

VERS UNE ORIENTATION RÉFLÉCHIE ET POSITIVE

REPENSER ET RÉINVESTIR L'ORIENTATION SCOLAIRE ET
ULTÉRIEURE DANS LE CADRE DES RÉFORMES DU PACTE



© Andrew Martin - Pixabay

Michaël LONTIE

ETUDE UFAPEC

AOÛT 2021 | 12.21/ET2



Résumé :

L'objectif de notre étude est de repenser l'orientation en profondeur au bénéfice des élèves durant leurs parcours scolaires et ultérieurs en cohérence avec les réformes en cours dans le cadre du pacte pour un enseignement d'excellence (PEE), dans l'enseignement supérieur et des perspectives nouvelles envisagées par le gouvernement concernant l'orientation tout au long de la vie (OTLAV). Pour ce faire, nous avons mis sur pied un groupe de travail consacré à l'orientation organisé en vue des assises de l'orientation (prévues par la déclaration de politique communautaire 2019 et annoncées pour cet automne) et composé de parents affiliés à l'UFAPEC, de membres de notre assemblée générale et de notre conseil d'administration. Nous proposons dans cette étude une réflexion sur base des différents témoignages recueillis, de la littérature et d'autres supports qui nous ont semblé pertinents. En fin de texte et en vue des conclusions de notre étude, nous livrons un positionnement de l'UFAPEC et des pistes de recommandations en matière d'orientation.

Mots-clés :

Orientation, filières, tronc commun, pacte, PEE, OTLAV, fondamental, primaire, secondaire, supérieur, choix, adéquationnisme, approche orientante



Avec le soutien du Ministère
de la Fédération Wallonie-Bruxelles



Remerciements

Merci à toutes les personnes qui ont consacré du temps à l'UFAPEC pour enrichir notre réflexion. Nous remercions en particulier :

- Tous les parents d'élèves qui se sont investis dans le groupe de travail de l'UFAPEC consacré à l'orientation de mars à mai 2021 ;
- Catherine Vangyseghem, directrice du Service d'Information sur les Etudes & les Professions (SIEP) de Liège ;
- Christelle Houbion, directrice du Service d'Information sur les Etudes & les Professions (SIEP) de Libramont ;
- Christine Toumpsin, présidente du Collège des directeurs du fondamental ;
- Pascale Prignon, secrétaire générale adjointe de la Fédération de l'enseignement secondaire catholique (FeSEC) ;
- Vanessa Cacciatore, coordinatrice de la forme 3 à l'Institut des Métiers de la Construction et de l'Environnement (IMCE), école secondaire spécialisée située à Erquennes ;
- Alain Koeune, président de la Fédération des directeurs du secondaire (FEADI) ;
- Gengoux Gomez, secrétaire général adjoint de la Fédération des Centres PMS libres (FCPL) ;
- Jacques Neiryck, directeur aux affaires académiques de l'Académie de recherche et d'enseignement supérieur (ARES) ;
- Olivier Marchal, directeur de la Cité des métiers de Charleroi ;
- Philippe Fonck, directeur du Centre d'information et d'orientation (CIO) de l'Université catholique de Louvain (UCL) ;
- Pierre Glemot, directeur du Centre psycho-médico-social (CPMS) de Neufchâteau ;
- Renaud Duquenne, directeur de l'Institut d'Enseignement Technique Don Bosco de Verviers ;
- Xavier Toussaint, président de la CSC-enseignement (CSC-E).



Sommaire

Introduction	6
1. Définir l'orientation dans un monde en mutation	9
• La définition du Conseil de l'Europe	9
• Un monde en mutation	9
2. La nécessité d'inscrire l'orientation dans le cadre scolaire, une injonction à la fois logique et paradoxale ?	13
3. Le modèle « adéquationniste », une approche psychotechnique	18
4. L'éducation aux choix : apprendre et aider l'élève à « s'orienter » versus « orienter l'élève »	20
5. L'approche éducative de l'orientation envisagée par le pacte et le modèle de « l'approche orientante »	22
• L'approche orientante	22
• Les propositions concrètes de l'avis n°3	23
• Le domaine 8, signe d'une importance particulière accordée à l'orientation	24
6. Un changement de paradigme passe aussi par une révolution des mentalités	27
• Un pacte avec des intentions louables mais peu réalistes en matière d'orientation ?	27
• Sortir du schéma qui fait du général l'enseignement par défaut	29
• Eviter la tendance à l'adéquationnisme tout en éveillant à la réalité du marché de l'emploi	31
7. L'orientation vers et dans l'enseignement spécialisé	34
• De l'importance de l'orientation des élèves dans l'enseignement spécialisé	34
• Une orientation dans l'enseignement spécialisé plus fréquente pour les enfants de familles à indice socio-économique faible	35
• Des craintes de voir disparaître ce qui fonctionne pour les élèves du spécialisé au fondamental ...	36
• Des pratiques de suivi dans l'enseignement spécialisé en secondaire inspirantes pour l'ordinaire ?	37
8. L'orientation vers et dans l'enseignement supérieur	39
• L'avis du conseil d'orientation de l'ARES	39
• Un objectif à atteindre : diminuer les réorientations dans l'enseignement supérieur !	42
9. L'orientation tout au long de la vie (OTLAV)	45
• Quelques enjeux liés à l'information et à la guidance	45
• Les Cités des métiers, une réponse structurelle à la demande de coordination	47
10. Positionnement de l'UFAPEC	47
Conclusion	55
<i>Bibliographie</i>	<i>58</i>
<i>Articles et documents</i>	<i>58</i>
<i>Code, décrets et circulaires</i>	<i>59</i>
<i>Liens</i>	<i>59</i>

Introduction

L'UFAPEC a déjà publié plusieurs analyses autour de la question de l'orientation. Vaste sujet, pour ne pas dire inépuisable ! Nous prévenons le lecteur que nous n'épuiserons pas ce champ dans ces pages. Il nous a cependant semblé important de nous pencher plus longuement sur la question de l'orientation telle qu'elle se présente aujourd'hui. En effet, le moment nous apparaît tout à fait décisif. Tout d'abord, les travaux du pacte pour un enseignement d'excellence et les points d'accord réunis dans l'Avis n°3¹ du groupe central du pacte en mars 2017 (avis adopté ensuite comme plan de réforme par le gouvernement) ont intégré la définition de l'orientation établie en 2008 par le Conseil de l'Europe et s'inscrivent dans une perspective éducative de l'orientation qui tranche sensiblement avec ce qui en était dit jusqu'ici dans le décret missions². Après avoir défini et contextualisé l'évolution de l'orientation entre la fin du XIX^e et le début du XXI^e siècle, nous observerons en effet que le code de l'enseignement³ modifie déjà sensiblement les perspectives. L'intégration de l'orientation comme huitième domaine des compétences à acquérir au cours du tronc commun est aussi un signe fort du gouvernement dans le cadre du pacte. Les référentiels de compétences⁴, en cours de finalisation, intègrent donc l'orientation comme domaine transversal aux disciplines, ceci dans la perspective de l'approche orientante (que nous présenterons ici, en lien avec le contexte préalablement présenté). Toute la question est de savoir si et comment les intentions de l'Avis n°3, retranscrites à travers le code de l'enseignement et les référentiels de compétences vont effectivement pouvoir changer la manière de faire de l'orientation dans le cadre scolaire. Aujourd'hui, l'orientation s'effectue essentiellement de manière directive, par le conseil de classe, sur base des résultats de l'élève dans les disciplines proposées durant l'année. Le tronc commun⁵, mis en place dans le cadre du pacte, oblige à changer la donne. Mais la vraie question demeure : à l'issue de celui-ci, l'élève sera-t-il effectivement en mesure d'opérer un choix mûri, réfléchi et consenti pour la suite de son parcours ? Et pour ceux qui auront opté pour la filière de transition en vue de faire des études supérieures, y aura-t-il une préparation à la mesure des besoins quand on sait combien la faiblesse de l'orientation telle qu'elle est proposée aujourd'hui conduit à l'échec un trop grand nombre d'étudiants et à des réorientations ultérieures ?

Mais si nous pensons que le moment présent est un moment charnière pour l'orientation, c'est aussi parce que nous connaissons, depuis la déclaration de politique communautaire 2019-2024, les intentions du gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) de

¹ Avis n°3 du groupe central du pacte, 7 mars 2017 : http://enseignement.be/download.php?do_id=15735.

² Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre du 24 juillet 1997 : https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/21557_052.pdf.

³ Code de l'enseignement, 3 mai 2019 : https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/47165_000.pdf.

⁴ Les référentiels déterminent les compétences et savoirs de base attendus dans une discipline particulière pour une année, un degré ou un cycle. Approuvés par le parlement de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB), ces référentiels constituent le contrat de base entre l'école et la société. C'est sur base de ceux-ci que les pouvoirs organisateurs rédigent leurs programmes, lesquels déterminent des contenus et des situations d'apprentissage, des orientations méthodologiques, etc., et sont approuvés par le ministre en charge de l'enseignement obligatoire.

⁵ Le tronc commun, c'est l'ensemble des années durant lesquelles les élèves disposent tous des mêmes grilles horaires, toutes disciplines confondues. Avec le pacte, le tronc commun s'étendra désormais jusqu'à 15 ans. Pour en savoir plus au sujet du tronc commun, cf. : LONTIE, M., *Les enjeux d'un tronc commun polytechnique et pluridisciplinaire*, Etude UFAPEC n°21.20/ET4, décembre 2020 : <https://www.ufapec.be/files/files/analyses/2020/2120-ET4-tronc-commun.pdf>.

*mettre en place de véritables « assises de l'orientation » afin d'étudier et de généraliser des approches innovantes en termes d'orientation*⁶. Elles auront lieu ce 25 novembre 2021. Enfin, nous pourrions observer que la question de l'orientation est également brûlante à d'autres niveaux puisque le conseil d'orientation de l'académie de recherche et d'enseignement supérieur (ARES) s'est penchée récemment dessus et a rédigé une note à destination des universités et des hautes écoles dont nous ferons écho. Nous évoquerons également la note émanant de la Wallonie, de la Fédération Wallonie-Bruxelles et de la Commission Communautaire française (COCOF) fin 2020, laquelle établit les modalités de mise en œuvre du dispositif d'orientation tout au long de la vie (OTLAV).

Dans la perspective de la présente étude, l'UFAPEC a réuni un groupe de travail (GT) constitué de membres de notre assemblée générale (AG), de mandataires et de parents actifs dans des comités d'association de parents intéressés par la démarche. Ce GT s'est réuni à plusieurs reprises en mars, avril et mai 2021 sur base d'un travail préalable réalisé en AG début 2020. Durant ces travaux, nous avons pu rencontrer de nombreux acteurs de l'enseignement et de l'orientation qui ont pu présenter leurs axes de travail, leurs questionnements et leurs perspectives. Vous retrouverez dans ce texte des extraits choisis qui nourrissent le propos. Dans une démarche d'éducation permanente, ce GT a permis aux parents de se forger une opinion enrichie par les nombreux échanges, le partage d'expériences de terrain multiples, des lectures et d'autres apports théoriques ou politiques. Nous avons pu questionner en profondeur le concept d'orientation dans un spectre large au fil des rencontres et des débats, révisant peut-être nos propres préjugés. Le groupe de travail s'est clôturé à la mi-mai avec la rédaction commune d'un positionnement validé fin mai par l'AG de l'UFAPEC. Vous trouverez celui-ci dans son intégralité au chapitre 10, soit juste avant nos conclusions.

La question de l'orientation est intimement liée à celle de la construction d'un parcours de réussite pour chaque élève en fonction de ses aspirations, de ses motivations et des sacrifices qu'il est prêt à consentir en connaissance de ses capacités et de ses limites. Cette construction nécessite du temps, très certainement, mais pas seulement. Nous verrons que cela réclame aussi des opportunités pour se questionner, se mesurer, mieux se connaître... L'école sème, au travers des apprentissages, des savoirs et des compétences utiles à l'élève pour son futur. Mais cela est-il pensé à la faveur d'une orientation positive durant le parcours scolaires et au-delà ? L'école peut-elle se réinventer pour mieux semer et mieux préparer les élèves à la grande diversité des parcours possibles à la suite du tronc commun ? L'Avis n°3 nourrit une telle ambition, mais cela nécessite un changement de cap radical (nous utiliserons le terme « changement de paradigme⁷ »). En page 68 de l'Avis n°3, nous pouvons lire que l'orientation est actuellement essentiellement réalisée de manière négative : *Concernant l'orientation, le Groupe central rappelle que si près de 50 % des élèves sont scolarisés dans l'enseignement qualifiant, seuls un tiers d'entre eux choisissent délibérément leur orientation dans la filière qualifiante. La plupart du temps, le qualifiant est un choix par défaut justifié par les échecs scolaires, les élèves suivant un parcours à sens unique en matière de trajectoires d'orientation*⁸. Comment modifier fondamentalement la

⁶ Déclaration de politique communautaire 2019-2024, p. 9 :

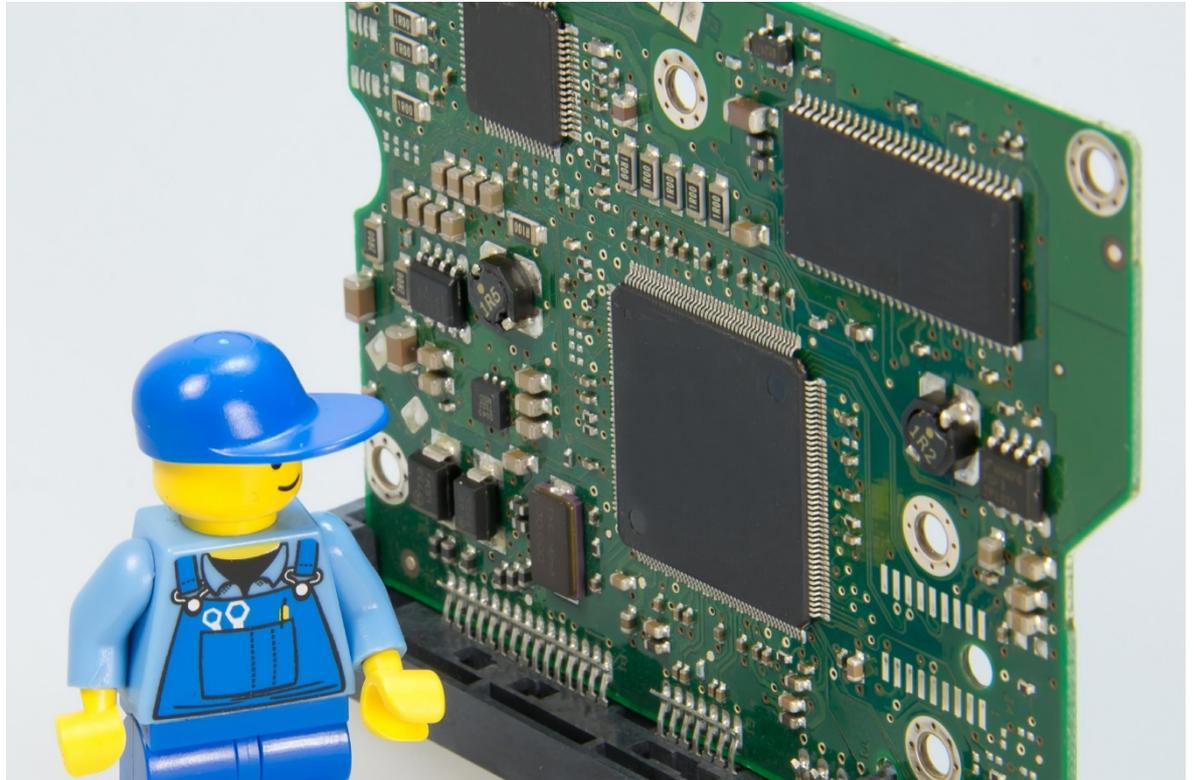
<https://gouvernement.cfwb.be/files/Documents/D%c3%a9claration%20de%20Politique%20Communautaire%202019-2024.pdf>.

⁷ Terme qui doit, dans notre étude, s'entendre dans le sens de « modèle » ou « vision de l'orientation ».

⁸ Avis n°3 du groupe central du pacte, 7 mars 2017, p. 68 :

http://enseignement.be/download.php?do_id=15735.

donne et créer les condition d'une orientation positive pour chaque élèves ? Les acteurs de l'école sont-ils prêts à un tel changement de cap et quels moyens leur sont-ils (seront-ils) donnés pour y parvenir ? Vous trouverez ici des éléments de réponse, mais aussi des attentes et des questions qui demeurent aujourd'hui en suspens...



© Michael Schwarzenberger - Pixabay

1. Définir l'orientation dans un monde en mutation

Qu'est-ce que l'orientation ? Pourquoi s'intéresse-t-on à l'orientation dans le cadre scolaire et comment peut-on l'appréhender dans ce cadre précis ? Suivant quels objectifs et sur base de quels fondements idéologiques ? Ces fondements idéologiques ont-ils évolué avec le temps ou sont-ils toujours restés les mêmes ? Voilà autant de questions auxquelles nous voulons répondre dans ce chapitre.

- La définition du Conseil de l'Europe

En novembre 2008, le Conseil de l'Europe définit l'orientation *en tant qu'un processus continu qui permet aux citoyens, à tout âge et tout au long de leur vie, de déterminer leurs capacités, leurs compétences et leurs intérêts, de prendre des décisions en matière d'éducation, de formation et d'emploi et de gérer leurs parcours de vie personnelle dans l'éducation et la formation, au travail et dans d'autres cadres où il est possible d'acquérir et d'utiliser ces capacités et compétences. L'orientation comprend des activités individuelles ou collectives d'information, de conseil, de bilan de compétences, d'accompagnement ainsi que d'enseignement des compétences nécessaires à la prise de décision et à la gestion de carrière*⁹.

Cette définition nous en dit beaucoup sur l'orientation telle qu'elle se pratique ou, à tout le moins, telle qu'elle devrait se pratiquer aujourd'hui. Nous percevons d'emblée qu'il s'agit d'un processus riche et complexe qui se construit de manière progressive, nourri par des approches variées. Il ne s'agit plus, comme cela fut le cas dans le passé, de poser un diagnostic sur un individu, le plus souvent passif, à un ou plusieurs moment(s) déterminés arbitrairement. Pour mieux comprendre notre propos ici, une petite rétrospective s'impose.

- Un monde en mutation

Lors d'une conférence organisée par le Pôle Louvain (pôle académique constitué de onze institutions proposant des formations d'enseignement supérieur, notamment dans la province du Brabant wallon¹⁰) le 21 avril 2021¹¹, Damien Canzittu, chercheur à l'Institut d'administration scolaire de l'UMons, a exposé l'importance du contexte sociétal et des perspectives idéologiques du moment en matière d'orientation pour expliquer l'évolution des approches entre le XIX^e et le XXI^e siècle.

Au XIX^e siècle, dans un contexte socio-économique majoritairement tourné vers l'agriculture, les enfants, et l'aîné plus particulièrement, héritent du métier exercé par le

⁹ Cf. Résolution du Conseil sur "Mieux inclure l'orientation tout au long de la vie dans les stratégies d'éducation et de formation tout au long de la vie", 2905^e session du Conseil ÉDUCATION, JEUNESSE et CULTURE du 21 novembre 2008, p. 2 :

https://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/fr/educ/104237.pdf.

¹⁰ « Un Pôle académique est un lieu de concertation et de dialogue entre établissements d'enseignement supérieur. Il a pour mission principale de promouvoir et soutenir toutes les formes de collaborations entre ses membres et d'inciter ceux-ci à travailler ensemble en vue d'offrir des services de qualité aux étudiants. » Source : Article 53 du décret « Paysage », à savoir le décret définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études, p. 26 : https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/39681_029.pdf.

