l'Éducation nationale : http://eduscol.education.fr/pid23831/colloque-orientation-2009.html

HUTEAU, M., & LAUTREY, J. (1979). Les origines et la naissance du mouvement d'orientation. *L'Orientation scolaire et professionnelle, 8* (1), pp. 3-43.

HUTMACHER, W. (2001). L'université et les enjeux de la professionnalisation. *Politiques d'éducation et de formation* (2), pp. 27-48.

IMBERT, F. (1985). *Pour une praxis pédagogique.* Vigneux : Matrice.

JELLAB, A. (2011). La socialisation universitaire des étudiants. Une expérience scolaire à l'épreuve du projet d'apprendre et des projets d'avenir. *Recherches sociologiques et anthropologiques, 42* (2), pp. 115-142.

JODELET, D. (1989). *Les représentations sociales* (éd. 7e). Paris : PUF.

JODELET, D. (1993). Les représentations sociales, regard sur la connaissance ordinaire. *Sciences Humaines* (27), pp. 17-34.

JOURDE, P. (2009). *À quoi sert (ou devrait servir) l'Université ?* Les lectures buissonnières (Télérama). Consulté le Mars 12, 2009, sur : http://www.telerama.fr/livre/a-quoi-sert-l-universite-ou-a-quoi-devrait-servir-l-universite,39420.php

KANT, E. (2006 [1787]). *Critique de la raison pure.* Paris : Flammarion.

KERZIL, J. (2009). Le retour réflexif. *L'ABC de la VAE*, pp. 206-207.

KITABGI, S. (2008). *Choix d'orientation : jeux de hasard, stratégies ou processus bien préparé ?* Paris : Rapport du centre d'orientation de la chambre de commerce et d'industrie.

KLEIN, A., & BRACKELAIRE, J.-L. (1999). Le dispositif : une aide aux identités en crise. *Hermès* (25), pp. 67-81.

KREBER, C. (2002). Teaching Excellence,Teaching Expertise, and the Scholarship of Teaching. *Innovative Higher Education, 27* (1), pp. 5-23.

LACROIX, J. (1971 [1949]). *Marxisme, existentialisme, personnalisme. Présence de l'éternité dans le temps* (éd. 7e). Paris : PUF.

LAGADEC, A.-M. (2004). L'analyse de pratiques comme moyen de développement des compétences : intérêts et limites. Dans L. Bremaud, & C. Guillaumin, *L'archipel de l'ingénierie de formation* (pp. 261-270). Rennes : PUR.

LALANDE, A. (1988 [1926]). *Vocabulaire technique et critique de la philosophie* (éd. 16e) Paris : PUF.

LANDRIER, S., & NAKHILI, N. (2010). Comment l'orientation contribue aux inégalités de parcours scolaires en France. *Formation emploi* (109), pp. 23-36.

LANGEVIN, L. (2008). *Conceptions, besoins et pratiques pédagogiques de professeurs d'université : perspectives pour la formation.* Montréal : Université du Québec.

LANGOUET, G. (2001). L'école française évolue ; mais l'insertion sociale devient de plus en plus difficile. *Revue française de pédagogie* (137), pp. 47-58.

LAPASSADE, G. (1963). *L'entrée dans la vie. Essai sur l'inachèvement de l'homme* . Paris : Les Éditions de Minuit.

LAROSE, F. (2013). *L'intervention éducative.* Colloque international en éducation. Enjeux actuels et futurs de la formation et de la profession enseignante. Montréal, 4 au 6 mai. Consulté le Juin 13, 2013, sur : http://colloque.crifpe.ca/pages/thematique

LATERRASSE, C. (2002). *Du rapport au savoir à l'école et à l'université.* Paris : L'Harmattan.

LATREILLE, G. (1984). *Les chemins de l'orientation professionnelle.* Lyon : Presses universitaires de Lyon.

LEBARON, F. (2006). *L'enquête quantitative en sciences sociales : recueil et analyse des données.* Paris : Dunod.

LE BOSSÉ, Y. (2011). *Psychosociologie des sciences de l'orientation : Un point de vue interactionniste et stratégique.* Québec : Éditions ARDIS.

LECLERC, G., LECLERC, A.-M., RIVET, M., & GINGRAS, M. (2008). *Formation sur l'approche orientante.* AQISEP.

LEGARDEZ, A. (2006). Enseigner les questions socialement vives, quelques points de repères. Dans A. Legardez & L. Simonneaux (éd.), *L'école à l'épreuve de l'actualité, enseigner des questions vives* (pp.19-31). Paris : ESF.

LEGENDRE, F. (2003). Les étudiants fantômes. Les sorties précoces de l'université Paris 8. *Carrefours de l'éducation* (16), pp. 32-55.

LEGENDRE, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation.* Paris : ESKA.

LEGRÈS, J., & PÉMARTIN, D. (1985). La psychopédagogie du projet personnel, description et évaluation d'interventions en Quatrième et Troisième. *L'orientation scolaire et professionnelle* (4), pp. 61-84.

LEMAIRE, S. (2004). *Que deviennent les bacheliers après leur baccalauréat ? Évolutions 1996-2002.* Note d'information du MEN.

LEMOIGNE, J.-L. (2001). *Le constructivisme. Tome 1, Les enracinements.* Paris, Budapest, Torino : L'Harmattan.

LÉON, A. (1957). *Psychopédagogie de l'orientation professionnelle.* Paris : PUF.

LESSARD, C., & BOURDONCLE, R. (2002). Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? Conceptions de l'université et formation professionnelle, *Revue française de pédagogie*, (139), pp. 131-154.

LEUTENEGGER, F., & SAADA-ROBERT, M. (2002). *Expliquer et comprendre en Sciences de l'éducation.* Bruxelles : De Boeck.

LÉVI-STRAUSS, C. (1964). *Le cru et le cuit.* Paris : Plon.

LHOTELLIER, A. (2001). *Tenir conseil. Délibérer pour agir.* Paris : Seli Arslan.

LOCKE, J. & VIENNE, J.-M. (trad.) (2001 [1689]). *Essai philosophique concernant l'entendement humain. Livres I et II.* Paris : Vrin.

LORRAINE, S. (2007). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide ? *Recherches qualitatives* (5), pp. 99-111.

LUNEL, P. (2007). *Schéma national de l'orientation et de l'insertion professionnelle. Pour un nouveau pacte avec la jeunesse. Rapport de la Délégation Interministérielle à l'Orientation.* France : Ministère de l'Éducation nationale.

MAFFESOLI, M. (2012). *Homo eroticus : Des communions émotionnelles.* Paris : CNRS.

MALET, R. (2011). *Mastérisation : contribution de Régis Malet.* Consulté le Mars 2, 2011, sur : http://www.educationetdevenir.fr/spip.php?article408

MARCEL, J.-F., PAUL, O., ÉLIANE, R.-B., & SONNTAG, M. (2002). Les pratiques comme objet d'analyse. *Revue française de pédagogie* (138), pp. 135-170.

MASCLET, J., & LECONTE, C. (2007). Le projet personnel et professionnel : création d'une démarche fonctionnelle adaptée à l'IUT. *Psychologie du travail et des organisations*, *13* (2), pp. 73-94.

MATALON, B. (1988). *Décrire, expliquer, prévoir. Démarches expérimentales et terrain.* Paris : Armand Colin.

MATTHEY, M.-P., & ROVERO, P. (2001). *Imprécis de formation des maîtres.* Paris : Éditions du Tricorne.

MAYEN, P. (2009). Le conseil en PRC, une reconfiguration finalisée de l'expérience. Dans P. Mayen & A. Savoyant (éd.), *Élaboration et réduction de l'expérience dans la validation des acquis de l'expérience* (pp. 87-94).

MEDA, D. (2013). *Réinventer le travail*. Paris : PUF

MEIRIEU, P. (2007). *Tout savoir doit être enseigné comme culture*. Consulté le Avril 16, 2013, sur : http://meirieu.com/ARTICLES/socle.pdf

MENY, Y., & THOENIG, J.-C. (1989). *Politiques publiques.* Paris : PUF.

MERLE, P. (2009). *La démocratisation de l'enseignement.* Paris : La Découverte.

MIALARET, G. (2005). *Les sciences de l'éducation.* Paris : PUF.

MIALARET, G. (2010). *Le nouvel esprit scientifique et les sciences de l'éducation. Essai pour établir un pont entre les sciences de la nature et les sciences de l'homme.* Paris : PUF.

MIALARET, G. (2011, Septembre 21). *Les sciences de l'éducation.* Conférence non publiée. Villeneuve d'ascq : Lille 3 (non publiée).