¹¹ Disponible depuis lors via le lien suivant : <https://polelouvain.be/atelier-21-avril-2021-supports-et-liens/>.

père et des ressources familiales pour l'exercer. Il n'existe pas, à cette époque, d'organisation structurée autour de l'orientation et l'obligation scolaire entre 6 et 14 ans n'apparaîtra que le 19 mai 1914. Damien Canzittu note qu'à l'époque, la question individuelle de l'orientation se pose essentiellement de la manière suivante : « Quel métier me convient ? »

Au début du XX^e siècle, avec l'industrialisation massive et l'avènement du travail à la chaîne (taylorisme¹², fordisme¹³, toyotisme¹⁴...), les entreprises recherchent une main d'œuvre souvent peu qualifiée et formée à des tâches très spécifiques. La question individuelle de l'orientation se pose désormais de la manière suivante : « Dans quelle situation de travail m'insérer ? » Des traités d'orientation rédigés dans des termes qui nous apparaissent aujourd'hui très choquants témoignent des perspectives idéologiques dans lesquelles se déploie l'orientation à cette époque. Damien Canzittu pointe comme exemple la « Rose des Métiers » de Ferdinand Mauvezin, un traité d'orientation professionnelle publié en 1922 qui liste les « qualités, aptitudes et défauts rédhibitoires à l'exercice de 250 métiers différents » et dans laquelle on peut lire : *Admettons, lui dîmes-nous, que vous réussissiez. Vous voilà professeur de lycée, ou même professeur de faculté. Votre père et votre mère seront restés les paysans frustes de votre enfance. Vos frères et vos sœurs seront peut-être domestiques (...) Vous vous marierez. Professeur agrégé, vous épouserez sans doute une jeune fille instruite et riche. Ne serez-vous pas mal à votre aise pour lui montrer le berceau de votre enfance et la présenter à votre père, à votre mère, et aux autres membres de votre famille de condition si humble ? Si vous avez un enfant, votre femme ne voudra sans doute pas qu'il joue avec ses petits paysans de cousins, aux façons grossières qui abîmeraient ses beaux habits et lui feraient prendre de mauvaises manières. Si ceux qui nous feront l'honneur de lire ou de parcourir cet ouvrage, arrivent à la conclusion que décidément n'importe qui n'est pas apte à faire n'importe quoi, nous nous estimerons largement payés de notre peine. Sic !*

A ce propos, il nous semble important de signaler ici que, si le contexte de l'orientation a fondamentalement changé depuis 1922, ce mécanisme, sans s'exprimer dans ces termes, a eu et a toujours la vie dure. Car si, avec l'avènement de l'informatique et des systèmes d'automatisation entre 1950 et 1980, l'orientation s'intéresse davantage aux acquis et compétences de l'apprenant, certains conseillers en orientation restent encore très attachés au contexte familial lors des entretiens de guidance. C'est ce que pointe le témoignage suivant de Serge, que nous avons reçu lors de la préparation de la présente étude : *Je me souviens d'un entretien d'orientation organisé par le PMS lorsque j'étais en secondaire. C'était au début des années '80. Lorsque j'ai parlé de mon projet de faire des études de droit, le conseiller m'a dit qu'au vu de mes résultats scolaires, mais certainement aussi de mon arbre généalogique constitué de nombreux hauts magistrats, cela ne poserait aucune*

¹² Forme d'organisation du travail inventée par l'ingénieur américain Frederick Winslow Taylor (1856-1915) dans le but de maximiser le rendement des chaînes de production avec des salaires qui dépendent de la productivité du travailleur. Il s'agissait, à l'époque, de trouver la personne ayant le profil adéquat pour occuper telle fonction (*the right man in the right place*). Sources : <https://fr.wikipedia.org/wiki/Taylorisme> et <http://www.ecoles.cfwb.be/cpmsnamur/Psychologie%20scolaire.htm>.

¹³ Modèle d'organisation de l'entreprise héritier du taylorisme et développé par Henry Ford (1863-1947), apparition des lignes de montage (travail à la chaîne grâce au système des convoyeurs) et standardisation des pièces produites en grandes séries. Source : <https://fr.wikipedia.org/wiki/Fordisme>.

¹⁴ Modèle d'organisation du travail héritier du fordisme et des travaux du statisticien William Edwards Deming (1900-1993) et pensé par l'ingénieur japonais Taiichi Ōno (1912-1990). Ce modèle vise un décloisonnement des fonctions et des responsabilités tout en impliquant les travailleurs dans les prises de décision en leur permettant de rendre des avis. Source : <https://fr.wikipedia.org/wiki/Toyotisme>.

difficulté. Réponse tout autre a été donnée à un camarade de classe qui avait pourtant des résultats scolaires absolument brillants, mais qui venait d'une famille modeste. Il avait le projet de faire des études de géologie. Cela lui a été déconseillé lors de l'entretien exclusivement sur base du contexte familial. Il a dû batailler et insister auprès de sa famille contre l'avis du CPMS, famille qui avait tendance à suivre l'avis qui avait été rendu. Il a fait un doctorat en géologie (entre autres) et est aujourd'hui chercheur et professeur d'Université aux États-Unis...

Cet exemple nous montre que, malgré un changement de paradigme, puisqu'à cette époque la question individuelle de l'orientation est désormais : « A partir de mes compétences, comment définir un projet personnel et professionnel ? », certains mécanismes du passé ont parfois la vie dure. Et aujourd'hui encore, dans un paradigme encore différent, il nous arrive régulièrement de constater que la question de l'origine sociale apparaît encore comme un facteur implicite ou explicite d'orientation, maintenant un déterminisme social où l'enfant de parents peu diplômés ne sera pas encouragé à faire de hautes études. Nous y reviendrons.

Dans les années '80, les deux chocs pétroliers et la mondialisation croissante, entre autres, relègue définitivement le plein emploi aux oubliettes et affecte durablement le schéma jusque-là rectiligne de la carrière. La hausse du prix de l'énergie et la baisse du pouvoir d'achat, les faillites, les délocalisations rendent l'emploi précaire et incertain. De moins en moins d'ouvriers et d'employés connaissent des carrières rectilignes : demeurer auprès du même employeur de l'entrée dans le métier à la pension n'est plus la règle. La relation au métier et, par conséquence directe, à l'orientation, change. La question individuelle devient, nous dit Damien Canzittu : « Comment faire face aux multiples transitions ? »



Cette question des transitions reste essentielle aujourd'hui, en 2020. Mais la société liquide¹⁵, pour reprendre les termes du sociologue britannico-polonais Zygmunt Bauman¹⁶, est passée par là. Dans un monde postmoderne néolibéral de plus en plus concurrentiel, avec des états qui peinent à assurer des sécurités collectives, l'individu est désormais livré à lui-même, dans une forme de liberté individuelle qui s'exprime à travers la consommation et la recherche du plaisir immédiat, nous dit Zygmunt Bauman. C'est le monde du jetable et de l'interchangeable, avec la télé-réalité comme exemple et comme expression bien visible du phénomène global qui se joue sur la planète au moment de la transition entre le XX^e et le XXI^e siècle. Par opposition à cette primauté de la consommation, où tout se jette, se remplace et se recycle, l'objet de consommation comme le travailleur, la notion de durabilité se fait de plus en plus une place. A la nécessité de travailler pour subsister, sans toujours éclipser la dynamique de consommation, de plus en plus d'individus s'inscrivent dans le schéma discontinu de carrière pour donner davantage de sens à leur travail et à leur vie en général. Dans ce sens, pour Zygmunt Bauman, prendre soin de l'homme, c'est prendre soin de sa créativité, de sa parole vive... A la question « Comment faire face aux multiples transitions ? », s'ajoute la suivante : « Par quelle vie active donner sens et perspective à mon existence ? ».

¹⁵ Ce concept de « société liquide » vise à insister sur le flux incessant de la mobilité et de la vitesse, caractéristique de notre modernité. Zygmunt Bauman décrit une société « en voie de liquéfaction avancée », où les relations humaines deviennent flexibles plutôt que durables, tant sur le plan personnel que sur le plan collectif. Dans notre société dite « liquide », on évite la corvée de la rupture (par exemple rompre une relation ou se faire licencier par SMS...). Source : <https://www.franceculture.fr/conferences/nous-vivons-dans-une-societe-liquide>.

¹⁶ Zygmunt Bauman (1925-2017) a développé une sociologie critique basée sur une ambivalence de l'individu, lequel recherche à la fois la liberté et la sécurité. Source : https://fr.wikipedia.org/wiki/Zygmunt_Bauman.

2. La nécessité d'inscrire l'orientation dans le cadre scolaire, une injonction à la fois logique et paradoxale ?

Il y a à la fois une logique et un paradoxe à vouloir inscrire l'orientation dans la proposition scolaire, du moins dans un modèle de subventionnement par établissement en fonction du nombre d'élèves qu'il accueille (pour le second aspect). Pour ce qui est de la logique, il nous semble en effet assez évident que l'école, puisqu'elle est obligatoire de 5 à 18 ans à raison de plusieurs dizaines d'heures par semaine, est un lieu privilégié pour préparer le parcours de ses bénéficiaires et sa suite. Cela est d'autant plus vrai que, en ce qui concerne notre enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles, ses quatre missions prioritaires sont en lien étroit avec l'orientation. Nous ne résistons pas à l'envie de les rappeler ici :

1° promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves ;

2° amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et des savoir-faire et à acquérir des compétences, dont la maîtrise de la langue française, qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle ;

3° préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste, respectueuse de l'environnement et ouverte aux autres cultures ;

4° assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale.¹⁷

La question que nous voulons nous poser à ce stade est la suivante : comment l'école parvient-elle à développer une approche de l'orientation (selon la définition du Conseil de l'Europe reprise ci-dessus) qui rencontre ces quatre missions prioritaires ? Une question qui en appelle beaucoup d'autres... L'école propose-t-elle véritablement un processus construit et continu permettant aux élèves de devenir les premiers acteurs des choix qu'ils vont poser pour leur avenir en pleine conscience des compétences qui sont les leurs et de leurs envies ? Les objectifs des activités et du parcours d'orientation visent-ils en premier lieu le développement de la personne, en s'appuyant sur ses aspirations et ses aptitudes en conscience des difficultés, limites et incapacités ? Ou bien ce sont d'abord ces limites et incapacités qui déterminent le parcours d'orientation de chaque individu au fil d'un processus (quasi) uniformisé de sélection ? En clair, est-ce que le conseil de classe qui délivre une attestation d'orientation B (AOB), c'est-à-dire une attestation de réussite avec restriction (empêchant l'élève de continuer dans une ou plusieurs filières), a pris le temps nécessaire pour interroger le jeune sur ses aspirations et pour s'assurer de ses aptitudes sociales, techniques, intellectuelles et manuelles afin d'entrer positivement dans son projet de formation et son projet professionnel ? Ou le simple fait d'avoir de mauvais résultats dans certaines disciplines de la filière générale (comme, par exemple, les mathématiques ou le néerlandais) suffit-il à forcer une orientation indépendamment des exigences propres à la ou aux filières encore accessible(s) ? Les enseignants de la formation commune sont-ils conscients qu'un élève dyspraxique n'a pas sa place dans le qualifiant ? Combien

¹⁷ Code de l'enseignement, Article 1.4.1-1, p. 8 : https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/47165_000.pdf.

d'orientations de ce genre ont-elles lieu et causent des dégâts sur l'estime de soi de ces élèves qui n'y arrivent pas non plus dans cette filière car trop maladroits, pas assez rapides, etc. ?

Bref, provoquons un peu, le fait d'avoir un échec en mathématiques et en néerlandais assure-t-il un parcours de réussite en plomberie, en esthétique ou en ébénisterie ? En effet, si un élève qui a des échecs dans des cours de la formation commune n'est pas nécessairement appelé à se trouver mieux dans une autre filière, il n'est pas dit qu'un élève n'ayant aucune difficulté scolaire dans l'enseignement général ne serait pas plus heureux et motivé dans une autre filière. Or le mécanisme de relégation par filière et à sens unique allant du général vers le qualifiant participe à démotiver un certain nombre d'élèves (et leurs parents) candidats volontaires à un changement de filière. Nous y reviendrons. L'essentiel ici est de montrer que la mise en place d'une orientation en tant que processus continu de construction de soi ancré dans la réalité avec le développement de la personne comme but premier n'est pas quelque chose qui est actuellement largement développé dans nos écoles et que des freins importants et structurels participent à cet état de fait.

Renaud Duquenne, qui est intervenu dans le cadre de nos travaux, est directeur de l'Institut d'Enseignement Technique Don Bosco de Verviers. Ayant connu auparavant la réalité de l'enseignement de transition et aujourd'hui directeur d'une école d'enseignement technique de qualification et professionnel, il se montre très critique vis-à-vis de ce mécanisme de relégation vers l'enseignement qualifiant, relégation institutionnalisée par l'AOB à travers les décisions du conseil de classe : *Je voudrais que cette logique de l'AOB soit supprimée et que l'on réfléchisse autrement la logique de l'orientation au bénéfice d'une orientation choisie et réfléchie en fonction des qualités et potentialités de l'élève plutôt qu'en fonction de ses échecs en mathématiques, français, langues, sciences...*

Nos questions s'affinent. Quel parcours et quelles activités d'orientation ont été proposés à l'élève en amont de cette décision d'attestation avec restriction ? Les activités d'orientation ont-elles été mises en œuvre en lien étroit avec les besoins du jeune, avec le contexte et l'environnement, étaient-elles suffisamment ancrées dans la réalité ? Qu'ont révélé le parcours d'orientation et les activités organisées en lien avec celui-ci ? Des conclusions ont-elles été tirées et discutées avec le jeune, et éventuellement sa famille, sur base d'un cheminement mûri progressivement pour être finalement prises en considération lors du conseil de classe ? Peut-on encore, dans le but d'assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, faire fi de toutes ces étapes préalables au moment d'opter pour une attestation de réussite avec restriction ? Sur le terrain, il semble possible de progresser positivement dans ce sens. Mais cela nécessite d'investir davantage la question de l'orientation, en lien avec les évaluations, au sein de la formation initiale et continuée des enseignants. Il est cependant possible de faire bouger les lignes dès maintenant et indépendamment du cadre légal progressivement implémenté dans le cadre du pacte. C'est ce que nous rapporte Pierre Glemot, le directeur du CPMS-libre de Neufchâteau : *Avec les enseignants avec qui nous avons pu tisser des liens de confiance, nous avons pu voir en quelques années le changement radical au sein des conseils de classe. Là où on n'externalise pas l'orientation, en faisant de l'AOB l'outil principal d'orientation, mais où l'orientation du jeune est travaillée à la fois par les équipes éducatives et le CPMS, en mettant le bien-être du jeune au centre lors du conseil de classe, on ne parle plus de l'orientation vers le qualifiant comme une régression, mais vraiment comme quelque chose de positif. Je crois très fort à ce travail-là.* Mais cela nécessite une prise de conscience des enjeux de l'orientation par le conseil de classe. Il apparaît qu'une formation spécifique doit

voir le jour pour que l'orientation soit pensée dans l'intérêt premier de l'élève avant toute autre considération.

Encore faut-il que les écoles aient de réelles ambitions pour leurs élèves en ce qui concerne le parcours d'orientation qu'elles leur proposent. Car cela se confronte à un sérieux paradoxe. En effet, dans un contexte de subventionnement des écoles qui se base sur le nombre d'élèves inscrits, celles-ci n'ont aucun intérêt à susciter l'intérêt de leurs élèves pour des options ou des filières qui ne sont pas proposées par l'établissement scolaire. Dans d'autres cas, certaines écoles préfèrent orienter hors de leur établissement des élèves considérés « à problèmes » (discipline, origines sociales, difficultés d'apprentissage...) ou risquant de faire baisser le niveau de l'école pour préserver leur réputation et ainsi maintenir une sélection de « bons élèves », surtout en fin de parcours. Car une intuition qui semble largement partagée entend que c'est surtout sur base de la réputation que l'école attirera de « bons » élèves à l'inscription. Dans les deux cas de figure, les écoles n'ont pas de réel bénéfice à organiser des activités d'orientation riches et pertinentes dès l'arrivée des élèves dans leur établissement scolaire. Résultat des courses : il n'est pas rare qu'aucune activité d'orientation ne soit proposée au sein des établissements secondaires ou que celles-ci se fassent lors des deux dernières années de scolarité, à un moment où les risques de départs anticipés sont limités. Pourtant, à la suite du Décret Missions (article 23), le code de l'enseignement stipule que *chaque établissement d'enseignement secondaire met en contact les élèves du premier degré par des visites, telles que visées à l'article 7bis, § 2, de la loi du 19 juillet 1971 relative à la structure générale et à l'organisation de l'enseignement secondaire ou des stages d'observation et d'initiation, tels que visés à l'article 7bis, § 5 de la même loi, avec des établissements d'enseignement organisant la section de transition ou la section de qualification, ou avec des centres de compétence ou de référence professionnelle, ou avec des centres de technologies avancées, ou avec des entreprises. L'information, les visites et les stages favorisent une orientation*



© Michael Schwarzenberger - Pixabay

positive des élèves à l'issue du premier degré¹⁸. Cela est-il effectivement réalisé au premier degré du secondaire et exploité dans le but d'une orientation positive ? D'après les retours de parents que nous avons pu avoir, c'est plutôt rare. C'est davantage le cas en fin de secondaire, moment moins à risque en ce qui concerne la fuite potentielle d'élèves. Cela semble avoir été bien perçu par le législateur puisque lors de l'inscription de l'article 23 du Décret Mission dans le code de l'enseignement, il a été ajouté qu'en vue de la construction de leur projet d'orientation, chaque école propose aux élèves du degré inférieur des activités de maturation de leurs choix personnels, en collaboration avec l'équipe du centre PMS. Chaque école organise ces activités pendant au moins l'équivalent de trois journées sur le degré¹⁹. Il y a donc désormais une indication minimale chiffrée !!

Le temps nous manque ici, mais il serait intéressant d'observer si les activités d'orientation ou les rencontres entre l'école et le PMS, d'une part, et l'élève et sa famille, d'autre part, sont plus nombreuses et précoces dans les écoles organisant les différentes filières. En effet, cette coexistence des filières au sein de l'établissement offre l'avantage, pour l'école, de perdre moins d'élèves décidés à rejoindre ou relégués vers le qualifiant l'année suivante, mais également de diminuer le risque d'aborder le qualifiant avec un a priori négatif. Un parent dont l'enfant a été mis en réflexion pour son orientation du deuxième degré dès le mois de janvier de sa deuxième année secondaire en témoigne : *Notre fille était en échec dès sa première secondaire. Elle commençait à décrocher. Après le bulletin de décembre, la direction a demandé à nous rencontrer. Elle a présenté les choses de façon positive et placé notre enfant dans un rôle actif : « Je vois que tu travailles, que tu es une élève sérieuse, motivée et pleine de ressources, mais que l'enseignement qualifiant te conviendrait mieux. C'est une belle filière et, je peux parler pour les élèves de notre école, elle permet de se réaliser dans un métier et même d'accéder à des études supérieures. A toi de réfléchir et de choisir une option qui te corresponde et te motive. Nous en organisons une, mais il y a de nombreuses autres possibilités dans les écoles de la région. Tu as plus de six mois pour cela, tu peux en discuter avec le PMS, avec les éducateurs, les coordinateurs de degré et les élèves. Il y aura des portes ouvertes au printemps pour découvrir concrètement les différentes options ; il y aura par ailleurs la journée de présentation des projets en mai. » Notre fille a réussi sans encombre les quatre années de secondaire restantes puis son baccalauréat dans le supérieur. Et, chose essentielle, elle a repris confiance en elle.*

Il y a une certaine logique à obliger les écoles secondaires à s'inscrire dans une dynamique d'orientation continue dès la première année du secondaire par des approches variées de manière à préparer dès le départ les moments de transition durant la suite du parcours scolaire et tout au long de la vie. Toutefois, nous pensons que l'enseignement fondamental a également sa part à prendre dans cette anticipation à faire des élèves de véritables acteurs de l'orientation. Lorsque nous entendons Pascale Prignon, secrétaire générale adjointe de la Fédération de l'enseignement secondaire catholique (FESec), Gengoux Gomez, secrétaire général adjoint de la Fédération des centres PMS libres (FCPL) et Pierre Glemot quant au développement d'une orientation travaillée dans une perspective d'éducation aux choix (cf. chapitre 4), il nous apparaît assez clairement que beaucoup de choses peuvent être faites dès l'enseignement maternel et primaire. La connaissance de soi est identifiée comme un facteur essentiel de l'orientation et les différences observées à

¹⁸ Code de l'enseignement, article 2.2.2-5, §1^{er} alinéas 2 et 3, pp. 123-124 :

https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/47165_000.pdf.

¹⁹ *Ibidem*, article 2.2.2-5, §1^{er} alinéa 1, p. 123 : https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/47165_000.pdf.

l'adolescence en la matière d'un individu à l'autre sont importantes. Cela montre la nécessité d'anticiper cet écueil en travaillant l'estime de soi (mon opinion de moi-même), la confiance en soi (mes compétences personnelles) et l'affirmation de soi (mes compétences relationnelles) avant d'arriver dans des moments de transition impliquant de poser des choix d'orientation (par exemple à l'issue du tronc commun ou lors du passage vers l'enseignement supérieur, mais pas seulement).