MICHAUD, C. (2010). *Le portfolio : un en-(je)u de formation et de développement professionnel.* Lyon : Thèse de doctorat (nouveau régime). Sciences de l'éducation. Université Lyon 1.

MICHAUT, C. (2003). L'efficacité des dispositifs d'aide aux étudiants en difficulté. *Recherche et Formation* (43)*,* pp. 101-113.

MILES, M., & HUBERMAN, M. (2003). *Analyses des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck supérieur.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. (2002). *La gouverne de l'éducation : priorités pour les prochaines années.* Québec : Rapport annuel 2001-2002 sur l'état et les besoins de l'éducation.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle.* Consulté le Janvier 12, 2014, sur : http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents.pdf

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE. (2007). *Plan pluriannuel pour la réussite en licence. Document d'orientation.* Consulté le Mars 12, 2013, sur : http://media.enseignementsuprecherche.gouv.fr/file/Communiques/01/8/orientationlicence_21018.pdf

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE. (2013). *L'état de l'enseignement supérieur et de la recherche en France* (6). Consulté le Mai

4, 2013, sur : http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid66659/l-etat-de-l-enseignement-superieur-et-de-la-recherche-n-6-fevrier-2013.html

MORIN, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe.* Paris : Le Seuil.

MORLAIX, S., & PERRET, C. (2012). *Essai de mesure des effets du Plan Réussite en Licence*. Actes du 27e congrès de l'AIPU, Université des Trois rivières, 14 au 18 mai. Consulté le Octobre 13, 2013, sur Congrès international de pédagogie universitaire : http://iredu.ubourgogne.fr/images/stories/Documents/Publications_iredu/documents_travail_iredu/dt_2012-3.pdf

MORLAIX, S., & SUCHAUT, B. (2012). *Analyse de la réussite en première année universitaire : effets des facteurs sociaux, scolaires et cognitifs.* Les documents de travail de l'Iredu.

MOSCOVICI, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public.* Paris : Gallimard.

MOSCOVICI, S. (1989). Des représentations collectives aux représentations sociales : éléments pour une histoire. Dans D. Jodelet, *Les représentations sociale* (pp. 62-86). Paris : PUF.

MUCCHIELLI, L. (2005). Sciences dures et sciences molles ont une démarche commune (entretien). *La recherche. L'actualité des sciences* (386), p. 59.

MUCHIELLI, R. (2009). *Le travail en équipe*. Paris : ESF.

MUKAMURERA, J., LACOURSE, F., & COUTURIER, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitatives : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives, 26* (1), pp. 110-138.

MULLER, P. (2005). Esquisse d'une théorie du changement dans l'action publique. Structures, acteurs et cadres cognitifs. *Revue française de sciences politiques, 55* (1), pp. 155-187.

MULLER, P. (2006). *Les politiques publiques.* Paris : PUF.

MURE, J.-L. (1996). La formation des enseignants du second degré à l'orientation : faire face aux exigences d'une approche éducative. *Spirale* (18), pp. 177-194.

MUSSELIN, C. (2001). *La longue marche des universités françaises.* Paris : PUF.

NAKHILI, N. (2007). *L'environnement scolaire, quels effets sur les aspirations individuelles ? Le cas de l'entrée dans l'enseignement supérieur.* Dijon : Thèse de doctorat (nouveau régime). Sciences de l'éducation. Université de Bourgogne.

NAVILLE, P. (1972). *Théorie de l'orientation professionnelle.* Paris : Gallimard.

NOUVELOT, M.-O. (2008) (coord.). *L'élève acteur de changement au lycée. Apprendre ensemble en organisant le quotidien*. Paris : Éducagri.

NUNEZ, L. (2010). Je doute, donc j'écris. Le doute comme méthode. *Le magazine littéraire* (499), p. 48.

ODRY, D. (2008). Vers l'orientation active. *Éducation et Management* (37), pp. 31-33.

OMBREDANE, A., & FAVERGE, J.-M. (1955). *L'analyse du travail ; facteur d'économie humaine et de productivité.* Paris : PUF.

PAGONI-ANDRÉANI, M. (2011). Conceptualisation des règles scolaires et éducation à la citoyenneté au sein des conseils de coopérative. *Carrefours de l'éducation, 1* (31), pp. 177-192.

PAILLÉ, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique* (23), pp. 147-181.

PAILLÉ, P., & MUCCHIELLI, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales.* Paris : Armand Colin.

PALIER, B., & SUREL, Y. (2005). Les « trois I » et l'analyse de l'état en action. *Revue française de sciences politiques, 55* (1), pp. 7-32.

PALLAS, A., ENTWISLE, D., ALEXANDER, K., & STLUKA, M. (1994). Ability-group-effects: instructional, social or institutional? *Sociology of education* (67), pp. 27-46.

PAQUETTE, D. (2007). Le rôle du cadre de référence théorique dans une recherche monographique constructiviste. *Recherches qualitatives, 27* (1), pp. 3-21.

PASTRE, P., & SAMURCAY, R. (2001). La conceptualisation des situations de travail dans la formation des enseignants. Dans J. Leplat, & M. de Montmollin, *Les compétences en ergonomie* (pp. 147-160). Toulouse : Éditions Octarès.

PEETERS, H., & CHARLIER, P. (2000). Contributions à une théorie du dispositif. Dans G. Delaunay, & L. Monnoyer, *Le dispositif, entre usage et concept* (pp. 15-23). Paris : Hermès.

PELLETIER, D. (2001). *S'orienter dans un monde incertain. Pour une approche orientante de l'école québécoise.* Québec : Septembre éditeur.

PELLETIER, D. (2012). *L'approche éducative et le paradigme de la compétence adaptative. Symposium S'orienter, s'apprend ! Quel rôle les enseignants peuvent-ils jouer dans l'élaboration du projet professionnel de leurs étudiants ?* Congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU). Université du Québec, 14 au 18 mai. Consulté le Décembre 15, 2013, sur : http://www.youtube.com/watch?v=N-MQZ3s2xI4

PELLETIER, D., NOISEUX, G., & BUJOLD, C. (1974). *Développement vocationnel et croissance personnelle.* Montréal : McGraw Hill.

PERIER, P. (2010). *L'ordre scolaire et ses marges.* Rennes : PUR.

PERRENOUD, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique.* Paris : L'Harmattan.

PERRENOUD, P. (2002). L'autonomie, une question de compétence ? *Résonnances* (1), pp. 16-18.

PERRENOUD, P. (2011). *Quand l'école prétend préparer à la vie… Développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs ?* Paris : ESF.

PIÉRON, H. (1969). *Examens et docimologie.* Paris : PUF.

PIETROPAOLI, K. (2008). Vœux, stratégies et orientations réelles des bacheliers technologiques. *Éducation et Formations* (77), pp. 83-88.

PORCHER, L. (2013). Nécessité et insuffisances de la quantification. Dans D. Groux (dir.), *La fabrique de la recherche en éducation* (pp. 63-74). Paris : L'Harmattan

POURTOIS, J.-P., DESMET, H., & LAHAYE, W. (2005). Les points charnières de la recherche scientifique. *Publication ARSI*, pp. 29-52.

POURTOIS, J.-P., & DESMET, H. (2007). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines et sociales* (éd. 3e). Paris : Broché.

PROST, A. (1997). *Éducation, société, politique. Une histoire de l'éducation en France de 1945 à nos jours.* Paris : Le Seuil.

QUIESSE, J.-M. (2007). L'élève, premier agent de son développement. *Les cahiers pédagogiques*, (449), pp. 53-54.

QUIESSE, J.-M. (2013). *S'orienter à l'heure du numérique : Webclasseur et E-Portfolio pour éduquer aux moyen de l'époque. Symposium Apprendre et S'Orienter en Transversalité*. Congrès de l'Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation (AREF). Université de Montpellier, 27 au 30 août. Consulté le Décembre 2, 2013, sur : http://www.aref2013.univ-montp2.fr/cod6/?q=content/s%E2%80%99orienter-%C3%A0-l%E2%80%99heure-num%C3%A9rique-webclasseur-et-e-portfolio-pour-%C3%A9duquer-aux-moyens-de-l

QUINTIN, O. (2011). *Le travail et l'emploi dans vingt ans.* Rapport du Centre d'analyse stratégique.

QUINTON, P. (2007). *L'artefact : un objet du faire.* Consulté le Avril 12, 2013, sur : http://w3.u-grenoble3.fr/les_enjeux/2007-meotic/Quinton/home.html

QUIVY, R., & VAN CAMPENHOUDT, L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales.* Paris : Dunod.