© Pexels - Pixabay

3. Le modèle « adéquationniste », une approche psychotechnique

Lors de nos travaux sur l'orientation, plusieurs intervenants ont pointé l'évolution qu'a connu l'orientation dans le cadre scolaire. S'il est vraisemblable que de nombreux enseignants ont dû spontanément aborder des démarches constructives assimilables à de l'orientation depuis très longtemps déjà, les Offices d'Orientation Scolaire et Professionnelle sont créés dès 1911. Leur fonction consiste à rencontrer les théories adéquationnistes héritées du taylorisme en déterminant les aptitudes physiques, intellectuelles et psychologiques nécessaires pour entrer de manière adéquate dans tel ou tel métier. La « Rose des Métiers » de Ferdinand Mauvezin, déjà mentionnée, s'insère pleinement dans ce contexte. Les théories adéquationnistes se sont développées et sont encore utilisées aujourd'hui. Dans les années '70, le psychologue américain John L. Holland (1919-2008) développe le modèle RIASEC (ou « code Holland »), acronyme hérité de la première lettre des six types de personnalité identifiés par le chercheur : réaliste, investigateur, artistique, social, entreprenant et conventionnel. Des outils d'analyse ont été développés à partir de ce modèle et sont effectivement encore utilisés actuellement pour définir des profils de personnalité, notamment en vue de l'orientation professionnelle (aux Etats-Unis, par exemple²⁰).

Après la seconde guerre mondiale, dès 1947, les premiers centres psycho-médico-sociaux (CPMS) sont créés. Ils héritent notamment de la mission d'orientation. La tendance adéquationniste demeure, dans un contexte différent, puisque l'accès aux études s'est démocratisé. Toutefois, avec un principe renforcé d'éducabilité de tous les élèves, une plus grande attention est accordée aux besoins des élèves et de leurs familles pour les aider à s'adapter aux exigences de l'école.

Actuellement, les missions des CPMS sont définies par le décret du 14 juillet 2006²¹. L'orientation scolaire et professionnelle est l'une des huit activités faisant partie du programme de base commun à tous les CPMS : dans une optique d'orientation tout au long de la vie, le CPMS a pour mission de soutenir l'élève dans la construction positive de son projet de vie personnel, scolaire, professionnel et de son insertion socio-professionnelle²². Ils restent actuellement la part la plus visible de l'orientation scolaire, que ce soit à travers la proposition d'activités, via des entretiens de guidance ou par son rôle de coordinateur des activités d'orientation dans les écoles partenaires.

Lors des récents travaux de l'UFAPEC sur l'orientation, Pierre Glemot a évoqué cette longue période durant laquelle le modèle adéquationniste, centré sur les aptitudes cognitives des élèves et sur leurs intérêts, fut privilégié. Ils étaient alors soumis à une batterie de tests d'intelligence, d'analyse du raisonnement verbal et logique. A cela s'ajoutaient des questionnaires relatifs à leurs centres d'intérêts et des tests de personnalité. Ceci en vue de diagnostiquer un profil pour ensuite prescrire un parcours d'étude ou un choix de métier. L'entretien était directif, avec celui qui savait (le conseiller en orientation) face à celui ne

²⁰ Cf. https://fr.wikipedia.org/wiki/Mod%C3%A8le_RIASEC.

²¹ Décret relatif aux missions, programmes et rapport d'activités des Centres psycho-médico-sociaux du 14 juillet 2006 : https://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/31007_000.pdf. Il est prévu que ce décret soit remplacé dans le cadre des chantiers du pacte.

²² Cf. SCHMIDT, J.-P., *Centre PMS, un acteur de première ligne méconnu*, analyse UFAPEC n°28.15, décembre 2015 : <https://www.ufapec.be/nos-analyses/2815-pms.html>.

savait rien (l'élève). L'élève était l'objet de l'entretien d'orientation. *Cela fonctionnait bien... mais on était à cette époque en période de plein emploi !*, remarque Pierre Glemot.

Invités à intervenir durant nos travaux également, Pascale Prignon (FESeC) et Gengoux Gomez (FCPL) remarquent, pour reprendre leurs termes, que, d'une approche psychotechnique (détection des aptitudes chez les élèves pour déterminer le métier le plus adéquat à son profil), on est désormais passés à une approche d'information sur les formations et métiers, de la connaissance de soi et de l'autoconstruction d'une orientation positive. Cette approche est celle qui est privilégiée dans le Décret Missions du 24 juillet 1997, aujourd'hui progressivement absorbé et modifié par le code de l'enseignement en fonction des réformes consécutives au pacte pour un enseignement d'excellence²³. A la dynamique d'orientation directive, les textes privilégient désormais le fait de donner les clés utiles à l'élève pour l'aider à s'orienter. Mais l'essentiel de l'orientation n'était-il pas toujours directif jusqu'ici, le conseil de classe étant (dans le Décret Missions, pas dans le code de l'enseignement) explicitement « responsable de l'orientation »²⁴ et l'orientation étant par ailleurs identifiée comme l'« une des tâches essentielles du Conseil de classe »²⁵ ? Les textes changent, mais nous ne sommes pas naïfs. La seule modification décrétole ne suffira pas à opérer un changement de paradigme. Il faut que les acteurs acceptent et comprennent l'intérêt, pour ne pas dire la nécessité, d'opérer le changement. Cela passera nécessairement par la formation initiale et continuée, mais il faudra aller un pas plus loin. Si la résistance au changement demeure trop forte, d'autres mécanismes de relégation risquent d'apparaître sous des formes inattendues. C'est pourquoi il faudra être très vigilant lors de la définition des épreuves du certificat de tronc commun (CTC) et sur les conditions d'obtention de ce CTC. Il faudra aussi être très attentifs à la suite du parcours au sein des filières de transition et métiers.



© Karvaskalkki30 - Pixabay

²³ Cf. Article 8, alinéa 6, p. 7 et articles 22 et 23 du Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre du 24 juillet 1997, p. 13 : https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/21557_052.pdf. Dans le code de l'enseignement, l'article 22 a disparu et l'article 23 est modifié et intégré à l'article 2.2.2.5, pp. 123-124 : https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/47165_000.pdf.

²⁴ Article 22 du Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre du 24 juillet 1997, p. 13 : https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/21557_052.pdf.

²⁵ Article 32, *Ibidem*, p. 16. Remarque importante : cet article n'est pas non plus repris dans le code de l'enseignement, ce qui indique déjà une modification attendue du rôle du conseil de classe en matière d'orientation à l'avenir.

4. L'éducation aux choix : apprendre et aider l'élève à « s'orienter » versus « orienter l'élève »

Nous avons déjà pu le dire, la carrière professionnelle telle qu'elle s'envisage aujourd'hui, en 2021, n'a plus grand-chose à voir avec la carrière professionnelle en période de plein emploi (dans les années '60, par exemple). Le monde professionnel s'est complexifié. De nouveaux métiers apparaissent chaque année²⁶, tandis que d'autres disparaissent. On observe un éclatement des profils et des compétences recherchés. Il n'est pas rare d'observer des réorientations de carrière, que ce soit de manière voulue ou subie : *Aujourd'hui, on change en moyenne six fois de poste voire de métier sur l'ensemble d'une carrière professionnelle, remarque Pierre Glemot. On parle beaucoup de réorientation professionnelle et on observe des périodes de travail suivies de périodes d'arrêt (notamment pour suivre de nouvelles formations), puis de nouvelles périodes de travail. Et la carrière est beaucoup plus longue. On travaille jusqu'à 67 ans, alors qu'il y a quelques années encore, on pouvait l'arrêter à 55 ans !*

Par ailleurs, le monde de la formation et de la réinsertion professionnelle s'est développé et s'est adapté. Il s'est complexifié aussi ; ce qui nécessite de réfléchir à la manière d'informer de manière adéquate et pertinente les personnes qui en ont besoin. La complexité de l'architecture du monde de la formation et de l'offre en ce qui concerne les études supérieures, la quantité de ressources et d'intervenants en matière d'orientation sont telles que le tri de cette information devient un enjeu en soi de l'orientation.

Pascale Prignon et Gengoux Gomez insistent sur le rôle de l'école, qui est d'aider et d'apprendre à l'élève à s'orienter. Pascale Prignon souligne : *L'école doit apprendre à l'élève à poser des choix tout au long de la vie, à ne pas se limiter à une seule perspective de carrière et doit s'inscrire en dehors mais aussi au sein des compétences disciplinaires. [...] La démarche d'orientation doit être au service des apprentissages et doit favoriser la réussite scolaire en questionnant la motivation de l'élève et en donnant du sens aux apprentissages.* Et ce n'est pas seulement au travers d'un entretien individuel ponctuel avec un conseiller en orientation que cela peut être atteint, ce que souligne bien Pierre Glemot : *Travailler la connaissance de soi de l'élève dans une démarche éducative de l'orientation est complexe, repose sur plusieurs facteurs (comme la maturité cognitive, affective et sociale, comme l'appropriation de la démarche d'orientation par l'élève, son degré d'estime de lui, de confiance en lui et d'affirmation de lui ou encore comme l'environnement familial qui peut être plus ou moins soutenant) et tout cela prend du temps. Donc, ne rêvons pas... ce n'est pas en une heure d'entretien que l'on va tout régler !* Gengoux Gomez confirme : *Le travail autour de l'orientation doit se faire de manière variée sur un processus qui couvre plusieurs années : activités collectives et individuelles, pratiques et réflexives, faites de rencontres et de moments d'introspection personnelle, dans une tension entre la remise en question de ses choix et le soutien de ceux-ci. [...] Les activités d'orientation proposées à l'élève tout au long de son cursus ne sont pas uniquement passives, il faut également une démarche active de l'élève par rapport à son orientation.*

Pascale Prignon et Gengoux Gomez expliquent que le projet d'orientation, collectif d'abord, mais également individuel, est quelque chose de systémique. Nécessairement, cela réclame une forme de coordination. Au niveau de l'établissement scolaire, certainement, mais pas

²⁶ Lire à ce sujet BAIE, F., CEFA : comment former à des métiers qui n'existent pas encore ?, analyse UFAPEC n°18.19 : <https://www.ufapec.be/files/files/analyses/2019/1819-metiers-qui-existent-pas-encore.pdf>.

seulement. *L'orientation est l'affaire de tous, pas d'un ou deux services ou des seules écoles et cela nécessite de la coordination*, indique Gengoux Gomez.

Ce à quoi Pascale Prignon ajoute : *Lorsque des conseillers en orientation sont appelés dans les écoles, l'important est qu'ils puissent bénéficier d'un état des lieux de ce qui existe, même si cela ne dit pas, en nombre d'heures, comment cela se répartit. Une coordination peut effectivement jouer ce rôle. Une autre chose est de pointer, dans cet état des lieux, si l'élève a été actif ou passif (entretien, animation, salon SIEP²⁷...). Et dans le second cas, si ce caractère passif face à l'activité a été préparée et débriefée. L'état des lieux permet aussi d'observer si, au fil des degrés, il y a des activités qui se répètent. Cela renvoie à la cohérence du parcours. Mais une comptabilité exacte, ce n'est pas possible actuellement.*



© Kirk Patrick Ting - Pixabay

Toute la question est de savoir comment l'école, qui a déjà une baraque bien chargée, pourra rencontrer cet objectif ambitieux de l'éducation aux choix. Nous observons qu'actuellement, celles-ci éprouvent une réelle difficulté à dépasser le stade des activités ponctuelles (quand elles en font) et à créer un véritable projet d'orientation construit de manière progressive tout au long de la scolarité. Et cette absence de fil rouge, bâti à la fois de manière individuelle et collective, aboutit majoritairement, ou en tout cas bien trop souvent, à une absence de prise en

compte du projet du jeune lorsque le conseil de classe décide de délivrer une AOB. Un projet que le jeune n'a bien souvent pas eu l'occasion de faire mûrir, d'ailleurs. C'est assez clair quand on sait que près de 60 % des jeunes de 18 ans ne savent pas vers quel métier se diriger et que 71 % des moins de 15 ans n'ont jamais bénéficié d'un accompagnement personnalisé (en moyenne, 15 % des élèves bénéficient d'un accompagnement individualisé, spécialisé et professionnalisé via les CPMS)²⁸. Cela participe au système de relégation que connaît notre enseignement aujourd'hui et que le pacte pour un enseignement d'excellence s'attache à endiguer. Dans la perspective d'une éducation aux choix pour aider et apprendre à l'élève à « s'orienter » au détriment d'une approche directive destinée à « orienter » l'élève, c'est l'approche orientante que l'Avis n°3 du pacte²⁹ privilégie comme modèle pour rencontrer cet objectif ambitieux.

²⁷ Le Service d'information sur les études et les professions (SIEP) est une asbl qui a été créée en 1973 et qui est agréée comme organisation de jeunesse et fédération de centres d'information par la Fédération Wallonie-Bruxelles et qui est soutenue par les régions wallonne et bruxelloise et par le conseil de la Communauté française (COCOF). Le SIEP est notamment connu auprès du grand public pour le service d'information et de guidance qu'il propose et pour l'organisation de salons sur l'orientation auxquels participent de très nombreux opérateurs. Les huit centres d'information régionaux sont situés à Bruxelles, Charleroi, Libramont, Liège, Mons, Mouscron, Namur et Wavre. Il existe également un point d'information à Bruxelles (Marolles). Source : https://organisationsdejeunesse.be/dt_team/siep/.

²⁸ Ces chiffres nous ont été transmis par Pierre Glemot.

²⁹ L'avis n°3 du pacte est le texte qui a été adopté par le groupe central du pacte (GC) le 7 mars 2017. Il sert de guide aux réformes adoptées dans le cadre du pacte pour un enseignement d'excellence : http://enseignement.be/download.php?do_id=14928&do_check=RRGYKNCGHJ.

5. L'approche éducative de l'orientation envisagée par le pacte et le modèle de « l'approche orientante »

L'éducation aux choix telle que nous venons de la présenter appelle à concevoir l'élève comme le premier acteur de son orientation. L'avis n°3 du pacte, en appuyant la nécessité de développer une approche éducative de l'orientation, inscrit dans ses intentions *d'examiner le remplacement, dans les dispositions légales existantes, de celles [les approches éducatives de l'orientation] qui seraient en contradiction avec l'orientation active, notamment chaque fois que l'orientation est utilisée à la forme passive dans le sens d'affectation de l'élève*³⁰. Concrètement, l'élève devient sujet et non plus objet de son orientation comme cela se pratiquait depuis des décennies avec tous les travers de mauvais aiguillages que nous avons pu connaître où des professionnels décidaient, parfois à la va vite et sans connaissance du jeune, de ses compétences et motivations, de son parcours scolaire et de formation : tu as une belle écriture, tu iras en imprimerie. Tu aimes les enfants, tu iras en nursing. Cela explique les modifications pointées à la fin de notre troisième chapitre³¹ qui sont déjà intervenues lors de la rédaction du code de l'enseignement, particulièrement en ce qui concerne le conseil de classe. L'avis n°3 stipule d'ailleurs ensuite que *le rôle et le fonctionnement du conseil de classe, ainsi que les modalités d'évaluation, doivent également être examinés au regard des principes de l'orientation active*³².

• L'approche orientante

L'approche orientante³³ est un modèle d'orientation qui provient du Québec, où il a été développé il y a vingt-cinq, trente ans. Ce modèle part du principe que l'école a un rôle prépondérant dans la création du projet d'orientation personnel du jeune à partir de trois modes d'action :

1° Infuser : il s'agit de considérer les apprentissages comme un moyen de rencontrer des savoirs, savoir-faire et savoir-être utiles pour la vie future du jeune, dans des contextes professionnels ou autres. Faire du lien entre les apprentissages et des applications ou des circonstances concrètes de la vie sociale ou professionnelle permet de donner du sens aux apprentissages et de motiver les élèves vis-à-vis de ceux-ci. A ce titre, l'avis n°3 prévoit *l'insertion de contenus liés à l'orientation dans les contenus des cours*³⁴.

2° Coopérer : il s'agit de développer une dynamique collective de l'orientation à différents niveaux du système scolaire (classe, établissement scolaire, réseau, bassin...) en partenariat avec des acteurs impliqués dans l'environnement éducatif pour proposer un parcours d'orientation à chaque élève qui soit à la fois riche, varié

³⁰ *Ibidem*, p. 69.

³¹ Cf. p. 18.

³² *Idem*.

³³ Nous avons déjà présenté l'approche orientante dans une analyse rédigée entre les publications de l'avis n°2 et de l'avis n°3, en décembre 2016 : LONTIE, M., L'approche orientante : pour une orientation d'abord centrée sur l'élève, analyse UFAPEC n° 31.16, décembre 2016 : <https://www.ufapec.be/nos-analyses/3116-approche-orientante.html>.

³⁴ Avis n°3 du pacte publié le 7 mars 2017, p. 69.

et cohérent. Parmi ces acteurs, il y a certainement les parents, mais aussi d'éventuelles associations partenaires de l'école ou des intervenants spécifiques à l'orientation. L'avis n°3 pointe à ce propos la nécessité de créer des *partenariats entre professionnels de l'enseignement, professionnels de l'orientation et partenaires externes*³⁵.

3° Mobiliser : il s'agit de mobiliser les élèves autour de situations qui les aident à découvrir ce qui les motivent à agir, ce qu'ils aiment ou répugnent à faire, ce qu'ils réalisent facilement ou ce pour quoi ils éprouvent de grosses difficultés. Cet exercice peut par exemple s'organiser de manière transversale, comme semble le suggérer l'avis n°3, en proposant une *mobilisation des élèves dans la construction de leurs apprentissages soutenus par l'ensemble de l'équipe éducative*³⁶.

- **Les propositions concrètes de l'avis n°3**

Outre le levier du cadre légal, que nous avons déjà évoqué, l'orientation peut aussi être mise en avant par un établissement scolaire dans le cadre de son plan de pilotage. Ainsi, parmi les quinze thématiques qui peuvent être priorisées, la cinquième reprend *l'orientation des élèves et la promotion des outils d'orientation tout au long du parcours de chaque élève*³⁷.

Afin d'aider les enseignants à développer l'approche éducative de l'orientation, l'avis n°3 a prévu d'intégrer cette approche dans la formation initiale et continue des enseignants et de soutenir la différenciation et la complémentarité des méthodes au service d'un programme d'activités d'orientation cohérent (en intégrant notamment aux référentiels des contenus liés à la capacité à s'orienter, en veillant à dégager des périodes effectivement dédiées à l'orientation et en permettant des moments de découverte sur le terrain, via des stages par exemple). Un répertoire de ressources mobilisables par les enseignants et les acteurs de l'orientation par bassin ou par zone d'enseignement est également envisagé.

En ce qui concerne l'élève, il est prévu que celui-ci élabore de manière progressive un carnet de bord (à distinguer du dossier d'accompagnement de l'élève [ou "Dacce"] qui, lui, a une vocation administrative) qu'il pourra nourrir au fil des différentes activités d'orientation qu'il va effectuer lors de son parcours et qui doit lui permettre de s'autoévaluer et d'identifier ses aptitudes et aspirations. Il est par ailleurs prévu dans l'avis n°3 de développer un portail d'information en ligne sur les filières d'enseignement de qualification et de transition, sur les formations professionnelles, sur les études supérieures et sur les métiers, en partenariat avec les différents acteurs de l'orientation, de la formation et de l'emploi. Cela permettrait effectivement de répondre à la difficulté déjà évoquée précédemment pour l'utilisateur de s'y retrouver dans la multiplicité et la grande dispersion des sources d'information en matière d'orientation... si et seulement si ce portail permet de centraliser toutes les informations existantes et qu'il ne devient pas une source d'information supplémentaire à tout ce qui existe déjà ! Le risque est pourtant grand, car toute la difficulté sera de parvenir à coordonner et à gérer la mise en place et la mise à jour de cette base de

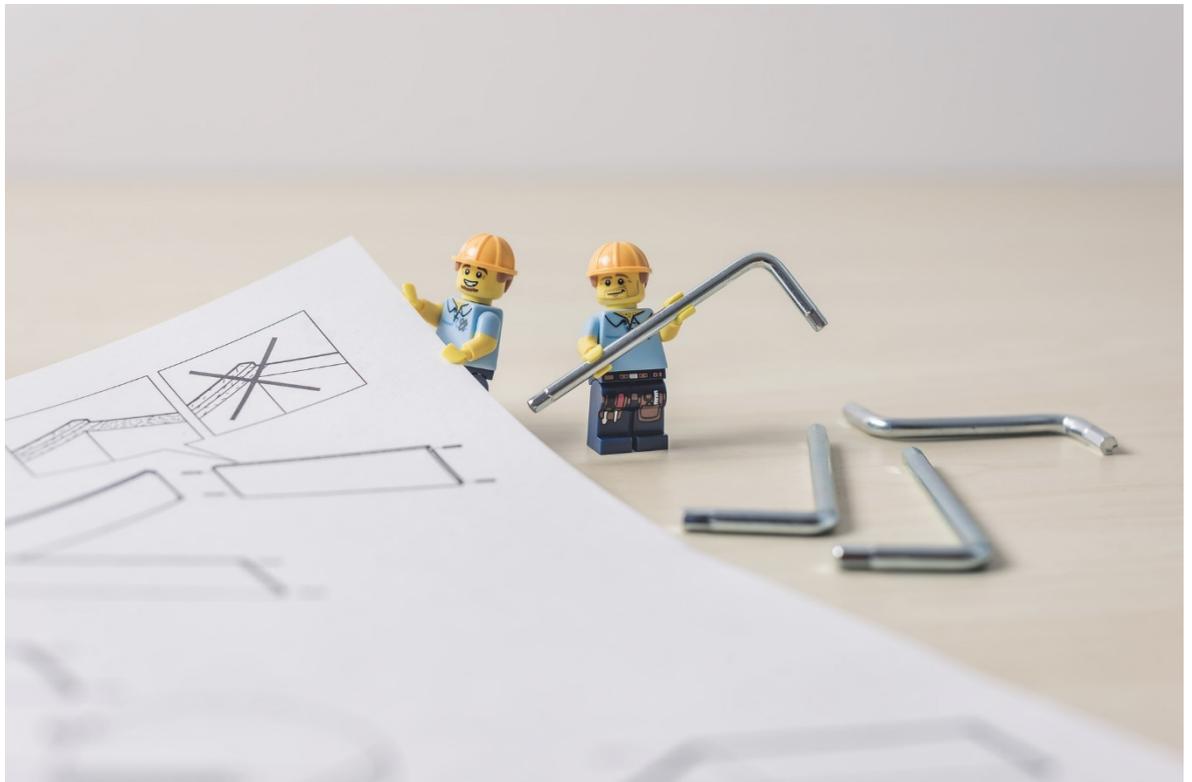
³⁵ *Ibidem*, p. 70.

³⁶ *Idem*.

³⁷ Article 1.5.2-3, §2, alinéa 5 du code de l'enseignement, p. 22 : https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/47165_000.pdf.

données dans un contexte, nous avons pu nous en rendre compte lors de nos travaux, parfois très concurrentiel...

La mise en place d'un tel portail n'aura d'utilité que s'il permet à l'utilisateur de mieux s'y retrouver et d'avoir accès à une information sur les métiers et la formation qui soit claire, complète et présentée de manière objective. Mais ce ne sera pas suffisant en soi. L'élève et ses parents auront toujours besoin d'un accompagnement et de ressources pour faire face aux différents enjeux de l'orientation : conséquences du choix de telle ou telle filière, différence en termes de reconnaissance des diplômes, des débouchés possibles, de la demande sur le marché du travail, du futur statut du travailleur, etc. Comme nous le verrons plus loin, nous préconisons également l'accès pour tous à un accompagnement de qualité par des personnes qualifiées face à l'enjeu scolaire et sociétal majeur que représente l'orientation.



© www_slon_pics - Pixabay

- **Le domaine 8, signe d'une importance particulière accordée à l'orientation**

Le groupe de travail du pacte pour un enseignement d'excellence qui était chargé de déterminer le cadre des apprentissages du futur tronc commun, groupe auquel nous avons activement participé, a déterminé sept domaines non hiérarchisés de savoirs, savoir-faire et savoir-être. Les cinq premiers domaines sont rattachés à des disciplines déterminées, les deux derniers ayant une vocation transversale au sein des différentes disciplines scolaires³⁸.

³⁸ Pour en savoir plus à ce sujet, nous vous invitons à lire notre étude consacrée aux enjeux du futur tronc commun polytechnique et pluridisciplinaire, en pages 11 à 13 : LONTIE, M., *Les enjeux d'un tronc commun polytechnique et pluridisciplinaire*, Étude UFAPEC n° 21.20/ET4, décembre 2020 : <https://www.ufapec.be/files/files/analyses/2020/2120-ET4-tronc-commun.pdf>.

- **Domaine 1 - Français, arts et culture** : déterminé par les référentiels « Français - Langues anciennes » et « Éducation culturelle et artistique » ;
- **Domaine 2 - Langues modernes** : déterminé par le référentiel « Langues modernes » ;
- **Domaine 3 - Mathématiques, sciences et techniques** : déterminé par les référentiels « Mathématiques », « Sciences » et « Formation manuelle, technique, technologique et numérique » ;
- **Domaine 4 - Sciences humaines, éducation à la philosophie et à la citoyenneté, religion ou morale** : déterminé par les référentiels « Formation historique, géographique, économique et sociale » et « Éducation à la philosophie et à la citoyenneté » ;
- **Domaine 5 - Éducation physique, bien-être et santé** : déterminé par le référentiel « Éducation physique, bien-être et santé » ;
- **Domaine 6 - Créativité, engagement et esprit d'entreprendre** : transversal ;
- **Domaine 7 - Apprendre à apprendre et à poser des choix** : transversal.

A la suite de la déclaration de politique communautaire 2019-2024, le gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) a décidé d'extraire l'orientation du domaine 7 (apprendre à apprendre et à poser des choix) pour créer un huitième domaine intitulé : apprendre à s'orienter.

- **Domaine 8 - Apprendre à s'orienter** : transversal.

Cela souligne l'importance accordée à la mise en place d'une approche éducative de l'orientation. Comme les domaines 6 (créativité, engagement et esprit d'entreprendre) et 7, ce huitième domaine est transversal et se retrouve dans chacun des cinq référentiels disciplinaires au travers de six visées :

- Se connaître et s'ouvrir aux autres ;
- Apprendre à apprendre ;
- Développer une pensée critique et complexe ;
- Développer la créativité et l'esprit d'entreprendre ;
- Découvrir le monde scolaire, la diversité des filières et des options qui s'ouvrent après le tronc commun et mieux connaître le monde des activités professionnelles
- Développer des projets personnels et professionnels : anticiper et poser des choix.

Notons ici que le gouvernement actuel (majorité PS-MR-ECOLO) avait un moment envisagé de concentrer des périodes consacrées à l'orientation lors de la dernière année du tronc commun. Les acteurs de l'enseignement siégeant au comité de concertation du pacte³⁹ ont alors vivement réagi. Ils ont souligné la nécessité de travailler l'orientation tout au long du tronc commun et ont pointé le risque d'en faire une priorité lors de la dernière année seulement. Cela renforcerait en effet le phénomène d'évitement que l'on connaît aujourd'hui de la part d'un nombre certain d'établissements scolaires qui voient peu d'intérêt, comme nous l'avons déjà souligné, à susciter des vocations dans des options ou

³⁹ C'est l'organe de pilotage du pacte, dont l'UFAPEC fait partie aux côtés de la FAPEO (Fédération des associations de parents de l'enseignement officiel), des syndicats enseignants et des fédérations de pouvoirs organisateurs (FPO).

des filières qu'elles n'organisent pas. Ces écoles, sans doute, se sentent peu concernées ou peu armées structurellement pour lutter contre le déterminisme social que le système scolaire continue à reproduire. D'autres écoles, conscientes de la nécessité de lutter contre le décrochage scolaire ou, parfois, acculées par la perte d'élèves, ouvrent des options qui permettront à des élèves de rester dans l'établissement et d'obtenir un CESS. Si nous sommes bien conscients de la difficulté à modifier les structures d'établissements déjà existants, le développement d'écoles du tronc commun⁴⁰ devrait permettre de renforcer le continuum pédagogique tout au long de ce tronc commun, mais permettrait également de proposer un parcours dégagé de tout intérêt particulariste en vue de la suite. Il est clair que, d'après ce que l'on peut observer aujourd'hui⁴¹, cela peut avoir un impact conséquent sur la manière de travailler l'orientation au sein d'un établissement scolaire.

Xavier Toussaint est le président de la CSC-enseignement. Invité à intervenir durant nos travaux, il souligne : *L'orientation doit être un apprentissage en continu. Il ne peut pas s'agir uniquement d'activités en fin de secondaire ou en fin de tronc commun. Une attention particulière est nécessaire pour les publics fragilisés qui disposent de moins de capital culturel à la maison et qui ont parfois moins d'activités de découverte ou d'orientation à l'école puisqu'on serait tenté de faire davantage de remédiation (dans les écoles à encadrement différencié, par exemple) ou parce que l'on considère qu'ils sont déjà orientés (élèves du qualifiant technique ou professionnel, élèves en alternance...). L'orientation doit être l'objet d'un travail collectif : le jeune, les parents, les enseignants, le centre PMS... Et il est nécessaire d'instaurer un climat de confiance préalable. [...] Par ailleurs, l'orientation doit se réaliser dans l'interactivité, l'élève doit l'assumer et non la subir. Tout au long du tronc commun, des activités polytechniques doivent permettre à l'élève de découvrir qui il est et ce qu'il souhaite faire de sa vie via la pratique et l'échange avec l'adulte.*

⁴⁰ Pour en savoir plus à ce sujet, lire LONTIE, M., *Ibidem*, pp. 27-30 :

<https://www.ufapec.be/files/files/analyses/2020/2120-ET4-tronc-commun.pdf>.

⁴¹ Cf. notre chapitre 2, qui pointait comme paradoxal le fait de demander aux écoles d'éveiller leurs élèves à la diversité des possibles, injonction entrant en conflit avec la nécessité de garder leurs meilleurs éléments pour préserver leurs subventionnements basés sur la clé élèves.

6. Un changement de paradigme passe aussi par une révolution des mentalités

Le principe d'un tronc commun jusqu'à 15 ans institué dans le cadre du pacte implique la disparition de l'attestation de réussite avec restriction (AOB) jusqu'à l'issue de celui-ci au moins. Le certificat du tronc commun (CTC) sera délivré à l'élève en fonction de critères de réussite qui ne sont pas encore déterminés à ce jour. L'avis n°3 nous indique toutefois que les épreuves externes qui permettront d'obtenir le CTC devront porter sur l'ensemble des domaines d'enseignement et que l'élève sera libre de choisir la filière dans laquelle il continuera son parcours d'enseignement secondaire : *L'obtention du CTC est obligatoire à la poursuite de la scolarité au sein de second degré supérieur, mais l'élève garde la liberté de choisir la filière souhaitée. Les attestations d'orientation B (AOB) ou attestation de réussite avec restriction sur le choix de la section, de la forme ou de l'option n'ont plus leur place dans pareil système*⁴². Cette suppression de l'AOB se conjugue avec l'objectif de réduction de 50 % du redoublement d'ici 2030 tout en augmentant les résultats moyens des élèves dans les savoirs de base⁴³. Cette révolution du système scolaire appelle une révolution tout aussi radicale des schémas de pensée qui ont cours actuellement auprès des acteurs internes de l'école et de tous ses partenaires. Pourtant, nous savons combien la résistance au changement et la reproduction de mécanismes anciens peuvent avoir la vie dure.

- **Un pacte avec des intentions louables mais peu réalistes en matière d'orientation ?**

Alain Koeune est président de la fédération des directeurs de l'enseignement libre catholique (FEADI) et est directeur du collège Notre-Dame de Belle-Vue (secondaire) à Dinant. Également invité à intervenir durant nos travaux sur l'orientation, il remarque d'emblée *que globalement, les orientations prises par le pacte sont majoritairement acceptées, voire approuvées, même si des voix s'élèvent encore sur les orientations prises dans le cadre du tronc commun. Cependant de nombreuses questions, interrogations ou inquiétudes subsistent encore, notamment en ce qui concerne l'enseignement qualifiant de plein exercice et en alternance. Les intentions sont louables et généreuses. Mais sont-elles toutes réalisables ? Avec quels moyens ? Dans quels délais ? Quand on parle d'orientation (comme d'ailleurs de remédiation, rattrapage et consolidation [RCD]...), on part souvent d'un monde parfait dans lequel les élèves sont scolaires et pour lesquels l'école est une priorité. Les méthodologies pédagogiques ou les processus d'orientation prennent dans ce cadre tout leur sens. La réalité est cependant autre et, avant de parler d'orientation, de projet positif, de remédiation, il est nécessaire de rescolariser dans leur tête certains jeunes, ce qui est un processus long et complexe lié à la motivation, qui n'est pas seulement dépendante de l'école, mais de beaucoup de facteurs qui échappent au monde scolaire. Faire peser la responsabilité complète de ce processus sur les acteurs de l'école (enseignants, directions, CPMS...) est réducteur et peut être source de frustration, de démotivation chez ceux-ci. Sans remettre en cause le bien-fondé des intentions du pacte en matière d'orientation, la position d'Alain Koeune est une position qui se veut profondément réaliste. Il distingue d'ailleurs trois*

⁴² Avis n°3 du pacte publié le 7 mars 2017, p. 60 :

http://enseignement.be/download.php?do_id=14928&do_check=RRGYKNCGHJ.

⁴³ *Ibidem*, p. 23.

grands profils d'élèves, qui existent actuellement et qui existeront toujours après la réforme du tronc commun. Pour lui, il faudra composer avec ces trois profils dans un contexte qui veut désormais les faire se rencontrer :

- Il y a d'abord ceux qui, malgré tous leurs efforts, ont accumulé durant leur parcours dans l'enseignement fondamental de nombreuses lacunes et peinent à obtenir leur CEB⁴⁴ et, plus encore, leur CE1D⁴⁵. Ils aboutissent actuellement très souvent dans l'enseignement professionnel après être passés par un premier degré différencié (1S et 2S) sans que soit nécessairement interrogé leur projet personnel. Alain Koeune souligne : *Ces élèves font l'objet d'une attention particulière des directions et engendrent une réelle inquiétude dans le cadre du pacte. L'enjeu de la motivation scolaire, du sens donné à l'école, de la notion de plaisir d'apprendre est réel. Un encadrement soutenu, plus important que pour les autres élèves doit être mis en place.*

- Deuxièmement, un certain nombre d'élèves qui arrivent dans le secondaire avec leur CEB s'inscrivent très tôt dans un projet positif en vue de poursuivre dans l'enseignement qualifiant. Pour eux aussi, dans le cadre d'un tronc commun, certes modifié mais prolongé, la question de la motivation se pose avec acuité, nous dit Alain Koeune : *Le tronc commun actuellement imaginé permettra-t-il à ces élèves de se remotiver, trois ans au lieu de deux, avec un nombre d'activités technologiques limitées ? L'enjeu est ici d'ouvrir le champ, de leur donner l'envie de développer d'autres compétences. Le fait d'augmenter le temps passé dans les cours de formation générale est louable et indispensable pour entrer dans le monde de demain. Mais le temps, l'énergie des professeurs, l'exigence de programmes, la certification à l'issue du tronc commun, le mécanisme RCD ne suffira pas si ces élèves n'y adhèrent pas.*

- Troisièmement, il y a tous les élèves qui réussissent le CE1D et qui poursuivent très majoritairement dans l'enseignement général. Si pour nombre d'entre eux l'objectif est de rejoindre l'enseignement supérieur (sans nécessairement savoir ce qu'ils feront exactement comme études), c'est aussi parfois un choix par défaut, qui leur permet de rester avec leurs copains, dans la même école, sans devoir nécessairement se projeter dans un projet de vie ou dans un projet professionnel. Rappelons ici le chiffre éloquent rapporté par Pierre Glemot : à 18 ans, 60 % des jeunes ne savent pas vers quel métier se diriger ! Pour eux aussi, il y a un enjeu fort dans l'orientation tout au long du tronc commun, nous dit Alain Koeune : *L'image qu'ils ont de l'enseignement qualifiant est encore faussée par une culture qui hiérarchise les types d'enseignement. Ces élèves pourront développer une orientation positive vers d'autres métiers si on leur propose de réelles formations motivantes dans les domaines plus technologiques ou artistiques. Il ne faut cependant pas reproduire le schéma du cours de technologie actuellement en place dans le premier degré, souvent inefficace.*

⁴⁴ Certificat d'études de base, essentiellement délivré en fin de sixième primaire.

⁴⁵ Certificat d'études du premier degré de l'enseignement secondaire, délivré en fin de deuxième secondaire (soit à l'issue du premier degré).

- **Sortir du schéma qui fait du général l'enseignement par défaut**

Le nouveau tronc commun doit permettre de sortir du schéma qui veut que l'enseignement général, ou plus largement l'enseignement de transition, soit dans l'esprit de beaucoup, l'enseignement par défaut. Sans cela, l'orientation positive prônée par l'avis n°3 ne restera qu'une belle intention. En abandonnant la notion d'enseignement qualifiant pour lui préférer la notion de filière métier⁴⁶, il faut faire de la filière de transition et de la filière métier deux filières d'excellence, c'est-à-dire des filières permettant d'entrer avec fruit dans l'enseignement supérieur à l'issue de la filière de transition et d'être utilement préparé à entrer dans une profession qualifiée à l'issue de la filière métier. Tout en autorisant des passerelles entre les deux filières, dans les deux sens, le plus longtemps possible. Par exemple en permettant de changer d'option ou de filière dans le courant de la première année qui suit le CTC ou, quand c'est possible, à l'issue de celle-ci. Par exemple aussi, en maintenant la possibilité de faire une 7^e année afin d'acquérir le CESS pour les élèves de la filière métier et en évitant certains travers de la certification par unités (CPU)⁴⁷. Renaud Duquenne, le directeur de l'Institut d'Enseignement Technique Don Bosco de Verviers, remarque en effet que *la CPU est assez « enfermant » dans la mesure où, pour un élève arrivant dans l'option en 5^e, les unités d'acquis d'apprentissages de 4^e doivent être validées pour accéder à celles de 5^e ce qui rend difficile des changements de parcours*. Cet élément devra également être pris en compte pour permettre des réorientations de la filière de transition vers la filière métier.

Alain Koeune insiste, pour sa part, sur la nécessité de proposer une formation commune solide dans la filière métier : *Attention à la tentation de limiter un enseignement qualifiant à des compétences techniques, à des savoirs faire, à un côté utilitariste, ce qui est parfois mis en avant dans certaines structures⁴⁸ et ce qui est considéré comme primordial pour les entreprises. La "formation générale, culturelle" doit continuer à faire partie intégrante de la formation de nos jeunes.*

⁴⁶ Cf. notre revendication dans le Mémoire 2019 de l'UFAPEC, p. 101 : *La revalorisation de l'enseignement qualifiant comme filière d'excellence doit s'accompagner d'une rupture nette dans l'esprit de tous et cela passe par une modification du vocabulaire, dans les textes, dans les discours, mais aussi dans le langage courant de tous les acteurs de l'école (et, nous pourrions ainsi l'espérer, de la société en général). Cela était d'ailleurs préconisé dans le cadre du « GT qualifiant » du Pacte. En ce sens, si l'avis n°3 du Pacte l'appelle « filière qualifiante », nous lui préférons celle de « filière métier » vue par ailleurs.*

<https://www.ufapec.be/files/files/Politique/memorandum/MEMORANDUM-2019.pdf>.

⁴⁷ Avec la certification par unités (CPU), certaines options techniques et professionnelles des 2^e et 3^e degrés de qualification sont désormais divisées en Unités d'Acquis d'Apprentissage (UAA). Une UAA consiste en une matière définie et délimitée qui doit être apprise dans un temps prédéterminé (six à huit semaines suivant l'unité). L'évaluation de l'acquisition des savoirs, des aptitudes et des compétences professionnelles liées à cette matière a lieu directement après le temps d'apprentissage. À la suite de la réussite d'une Unité, l'élève obtient une certification. Source : LONTIE, M., *La certification par unité (CPU) dans le qualifiant : motivation à rester ou motivation à partir ?*, analyse UFAPEC n°29.12, octobre 2012 :

<https://www.ufapec.be/files/files/analyses/2012/2912cpu.pdf>.

⁴⁸ Alain Koeune fait probablement référence ici à la différence qui existe entre les Centres d'Éducation et de Formation en Alternance (CEFA) et l'Institut wallon de Formation en Alternance et des indépendants et Petites et Moyennes Entreprises (IFAPME) ou le Service bruxellois de Formation des Petites et Moyennes Entreprises (SFPME). Les CEFA relèvent de l'enseignement obligatoire (compétences de la Fédération Wallonie-Bruxelles) et dispensent une formation commune (générale, culturelle...) plus conséquentes que les structures de formation en alternance qui dépendent des Régions wallonne (IFAPME) et bruxelloise (SFPME).