RAFFNSOE, S. (2008). Qu'est-ce qu'un dispositif ? L'analytique sociale de Michel Foucault. *Symposium Revue canadienne de philosophie continentale*, (12), pp. 44-66.

RAMSDEN, P. (2003). *Learning to teach in higher education.* London : Routledge.

RAULIN, D. (2008). *Le socle commun des connaissances et des compétences.* Paris : Hachette.

REBOUL, O. (1996). *La rhétorique.* Paris : PUF.

REBOUL, O. (1997). *La philosophie de l'éducation.* Paris : PUF.

RÉMY, Y. (1988). *Les jeunes et l'orientation.* Paris : Syros-Alternatives.

RENAUT, A. (2008). *L'orientation active, premier bilan un an après la loi LRU.* Paris : Observatoire européen des politiques universitaires.

REUCHLIN, M. (1971). *L'orientation scolaire et professionnelle.* Paris : PUF.

REY, O. (2005). *L'enseignement supérieur sous le regard des chercheurs.* Lyon : Institut national de veille scientifique.

ROBINSON, K. (2009). *The Element: How Finding Your Passion Changes Everything.* London : Penguin Books.

RICOEUR, P. (1983). *L'intrigue et le récit historique.* Paris : Le Seuil.

RIFKIN, J. (2012). *La troisième révolution industrielle. Comment le pouvoir latéral va transformer l'énergie, l'économie et le monde.* Paris : Les liens qui libèrent.

ROMAINVILLE, M. (2000). *L'échec dans l'université de masse.* Paris : L'Harmattan.

ROMAINVILLE, M., & COLET, N. (2006). *La pratique enseignante en mutation à l'université.* Bruxelles : De Boeck supérieur.

ROUSSIAU, N., & BONARDI, C. (2001). *Les représentations sociales : état des lieux et perspectives*. Paris : Mardaga.

RUFINO, A. (2011). Comment assurer la qualité de l'information pour l'orientation. Consulté le Janvier 12, 2013, sur Apprendre et s'orienter : http://www.apprendreetsorienter.org/2011/11/comment-assurer-la-qualite-de-linformation-pour-lorientation/#more-901

SACCOMANNO, B. (2011). L'intermédiation à la croisée des logiques d'acteurs : Les psychologues du travail. *Formation-Emploi*, (114), pp. 39-54.

SAINT-GIRONS, B. (2009). *Renforcer l'orientation active. Pour une transition réussie du lycée vers l'enseignement supérieur. Rapport de la Délégation Interministérielle à l'Orientation.* France : Ministère de l'Éducation nationale.

SAVICKAS, M., NOTA, L., ROSSIER, J., DAUWALDER, J.-P., EDUARDA, M., GUICHARD, J., & SORESI, S. (2010). Construire sa vie (Life designing) : un paradigme pour l'orientation au 21e siècle. *L'orientation scolaire et professionnelle, 39* (1), pp. 5-39.

SAVOIE-ZAJC, L. (2007). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide. *Actes du colloque Recherche qualitative : les questions de l'heure* (pp. 99-111). Université du Québec en Outaouais.

SCHMITTER, P. (2000). Réflexions liminaires à propos du concept de gouvernance. Dans C. Gobin, & B. Rihoux (dir.), *La démocratie dans tous ses états* (pp. 51-59). Louvain-la-Neuve : Bruylant Academia.

SCHUMPETER, J. (1990 [1942]). *Capitalisme, socialisme et démocratie.* Paris : Payot.

SIMON, T. (2006). *Accueil et orientation des nouveaux étudiants dans les universités.* Consulté le Novembre 27, 2009, sur Rapport de l'inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche : http://www.education.gouv.fr/cid2624/accueil-et-orientation-des-nouveaux-etudiants-dans-les-universites.html

SIROTA, R. (2003). Entrer à l'université. Le Tutorat méthodologique (Éditorial). *Recherche et Formation* (43), pp. 5-16.

SISMONDO, S. (1993). Some Social Constructions. *Social Studies of Science, 23* (3), pp. 515-553.

SOLAUX, G. (2005a). Orientation : acte administré ou acte pédagogique ? Dans F. Danvers (coord.), *L'orientation progressive et prospective à l'université. Quelles compétences développer ? Les actes des journées nationales des SCUIO* (pp. 15-29). Villeneuve d'Ascq.

SOLAUX, G. (2005b). Les défis de l'orientation dans le monde. *Revue internationale d'éducation Sèvres* (32), pp. 19-24.

SOLAUX, G. (2009). Préface. Dans F. Danvers, *S'orienter dans la vie : une valeur suprême ?* (pp. 9-14). Villeneuve d'ascq : Presses universitaires du Septentrion.

SOLAZZI, R. (1989). *Évolution des pratiques des conseillers d'orientation. Risques et perspectives de l'avenir.* Paris : Bulletin de l'ACOF.

SOLAZZI, R. (1993). Complexités et paradoxes en orientation. *L'indécis* (43), pp. 15-26.

STARCK, S. (2013). *Éducation à l'entrepreneuriat : ressource pour s'orienter dans une "nouvelle économie" ? Symposium Apprendre et S'Orienter en Transversalité*. Congrès de l'Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation (AREF). Université de Montpellier, 27 au 30 août. Consulté le Janvier 24, 2014, sur : http://www.aref2013.univ-montp2.fr/cod6/?q=content/education-%C3%A0-l%E2%80%99entrepreneuriat-ressource-pour-s%E2%80%99orienter-dans-une-%C2%AB-nouvelle-%C3%A9conomie-%C2%BB

SUPER, D. (1957). *The psychology of career.* New-York : Harper and Row.

TARDIF, M., & LEVASSEUR, L. (2010). *La division du travail éducatif.* Paris : PUF.

TAYLOR, L., & COLET, N. (2009). Making the shift from faculty development to educationaldevelopment. Dans A. Saroyan, & M. Frenay, *Building Teaching Capacities in Higher Educa-tion: A Comprehensive International Model.* Styluspublishing.

TAYLOR, P. (1995). Co-Construction and Process : A Response to Sismondo's Classification of Constructivisms. *Social Studies of Science, 25* (2), pp. 348-359.

THARIN, I. (2005). *Orientation, réussite scolaire : ensemble, relevons le défi. Rapport officiel au Premier ministre.* France : La Documentation française.

TROGER, V. (1997). *L'école de l'ardoise à internet.* Paris : Le Monde Éditions.

TRUONG, F. (2013). La discipline du choix. De l'orientation scolaire après le bac en Seine-Saint-Denis. *Tracés. Revue de Sciences humaines* (25), pp. 45-64.

VANBREMEERSH, M.-C. (1998). *De l'autre côté du social: cultures, représentations, identités.* Paris : L'Harmattan.

VAN DE VELDE, C. (2008). *Devenir adulte. Sociologie comparée de la jeunesse en Europe*. Paris : PUF.

VAN ZANTEN, A. (2011). *Les politiques d'éducation.* Paris : PUF.

VASCONCELLOS, M. (2006). *L'enseignement supérieur en France.* Paris : La découverte.

VERLEY, É., & ZILLONIZ, S. (2010). L'enseignement supérieur en France : un espace segmenté qui limite l'égalisation des chances. *Emploi et formation* (110), pp. 5-18.

VIAL, M. (2010). La relation éducative, l'Éducateur et la notion de limites. Dans M. Vial (dir.), *Le travail des limites dans la relation éducative : Aide ? Guidage ? Accompagnement ?* (pp. 9-28). Paris : L'Harmattan.

VIAL, J., & MOUGNIOTTE, A. (1992). *D'hier à demain, l'éducation civique et sociale.* Paris : Érès.

VIMONT, C. (2007). L'orientation en continu. Une technique de sécurisation des parcours scolaires et professionnels. *Futuribles* (335), pp.49-62.

WATZLAWICK, P. (1975). *Changements : paradoxes et psychothérapie.* Paris : Le Seuil (trad.).

WINNICOTT, D. (1975). *Jeu et réalité : l'espace potentiel.* Paris : Gallimard.

ZELTAOUI, J. (1999). *L'universitaire et ses métiers : Contribution à l'analyse des espaces de travail.* Paris : L'Harmattan.

Articles de presse

ALBERT, L. (2007, Octobre 29). Le gouvernement ouvre le dossier de l'orientation des lycéens. *Les Échos* (20035), 2.

BACOT, P. (2014, Février 20). L'appauvrissement des discours présidentiels observé au microscope. *Le Monde* (20557), 15.