© Frank Barske - Pixabay

Pour Renaud Duquenne, la formation des enseignants doit notamment permettre une meilleure connaissance des différents parcours possibles pour les élèves. Il explique : *Nous travaillons avec une école d'instituteurs à Theux. Ils viennent découvrir les élèves de l'enseignement qualifiant. Ils ont fait des études supérieures, et ce n'est pas leur expérience l'enseignement qualifiant. Récemment, une maman par ailleurs directrice d'école primaire, s'étonnait que son fils en 7^e TQ bois puisse obtenir son CESS. Et les enseignants de son école ne le savaient pas non plus.*

Cet exemple montre que cette information est aussi très utile aux parents. Dans le cadre de notre groupe de travail sur l'orientation, un parent a pointé le fait qu'*en tant que parent, on a tendance à reproduire le schéma que l'on a soi-même vécu. Et les enfants ne sont pas toujours conscients du choix qu'ils posent par rapport à leur avenir professionnel. Très jeune, on peut faire des choix qui nous mènent vers des options ou des filières qui ne nous correspondent pas. D'où l'importance d'une bonne information et d'une bonne communication des acteurs de l'orientation qu'ils soient parents, enseignants ou autres.* À la suite de cette intervention, un autre parent témoigne : *j'ai quatre enfants et j'ai d'abord été le parent complètement idiot, avec mon premier enfant, qui voulait aller vers l'électromécanique. Je voulais le garder dans le général à tout prix. C'était la guerre. Après avoir vu, m'être informé, avoir écouté mon enfant en fin de compte, au début je ne l'écoutais pas je l'avoue, il s'est inscrit dans l'enseignement qualifiant. Il a continué avec un baccalauréat en automation, il a fini par être ingénieur industriel. Dans l'école de mes enfants, il y a du général et du qualifiant. On a vraiment deux écoles dans une même école. La manière dont certains enseignants, pas tous, parlent du qualifiant est vraiment préjudiciable. Quand, en réunion de parents, un enseignant dit à l'élève : « tu vas descendre dans le qualifiant », c'est vraiment horrible, c'est inadmissible. En association de parents, on s'est vraiment battu contre ça. C'est donner en quelques mots à l'enfant une vision complètement à côté de la plaque de la situation. J'ai aussi été élevé dans un carcan qui voulait que seul l'enseignement général mène à quelque chose et pourtant c'est totalement*

faux. [...] Mon fils avait besoin d'apprendre par ses mains. Aujourd'hui, les élèves du qualifiant (et nous avons œuvré pour en AP) passent une journée à expliquer ce qu'ils font aux élèves qui sortent de 2^e année. Et ça crée des déclics. Le fils de ma voisine a vécu cette expérience et, à la suite de cela, il a dit que c'était ça qu'il voulait faire. Autant en 1^e-2^e il ramait, autant aujourd'hui, il s'épanouit. Voilà un exemple d'orientation positive dans le qualifiant. On va mettre des siècles à changer cette perception, je crois qu'il faut même changer le nom.

Au-delà de ça, l'enseignement qualifiant joue aussi un rôle de maintien de la scolarisation de certains publics. Olivier Marchal est le directeur de la Cité des métiers de Charleroi⁴⁹. A ce propos, il nous dit : *Lorsque l'on parle avec des enseignants ou des directions de l'enseignement qualifiant, ils nous disent qu'ils ne font pas que former des élèves. Ils relèvent des jeunes qui ont été cassés par leur expérience passée dans l'enseignement et pour lesquels on ne trouverait actuellement pas de place ailleurs. Il y a quand même la moitié des élèves du qualifiant qui ensuite ne vont pas travailler dans le métier qu'ils étudient. Il y a donc une fonction d'éducation, de socialisation et de lutte contre le décrochage scolaire qu'il ne faut pas oublier. Des sections où il y a beaucoup de filles (comme technique d'éducation, par exemple) et qui ne proposent que peu d'emplois à la sortie sont pourtant des sections éminemment importantes parce qu'elles permettent de garder un lien positif avec la scolarité. Il y a donc une tension avec laquelle il va falloir continuer à composer : la lutte contre le décrochage scolaire tout en proposant un parcours de formation positif sur le long terme en conscience de la réalité du marché de l'emploi...*

- **Eviter la tendance à l'adéquationnisme tout en éveillant à la réalité du marché de l'emploi**

Nous avons déjà longuement abordé les travers du modèle adéquationniste comme approche de l'orientation. Aider la personne à s'orienter, lui apprendre à s'orienter, c'est aussi l'éveiller à ce qu'elle est et à ce qui compte pour elle, quelles sont ses valeurs, ce pour quoi elle est prête à « tout donner ». C'est aussi lui permettre de prendre conscience que ses choix de vie peuvent évoluer avec le temps et que nous ne sommes plus dans un modèle social et économique qui permet une carrière dans une même fonction et dans un même poste tout au long de celle-ci. Toutefois, la réalité du marché du travail, le type de fonction, les conditions de travail, le salaire et les risques financiers, etc., peuvent donc être des facteurs de choix essentiels et sont dès lors des informations importantes pour la personne qui s'oriente. Ceci, tout en gardant à l'esprit que le choix doit venir de la personne elle-même et que sa capacité à s'investir dans le parcours de formation que réclame l'atteinte de ses objectifs va dépendre de sa motivation à fournir les efforts nécessaires.

⁴⁹ Une « Cité des métiers » est un lieu multipartenarial, ouvert à tous les publics en recherche d'information pour la construction de leur avenir professionnel, respectant des principes de libre accès, d'anonymat et de gratuité. Le Réseau International des Cités des métiers fédère aujourd'hui 26 espaces labellisés Cités des métiers dans 7 pays différents et 3 continents. Soutenue par les régions wallonne et bruxelloise, quatre guichets sont accessibles ou en cours de construction à Bruxelles, Namur, Charleroi et Liège. Ces guichets visent à rassembler en un même lieu des partenaires publics et privés pour mettre à disposition de tous les publics une offre d'orientation multiple. Sources : <https://reseaucitesdesmetiers.com/> et <https://plus.lesoir.be/269707/article/2019-12-29/les-cites-des-metiers-en-coconstruction>.

Mais il y a une autre forme d'adéquationnisme à éviter en matière d'orientation. En effet, la tentation peut être grande de faire des besoins du marché un critère déterminant de la dynamique d'orientation. Comme le souligne bien Alain Koeune, les élèves ont tout intérêt à ne pas limiter leurs formations aux seules compétences manuelles et techniques en vue d'intégrer le monde de l'entreprise. Xavier Toussaint (CSC-enseignement) insiste sur ce point : *La question des emplois en pénurie ne doit pas être la visée unique de l'orientation. [...] Faire des besoins du marché un critère déterminant est un risque, car le marché est mouvant. Six employeurs sur dix valorisent d'abord les compétences comportementales (capacités à travailler en équipe, à communiquer...). Je pense que l'école doit former des personnes, des individus, dans toutes les dimensions leur permettant de s'intégrer sereinement dans le monde du travail et dans la société.* Même son de cloche du côté de Pascale Prignon (FeSEC) : *Il faut éviter de tomber dans une vision trop « économique » de l'orientation, centrée sur les besoins des entreprises, en veillant à permettre une certaine plasticité du parcours de chacun et d'obtenir un équilibre entre les besoins socioéconomiques et les dimensions affectives et familiales des personnes.*

Pour l'UFAPEC, en toute conscience de ce qui vient d'être souligné ici, cela n'empêche pas d'encourager la mise en place d'options porteuses et en lien avec les besoins du monde du travail et de la société ou de créer des exceptions concernant les normes de maintien d'options visant à former à des métiers en pénurie⁵⁰. Par exemple, en lien avec le domaine 3 du pacte, à savoir « Mathématiques, Sciences, et Formation Manuelle, Technique, Technologique et Numérique », un certain nombre d'activités et de séquences d'apprentissage pourront préparer les élèves et les motiver à intégrer des options liées à ce que l'on appelle les STEM (*science, technology, engineering, and mathematics*)⁵¹. Cela concerne les filles, notamment, qui sont a priori moins présentes actuellement dans ces options pourtant porteuses. Ce qui rejoint une autre de nos revendications, en veillant à rendre possible les adaptations nécessaires pour toutes les options afin de pouvoir accueillir tous les élèves quel que soit leur genre : *Soit faire à l'image de ce qui existe dans le cadre professionnel (AR 25/03/2016, Section IV – sous-section 1 Art. 41). Cette obligation pour l'employeur devrait aussi prévaloir pour les écoles afin d'éviter une discrimination où une pression est potentiellement exercée sur l'élève minoritaire. Il n'est pas concevable qu'une fille soit refusée dans une option "maçonnerie" ou un garçon dans une option "esthétique" pour des raisons matérielles ou organisationnelles...*⁵²

Xavier Toussaint abonde dans ce sens : *Concernant les métiers en pénurie, deux aspects me viennent à l'esprit. Tout d'abord la nécessité de lutter contre les stéréotypes de genre, qui freinent notamment les filles à envisager des métiers à haute qualification liés aux STEM. Par ailleurs, la valorisation de métiers en pénurie de moindre qualification, ces métiers jugés indispensables durant la crise sanitaire, mais si peu reconnus en termes de conditions de travail et de rémunération. Une meilleure valorisation de ces métiers devrait inciter les élèves à s'orienter plus facilement vers ces carrières.*

⁵⁰ Mémorandum de l'UFAPEC 2019, pp. 108-109 :

<https://www.ufapec.be/files/files/Politique/memorandum/MEMORANDUM-2019.pdf>.

⁵¹ Ou STIM : science, technologie, ingénierie et mathématiques. Notons que la Fondation pour l'enseignement a récemment publié des recommandations quant à l'orientation, notamment en lien avec les STEM :

<https://www.fondation-enseignement.be/node/397#>.

⁵² Mémorandum de l'UFAPEC 2019, p. 102 :

<https://www.ufapec.be/files/files/Politique/memorandum/MEMORANDUM-2019.pdf>.

Des options en lien avec le soin aux personnes, le bien-être, le médical et le paramédical mais aussi avec l'éducatif et l'enseignement pourraient davantage s'ouvrir aux garçons. Plus de mixité dans ces secteurs contribuera à de nouvelles perspectives et une (re)valorisation sociale.



© Eroyka - Pixabay

7. L'orientation vers et dans l'enseignement spécialisé

• De l'importance de l'orientation des élèves dans l'enseignement spécialisé

Dans notre mémorandum de 2019⁵³, nous avons insisté une nouvelle fois (c'était déjà le cas dans le mémorandum de 2014) sur la nécessité de ne pas orienter trop rapidement un enfant vers l'enseignement spécialisé, mais d'orienter seulement les élèves pour lesquels les aménagements raisonnables et l'accompagnement dans l'enseignement ordinaire se sont révélés insuffisants pour assurer un apprentissage adapté aux besoins spécifiques de l'élève ainsi que son bien-être. Entre temps, le décret enseignement spécialisé du 3 mars 2004 a été modifié en ce sens⁵⁴.

Notre mémorandum 2019 demandait par ailleurs que l'orientation des élèves à besoins spécifiques dans les types et les formes de l'enseignement spécialisé soit faite en fonction de leurs besoins spécifiques, mais aussi de leur potentiel pour permettre leur plein épanouissement : *Pour le bien-être des EBS, il est important de penser une orientation positive dans l'enseignement spécialisé. Ces élèves ont des besoins spécifiques, mais aussi des capacités et un réel potentiel. Il est important de tenir compte de tous ces éléments lors de l'orientation afin de les diriger vers un enseignement permettant leur plein épanouissement. Ceci permettra de tirer ces élèves vers le haut et d'éviter qu'ils s'habituent à une sorte de « service minimum ». Par exemple, selon la sévérité du handicap mental, il vaut mieux privilégier le type 1 au type 2 quand l'élève peut aller dans le type 1. Dans l'enseignement secondaire, quel que soit le type d'enseignement, l'idée est d'inciter l'orientation dans la forme permettant au jeune de se réaliser et de construire un projet correspondant à ses visées d'insertion sociale future. Il faut donc limiter les possibilités pour les CPMS de préconiser le recours à la forme 1 de l'enseignement spécialisé pour inciter à l'orientation dans les formes 4, 3 et 2. Les jeunes porteurs d'une trisomie 21 sont presque toujours étiquetés et orientés en forme 1 alors que l'enseignement spécialisé de forme 2 pourrait leur apporter bien plus par la stimulation et le développement de leurs capacités.*⁵⁵

⁵³ Mémorandum UFAPEC 2019 : <https://www.ufapec.be/files/files/Politique/memorandum/MEMORANDUM-2019.pdf>.

⁵⁴ L'article 12, §1er, alinéas 5 et 6 du décret organisant l'enseignement spécialisé du 3 mars 2004 a été modifié comme suit en pages 11 et 12 : « Pour les types 1, 3 et 8, le rapport d'inscription doit notamment décrire, le cas échéant, selon les modalités fixées par le gouvernement, l'accompagnement et les aménagements raisonnables mis en place dans l'enseignement ordinaire et démontrer que ceux-ci se sont révélés insuffisants pour assurer un apprentissage adapté aux besoins spécifiques de l'élève. Un manque de maîtrise de la langue de l'enseignement ou l'appartenance à un milieu social défavorisé ne constitue pas un motif suffisant d'orientation vers l'enseignement spécialisé. » : https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/28737_035.pdf.

⁵⁵ Mémorandum UFAPEC 2019, p. 97 :

<https://www.ufapec.be/files/files/Politique/memorandum/MEMORANDUM-2019.pdf>. Pour en savoir plus sur les formes et les types de l'enseignement spécialisé, cf. PIERARD, A., HOUSSEONLOGE, D., LONTIE, M., L'enseignement spécialisé : l'élève et son projet de vie, étude UFAPEC n° 32.11, pp. 7-12 : <https://www.ufapec.be/files/files/analyses/2011/3211etude-specialise.pdf>.

- **Une orientation dans l'enseignement spécialisé plus fréquente pour les enfants de familles à indice socio-économique faible**

Dans une analyse de 2016⁵⁶, l'UFAPEC pointait l'augmentation du nombre d'enfants orientés vers l'enseignement spécialisé, en particulier dans le type 1 (retard mental léger), le type 3 (troubles du comportement) et le type 8 (troubles d'apprentissages). Dans cette analyse, Alice Pierard s'appuyait notamment sur le rapport réalisé par McKinsey & Company⁵⁷ dans le cadre des travaux du pacte pour un enseignement d'excellence. Nous ne reprendrons pas ici l'ensemble de ces chiffres que le lecteur pourra aisément retrouver dans ladite analyse. Ce qui pose particulièrement question, c'est le pourcentage d'enfants issus de familles socio-économiquement moins favorisées qui sont orientés vers l'enseignement spécialisé. Ces enfants peuvent avoir des profils très divers : enfants en institution ou en famille d'accueil, enfants issus de milieux populaires, de familles immigrées, primo-arrivants... Le rapport McKinsey indiquait en effet que si l'on divise la population scolaire globale en quatre groupes (sur base de l'indice socio-économique par quartier) les élèves issus des quartiers socio-économiquement les moins favorisés ont trois fois plus de risques que les élèves issus des quartiers socio-économiquement les plus favorisés de se retrouver à un moment de leur parcours dans l'enseignement spécialisé. Les indicateurs de l'enseignement⁵⁸, s'ils nous permettent de suivre les courbes du nombre d'inscrits dans l'enseignement spécialisé, tant pour le maternel (1496 élèves en 2018-2019, tous types confondus, pour 1400 en 2013-2014) et le primaire (18218 élèves en 2018-2019, tous types confondus, pour 17495 en 2013-2014) que pour le secondaire (18752 élèves en 2018-2019, tous types confondus, pour 17211 en 2013-2014), ne nous permettent pas de nous prononcer sur l'évolution des publics qui le fréquentent. Mais la relative stabilité de ces chiffres (tendance à la hausse⁵⁹) laisse à penser qu'ils ne connaissent pas d'évolution majeure. Ce qui a de quoi réjouir, c'est l'augmentation nette des élèves du spécialisé qui sont en intégration dans l'ordinaire puisqu'ils étaient 2574 en 2014-2015 et 6755 en 2018-2019 (il s'agit principalement d'élèves de l'ordinaire qui peuvent être maintenus dans l'ordinaire grâce au mécanisme d'intégration). En revanche, le décret consacré aux aménagement raisonnables⁶⁰ pour les élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement

⁵⁶ PIERARD, A., *Orientation abusive dans l'enseignement spécialisé ?*, analyse UFAPEC n°16.16, août 2016 : <https://www.ufapec.be/files/files/analyses/2016/1616-Orientation-abusive-specialise.pdf>.

⁵⁷ McKinsey & Company, *Contribuer au diagnostic du système scolaire en FWB, Rapport dans le cadre du Pacte pour un enseignement d'excellence*, 10 juin 2015, 249 pp. : <http://ns3251244.ip-37-59-13.eu/pacte/wordpress/wp-content/uploads/2017/04/Rapport-final-FWB.pdf>.

⁵⁸ Cf. Fédération Wallonie-Bruxelles, *Indicateurs de l'enseignement 2020*, pp. 24-31 : http://www.enseignement.be/download.php?do_id=16063.

⁵⁹ *Dans le cadre du Pacte pour un enseignement d'excellence, un des objectifs à atteindre d'ici 2030 est de revenir au pourcentage d'élèves pris en charge par l'enseignement spécialisé en 2004 (3,5 %). Pour ce faire, la priorité est accordée à quatre axes d'action spécifiques visant à opérer un changement systémique afin que chaque élève trouve la place qui lui convient, notamment en répondant aux besoins spécifiques des élèves dans l'ordinaire, en favorisant davantage l'intégration et en décloisonnant et recentrant l'enseignement spécialisé (pilotage du spécialisé, réforme de la formation des enseignants, réforme de l'orientation...). En dix ans, chaque niveau a connu une croissance de ses effectifs, mais d'intensité variable. En 2018-2019, l'enseignement spécialisé accueille 4,2 % des élèves inscrits dans l'enseignement de la Fédération Wallonie-Bruxelles. La part des élèves dans l'enseignement spécialisé augmente au fil des âges et cela jusqu'à douze ans (4,6 % pour les filles et 7,8 % pour les garçons). Elle se stabilise de treize à dix-sept ans autour de 3,5 % pour les filles et de 6,5 % pour les garçons. Source : Fédération Wallonie-Bruxelles, *Indicateurs de l'enseignement 2020*, p. 24 .*

⁶⁰ Cf. Décret relatif à l'accueil, à l'accompagnement et au maintien dans l'enseignement ordinaire fondamental et secondaire des élèves présentant des besoins spécifiques :

ordinaire ne semble pas avoir eu d'effet sur les courbes du spécialisé... La mise en place des pôles territoriaux⁶¹ dès la rentrée 2021 dans le cadre des réformes du pacte aura-t-elle un impact sur ces tendances (le nombre d'élèves en intégration, mais aussi le nombre d'élèves inscrits dans l'enseignement spécialisé) ?

Dans son analyse, Alice Pierard insistait sur le fait que cette différence concernant l'orientation dans l'enseignement spécialisé en fonction du milieu socio-économique dans lequel évolue l'enfant démontre le fait qu'une part non négligeable de ces élèves, en particulier ceux inscrits dans les types 1, 3 et 8, s'y trouve non en raison de leurs capacités intrinsèques, mais en raison de leur milieu de vie. Cela suscite de vraies questions sur la capacité de l'enseignement ordinaire à accueillir ces élèves alors qu'ils n'ont aucun handicap et n'ont pas de troubles sévères d'apprentissage. Cela pose aussi la question de la procédure d'orientation vers l'enseignement spécialisé, qui nécessite pourtant un examen pluridisciplinaire pour les types 1, 2, 3, 4 et 8 de la part d'un CPMS ou d'un organisme reconnu assurant les mêmes garanties, de l'attestation d'un pédiatre pour le type 5 (élèves malades ou convalescents), d'un spécialiste en ophtalmologie pour le type 6 (élèves porteurs de déficiences visuelles), et d'un spécialiste en oto-rhino-laryngologie pour le type 7 (élèves porteurs de déficiences auditives). Remarque importante, les parents peuvent refuser l'orientation dans le spécialisé (cependant, l'expérience nous montre qu'il est parfois difficile pour un parent de trouver une école libre qui veut bien inscrire son enfant lorsque celle-ci apprend qu'une orientation vers le spécialisé avait été émise par l'école d'origine – du libre également). L'accord des parents est donc, dans les textes du moins, nécessaire pour inscrire leur enfant dans l'enseignement spécialisé. Mais il est évident que tous les parents ne sont pas armés de la même manière pour comprendre les enjeux liés à la scolarité de leur enfant, ni pour se positionner dans une guidance plus ou moins appuyée d'un établissement scolaire ou d'un CPMS. De nombreux parents des milieux les plus défavorisés n'arrivent pas à exercer leur droit au choix. Par ailleurs, l'encadrement, l'offre de transport scolaire et l'accès à une équipe pluridisciplinaire qui pourra encadrer l'enfant (accès à des logopèdes, des psychomotriciens...) peuvent être des éléments qui influenceront davantage l'acceptation d'orientation pour des familles en situation économique précaire.

- **Des craintes de voir disparaître ce qui fonctionne pour les élèves du spécialisé au fondamental**

Christine Toumpsin est la présidente du collège des directeurs du fondamental de l'enseignement libre catholique. Elle est aussi directrice de l'Institut Notre-Dame d'Anderlecht, une école fondamentale à encadrement différencié⁶². En matière d'orientation dans le fondamental, elle note l'importance à accorder aux moments de

https://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/44807_000.pdf. Lire à ce sujet : FLOOR, A., *Aménagements raisonnables : raisonnables pour qui ?*, analyse UFAPEC n° 01.18, février 2018 :

<https://www.ufapec.be/files/files/analyses/2018/0118-Amenagement-Raisonnables.pdf>.

⁶¹ Un pôle territorial est une structure composée d'une école de l'enseignement spécialisé, dite « école siège », et d'une ou plusieurs écoles d'enseignement spécialisé, dite(s) « écoles partenaires » et exerce des missions d'accompagnement et de soutien au sein des écoles de l'enseignement ordinaire, dites « écoles coopérantes ». Chaque pôle territorial permet d'assurer une prise en charge des élèves à besoins spécifiques (diagnostiqués et reconnus) dans toutes les écoles d'enseignement ordinaire. Il assure une maîtrise efficace des ressources consacrées à ce dispositif. A cet effet, il accompagne des écoles coopérantes et des élèves inscrits dans ces écoles. Source : <https://www.wbe.be/soutien/poles-territoriaux/>

⁶² Les écoles à encadrement différencié reçoivent des moyens d'encadrement supplémentaires sur base de l'indice socio-économique des élèves qu'elles accueillent.

transition : *Les transitions maternelle-primaire et primaire-secondaire sont très difficiles pour les enfants, surtout lorsqu'ils sont très couvés par les parents. Ce sont des passages qu'on ne peut pas rater. Une bonne collaboration des équipes éducatives avec les parents, les PMS, mais aussi les PSE, est nécessaire. Nous devons avant tout viser en priorité l'aspect « bien-être » des enfants, qu'ils se sentent en sécurité. C'est particulièrement vrai dans l'enseignement à encadrement différencié, où nous avons des enfants qui ont vécu la guerre et des traumatismes profonds, qui ne parlent pas le français et multiplient les difficultés et dont les parents ne comprennent pas toujours l'importance de l'école. Il faut pouvoir rassurer ces élèves avant d'entrer dans le pédagogique, notamment avec l'aide d'acteurs externes comme les écoles de devoirs ou les associations d'aide en milieu ouvert (AMO).*

A propos de l'enseignement spécialisé, Christine Toumpsin souligne la nécessité d'inclure au maximum les élèves dans l'enseignement ordinaire, même s'ils ont des besoins spécifiques. Toutefois, pour certains enfants, l'enseignement spécialisé reste une nécessité et il faut rester vigilant afin de ne pas déconstruire des dispositifs aujourd'hui essentiels à ces enfants : *Les pôles territoriaux visent à réunir des équipes pluridisciplinaires au sein même des écoles, ce qui est très porteur lorsqu'une franche collaboration entre chaque intervenant existe, toujours à l'avantage de l'enfant et de son bien-être. L'inclusion des élèves à besoins spécifiques, quand ils peuvent être accueillis grâce au soutien de ces équipes pluridisciplinaires et bénéficier d'aménagements raisonnables est un plus pour les enseignants, qui apprennent à travailler autrement, mais aussi pour les élèves, qui apprennent à vivre avec des enfants qui ne réagissent pas de la même manière qu'eux. [...] Cependant, nous redoutons la disparition de certaines structures qui apportent ce que nous ne pouvons pas apporter dans l'ordinaire. Nous sommes riches de tout ce qui a déjà été mis en place et de tout ce que le spécialisé peut apporter à l'ordinaire et nous nourrissons quelques craintes, notamment en ce qui concerne le type 8. Certains enfants, multidis, ont besoin de structures adaptées dont ne disposent pas les écoles de l'ordinaire et d'un accompagnement étroit que l'enseignant ne peut lui accorder lorsqu'il a la charge de 20 à 24 élèves. Pour les cas extrêmes, le maintien du type 8 est important car, pour eux, le maintien dans l'ordinaire s'assimile à de la maltraitance. Nous craignons vraiment la disparition du type 8 au fondamental.*

- **Des pratiques de suivi dans l'enseignement spécialisé en secondaire inspirantes pour l'ordinaire ?**

Vanessa Cacciatore est coordinatrice de la forme 3 (forme d'enseignement spécialisé qui vise à donner une formation générale, sociale et professionnelle pour rendre possible l'insertion socioprofessionnelle) à l'Institut des Métiers de la Construction et de l'Environnement, une école secondaire spécialisée située à Erquelinnes. Dans son école, ils développent depuis deux ans de nouvelles perspectives pour l'accrochage et l'orientation. En effet, parce que de nombreux élèves décrochaient, ils ont décidé de proposer un programme « à la carte », sans les cours généraux (comme les mathématiques et le français, disciplines qui les rebutent de prime abord). Dès douze ans, un travail sur le projet de l'élève est réalisé en leur permettant de faire deux heures en menuiserie, deux heures en ferronnerie, etc. Mais, dès que possible, l'élève est rattaché à un programme complet de

l'enseignement qualifiant dans le but d'obtenir un diplôme via l'alternance (article 45⁶³). Les élèves bénéficient par ailleurs d'un suivi personnalisé en lien avec leur projet d'orientation à raison de deux heures semaines pendant deux ans. Vanessa Cacciatore explique : *Notre force, c'est le choix du directeur d'avoir mis en place des coordinateurs, qui sont vraiment des coachs pour les élèves. On peut vraiment travailler sur le projet de chaque élève. On travaille les disciplines (mathématiques, français et autres, ça fait partie de la vie scolaire), mais on a aussi un focus sur le projet du jeune. Pour moi, les deux heures les plus riches sont celles où nous avons les élèves en référent. Autre point, c'est l'interdisciplinarité. Moi qui suis professeur de mathématiques, j'accueille le professeur de pratique professionnelle, et les élèves font de la lecture de plan, des calculs de brique, etc. Ou bien je vais moi-même en atelier pour intégrer des compétences mathématiques en lien avec le métier. Cette collaboration, même chez nous, ce n'est pas un réflexe naturel. Il y a encore une séparation nette entre les enseignants de formation générale et les enseignants de pratique professionnelle. Grâce à l'interdisciplinarité, on essaie de montrer aux élèves que tout est lié. Je ne sais pas comment ça pourrait être implémenté dans une grande école. Nous avons une petite équipe et le directeur nous permet d'avoir des échanges pour la collaboration. Plusieurs enseignants travaillent autour de la même chose, de la même tâche.* Cette interdisciplinarité organisée entre enseignants et avec d'autres acteurs qui accompagnent l'élève dans son projet d'orientation (CPMS, logopèdes...), c'est une application concrète de l'approche orientante. Vanessa Cacciatore souligne la pertinence et l'efficacité de cet encadrement spécifique autour du projet du jeune pour l'accompagner et pour renforcer sa motivation.



© Michael Schwarzenberger - Pixabay

⁶³ La formation dite « article 45 » car inscrite à l'article 45 du décret missions consiste en une formation comptant 600 périodes de cours et 600 heures de travail en entreprise par an (en alternance entre l'école et l'entreprise). Un certificat de qualification est délivré aux élèves qui ont atteint les compétences fixées. Source : <https://monecolemonmetier.cfwb.be/professionnels/enseignement-secondaire-en-alternance/structure-de-l-enseignement-secondaire-en-alternance-articles-45-47-ou-49/>.

8. L'orientation vers et dans l'enseignement supérieur

Nous ne regretterons jamais assez l'absence, ou la quasi-absence, de concertation entre les travaux sur la réforme de la formation initiale des enseignants et les travaux du pacte pour un enseignement d'excellence lors de la précédente législature. Plus largement, nous pouvons dire qu'il n'y a pratiquement pas eu de dialogue entre le cabinet du ministre Marcourt (enseignement supérieur) et les cabinets des ministres Milquet (éducation et culture) puis Schyns (éducation) dans la perspective de croiser les réformes de l'enseignement obligatoire et de l'enseignement supérieur, ce qui était pourtant envisagé lors du lancement des travaux du pacte.. Le travail effectué en ce moment par le cabinet de la ministre Glatigny (enseignement supérieur actuel), qui a rencontré les acteurs de l'enseignement obligatoire dans le cadre du comité de concertation du pacte, permettra peut-être de combler les manques...

Si nous ne pouvons pas, dans ces lignes, proposer une analyse fine de l'orientation dans l'enseignement supérieur, qui mériterait certainement une étude en soi, nous manquerions quelque chose si nous ne nous y arrêtons pas, notamment pour ce qui concerne les ponts à réaliser pour améliorer la transition entre l'enseignement obligatoire et le supérieur.

• L'avis du conseil d'orientation de l'ARES

L'académie de recherche et d'enseignement supérieur (ARES) a été créée en 2013 dans le cadre du décret paysage et est installée depuis 2014. Organisme d'intérêt public, l'ARES fédère tous les établissements d'enseignement qui diplôment dans le supérieur. Parmi les 25 missions qui lui sont confiées, la 17^e stipule que l'ARES se doit *de fournir et diffuser une information complète et objective sur les études supérieures en Communauté française, sur les titres délivrés et sur les professions auxquelles ils mènent, ainsi que sur les profils de compétences et qualifications au sortir de ces études*⁶⁴. A ce titre, un site internet a été mis en place (mesetudes.be). Il reprend toutes les études possibles dans les établissements reconnus de l'enseignement supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles (2729 cursus, dont certains sont proposés dans différents endroits). Pour de nombreux profils de formation, un référentiel des compétences acquises à l'issue du cursus avec une information sur la forme d'enseignement qui organise cette formation accompagne la fiche informative (mais cet outil n'est pas adapté à un jeune du secondaire, ne fût-ce qu'en termes de langage utilisé). Par ailleurs, une base de données des habilitations de formation (entre autres) en FWB a été instituée par décret et va remplacer les annexes du décret paysage. Il s'agira de la seule source authentique reconnue et les acteurs de l'orientation pourront s'y référer. Enfin, un code de bonne conduite a été adopté récemment au sein de l'ARES pour encadrer la manière dont les établissements d'enseignement supérieur se comportent en matière d'information à l'orientation (pour assurer une information neutre, lisible et de qualité tout en permettant une certaine autonomie aux établissements d'enseignement supérieur en la matière, lit-on dans le rapport d'activité 2019-2020 de l'ARES⁶⁵).

⁶⁴ Décret définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études, p. 16 : https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/39681_029.pdf.

⁶⁵ Cf. Rapport d'activités de l'ARES 2019-2020, septembre 2019 - septembre 2020, Bruxelles, mars 2021, p. 94 : <https://www.ares-ac.be/images/publications/rapports-d-activites/ARES-RA-2019-2020.pdf>.

Avec le décret paysage, cinq pôles académiques (répartis selon des territoires assimilables aux provinces) ont été créés : *Un Pôle académique est un lieu de concertation et de dialogue entre établissements d'enseignement supérieur. Il a pour mission principale de promouvoir et soutenir toutes les formes de collaborations entre ses membres et d'inciter ceux-ci à travailler ensemble en vue d'offrir des services de qualité aux étudiants.*⁶⁶

Ces cinq pôles ont aussi des missions d'orientation, comme celle de coordonner *l'information et l'orientation des futurs étudiants à propos des diverses études organisées et la représentation de ses membres lors de toute activité d'information sur les études supérieures ou en relation avec l'enseignement obligatoire*⁶⁷, ou encore celle de coordonner *des formations préparatoires aux études supérieures et toute autre activité susceptible de favoriser le passage entre l'enseignement obligatoire et l'enseignement supérieur*⁶⁸.

Invité à participer à nos travaux sur l'orientation, Jacques Neiryck, directeur aux affaires académiques de l'ARES, nous a brièvement présenté un avis remis par le conseil d'orientation de l'ARES à destination de l'enseignement supérieur. Cet avis relève des constats et des enjeux de l'orientation pour le supérieur :

- 1^{er} constat : les informations fournies sur les compétences attendues et les professions se basent sur des sources très diverses, pas toujours fiables et actualisées : la famille, les relations, les enseignants du secondaire (qui ne sont pas formés à cela et, en fin de secondaire, sont généralement issus de l'université – ils ne connaissent donc pas nécessairement les écoles d'enseignement supérieur, les ESAHR, la promotion sociale...), les établissements eux-mêmes donnent des informations au sein des pôles académiques (où la frontière entre l'information et la publicité pour « accrocher le client » – dans une enveloppe fermée – est parfois mince) et enfin les professionnels de l'orientation. Dans l'avis, les enjeux liés à ce constat sont les suivants :

A) mettre en place de l'approche orientante au sein de l'enseignement obligatoire avec une attention particulière sur la formation continuée et la formation initiale ;

B) mettre à disposition une information neutre, de qualité, exhaustive et concise avec une lisibilité en termes de programme, de prérequis, en évitant le jargon technique ou scientifique de la discipline (langage adapté et compréhensible) ;

C) mettre en place une véritable concertation entre les établissements de l'enseignement obligatoire et ceux du supérieur (dès septembre 2021 sera instaurée une base de données nommée « e-paysage » croisée permettant de donner un aperçu du parcours de chaque étudiant durant son passage dans le supérieur – l'objectif est aussi d'observer, à partir de relevés statistiques, ce à quoi cela mène par la suite en termes d'emploi).

- 2^e constat : la connaissance des métiers par les élèves de l'enseignement obligatoire repose sur une variété d'acteurs et des ressources : enseignants, cités des

⁶⁶ Article 53, §1, *Ibidem*, p. 26.

⁶⁷ Article 53, §1, alinéa 4, *Ibidem*, p. 27.

⁶⁸ Article 53, §1, alinéa 5, *Ibidem*, p. 27.

métiers (CM), secteurs professionnels, carrefours emploi (CEFO)⁶⁹, SIEP, CIO⁷⁰... Dans l'avis, les enjeux liés à ce constat sont les suivants :

- A) sensibiliser au monde professionnel avec des rencontres régulières et à grande échelle entre étudiants et monde professionnel à partir des pôles académiques ;
- B) augmenter la culture et la connaissance des métiers des enseignants, particulièrement en fin de secondaire puisqu'ils ont une influence potentiellement importante sur les choix que les élèves font ;
- C) organiser une articulation des actions des différents acteurs de l'orientation qui interviennent auprès des élèves de l'enseignement secondaire.

- 3^e constat : l'information sur l'insertion professionnelle est difficilement accessible, notamment parce qu'il est compliqué pour les établissements de garder le contact avec leurs diplômés, remarque Jacques Neiryck. Il est également difficile de déterminer quels seront les emplois de demain, même si des tendances lourdes se dessinent (sachant par ailleurs que les besoins du marché ne doivent pas être le premier élément en jeu dans l'orientation dans un contexte qui s'accélère, souligne-t-il). Par ailleurs, les compétences comportementales (*soft skills*⁷¹) semblent primer sur les compétences techniques en matière d'insertion professionnelle, nous dit-il. Enfin, il y a une grande dispersion de l'information sur les métiers via les différents acteurs de l'orientation. Dans l'avis, les enjeux liés à ce constat sont les suivants :

- A) disposer d'un guichet unique d'information sur les métiers ;
- B) créer un observatoire de l'insertion professionnelle qui permettrait d'identifier les parcours d'étudiants (ce qui demande de décloisonner les bases de données – par exemple grâce à la base de données « e-paysage »).

- 4^e constat : il est nécessaire de communiquer des informations personnelles sur la capacité du jeune à entreprendre des études supérieures et sur le type d'études supérieures à entreprendre. A ce sujet, Jacques Neiryck remarque : *Une grande différence existe entre les écoles délivrant le CESS, on ne peut le nier. Généralement, il y a une absence de filtre à l'entrée (même si certains cursus nécessitent la réussite d'un examen d'entrée). Il avait été organisé un test (non contraignant mais obligatoire) à*

⁶⁹ Liés au Forem, les carrefours emploi-formation-orientation (CEFO) accueillent, informent, conseillent et orientent les demandeurs d'emploi dans leur parcours d'insertion sociale ou professionnelle. Ils proposent un service à tous les demandeurs d'emploi, tout particulièrement auprès des personnes les plus fragilisées, dans une optique durable et dans le respect de la personne. Il existe douze CEFO en Wallonie, à Arlon, Charleroi, Huy, La Louvière, Liège, Marche-en-Famenne, Mons, Mouscron, Namur, Nivelles, Tournai et Verviers. Source : <https://www.interfed.be/carrefours-emploi-formation-orientation-cefo/>.

⁷⁰ Le centre d'information et d'orientation (CIO) est un service d'orientation rattaché à l'Université catholique de Louvain (UCLouvain) distinct du service de promotion aux études. Il est un lieu de dialogue, de conseil, de réflexion et d'information pour les personnes en recherche d'un projet de formation supérieure ou d'insertion professionnelle. Source : <https://uclouvain.be/fr/etudier/cio>.

⁷¹ *Les compétences comportementales, ou soft skills, sont de plus en plus valorisées par les professionnels des RH. Recruteurs, généralistes ou encore responsables du développement des compétences y voient une manière de contourner l'obsolescence des compétences techniques, dont l'espérance de vie est passée de 30 ans en 1987 à 2 ans aujourd'hui (OCDE).* Source : <https://laboiteaoutilsdesrh.com/gestion-des-competences-25-soft-skills-incontournables/>

l'entrée pour les aspirants vétérinaires, mais le gouvernement vient de décider de le supprimer totalement (contrairement à ce qui avait été prévu par la déclaration de politique communautaire). Il a été démontré que la réussite à ce test n'avait pas de lien avec une réussite en fin de première année, l'étudiant n'ayant aucune motivation à obtenir de bons résultats... Ce format d'épreuve ne rencontre donc pas ce qui est attendu en termes d'information à l'étudiant. Dans l'avis du conseil d'orientation de l'ARES, les enjeux liés à ce constat sont les suivants :

- A) créer des formules préparatoires à l'enseignement supérieur, mais celles-ci ne devraient pas allonger les études supérieures. Il s'agirait de soutenir et d'étoffer les formules d'aide non payantes pour compenser la non-équivalence des parcours durant le secondaire, celles-ci ayant cependant leurs limites ;
- B) faire en sorte de découvrir les compétences attendues à l'entrée des études en faisant le lien avec le vécu de l'étudiant et son projet personnel.

Ces différents constats et enjeux montrent à quel point il est temps que l'enseignement ordinaire et le supérieur se rencontrent et se parlent pour préparer les futurs étudiants du supérieur à leur parcours au sein de celui-ci. Certainement pour ce qui est de la formation initiale et continuée des enseignants, mais pas seulement. En ce qui concerne l'information, la guidance ou les activités de découverte, cela a également du sens. Ce qui réclame davantage de coordination qu'aujourd'hui. Entre les cabinets ministériels, mais aussi entre les pôles académiques et les différentes instances des bassins scolaires... comme à plus petite échelle.



© 810737 - Pixabay

- **Un objectif à atteindre : diminuer les réorientations dans l'enseignement supérieur !**

Nous avons déjà évoqué le fait que 60 % des élèves ne savent pas vers quel métier s'orienter à 18 ans. Mais toute la question est de savoir quel impact cela a sur le parcours de l'élève ensuite. Jacques Neiryck nous dit : *Aujourd'hui, seulement 25 % des étudiants obtiennent les 60 premiers crédits. Ce qui signifie que 75 % sont a priori en réflexion par rapport à leur orientation à ce moment-là et qu'il y a un travail à faire avec eux. Le problème, c'est que ça se passe au sein des institutions d'enseignement supérieur et qu'elles ne sont pas*

toujours les mieux placées pour pouvoir le faire. Il pointe par ailleurs un parcours dans le supérieur moins lisible qu'avant, tant pour les élèves que pour leurs parents : on a un système très ouvert dans l'enseignement supérieur. Le décret Marcourt a complètement bouleversé la manière dont les études supérieures se déroulent. Même les parents n'ont plus les bons repères pour guider leur progéniture dans le système. Quelqu'un qui a un CESS peut s'inscrire dans n'importe quelle formation, mais on sait que, dans certains cas, les compétences minimales ne vont pas être suffisantes. Et le parcours peut alors s'annoncer compliqué. Et tout le monde ne passe pas par un suivi d'orientation. La majorité s'inscrit en ayant glané des informations sans avoir fait un réel travail prospectif sur soi. De l'information il y en a, beaucoup, encore faut-il savoir faire le tri... Les intentions du législateur lors de la conception du décret paysage était de faciliter la compréhension du parcours de l'étudiant. Si on n'a pas encore suffisamment de recul, les premiers indices nous montrent que cela produit plutôt un allongement des études, ou même, conduit des étudiants dans des impasses. C'est encore pire qu'avant. Il n'y a pratiquement plus d'obstacles et, à un moment donné, l'étudiant se retrouve dans un vrai cul-de-sac.