BOUTHIER, B. (2011, Avril 13). Donner un avant-goût d'université. Le Monde Éducation (20597), 4.

CÉDELLE, L. (2008, Mars 18). La proportion de bacheliers dans une génération est de 63,6 %, deux cents ans après la création du bac. *Le Monde* (19642), 15.

COLLAS, A. (2011, Avril 13). L'auto-orientation a de beaux jours devant elle. *Le Monde Éducation* (20597), 6.

JACQUÉ, P. (2010a, Septembre 15). Donner plus à ceux qui ont le plus de projets… et tant pis pour les petits sites universitaires. *Le Monde Éducation* (20417), 8.

JACQUÉ, P. (2010b, Décembre 18). Université : la rénovation des licences entre dans sa deuxième phase. *Le Monde* (20498), 19.

JACQUÉ, P. (2011, Avril 13). Admission post-bac, un dispositif à améliorer. *Le Monde Éducation* (20597), 6.

JACQUÉ, P., & REVERCHON, A. (2006, Mai 19). Insertion professionnelle 700 000 étudiants dans le flou. *Le Monde Éducation* (19070), 7.

LARONCHE, M. (2008, Novembre 28). L'angoisse des élèves de terminale à l'heure du choix professionnel. *Le Monde* (19857), 3.

MONS, N. (2009). Orientation : l'université toujours demandée. *Le Monde Éducation* (19998), 2.

Rapports d'enquête

Étude sur les Néo bacheliers 2006 inscrits en 1ère année de Licence en 2006-2007 : Pour une approche des facteurs explicatifs de l'échec et du décrochage en L1. Villeneuve d'Ascq : Université Lille 3, 2007. 60 p. Consulté le Janvier 12, 2011, sur OFIVE : http://ofive.univ-lille3.fr/pages/rapports.html

Projets des entrants à Lille 1 et aperçu de l'orientation active. Villeneuve d'Ascq : Université Lille 1, 2008, n°43, 4 p. Consulté le Janvier 12, 2011, sur OFIVE : http://ofive.univ-lille3.fr/pages/rapports.html

Étude sur les Néo bacheliers 2008 inscrits en 1ère année à Lille 3 en 2008/2009 et non réinscrits en 2009/2010. Villeneuve d'Ascq : Université Lille 3, 2010. 28 p. Consulté le Janvier 12, 2011, sur OFIVE : http://ofive.univ-lille3.fr/pages/rapports.html

L'accueil des primo-arrivants à Lille 3 à la rentrée 2009. Villeneuve d'Ascq : Université Lille 3, 2010. 70 p. Consulté le Janvier 12, 2011, sur OFIVE : http://ofive.univ-lille3.fr/pages/rapports.html

Sites Internet

Academic ranking of world universities : http://www.shanghairanking.com/

Admission Post-Bac : https://www.admission-postbac.fr

Apprendre & s'orienter : http://www.apprendreetsorienter.org

BIOP : http://www.biop.cci-paris-idf.fr/

CAIRN. INFO : www.cairn.info/

CNAM (INETOP) : http://inetop.cnam.fr/

CRIEVAT : http://www.crievat.fse.ulaval.ca/

Demain l'Université : www.demainuniversité.fr/

Éduscol : http://eduscol.education.fr

Histoires d'Universités (Pierre Dubois) : http://blog.educpros.fr/pierredubois/

Le blog de Bernard Desclaux : http://blog.educpros.fr/bernard-desclaux/

Le Monde : http://www.lemonde.fr/

Le rasoir philosophique : http://sylvainreboul.free.fr/index.html

Ministère de l'Éducation nationale : http://www.education.gouv.fr/

ONISEP : http://www.onisep.fr/

Orientation pour tous : http://www.orientation-pour-tous.fr/

PROFEOR-CIREL : http://profeor.recherche.univ-lille3.fr/cms/

Revues.org : http://www.revues.org/

Sauvons l'Université : http://www.sauvonsluniversite.com/

TED Ideas worth spreading : http://www.ted.com/

Textes législatifs et textes réglementaires

Loi relative à l'organisation de l'enseignement technique industriel et commercial, dite « Loi Astier ». Loi du 25 juillet 1919.

Loi d'orientation de l'enseignement supérieur, dite « Loi Edgar Faure ». Loi n°68-978 du 12 novembre 1968, publiée au J.O. du 13 novembre 1968.

Loi relative à l'éducation, dite « Loi Haby ». Loi n°75-620 du 11 juillet 1975, publiée au J.O. du 12 juillet 1975.

Loi sur l'enseignement supérieur, dite « Loi Savary ». Loi n° 84-52 du 26 janvier 1984, publiée au J.O. du 27 janvier 1984.

Loi d'orientation sur l'éducation, dite « Loi Jospin ». Loi n°89-486 du 10 juillet 1989, publiée au J.O. du 11 juillet 1989.

Loi relative à l'emploi de la langue française, dite « Loi Toubon ». Loi nº94-665 du 4 août 1994, publiée au J.O. du 5 août 1994.

Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École, dite « Loi Fillon ». Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005, publiée au J.O. n°96 du 24 avril 2005.

Loi de programme pour la recherche. Loi n°2006-450 du 18 avril 2006, publiée au J.O. du 19 avril 2006.

Loi relative aux libertés et responsabilités des universités (LRU), dite « Loi Pécresse ». Loi n°2007-1199 du 10 août 2007, publiée au J.O. n°185 du 11 août 2007.

Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, dite « Loi Peillon ». Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013, publiée au J.O. n°157 du 9 juillet 2013.

Loi relative à l'enseignement supérieur et à la recherche, dite « Loi Fioraso ». Loi n°2013-660 du 22 juillet 2013, publiée au J.O. n°169 du 23 juillet 2013.

Décret relatif au statut des enseignants-chercheurs de l'enseignement supérieur. Décret n°84-431 du 6 juin 1984, publié au J.O. du 8 juin 1984.

Arrêté relatif aux études universitaires conduisant au grade de licence. Arrêté du 23 avril 2002.

Circulaire n°2008-013 du 22 janvier 2008. Orientation active. Orientation des futurs bacheliers vers l'enseignement supérieur en vue de la rentrée 2008 : modalités spécifiques aux lycées. B.O. n°5 du 31 janvier 2008, pp. 241-246.

Circulaire n°2009-1002 du 26 janvier 2009. Orientation des futurs bacheliers vers l'enseignement supérieur en vue de la rentrée 2009. B.O. n°6 du 5 février 2009, pp. 15-17.

Circulaire n°96-204 du 31 juillet 1996. Mise en œuvre de l'expérimentation sur l'éducation à l'orientation au collège. B.O. n°31 du 5 septembre 1996, pp. 154-158.

Circulaire n°96-230 du 1er octobre 1996. Mise en œuvre d'une éducation à l'orientation dans les lycées d'enseignement général et technologique. B.O. n°36 du 10 octobre 1996, pp. 97-102.

Circulaire n°2007-1010 du 21 décembre 2007. Préinscription-Orientation active. B.O. n°5 du 31 janvier 2008, pp. 241-246.

Circulaire n°2008-092 du 11 juillet 2008. Orientation. Parcours de découverte des métiers et des formations. B.O. n°29 du 17 juillet 2008, pp. 14-19.

Circulaire n°2006-213 du 14 décembre 2006. Orientation. Mise en place d'un entretien d'orientation au bénéfice des élèves de troisième. B.O. n°47 du 21 décembre 2006, pp. 19-24.

Article D331-23 à D331-61. Procédures d'orientation des élèves. Code de l'éducation, version en vigueur au 30 décembre 2011.

Article L.718-3. La coordination territoriale. Code de l'éducation, version en vigueur au 24 juillet 2013.

Lettre du Ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche adressée aux Présidents d'université. Orientation active, 9 novembre 2006.

Plan pluriannuel pour la réussite en licence. Document d'orientation, 13 décembre 2007.

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : L'école n'est pas une institution séparée de son environnement économique et social : le planisme…….26

Figure 2 : Unification et mise en système (1940 et 1997)…… 33

Figure 3 : Chronologie des marqueurs institutionnels de l'évolution de l'enseignement supérieur en lien avec l'orientation……37

Figure 4 : Empreinte du processus de Bologne en matière d'orientation universitaire…… 39

Figure 5 : Processus de réformes des systèmes d'enseignement supérieur en Europe…….41

Figure 6 : Description d'une séquence et déclinaison des étapes du processus de choix à l'œuvre dans l'ADVP…….60

Figure 7 : L'orientation dans le monde d'hier et dans les temps actuels …… 65

Figure 8 : Synonymes liés au verbe « éduquer », concept unificateur de l'apprentissage à être homme……..68

Figure 9 : Travail éducatif et idées associées……71

Figure 10 : Les conceptions informative et éducative de l'orientation et ce qu'elles induisent …… 73

Figure 11 : Ensemble des facteurs pouvant intervenir dans le processus de décrochage…. 79

Figure 12 : Évolution de la posture universitaire……..86

Figure 13 : Construction d'une problématique autour de l' « orientation active » à l'Université…….92

Figure 14 : Éléments de déclinaison pour travailler à partir des représentations……... 104

Figure 15 : Vue synoptique de la relation représentations / pratiques d'acteurs en « orientation active »……... 105

Figure 16 : Conception inductivo-hypothético-déductive et processus de recherche évoluant en spirale……..118

Figure 17 : Posture méthodologique de la démarche de recherche…… 120

Figure 18 : Indicateurs portés par l'axe 1 du questionnaire « Les activités d'aide à l'orientation »…….. 124

Figure 19 : Indicateurs portés par l'axe 2 du questionnaire « Positionnement à l'égard de l'orientation à l'Université »……125

Figure 20 : Indicateurs portés par l'axe 3 du questionnaire « L'enseignant-chercheur et l'Université »……... 126

Figure 21 : Critères de qualité retenus dans l'élaboration du questionnaire…….. 127

Figure 22 : Le guide d'entretien de l'enquête……130

Figure 23 : Démarche générale d'analyse…….. 135

Figure 24 : Comparaison des trois universités lilloises au regard des évaluations de l'AERES 2009 (Lille 1, Lille 2, Lille 3)……..141

Figure 25 : L'institutionnalisation de l' « orientation active » à l'Université pour les enseignants-chercheurs…… 149

Figure 26 : La nature des conseils sollicités en orientation par les étudiants auprès des enseignants-chercheurs…… 152

Figure 27 : Nature du conseil formulé en orientation par les enseignants-chercheurs auprès des étudiants…… 154

Figure 28 : Formes de participation aux actions en lien directe avec le DOA……... 158

Figure 29 : Les actions d'orientation dans le cadre du DOA……. 162

Figure 30 : Représentation graphique des conceptions du DOA par les enseignants-chercheurs…… 165

Figure 31 : Les principaux freins déclarés à la mise en place des activités d'orientation (ensemble)……... 167

Figure 32 : Analyse factorielle de correspondance simple « Université d'appartenance » X « engagement des enseignants-chercheurs dans les actions d'orientation »……167

Figure 33 : Représentation de dispersion du « besoin d'être formé » X « le sentiment de compétence en orientation »…… 170

Figure 34 : Analyse factorielle de correspondance simple « considération sur le statut » X « l'aide à l'orientation partie intégrante des missions » ; « l'aide à l'orientation priorité de l'action pédagogique »……175

Figure 35 : La qualité première d'un enseignement universitaire repose sur…….178

Figure 36 : Professionnalisation ; Orientation ; Insertion professionnelle ; Irrigation de la formation par la recherche……... 179

Figure 37 : Valeurs moyennes obtenues pour chacune des propositions à valuer……. 180

Figure 38 : Questionnement intermédiaire…… 189

Figure 39 : Présentation du site *Demain l'Université, déclencheur d'avenir(s)*…… 218

Figure 40 : Capture-écran d'un questionnaire de positionnement pour des études en psychologie……..219

Figure 41 : Capture-écran d'une question d'un test de positionnement de biologie en ligne…… 219

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Organisation générale de l'offre de formation (Lille 3)…….. 140

Tableau 2 : Caractéristiques de l'échantillon d'étude…… 145

Tableau 3 : Caractéristiques disciplinaires- Lille 1…… 145

Tableau 4 : Caractéristiques disciplinaires- Lille 2…… 145

Tableau 5 : Caractéristiques disciplinaires- Lille 3…… 145

Tableau 6 : Caractéristiques du sous-échantillon ayant participé à l'enquête par entretien……. 146

Tableau 7 : Effectifs et fréquences pour chaque rang de citation et pour la somme de la nature des conseils sollicités auprès des enseignants-chercheurs……151

Tableau 8 : Nature du conseil formulé en orientation par les enseignants-chercheurs auprès des étudiants…… 153

Tableau 9 : Tableau de contingence « université d'appartenance » X « nature du conseil formulé en orientation »…….. 155

Tableau 10 : Tableau de contingence « discipline d'appartenance SHS » X « nature du conseil formulé en orientation »…….. 156

Tableau 11 : Formes de participation aux actions directement en lien avec le DOA (citations)……. 157

Tableau 12 : Bilan quantitatif du DOA 2010-Lille 1……. 158

Tableau 13 : Bilan quantitatif du dispositif du DOA 2010-Lille 3…… 160

Tableau 14 : Demande d'orientation et répartition des différents avis selon le type de bac……... 161

Tableau 15 : Représentations du DOA…….. 164

Tableau 16 : Le sentiment de compétence dans le domaine de l'orientation…… 170

Tableau 17 : Le besoin d'être formé en orientation……... 170

Tableau 18 : Les besoins en formation……...171

Tableau 19 : Tableau de contingence « Formation pédagogique dans le domaine de l'enseignement » X « Besoin en formation »…….. 172

Tableau 20 : Considérations des enseignants-chercheurs sur l'aide à l'orientation…….. 174

Tableau 21 : Tableau de contingence « considération sur le statut » X « l'aide à l'orientation partie intégrante des missions » ; « l'aide à l'orientation priorité de l'action pédagogique »……..176

Tableau 22 : Participation à la conception des maquettes de formation…… 180

Tableau 23 : Les thématiques reliées à l'orientation……..182

Tableau 24 : La mise en place d'une procédure d'orientation-sélection à l'Université….183

Tableau 25 : De quelle manière faut-il sélectionner à l'Université ?..... 183

LISTE DES ACRONYMES

A

ADVP : Aide au Développement Vocationnel et Personnel

AERES : Agence d'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur

AES : Administration des Entreprises et Société

APB : Admission Post-Bac

B

BAIP : Bureau d'Aide à l'Insertion Professionnelle

BIOP : Bureau d'Information, d'Orientation et de Perfectionnement

BOEN : Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale

BTS : Brevet de Technicien Supérieur

BUS : Bureau Universitaire de la Statistique

C

CAC : Conseil Académique

CAPEPS : Certificat d'Aptitude au Professorat d'Éducation Physique et Sportive

CDI : Contrat à Durée Indéterminée

CEG : Collège d'Enseignement Général

CEREQ : Centre d'Études et de Recherches sur les Qualifications

CES : Collège d'Enseignement Secondaire

CET : Collège d'Enseignement Technique

CEVU : Conseil des Études et de la Vie Universitaire

CHRU : Centre Hospitalier Régional Universitaire

CIO : Centre d'Information et d'Orientation

CNAM : Conservatoire National des Arts et Métiers

CNP : Conseil National des Programmes

CNU : Conseil National des Universités

CNRS : Centre National de la Recherche Scientifique

CPGE : Classes Préparatoires aux Grandes Écoles

CRIEVAT : Centre de Recherche et d'Intervention sur l'Éducation et la Vie au Travail

CS : Conseil Scientifique

CUE : Communauté d'Universités et d'Établissements

D

DECCID : Développement Social, Éducation, Culture, Communication, Information et Documentation

DEG : Droit-Économie-Gestion

DEP : Département des Études et de la Prospective

DEUG : Diplôme d'Études Universitaires Générales

DEUST : Diplôme d'Études Universitaires Scientifiques et Techniques

DIO : Délégué à l'Information et à l'Orientation

DOA : Dispositif d'Orientation Active

DOP : Dossier d'Orientation Pédagogique

DUT : Diplôme Universitaire TechnologiqueFSMS

E

EAO : Éducation à l'Orientation

ECTS : European Credits Transfer System (Système européen de transfert de crédits)

EPCSCP : Établissement Public à Caractère Scientifique, Culturel et Professionnel

EQAR : European Quality Assurance Register (Registre européen d'assurance-qualité)

ESPE : École Supérieure du Professorat et de l'Éducation

ESR : Loi relative à l'Enseignement Supérieur et à la Recherche (2013)

G

GREO : Groupe de Recherches sur l'Évolution de l'Orientation scolaire et professionnelle