Pour Olivier Marchal, le fait de ne pas amener les élèves à se questionner sur son parcours d'orientation avant d'accéder aux études supérieures pour tous les élèves qui n'ont pas été confrontés à l'échec jusque-là, puisque l'orientation s'est essentiellement limitée à une gestion des flux (la dynamique de relégation des élèves en échec), a un coût conséquent pour l'Etat. Il faut aussi pouvoir se pencher sur cette question dans ces termes-là, nous dit-il : *Quid du coût de l'échec dû à une mauvaise orientation dans l'enseignement supérieur ? On estime que 300 à 400 millions d'euros sont jetés par les fenêtres chaque année dû au fait qu'un élève sur deux rate en première année. Il y a certes beaucoup de facteurs qui l'expliquent : le problème de l'autonomie, le fait que les élèves arrivent avec des niveaux très différents à l'université (puisque'il n'y a pas de baccalauréat uniformisé à l'entame du supérieur), le fait que l'on tolère assez facilement l'échec dans les premières années du supérieur (puisque c'est le groupe le plus nanti de la société, pour lequel on tolère des erreurs sans le sanctionner alors qu'un élève de 13 ans, en deuxième secondaire, il est plus facilement relégué). On a finalement plein de jeunes qui sont paumés dans l'enseignement supérieur, pour lesquels les centres d'orientation effectuent un travail formidable. Ces jeunes ne sont pas prêts et finalement, on peut dire qu'on ne prend pas soin, non plus, des élèves qu'on laisse évoluer dans le général sans leur permettre de se poser plus de questions que ça. En France, en 2018, un artisan sur cinq qui s'est installé comme artisan avait un master dans un domaine complètement différent de sa nouvelle activité. Ce n'est pas nécessairement du temps perdu, mais en attendant ça représente de l'argent pour l'Etat et pour les parents... En Belgique, on ne veut pas suivre les cohortes mais on constate assez aisément, en regardant par exemple ceux qui s'inscrivent dans les formations de l'IFAPME en Wallonie ou du SFPME à Bruxelles que la part d'élèves inscrits avec ce profil augmente. Nous sommes dans une dynamique d'orientation qui veut toujours garder un maximum de portes ouvertes et cela n'est pas toujours de nature à rassurer les étudiants qui se retrouvent bien souvent paumés quant à leur projet de vie. On constate cela par exemple avec des ingénieurs civils, qui choisissent ces études pour l'image que cela renvoie alors qu'ils seraient beaucoup plus heureux dans des études d'ingénieur industriel avec des perspectives d'emploi tout à fait intéressantes au sortir des études...*

Philippe Fonck est le directeur du centre d'information et d'orientation (CIO) de l'Université catholique de Louvain (UCLouvain). A ce titre, il a défendu lors de nos travaux la nécessité d'un service d'orientation « incarné » dans l'enseignement supérieur (c'est-à-dire

des services directement liés aux universités ou aux établissements d'enseignement supérieur) à côté de services « désincarnés » comme le SIEP ou les cités des métiers. Il apparaît, nous dit Philippe Fonck, que cette offre répond à une attente spécifique de certains usagers, en particulier les étudiants qui sont en questionnement par rapport à leurs études en cours. S'il note qu'environ 30 % des personnes qui poussent la porte du CIO sont des élèves du secondaires, quelques 30 % sont des étudiants du supérieur, à peu près 15 % sont des personnes récemment diplômées et plus ou moins 15 % sont des adultes en reprise d'études, il observe que, pour ce qui est des élèves du supérieur, un certain nombre se posent la question de l'orientation pour la première fois. Pour lui, face au constat du nombre important d'étudiants sans projet véritable au moment d'entrer dans le supérieur, le fait de former les enseignants dans le but de pratiquer l'approche orientante dans l'enseignement obligatoire est une première piste sérieuse pour préparer la transition vers le supérieur. Mais il voit d'autres pistes encore, comme celle de clarifier et de structurer les compétences requises pour accéder au supérieur. Attention, il s'agit bien de compétences minimales requises et non de compétences prédictives (c'est-à-dire les compétences que l'on peut légitimement penser que l'étudiant pourra acquérir à l'issue ou à un moment donné de son cursus), car l'expérience a montré que cela ne fonctionnait pas (des élèves pouvant rattraper la sauce au cours de sa formation dans le supérieur). Une autre piste soulevée par Philippe Fonck consiste à étoffer les formules préparatoires au supérieur, soit sous la forme de formations propédeutiques (formation qui vise à préparer l'approfondissement d'une discipline), soit sous la forme de tutorat (relation d'accompagnement d'un étudiant par un autre étudiant toujours en cours de formation sous la supervision de l'enseignant).

En définitive, nous dit Philippe Fonck, si j'avais 3€, j'en mettrais un sur le développement d'un outil basé sur les compétences nécessaires pour accéder à l'enseignement supérieur avec des compétences minimales, un pour tout le travail de réorientation parce que c'est quand ils se confrontent au cursus que les jeunes se posent les premières questions d'orientation et j'en mettrais un sur l'aide à l'insertion socio-professionnelle (de manière à ce que, quand un jeune est diplômé, il soit davantage conscient des compétences qu'il a développées – et avec les doctorants, la question est la même – et qu'il soit aidé au niveau du réseau professionnel, il y a de très belles initiatives qui existent au Canada à ce niveau-là).

Et il ajoute : Aujourd'hui, l'orientation souffre de trois problèmes. 1° Le manque de dialogue entre les différents organismes et il faudrait organiser davantage de collaboration et de transversalité entre nous (travailler sur l'horizontalité). 2° Un recteur, un directeur de Haute école n'a aucune norme en matière d'aide à l'orientation ou en matière d'insertion. Il faudrait des normes d'encadrement en fonction du nombre d'étudiants. Pour l'UCLouvain, 30.000 étudiants, j'ai 1,2 équivalent temps plein pour l'insertion socio-professionnelle. Et ce n'est pas l'université qui fait le moins. En France, ils ont défini des normes et des balises pour les décideurs en matière d'aide à l'orientation ou d'insertion socio-professionnelle (travailler sur la verticalité). 3° Permettre à celui qui s'oriente d'accéder à des outils qui l'aident à s'orienter tout au long de son parcours (axe longitudinal). On pense alors au portfolio électronique, au mentorat, à des discussions avec son maître de stage sur les compétences acquises dans son stage, dans son Erasmus, etc.

9. L'orientation tout au long de la vie (OTLAV)

• Quelques enjeux liés à l'information et à la guidance

Que ce soit en termes d'information ou de guidance, il y a un chemin à réaliser pour permettre à chaque usager (l'élève, ses parents, l'étudiant, le travailleur ou la personne qui s'inscrit dans une démarche de réorientation professionnelle) de s'y retrouver dans l'offre qui existe. Il y a certainement, comme nous l'avons déjà évoqué, une forme de concurrence qui existe entre les différents opérateurs de l'orientation. Cette concurrence est inévitable et certainement complémentaire, comme nous l'a fait remarquer Catherine Vangyseghem, la directrice du SIEP de Liège, lors de son intervention dans le cadre de nos travaux : *Il est important de développer des collaborations et des mises en réseaux pour répondre aux besoins de tous les publics qui viennent à nous. Nous sommes tous complémentaires en matière d'information. En tant qu'organisation de jeunesse, nous n'avons pas les mêmes enjeux de positionnement que les acteurs liés à l'enseignement obligatoire ou supérieur. La particularité du SIEP également dans ces enjeux liés à l'orientation, c'est que nous travaillons avec des jeunes qui doivent aussi s'orienter dans l'enseignement secondaire. Depuis toujours les collaborations et les mises en réseaux sont importantes. Il faut développer des outils variés qui seront destinés à des publics hétéroclites et donc à des demandes très différentes.*

Cependant, les enjeux de relations entre opérateurs de l'orientation n'apparaissent pas spontanément à l'utilisateur. Or, une saine concurrence nécessite que ces enjeux soient bien connus de l'utilisateur pour qu'il entre dans la démarche qui lui est proposée en connaissance de cause. Le fait de faire une démarche d'orientation auprès d'un opérateur public ou privé, de manière incarnée ou désincarnée, change évidemment la donne. Mais cela n'implique pas pour autant une incapacité de tel ou tel type d'opérateur à donner une information adaptée, impartiale et exhaustive en fonction de la demande de l'utilisateur. L'opérateur pourra chaque fois répondre à la demande en fonction de sa spécificité. Ce qui est important, c'est que l'utilisateur ait bien conscience de cette spécificité, des conditions d'accès et du type d'accompagnement qui lui sera proposé. Car il s'agit bien, avant tout, d'un accompagnement. Catherine Vangyseghem précise : *Aujourd'hui, l'information est disponible. Elle est tellement disponible qu'elle est presque trop disponible et trop multiple. Les personnes ne viennent plus nous trouver pour avoir un nom d'école ou un type de formation, mais ils viennent avec toute une documentation ou une pléthore d'informations qu'ils ne parviennent pas à organiser. Les demandes ont terriblement évolué et le travail des acteurs de l'orientation aussi. C'est pour ça qu'il faut davantage développer la formation initiale des acteurs de l'orientation. Par ailleurs, il est très important de développer des collaborations avec les enseignants, car ils sont les premiers interlocuteurs des jeunes.*

A propos de cette formation des acteurs de l'orientation, Pierre Glemot insiste aussi sur la nécessité de développer l'offre et de la rendre accessible à ceux qui accompagnent chaque jour l'orientation d'élèves : *L'orientation, c'est un métier, et la seule formation qui existe, c'est celle qui a été créée récemment par Frédéric Nils à l'UCLouvain. Être infirmier, assistant social ou psychologue en centre PMS, c'est vraiment difficile, parce qu'il faut aussi bien s'occuper de décrochage scolaire, que d'orientation, de jeunes potentiellement suicidaires, de jeunes filles anorexiques, d'un jeune qui a opéré un changement de genre, de vérification des troubles d'apprentissage, etc. Et il n'y a pas de formation spécifique, tout s'apprend sur le tas. Ce que j'aurais aimé, c'est que, dans chaque centre PMS, on ait une ou deux personnes formées spécifiquement à l'orientation et qui auraient pu coordonner au sein des équipes*

cette notion d'orientation. On ne doit pas être compétent en tout, mais au moins avoir une vision globale. Ce qui me gêne un petit peu dans la dimension de l'orientation, c'est qu'il y a un marché privé. Ceux qui savent, c'est ceux qui auront accès à des entretiens privés payants. L'école, si elle se veut publique, doit pouvoir remplir cette mission d'orientation. L'idée du pacte, c'est que l'orientation devienne une matière à part entière, donnée par les enseignants en partenariat avec les centres PMS et qui intègre la dimension socio-économique.

Christelle Houbion est la directrice du SIEP de Libramont. Aux côtés de Catherine Vangysegheem lors de nos travaux, elle souligne l'importance de la temporalité dans la démarche d'orientation : *On a régulièrement des jeunes qui nous disent : « on a été au PMS et ça n'a pas suffi » ou encore « je n'étais pas prêt à ce moment-là ». Et inversement des jeunes disent « je n'étais pas prêt en allant au SIEP, je n'étais pas prêt à entendre ça, ça m'a fait mal donc je change ». C'est bien que l'on soit différents, cela nous rend complémentaires et ça permet de répondre aux besoins du jeune. Un service universitaire va pouvoir lui dire des choses, qu'il ne va pas nécessairement accepter à ce moment-là, et il va aller dans un autre service où on va lui redire la même chose qu'il pourrait cette fois entendre. Christelle Houbion indique par ailleurs qu'à la question de la temporalité s'ajoute celle de la mobilisation du premier intéressé lui-même : En ce qui concerne les élèves qui ne viennent pas spontanément à nous, nous avons des partenariats et encore récemment nous avons rencontré des jeunes via le service d'accrochage scolaire « Emergences ». Ces personnes nous sollicitent pour accompagner le jeune dans l'optique de répondre à un besoin ou parce que le moment apparaît opportun. Mais dans l'absolu, oui, il est important que la démarche vienne d'abord du jeune lui-même. Lorsqu'un parent vient avec son enfant et que l'enfant ne veut pas venir, on demande à voir le jeune sans le parent, car parfois cela permet au jeune de nous dire des choses qu'il ne nous dirait pas autrement. On lui dit : « Tes parents s'inquiètent de la situation et tu nous dis qu'il n'a pas de raison de s'inquiéter. Mais son inquiétude est bien présente, comment le rassure ? » Cette accroche avec le jeune doit permettre de le retrouver là où il est parce que le but est que cela lui soit utile à lui. Et on lui donne l'occasion de changer de conseiller d'orientation s'il n'accroche pas avec nous. Avec le confinement, de nombreux parents sont venus vers nous très inquiets en nous disant : « Il est devant sa console et il ne veut rien faire d'autre ». Nous essayons de voir avec le parent quelles sont les ressources dont il dispose, en le rassurant sur le fait qu'il n'est pas le seul dans cette situation, en dédramatisant. Donc nous avons aussi ce type de contacts avec les parents uniquement. Mais c'est toujours mieux quand le jeune est là puisque l'orientation le concerne au premier chef.*

Certains services d'aide à l'orientation sont payants, d'autres sont gratuits (car subventionnés, comme dans le cas des Cités des métiers). Au SIEP, on défend le principe d'un service payant. Christelle Houbion explique : *Chez nous, l'information est gratuite, et je trouve que c'est important parce que le jeune doit pouvoir trouver l'information. Pour ce qui est de l'analyse, de la réflexion, c'est différent à mes yeux. Je suis psychologue et j'ai une formation en psychologie clinique, et nous apprenons que le patient parce qu'il paye va faire en sorte qu'il va s'investir. Si c'est gratuit, il va venir cinq minutes, il ne va pas écouter, il ne va pas nécessairement s'investir personnellement (il y en a qui le font). Ce coût ne doit pas être un frein, il ne doit pas empêcher de faire l'action, mais ce coût symbolique permet un investissement de la personne. Philippe Fonck appuie cette idée : Un entretien d'orientation chez un privé c'est +/- 50 €, avec une tendance à la multiplication des consultations. Nous demandons 10 € par consultation et si, au cours de l'entretien ou par téléphone, on se rend*

compte qu'il y a un problème social derrière, le coût est réduit à 0. Pour ce qui est des cités des métiers, l'entretien en ligne consiste à une information sur une durée d'une vingtaine de minutes (nous témoigne un parent) et puis il y a un aiguillage vers des conseillers en orientation qui proposent des bilans individuels.

- **Les Cités des métiers, une réponse structurelle à la demande de coordination**

En décembre 2020, la Wallonie, la Fédération Wallonie-Bruxelles et la Commission Communautaire française ont adopté une note présentant les modalités de mise en œuvre du dispositif OTLAV dans le but, notamment, d'assurer une meilleure visibilité de l'orientation et d'assurer une offre de service en orientation reposant sur un socle commun sur l'ensemble du territoire belge francophone. Olivier Marchal, qui est, on le rappelle, le directeur de la cité des métiers de Charleroi, nous explique que l'idée de réunir au sein d'un même lieu « toute la puissance publique » pour faire du conseil à l'orientation de manière décloisonnée est un vieux concept, porté par l'Europe. Il s'agit à la fois d'un décloisonnement dans les temps de la vie, mais aussi d'un décloisonnement des métiers puisque les cités des métiers s'adressent à tous, indépendamment de la notion de filière. Olivier Marchal exprime le fait qu'il y a de très belles initiatives qui existent en matière d'orientation, par des asbl notamment, mais il insiste aussi sur le fait que ce travail ne s'adresse pas à la population et à ses besoins dans la globalité. Il y avait donc une responsabilité de l'Etat, en l'occurrence les Régions wallonne et bruxelloise, à proposer une offre d'information et d'accompagnement dans les grandes villes et les villes moyennes



© Alexandra_Koch - Pixabay

réparties sur l'ensemble du territoire et accessible à tous.

L'objectif politique est de permettre, dans un monde, on l'a dit, qui a profondément muté et qui ne permet plus de penser l'orientation dans une perspective linéaire, de permettre à chacun de pouvoir trouver, en un même lieu, une information

et une aide adaptée à ses besoins. Ceci indépendamment de là où la personne se situe dans son parcours. Les Cités des métiers réunissent donc des partenaires publics, mais éventuellement aussi privés, qui collaborent et mettent leurs compétences spécifiques à disposition de l'utilisateur au sein des quatre cités des métiers ou des douze carrefours emploi-formation-orientation (CEFO). En tant que structure multipartenariale, les cités des métiers jouent un rôle d'aiguillage de l'utilisateur vers des dispositifs existants dans leurs murs, mais aussi en dehors. Ce qui suscite quelques craintes, parfois, mais pas partout d'après ce que nous avons pu percevoir, puisque l'appel au partenariat s'intègre aussi dans un cadre inévitablement concurrentiel (entre public et privé, entre service payant – à des tarifs très variables – et service gratuit, entre enseignement confessionnel et non confessionnel...).

Depuis peu, la plateforme en ligne miti.be⁷² permet de prendre contact avec des conseillers qui ont justement ce rôle d'aiguillage vers les services qui devraient être les plus à même de répondre à la demande. Tout l'enjeu est évidemment de pouvoir fournir une information à la fois claire et complète, fiable et neutre...

A cette question de la neutralité, Olivier Marchal donne l'exemple du Forem et d'Actiris, qui renvoient à quelques 40.000 offres de formations, indiquant par-là que la volonté d'être le plus complet possible permet d'atteindre une forme de neutralité. Mais dit-il, *évidemment, si un conseiller n'a pas envie d'être neutre, il aura toujours cette capacité individuelle à ne pas l'être. [...] De mon point de vue, si l'utilisateur est à la recherche d'une formation qui peut être suivie à Liège, à Louvain-la-Neuve ou à Namur, nous avons le devoir de l'informer de ces différentes possibilités. Là, on aura fait preuve de neutralité et on permettra à l'utilisateur de faire un véritable choix. Sachant que notre objectif n'est pas de privilégier des établissements plutôt que d'autres, mais plutôt d'augmenter les possibilités de formation tout au long de la vie en mettant en lien des usagers aujourd'hui paumés avec des organes de formation qui pourront répondre adéquatement à leurs besoins.* Il faut donc, selon lui, créer au plus vite une base de données la plus complète possible et régulièrement mise à jour. *Ce qui va nécessiter ce qui n'existe pas actuellement, à savoir une collaboration entre tous les opérateurs susceptibles de nourrir et de mettre à jour ladite base de données. Pour l'instant, les accès à des bases de données existantes font l'objet de transactions entre les opérateurs, comme dans le cas d'Osiris, la base de données du SIEP, pourtant financée à la base par des deniers publics. On pourrait faire mieux en faisant autrement,* ajoute Olivier Marchal.

⁷² Plateforme issue des cités des métiers de Charleroi, Liège et Namur en collaboration avec les CEFO, DIORES (centre d'information et d'orientation en ce qui concerne l'enseignement supérieur soutenu par les fonds social européen, la Wallonie et la Fédération Wallonie-Bruxelles) et l'Information Scolaire et Professionnelle du Hainaut : <https://www.miti.be/>.

10. Positionnement de l'UFAPEC sur l'orientation

Éléments de contexte

L'orientation telle qu'elle est abordée aujourd'hui dans les écoles, notamment parce qu'elle n'intervient essentiellement qu'en début ou en fin de secondaire (à travers des actions ponctuelles) ou que lorsqu'il y a échec (dans un processus de relégation), ne suffit pas à rencontrer les besoins des élèves et à leur permettre de construire un parcours positif nourri par la connaissance et l'estime d'eux-mêmes. La dynamique de relégation qui a cours actuellement peut intervenir très tôt dans le parcours de l'enfant, le sanctionnant à long terme. Or, **nous pensons que l'orientation doit permettre à chacun de poser des choix, de « s'orienter » plutôt que d'« être orienté »**. Cela va nécessiter de repenser les dispositifs existants dans les écoles, en faisant évoluer tant les approches d'évaluation que la façon d'aborder l'orientation d'un élève au sein des conseils de classe. Il s'agira désormais de mettre le jeune et son projet au centre en évitant d'externaliser l'orientation par la relégation et en travaillant celle-ci en amont dans une saine collaboration entre les équipes éducatives et les CPMS. **L'orientation par relégation doit disparaître** et ne peut plus servir de clé d'ajustement pour assurer un équilibre dans la répartition du nombre d'élèves par classe ou par école. La suppression de l'AOB73 prévue par le pacte pour un enseignement d'excellence (PEE) participera certainement pour beaucoup à cela mais **il faudra rester attentif pour que cela ne soit pas remplacé par d'autres dynamiques ou mécanismes de relégation**, sans pour autant mener l'élève dans des impasses.