GRIEVA : Groupe de Recherche-Intervention en Évaluation

H

HDR : Habilitation à diriger des recherches

HCE : Haut Conseil de l'Éducation

I

IAE : Institut d'Administration des Entreprises

IATOS : Personnels Ingénieurs, administratifs, techniques, ouvriers et de service

IEMN : Institut d'Électronique, de Microélectronique et de Nanotechnologie

IEP : Institut d'Études Politiques

INETOP : Institut National d'Étude du Travail et d'Orientation Professionnelle

INRP : Institut National de Recherche Pédagogique

INSEE : Institut National de la Statistique et des Études Économiques

INSERM : Institut National de la Santé et de la Recherche Médicale

IPL : Institut Pasteur de Lille

IUFM : Institut Universitaire de Formation des Maîtres

IUT : Institut Universitaire de Technologie

J

JPO : Journées Portes ouvertes

L

LCA : Langues et Cultures Antiques

LEA : Langues Étrangères Appliquées

LLA : Lettres-Langues-Arts

LLCE : Licence Langues et Cultures Etrangères

LM : Lettres Modernes

LMD : Licence-Master-Doctorat

LOLF : Loi organique relative aux lois de finances

LRU : Loi relative aux Libertés et Responsabilités des Universités (2007)

M

MCF : Maître de conférences

MEN : Ministère de l'Éducation Nationale

MEQ : Ministère de l'Éducation du Québec

MESR : Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche

MIASHS : Mathématiques et Informatique Appliquées aux Sciences Humaines et Sociales

MOOC : Massive Open Online Course

O

OCDE : Organisation de coopération et de développement économiques

OFIP : Observatoire des Formations et de l'Insertion Professionnelle

OFIVE : Observatoire des Formations, de l'Insertion et de la Vie Étudiante

ONISEP : Office National d'Information sur les Enseignements et les Professions

OP : Orientation Professionnelle

OSP : Orientation Scolaire et Professionnelle

OVE : Observatoire de la Vie Étudiante

P

PEC : Portefeuille d'Expériences et de Compétences

PRAG : Professeur Agrégé de l'enseignement du second degré

PRES : Pôle de Recherche et d'Enseignement Supérieur

PRL : Plan de Réussite en Licence

PROFEOR - CIREL : Professions Éducation et Orientation - Centre Interdisciplinaire de Recherche en Éducation de Lille

PU : Professeur des Universités

R

RFS : Revue Française de Sociologie

RFP : Revue Française de Pédagogie

S

SCUIO : Service Commun Universitaire d'Information et d'Orientation

SdL : Sciences du Langage

SEG : Sciences Économiques et de Gestion

SESI : Sciences Exactes et Sciences de l'Ingénieur

SHS : Sciences Humaines et Sociales

SID : Sciences de l'Information et de la Documentation

SoTL : Scholarship of Teaching and Learning

SPD : Savoir Pédagogique Disciplinaire

STAPS : Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives

STS : Section de Technicien Supérieur

SUAIO : Service Universitaire d'Accueil d'Information et d'Orientation

SVTE : Sciences de la Vie et de la Terre

T

TED : Technology, Entertainment and Design

TSS : Technologies-Sciences-Santé

U

UFR : Unité de Formation et de Recherche

UNEF : Union Nationale des Étudiants de France

USTL : Université des Sciences et Technologies de Lille

V

VST : Veille Scientifique et Technologique

INDEX DES AUTEURS CITÉS

A

Agamben, G., 96
Agulhon, C., 10, 40, 44, 232, 236
Allin-Pfister, A.-C., 94
Altet, M., 10, 78, 99, 100, 101, 136, 164, 175, 188, 201, 234, 245
Annoot, E., 9, 10, 37, 38, 54, 56, 89, 106, 136, 175, 177, 188, 204, 212, 233, 245
Ardoino, J., 89

B

Baggio, S., 103
Bandura, A., 67, 169
Barbier, J., 52, 186, 237
Bardin, L., 17, 119, 134, 135, 192
Bart, D., 4, 14, 237
Barth, B.-M., 69
Barthes, R., 19, 52
Becquet, V., 156, 184, 205, 235
Bédard, D., 86, 87
Beillerot, J., 8, 25, 100
Berger, V., 25, 42, 252
Berthelot, J.-M., 35, 36, 102, 113, 209
Berthet, T., 39, 226
Berthiaume, D., 38, 235, 238, 239
Berthier, N., 121
Bétant, B., 42
Beuscart, J.-S., 96, 98
Blais, M.-C., 69
Blanchet, A., 129, 131
Blanchot, M., 110
Blumer, H., 93
Bolle de bal, M., 71, 187
Bonardi, C., 103, 104
Bongrand, P., 15, 21, 28, 51, 221
Bonte, P., 209
Boudjaoui, M., 99
Bourdieu, P., 8, 95, 250
Bourdoncle, R., 86, 87
Boutinet, J.-P., 56, 79, 163, 199
Brackelaire, J.-L., 97, 98
Bressoux, P., 112, 113, 114

Bru, M., 10, 136, 175, 188, 209
Bujold, C., 8, 59

C

Canguilhem, G., 12, 241, 246
Caroff, A., 20, 28, 57
Castellan, Y., 206
Cathelineau, Y., 72
Cattell, R., 84, 118
Chalmel, L., 9, 56, 106
Champy-Remoussenard, P., 4, 44, 69, 90, 245
Charlier, P., 96, 97, 98
Charlot, B., 12, 22, 25, 89, 115, 242
Charpentier, J., 65
Claude, I., 66
Clénet, J., 104
Colet, N., 38, 235, 238
Condette, S., 4, 248
Coulon, A., 9, 76, 215, 226, 227, 230, 246
Cousin, O., 29
Couturier, Y., 16, 135
Crozier, M., 107, 209, 243
Cusso, R., 53

D

Danvers, F., 4, 8, 9, 25, 27, 34, 56, 57, 59, 64, 65, 66, 70, 71, 72, 75, 80, 81, 82, 91, 93, 98, 102, 106, 110, 112, 129, 134, 173, 183, 187, 209, 250
De Certeau, M., 74, 96, 98, 99
Demazière, D., 101
Derouet, J., 29
Desmet, H., 97, 110, 112, 113, 114, 116, 137, 228, 247, 249
Doise, W., 104
Dubet, F., 56, 77, 108, 160
Dubus, A., 120, 122, 163

Dumora, B., 79
Dupuis, P.-A., 107
Durand-Prinborgne, C., 30
Durkheim, E., 103, 113, 121
Duru-Bellat, M., 8, 35, 39, 78

E

Éliard, M., 9, 19, 52, 181
Endrizzi, L., 235, 131, 132, 133, 134, 191
Étienne, R., 4, 67, 69, 84, 90, 106, 249

F

Fabre, M., 78, 84, 164, 175, 188, 234, 248
Fave-Bonnet, M.-F., 177
Fenouillet, F., 206
Ferré, D., 57, 62, 63, 67
Figari, G., 99
Filloux, J., 70
Forquin, J.-C., 99
Foucault, M., 22, 42, 97, 98
Fournet, M., 14
Fraisse, P., 8, 80
Friedberg, E., 107, 209, 243

G

Gal, R., 58, 64
Gauthier, B., 46, 109
Gilles, D., 62
Gillot, D., 87
Gingras, M., 8, 61, 68
Ginzberg, E., 59
Girard, R., 223
Gori, R., 22, 246
Goyer, L., 4, 249
Guichard, J., 4, 8, 9, 24, 64, 65, 66, 73, 74, 81, 141

H

Henriet, A., 13, 45
Hetzel, P., 46, 47, 49
Huber, M., 239
Huberman, M., 17, 119, 134, 136, 192
Huteau, M., 57, 81, 182, 233
Hénoque, M., 36

I

Imbert, F., 101
Izard, M., 209

J

Jellab, A., 77
Jodelet, D., 104, 265
Jourde, P., 27

K

Kant, E., 102, 103
Kerzil, J., 123
Klein, A., 97, 98

L

Lacourse, F., 16, 135
Lacroix, J., 166, 221
Lahaye, W., 97, 112, 228, 247, 249
Lalande, A., 102
Langevin, L., 26, 27, 58, 287
Langouet, G., 32
Lapassade, G., 8
Larose, F., 63, 224
Laterrasse, C., 79, 80
Latreille, G., 57, 62
Le Bossé, Y., 68
Leclercq, G., 99
Leconte, C., 14
Legardez, A., 210
Legendre, F., 214
Legrand, A., 36
Legrès, J., 153, 184
Lemaire, S., 14
Léon, A., 8, 58, 64, 73
Lessard, C., 86
Levasseur, L., 69
Lévi-Strauss, L., 84, 113
Lhotellier, A., 112, 220
Locke, J., 102

Lorraine, S., 112
Lunel, P., 47

M

Maffesoli, M., 19, 249
Malet, R., 53
Marcel, J.-F., 100, 248
Masclet, J., 14
Matalon, B., 91, 119, 148
Matthey, M.-P., 101
Mayen, P., 73
Meirieu, P., 32, 71
Mialaret, G., 27, 107, 115
Michaut, C., 214
Miles, M., 17, 119, 134, 136, 192
Morin, E., 89
Morlaix, S., 42, 76, 210
Moscovici, S., 102, 103, 104
Mucchielli, L., 85, 94, 113
Muchielli, R, 206
Mukamurera, J., 16, 135
Muller, P., 97
Mure, P., 14, 152, 184, 193
Musselin, C., 156, 184, 205, 235

N

Nakhili, N., 35, 75, 78
Nouvelot, M.-O., 108
Nunez, L., 110

O

Odry, D., 63, 82

P

Pagoni-Andréani, M., 4
Paillé, P., 85, 94
Paivandi, S., 230
Pallas, 14
Paquette, D., 108
Passeron, J.-C., 8
Peerbaye, A., 96, 98
Peeters, H., 96, 97, 98
Pelletier, D., 8, 11, 59, 60, 66, 67, 82
Périer, P., 108, 226
Perrenoud, P., 81, 95, 169
Piéron, H., 8, 113
Porcher, L., 188
Pourtois, J.-P., 97, 110, 112, 113, 114, 116, 137, 228, 247, 249
Prost, A., 28, 32

Q

Quiesse, J.-M., 67, 220
Quintin, O., 9
Quinton, P, 97
Quivy, R., 117

R

Raffnsoe, S., 98
Raulin, D., 27, 30, 31
Rayou, P., 78, 164, 234
Reboul, O., 68, 95, 172
Rémy, Y., 73, 74
Reuchlin, M., 183, 190
Ricœur, P., 94
Rivet, M., 61
Robinson, K., 67
Roegiers, X., 84, 93, 117, 118
Romainville, M., 10, 136, 190
Roussiau, N., 103, 104
Rufino, A., 220

S

Saccomanno, B., 13, 91
Saint-Girons, B., 12, 20, 49, 50, 89
Schumpeter, J., 71
Simon, T., 64
Sirota, R., 241
Sismondo, S., 269
Solaux, G., 21, 22, 184
Solazzi, R., 57, 62
Starck, S., 4, 44
Super, D., 59

T

Tardif, M., 69
Taylor, L., 238
Troger, V., 33
Truong, F., 45

V

Vanbremeersch, M.-C., 209
Van de Velde, C., 249
Verley, É, 39
Vial, M., 8, 27, 68, 69, 71, 89, 232
Vimont, C., 234

W

Watzlawick, P., 247
Winnicott, D., 97, 99

Z

Zeltaoui, J., 156, 184, 230, 234, 244

TABLES DES MATIÈRES

Introduction générale…….. 8

PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE ET CONTEXTUEL DE LA RECHERCHE

Chapitre 1. L'émergence de l' « orientation active » à l'Université : réalités économique, sociale, politique, idéologique et pédagogique……19

1.1. Institutionnalisation de la fonction économique de l'enseignement et translation « vers le haut » des paliers d'orientation……...20

1.1.1. L'orientation entre contrainte collective et liberté individuelle : « procédure » *versus* « processus » d'orientation……..... 21

1.1.2. Efficacité économique et justice sociale : l'orientation au cœur de la mise en système de l'enseignement……24

1.1.2.1. Le Plan Langevin-Wallon et l'entrée dans la seconde moitié du XXe siècle……...26

1.1.1.2. « Économicisation » et translation « vers le haut » des paliers d'orientation au niveau du baccalauréat…….....27

1.1.3. L'orientation professionnelle et universitaire ou le processus inachevé de l'institutionnalisation de l'orientation…… 34

1.2. Orientation universitaire, « orientation active » et contingence politique : quels changements pour quels enjeux ?..... 35

1.2.1. Évolution des activités d'accueil, d'information et d'orientation à l'Université : une organisation autour de différents marqueurs institutionnels…..... 36

1.2.1.1. Empreinte du processus de Bologne en matière d'orientation universitaire…… 37

1.2.1.2. Loi « Faure », Loi « Savary », Loi « Pécresse », Loi « Fioraso » : les marqueurs institutionnels de l'évolution de l'enseignement supérieur en lien avec l'orientation…… 40

1.2.2. La procédure « admission post-bac » : la centralisation des demandes au niveau national……... 44

1.2.3. L' « orientation active » à l'Université : premiers éléments de compréhension……... 46

1.2.3.1. Du Débat national université-emploi (2006) à l'institutionnalisation de l' « orientation active »……...46

1.2.3.2. Finalités et implications de l' « orientation active » pour l'Université……49

Conclusion et perspectives……51

Chapitre 2. L' « orientation active » à l'Université et la question du « travail éducatif » en orientation……56

2.1. Les origines québécoises de la notion d' « orientation active » et les grands acteurs de sa diffusion en France : une conception éducative de l'orientation……..... 57

2.1.1. Le point de départ……57

2.1.2. L'influence de l'approche québécoise : de l'Aide au développement vocationnel et personnel à l'approche « orientante » de l'éducation……59

2.1.3. La résurgence « lyonnaise » et l'émergence du concept d'« orientation active »…… 62

2.2. Le travail éducatif en orientation……... 63

2.2.1. L'approche éducative de l'orientation……64

2.2.1.1. L'orientation dans le monde d'hier et dans les temps actuels…….. 65

2.2.1.2. Apprendre à s'orienter et apprentissage en orientation : une méta-compétence à construire ?..... 66

2.2.2. Les conceptions du travail éducatif en orientation : un travail aux frontières ?..... 68

2.2.2.1. Le travail éducatif et ses idées associées…….. 68

2.2.2.2. L'acte éducatif en orientation : l'acte de tenir conseil ?..... 71

2.3. L'orientation universitaire à l'épreuve de « l'expérience étudiante » : projet de l'étudiant et rapport aux savoirs…… 76

Conclusion et perspectives……81

Chapitre 3. Problématique et cadre d'analyse de la recherche : l' « orientation active » à l'Université, mystification pédagogique ou travail éducatif ?..... 84

3.1. Considérations préalables et exposé de la problématique de la recherche……86

3.1.1. Considérations préalables : l'Université entre impermanence et continuité… 86

3.1.2. Exposé de la problématique de la recherche…… 90

3.2. Le cadre d'analyse de la recherche…… 92

3.2.1. Autonomie, compétence et champ social…….94

3.2.2. Penser le dispositif : de la surdétermination aux formes de participation (active) des acteurs…….....95

3.2.3. Les perspectives autorisées par la notion de « pratique éducative »……99

3.2.4. Les perspectives autorisées par la notion de représentation…….. 102

3.2.4.1. Fondements philosophique et sociologique…….....103

3.2.4.2. La représentation au confluent du social et du psychologique…... 103

3.2.5. Synthèse et objectifs de la recherche……. 105

Conclusion et perspectives…….. 109

DEUXIÈME PARTIE : DÉMARCHE DE LA RECHERCHE

Chapitre 4. Orientations épistémologique et méthodologique de la recherche……112

4.1. Considérations épistémologiques et posture méthodologique de la démarche de recherche……..... 113

4.1.1. Les orientations épistémologiques de la recherche……..... 113

4.1.2. Posture méthodologique de la démarche de recherche……..116

4.2. Outils et instrumentation de recherche : questionnaire et entretien de recherche…120

4.2.1. Une première technique de construction des données : le questionnaire de recherche……..121

4.2.1.1. Élaboration du questionnaire de recherche……... 122

4.2.1.2. Précisions sur les tests de pertinence et de fiabilité du questionnaire…….. 126

4.2.2. Une seconde technique de construction des données : l'entretien d'enquête……..128

4.2.2.1. Élaboration du guide d'entretien d'enquête…….. 130

4.2.2.2. Précisions sur les tests de pertinence et de fiabilité du guide d'entretien……...131

4.2.3. Traitement des données empiriques et articulation méthodologique…… 132

4.2.3.1. Le traitement des données quantitatives……132

4.2.3.2. Le traitement des données qualitatives……..134

4.3. Terrain et population de référence des enseignants-chercheurs de l'enquête……. 137

4.3.1. Le terrain de l'enquête……... 137

4.3.1.1. L'Université des Sciences et Technologies de Lille …… 138

4.3.1.2. L'Université de Droit et Santé……...139

4.3.1.3. Université de Sciences humaines et sociales……140

4.3.1.4. Comparaison des évaluations AERES : points « forts » et points « faibles » des trois universités ……..141

4.3.2. La population des enseignants-chercheurs interrogés……. 143

TROISIÈME PARTIE : ANALYSES ET APPORTS DE LA RECHERCHE

Chapitre 5. Le positionnement des enseignants-chercheurs à l'égard de l'orientation universitaire et des thématiques associées……...148

5.1. Les actions d'aide à l'orientation à l'Université : marqueurs de l'hétérogénéité universitaire……150

5.1.1. Les principales caractéristiques déclarées du conseil en orientation…… 150

5.1.1.1. La nature des conseils sollicités en orientation par les étudiants auprès des enseignants-chercheurs…… 150

5.1.1.2. La nature des conseils formulés par les enseignants-chercheurs auprès des étudiants……... 153

5.1.2. L'aide à l'orientation dans le cadre du DOA et les formes de participation (active) des enseignants-chercheurs……156

5.1.2.1. Difficultés liées à certains types d'activité…… 157

La faible participation des enseignants-chercheurs à un entretien individuel dans le cadre du DOA……. 158

Premiers éléments concernant le « vécu expérientiel » des enseignants-chercheurs dans le cadre du DOA……... 161

5.1.2.2. Le point de vue et les représentations des enseignants-chercheurs sur le DOA……... 163

5.1.2.3. Le DOA et le travail collectif sur les questions d'orientation……... 165

5.1.3. L'engagement des enseignants-chercheurs dans les actions d'aide à l'orientation……..166

5.2. Positionnement des enseignants-chercheurs à l'égard de l'orientation universitaire et des thématiques associées……... 168

5.2.1. Sentiment de compétence des enseignants-chercheurs et besoin de formation en orientation……... 169

5.2.2. Le travail de l'orientation en transversalité : questions pédagogiques, approche éducative de l'orientation et conception du « travail universitaire »……... 173

5.2.2.1. Considérations des enseignants-chercheurs sur l'aide à l'orientation……. 173

5.2.2.2. L'orientation et son approche éducative : une pédagogie universitaire à renouveler ?..... 176

5.2.2.3. Orientation, professionnalisation des filières, insertion professionnelle et irrigation de la formation par la recherche……. 178

5.2.2.4. La participation des enseignants-chercheurs à la conception des maquettes de formation…….. 180

5.2.2.5. L' « orientation sélection » à l'Université…….182

5.3. Synthèse et discussion……..183

Chapitre 6. L' « orientation active » à l'Université : principes organisateurs et effets d'un engagement situé au confluent d'un ajustement de logiques……190

6.1. L'acte de tenir conseil en orientation……...193

6.1.1. Une tâche pédagogique partagée ?..... 193

6.1.2. La figure du « conseiller à projet »…… 195

6.1.3. Une approche informative du conseil à comprendre en extension…… 196

6.1.4. Conseil en orientation, historicité et « fonction d'enseigner »…….. 198

6.1.5. Synthèse 1……. 200

6.2. Consulter un dossier et délivrer un avis : travail collectif et individuel…….. 201

6.2.1. Utilisation « parfaite » d'un outil « imparfait » et innovation……... 201

6.2.2. Le cas particulier de Lille 1 et de sa politique pédagogique……..203

6.2.3. Surcharge de travail *versus* « faire avec » l'institution : l'éthique du fonctionnaire…… 204

6.2.4. Travail collectif prescrit / travail collectif réel…….. 205

6.2.5. Les élèves éloignés de la culture et du savoir universitaire……...207

6.2.6. Le bricolage adaptatif des enseignants-chercheurs……209

6.2.7. Synthèse 2……. 212

6.3. L'entretien d'orientation dans le cadre du DOA : dissuasion et encouragement… 213

6.3.1. Une différenciation selon le type de baccalauréat……. 213

6.3.2. Les temps de l'entretien : sensibilisation, explicitation et mise en perspective……. 214

6.3.3. Le rôle du milieu « associé » de l'enseignant-chercheur…….. 216

6.3.4. Synthèse 3……. 217

6.4. Les déplacements dans les lycées et les journées portes ouvertes : enjeux pédagogique et éducatif…….. 217

6.4.1. Le projet commun « Demain l'Université » et la « pédagogie dématérialisée »……... 218

6.4.2. Logique « marchande » et travail délesté…….. 221

6.4.3. Les résistances du décloisonnement secondaire / Université…… 222

6.4.4. Des actions orientées vers l'intervention éducative en orientation……224

6.4.5. Les journées portes ouvertes : sensibilisation au « métier » d'étudiant…….226

6.4.6. Synthèse 4……. 229

6.5. L' « orientation active » au cœur de la complexification des missions des enseignants-chercheurs : une injonction paradoxale ?..... 230

6.5.1. L'implication pédagogique en orientation : stigmatisation négative et reconnaissance externe…… 230

6.5.2. Une interrogation autour du sens et de la place que les enseignants-chercheurs accordent à l'Université et ses finalités……... 234

6.5.3. Synthèse 5……. 240

Conclusion générale……...241

Références bibliographiques……251

Tables des figures……...273

Tables des tableaux……276

Liste des acronymes……...278

Index des auteurs cités…….. 283

Tables des matières……287

L'orientation active à l'Université : mystification pédagogique ou travail éducatif ? Acteurs, représentations, pratiques

Mots-clés : Orientation active ; Rationalisation ; Travail éducatif ; Pédagogie universitaire ; Enseignants-chercheurs.

Résumé : L'Université se trouve aujourd'hui au cœur d'un impératif social, présumé légitime et incontournable, de former des citoyens capables de s'insérer de manière durable sur le marché du travail, d'évoluer et de participer activement aux besoins de l'économie. Ces transformations, induites par la mondialisation et les injonctions du Conseil de l'Union européenne pour « favoriser la compétitivité européenne dans une économie mondiale fondée sur la connaissance » (2007), se sont cristallisées en France dans le cadre de la LRU (2007) et de ses précisions avec le *Plan réussite en Licence* (PRL, 2007). Trois principaux axes s'en détachent : l'orientation et l'insertion professionnelle des étudiants doivent être une priorité de l'Université (au même titre que la formation et la recherche scientifique) ; une logique de rentabilité et de rationalisation de l'enseignement universitaire et de ses débouchés doit se développer ; au moins la moitié d'une classe d'âge doit parvenir au niveau de qualification d'un diplôme d'enseignement supérieur. C'est au regard de ces changements que ce travail de recherche s'est intéressé à la thématique de l'orientation universitaire, et plus précisément aux questions que pose aujourd'hui la mise en œuvre de ces politiques quant à leur réception et leur appropriation par les « acteurs de l'orientation » à l'Université. Dans cette perspective, notre attention s'est portée sur l'instauration de l' « orientation active » à l'Université. Au sein de cet espace en construction, dont les tensions intégrées traduisent une bipolarisation autour de ce que nous nommons « travail éducatif » et « mystification pédagogique », cette recherche montre que l'engagement des enseignants-chercheurs se situe au confluent d'un ajustement de logiques, en tensions créatrices entre utilité sociale et développement professionnel.

The active guidance at the University: pedagogical mystification or educational work? Actors, representations, practices

Keywords: Active guidance; Rationalization; Educational Work; Pedagogy; Teacher-researcher.

Abstract: Universities today are situated at the center of an emerging social imperative - considered vital and necessary - to effectively prepare individuals for entry into the job market with the capacities to respond to the fluctuating needs of evolving economies. Brought about by globalization and the Council of the European Union's call for strengthening "Europe's competitiveness in a global knowledge economy" (2007), these transformations crystallized in France through the law, LRU (2007) detailed in the Plan License (PRL, 2007). This law mandated the following three principal axes: Universities shall prioritize student career guidance and professional development (as well as training and scientific research); criteria to measure and evaluate graduate employability shall be developed; and, at least half of each graduating class must meet the qualifications required for a higher education diploma. In light of these developments, this research is interested in the study of academic orientation, and more precisely questions surrounding the implementation, reception and appropriation of these policies by the full range of University orientation professionals. This research is subsequently concerned with the introduction of "active guidance" at the University level. It is within this space of experimentation and construction that inherent tensions foreground a polarization between what is described as "Educational Work" and "Pedagogical Mystification". This research will thus examine how teacher-researcher engagement unfolds at the center of a paradigm shift to cultivate creative tensions between social utility and professional development.