Le gouvernement a fait de l'orientation un domaine à part entière du PEE, le domaine 8. Il s'agit d'un des trois domaines transversaux aux côtés du domaine 6 (créativité, engagement et esprit d'entreprendre) et du domaine 7 (Apprendre à apprendre et à poser des choix). L'avis n°3 du PEE envisage d'ailleurs de **développer une nouvelle approche éducative de l'orientation**⁷⁴. Pour ce faire, l'école doit permettre à l'élève de se connaître et de poser des choix en l'amenant à établir des liens entre son vécu, ses apprentissages et ses aspirations professionnelles. *L'approche orientante*, à laquelle se réfère d'ailleurs explicitement l'avis n°3, est une approche qui vise à amener les élèves à développer des projets professionnels par l'intégration de notions liées à l'orientation dans les contenus disciplinaires et les autres activités de vie scolaire, grâce à la collaboration de tous les partenaires impliqués dans l'environnement éducatif.

Cette approche doit donc notamment permettre d'**intégrer la dynamique métier au sein des cours des différentes disciplines** de la formation commune pour montrer, dans la pratique, comment s'inscrit l'enjeu théorique, pour accroître la motivation des élèves en donnant du sens aux apprentissages et pour augmenter l'attractivité des différents métiers. Par-là, l'approche orientante répondra à plusieurs aspects problématiques de l'orientation dans le contexte actuel : faibles liens entre apprentissages scolaires et vie courante, échecs scolaires et relégation, interventions en matière d'orientation tardives, absence de projet professionnel ou encore méconnaissance des réalités du marché du travail, des métiers et des professions. **Si cette approche aura tout son sens dès le fondamental et jusqu'à l'issue du tronc commun, elle restera pertinente pour la suite du parcours.**

⁷³ Attestation de réussite avec restriction.

⁷⁴ Cf. avis n°3, pp 68-74.

Travailler l'orientation tout au long de la scolarité obligatoire

Le principe d'une approche éducative de l'orientation appelle à **favoriser une dynamique d'école qui mette en évidence les compétences de l'enfant et qui œuvre à établir une confiance solide dans ses capacités** plutôt que de l'enfoncer dans ses incompétences. Pour l'UFAPEC, l'orientation doit permettre de **favoriser l'épanouissement des élèves, d'asseoir leur confiance en eux et en leurs capacités**. Cela nécessite, dès le maternel et le primaire, de travailler de manière régulière l'estime de soi, la confiance en soi et l'affirmation de soi des élèves dans un objectif d'éducation aux choix.

Des activités d'orientation variées, dans un parcours cohérent et réfléchi

Il nous semble nécessaire que, dans le futur, dans chaque école, l'on assure pour chaque élève **un parcours d'orientation cohérent, concerté et réfléchi à tous les niveaux d'intervention** en fonction de la spécificité de chaque niveau (classe, école, réseau, bassin...) et que ce parcours soit réparti sur chaque année scolaire du jeune. Si la rencontre des métiers par le biais des disciplines et la mise en place d'un portfolio d'orientation élaboré par et pour l'élève doivent permettre de rencontrer partiellement cet objectif, cela ne peut certainement pas suffire à construire un parcours d'orientation cohérent au niveau individuel et collectif. Des **activités variées, réfléchies, ajustées**, doivent avoir lieu **de manière progressive et régulière tout au long du parcours scolaire** pour créer des opportunités de rencontre des formations et des métiers et pour **assurer une véritable éducation aux choix**. Notons ici que s'il faut permettre une certaine autonomie des écoles dans l'organisation des activités d'orientation (dans le cadre de leur plan de pilotage par exemple), il faut aussi **fixer des seuils minimaux** car certaines écoles craignent des départs d'élèves en cours de route et sont donc peu enclines à réaliser de telles activités tout au long de la scolarité.

La coordination de l'orientation tout au long du parcours

Mettre en place **un tel parcours d'orientation nécessite une coordination de tous les acteurs concernés** (parents, enseignants, directions, pouvoirs organisateurs, CPMS, intervenants externes...) dans la perspective première du bien-être de l'élève, de son vécu, de ses intérêts et de ses projets. Le conseil de participation, entre autres, est un lieu adéquat pour débattre du parcours proposé par l'établissement aux élèves, collectivement et individuellement, et pour informer l'ensemble des acteurs des objectifs poursuivis à travers les différentes activités.

L'orientation est l'affaire de tous, pas d'un ou deux acteurs, pas d'un ou deux services ou des seules écoles. Nous ne le répéterons jamais assez, cela nécessite de la coordination. A cette fin, il nous apparaît pertinent d'**accorder dans chaque école un capital périodes⁷⁵ ou**

⁷⁵ Cf. circulaire n°40 du 6 avril 2001 consacré à l'encadrement organique, p. 3 : *L'enseignement primaire est organisé sur base d'un capital périodes. (...) Par capital périodes, il faut entendre l'addition des périodes générées pour les instituteurs titulaires de classe, les instituteurs chargés de l'adaptation et les maîtres d'éducation physique, auxquelles on ajoute le complément de direction, les périodes à réserver au cours de langue moderne et celles à réserver à l'adaptation à la langue de l'enseignement. Le calcul se fait sur base du nombre d'élèves inscrits au 15 janvier précédent même en cas de fusion de deux écoles où les chiffres de*

un nombre suffisant d'heures NTPP⁷⁶ dédiés à la coordination des activités d'orientation⁷⁷ et du suivi de la transversalité développée au sein de l'établissement. **Un coordinateur de l'orientation pourrait être désigné à cet effet**, en s'assurant de la formation (solide) de celui-ci et de sa stabilité au sein de l'établissement scolaire. Cela nécessite aussi de **renforcer les partenariats entre les CPMS et les écoles⁷⁸**, l'orientation ne pouvant reposer sur les seules épaules des enseignants et inversement. Il nous semble donc important que les CPMS restent une ressource privilégiée en matière d'orientation pour les écoles, ce qui nécessite de leur en donner les moyens humains (disposant donc de personnel disponible et spécifiquement formé à l'orientation).

Le rôle de la formation initiale et continuée des enseignants en matière d'orientation

Un enjeu majeur de leur formation consistera à **faire des enseignants des acteurs de la nouvelle approche éducative de l'orientation**. Cette formation devra les préparer à la collaboration et à l'intégration de la dynamique d'orientation dans le cadre des apprentissages disciplinaires. Mais d'autres enjeux devront également être impérativement rencontrés, comme la **nécessité de prendre en compte le projet du jeune, ses aspirations et ses aptitudes** au-delà de ses seuls échecs pour construire son parcours d'orientation. Autre élément d'importance, la formation initiale et continuée des enseignants doit permettre de **contribuer à modifier la perception des filières** afin que le vocabulaire change (pour proscrire des assertions du type « descendre dans le qualifiant »).

L'approche orientante dans le contexte d'allongement du tronc commun

Avec le PEE et l'allongement du tronc commun jusqu'à quinze ans, de nouveaux enjeux vont apparaître en matière d'orientation. Il va falloir les anticiper, à la fois dans les structures et sur le terrain. Ainsi, nous pensons qu'il faudra **prévoir un accompagnement spécifique pour les publics les plus fragilisés par rapport à la proposition scolaire** pour les soutenir dans le cadre de l'allongement du tronc commun. De même, il faudra être attentif et **prévoir un accompagnement spécifique pour les publics qui ont un projet positif et souhaitent rejoindre au plus vite la filière métier**. Il s'agira de pouvoir soutenir leur motivation, donner du sens à l'école pour eux durant ces trois dernières années du tronc commun en s'assurant qu'ils conservent le plaisir d'apprendre. Mais au-delà d'un accompagnement spécifique, des mécanismes, qui permettent de créer des liens entre les disciplines et donc de faire sens pour les élèves (interdisciplinarité), sont à favoriser et à encourager, comme le travail collaboratif entre les enseignants de la formation commune et ceux de pratique professionnelle. Pour soutenir ces dynamiques, il pourrait être pertinent de créer dans

population au 15 janvier des deux écoles sont additionnés. :

http://www.enseignement.be/upload/circulaires/000000000001/40_20020617_134637.pdf.

⁷⁶ Nombre Total de Périodes Professeur. Le NTPP est d'application pour l'ensemble des établissements organisant de l'enseignement secondaire ordinaire de plein exercice. Les règles relatives au calcul du NTPP sont définies par le Décret du 29 juillet 1992 portant sur l'organisation de l'enseignement secondaire de plein exercice et son arrêté d'exécution du 31 août 1992.

⁷⁷ En proportionnalité avec le nombre d'élèves accueillis.

⁷⁸ Ces partenariats ne doivent en rien mettre à mal l'autonomie nécessaire à l'action de chacun.

chaque école des structures de fabrication et de réparation (FabLab⁷⁹, repair-café⁸⁰, etc.) qui permettent de motiver élèves et enseignants à matérialiser l'aspect polytechnique au-delà de la transversalité intégrée dans les référentiels disciplinaires.

La transition entre le tronc commun et les filières

A l'issue du tronc commun, **avant de poser leur choix de filière, les élèves auront été éveillés aux compétences nécessaires à la suite de leur parcours**, aux études supérieures éventuelles et aux métiers en général. Ceci pour les aider à identifier la filière et les options qui leur conviennent. Cela suppose une cohérence structurelle de l'approche éducative de l'orientation en fonction de la mise en œuvre du tronc commun polytechnique et pluridisciplinaire, mais aussi et surtout en fonction de la réforme de la filière de transition et de la filière métier de plein exercice et en alternance. Nous utilisons le terme « filière métier » à dessein et nous préconisons l'utilisation de ce terme dans tous les textes, documents et événements pour ancrer la réforme dans un nouveau paradigme et créer une rupture définitive avec celui du qualifiant aujourd'hui. **La filière métier, soutenue par une formation commune solide, doit être considérée dans son excellence à former à un métier les élèves qu'elle accueille.** Dans cette perspective, il faudra permettre une transition entre les options d'une même filière et entre filières durant l'année qui suit le certificat du tronc commun (ce que permet difficilement la CPU telle qu'elle se pratique actuellement dans le qualifiant, par exemple).

Par ailleurs, et si le but de la filière métier doit être avant tout de former à l'exercice d'un métier, il ne peut pas s'agir d'enfermer l'élève dans ce métier. **Dans un objectif d'orientation tout au long de la vie, il faut anticiper la possibilité de réorientations professionnelles en cours d'études ou en cours de carrière.** Il faut donc conserver la possibilité de faire l'équivalent d'une « 7P » permettant d'accéder au CESS. Aussi, l'UFAPEC soutient, comme demandé dans son mémorandum de 2019, le développement d'une offre d'options qui soit en phase avec le monde d'aujourd'hui avec un regard sur celui de demain, **sans faire des besoins du marché un critère déterminant.** Il en va de même pour l'orientation, qui peut informer sur et encourager la découverte des métiers émergents et des métiers en pénurie sans pour autant tomber dans une vision trop « utilitariste » de l'orientation.

Enfin, notons qu'en 2013 déjà, dans une étude consacrée à l'enseignement qualifiant⁸¹, nous pointions la nécessité d'**avancer dans la rédaction des profils métiers et de formation par le SFMQ**⁸² pour intégrer progressivement de nouveaux profils. Force est de constater que, en 2021, de nombreux profils de formation manquent encore à l'appel.

Les élèves à besoins spécifiques

En ce qui concerne l'orientation des élèves à besoins spécifiques, **il est essentiel de continuer à soutenir les enfants qui bénéficient d'aménagements raisonnables, de**

⁷⁹ Le concept de FabLab a été défini par le MIT (Massachusetts Institute of Technology). Il s'agit d'un Laboratoire de FABrication ouvert au public dans lequel on trouve des outils de fabrication numérique. Au sein des écoles, il serait mis à disposition des enseignants et des élèves, essentiellement.

⁸⁰ Ateliers de réparation d'objets de la vie courante afin de leur donner une seconde vie plutôt que de les jeter, en apprenant ensemble les techniques de réparation.

⁸¹ LONTIE, M., *Nouveau regard sur l'enseignement qualifiant*, Étude UFAPEC n°31.13, décembre 2013 : [Ufapec - 31.13/ET1- Nouveau regard sur l'enseignement qualifiant](#).

⁸² Service Francophone des Métiers et Qualifications.

l'intégration ou de l'encadrement propre à l'inclusion ainsi que les équipes pédagogiques qui les accompagnent via les pôles territoriaux, dans l'intérêt premier de l'enfant et de son bien-être. **L'orientation dans l'enseignement spécialisé doit demeurer possible** lorsque les élèves ne peuvent pas être accompagnés dans l'ordinaire en raison de la spécificité de leurs besoins, dans le type et la forme d'enseignement qui leur correspond. Cela nécessite une offre adaptée aux multiples besoins sur l'ensemble du territoire de la FWB (tous types et formes confondus), y compris par le maintien et l'allongement du type 8 pour les élèves qui cumulent les troubles d'apprentissage.

A propos de la transition secondaire-supérieur et diplôme-métier

Comme lors du choix de filière à l'issue du tronc commun, **il est nécessaire que l'élève ou l'étudiant ait pu prendre connaissance des compétences (savoir, savoir-faire, savoir-être) attendues à l'entrée dans le métier comme à l'entrée des études supérieures.** Au moment de poser son choix vers un type d'étude particulier, l'accompagnement à l'orientation doit permettre de faire des liens entre ce choix spécifique, les expériences, son parcours et son projet personnel. Pour ce faire, **il serait utile que soient clarifiées et structurées les compétences minimales requises pour accéder à la formation.** Attention, il s'agit bien de compétences minimales et non de compétences prédictives de réussite !

A propos de l'insertion professionnelle des jeunes diplômés du supérieur, nous pensons **qu'il faut opérer un suivi des cohortes sorties quelques années auparavant afin d'observer ce qu'ils sont devenus et les aider, s'ils le souhaitent, par un accompagnement spécifique.** Il pourrait aussi être encouragé d'organiser dans les années suivant l'obtention du diplôme, via les pôles académiques, des rencontres entre diplômés et professionnels, pour booster les recherches d'emploi, en leur permettant d'échanger sur leurs expériences vécues au sein d'un dispositif encadré par un ou deux conseillers pédagogiques ou d'orientation. Plus largement, nous souhaitons la création d'**un observatoire de l'insertion professionnelle** qui permettrait d'identifier les parcours d'étudiants (ce qui demande de décroiser les bases de données) par exemple via « e-paysage », la plateforme informatique de l'ARES⁸³. Les données récoltées par cet observatoire permettraient d'actualiser les informations transmises aux conseillers en orientation.

Pour une information adéquate à destination des parents

Il existe de nombreux acteurs de l'orientation scolaire, publics ou privés, gratuits ou payants, proposant des sites internet et des ressources nombreuses et variées. Tant et si bien qu'il est parfois très difficile pour l'utilisateur de s'y retrouver. **Un répertoire des opérateurs** (publics, privés, liés à un pôle académique...) **et des services** qu'ils proposent devrait être rendu facilement accessible, visible et régulièrement mis à jour pour aider l'élève, le parent ou tout autre acteur de l'école à situer et à cibler l'offre d'information ou d'orientation.

Par ailleurs, nous recommandons que soient créées **une plateforme et une base de données uniques des formations** disponibles en FWB et accessibles à toutes les structures de conseil en orientation, mais également aux usagers (en les incitant sans doute à demander un conseil d'orientation à partir du répertoire des opérateurs).

⁸³ Académie de Recherche et d'Enseignement Supérieur.



A côté de ce répertoire, de cette plateforme et de cette base de données, **une information et un accompagnement à l'orientation de qualité accessibles à tous, à tout moment, doivent être garantis**. Pour cela, une offre publique au sein des écoles et à destination de tous est donc utile et nécessaire. Elle sera accessible, exhaustive, pluraliste et indépendante. A celle-ci s'ajoute l'offre des pôles académiques, avec leurs spécificités, et l'offre privée nombreuse et variée. Ce qui est certain, c'est que **les parents sont en demande d'informations et d'accompagnement**, parfois très démunis devant la stagnation, l'incertitude de leur enfant. Il est important de mettre à leur disposition des outils dont ils peuvent se saisir facilement ou d'organiser des séances d'information adaptées, en toute conscience de la grande diversité de profils de familles.

En ce qui concerne l'information des parents via l'école, **une information claire sur la diversité des parcours possibles et leurs débouchés, sur les filières et les options apparaît indispensable et pertinente** dès l'issue de l'enseignement primaire mais également en secondaire, indépendamment des options et filières disponibles au sein de l'établissement scolaire.

Mais **le plus important, c'est que l'école informe les parents des activités et de toute la dynamique d'orientation organisée au sein de l'établissement**, de manière collective et individuelle tout au long de la scolarité. Cela passe certainement par le projet d'établissement et les représentants des parents au conseil de participation, mais également de manière directe lors de séances d'information, de réunions de parents ou toute autre forme de communication directe.

Conclusion

Jusqu'ici, notre système scolaire n'a pas été efficiente en matière d'orientation. Pourquoi ?

Nous l'avons dit, l'école, parce qu'elle est un passage obligé pour tous les enfants et adolescents de 5 à 18 ans, constitue un lieu privilégié (mais non exclusif !) d'éducation et d'apprentissage. En Fédération Wallonie-Bruxelles, les apprentissages à rencontrer sont fixés par les référentiels, ensuite traduits en programmes par les différents réseaux d'enseignement pour inscrire ceux-ci dans une démarche pédagogique propre. Le problème en ce qui concerne l'orientation, c'est que jusqu'ici, ces référentiels ne se préoccupaient absolument pas du lien entre les apprentissages et l'orientation. Tant que l'orientation s'opérait dans une démarche adéquationniste, ils n'avaient d'ailleurs aucune raison de s'en préoccuper puisque cette orientation se pratiquait a posteriori. En fonction d'un certain nombre de critères préétablis, comme les résultats scolaires (mais pas seulement, puisque nous avons pu observer que l'origine sociale pouvait aussi entrer en ligne de compte), un profil était établi, permettant d'assigner au jeune des métiers envisageables, ou au contraire absolument inenvisageables. Ce schéma n'empêchait pas d'organiser des activités de découverte de métiers, mais ces activités étaient, elles aussi, plutôt pensées sous un format adéquationniste. Par exemple, il ne s'agissait pas de faire découvrir à des élèves de gréco-latines en troisième secondaire une vision à 360° des métiers disponibles en Belgique francophone... Des témoins triés sur le volet ou des activités de découvertes très ciblées en fonction du public d'élèves étaient alors proposés. Nous ne sommes d'ailleurs pas encore totalement sortis de ce schéma, une tension entre le modèle adéquationniste et l'éducation aux choix persistant actuellement. En effet, malgré le développement de l'éducation aux choix, entre « orienter » et apprendre à l'élève à « s'orienter », on n'a pas encore véritablement choisi.

Nous restons principalement dans une orientation passive, non concertée, artificielle. Si l'on voit se développer, grâce à l'action des CPMS et des réseaux d'enseignement (nous avons pu l'observer avec Pascale Prignon, Gengoux Gomez et Pierre Glemot) une approche de l'orientation dès le fondamental et jusqu'à la fin du secondaire axée sur l'orientation aux choix, avec des activités visant à travailler l'estime de soi, la confiance en soi et l'affirmation de soi notamment, nous avons toujours une forme d'orientation très directive et négative : les attestations de réussite avec restriction créent un mécanisme de relégation fort au sein de notre système scolaire. Très régulièrement appliqué sur base des seuls résultats scolaires de l'enfant, sans consultation préalable et sans regard porté sur son projet et ses aspirations, ce mécanisme est vécu très violemment par les élèves et leurs familles lorsqu'ils y sont confrontés de cette manière. Comment relever un élève dont l'estime de soi et la confiance en soi ont très probablement été blessées par le processus de relégation, souvent ni concerté ni mis en perspective ? Quelle motivation un enseignant peut-il insuffler à un élève qui a dû faire un choix par défaut ?

Par ailleurs, les élèves relégués ne sont pas les seuls à subir l'orientation passive, par les résultats. De très nombreux élèves, parce qu'ils réussissent dans les cours de la formation commune et dans l'enseignement général, ne sont jamais confrontés à la possibilité « d'apprendre autrement ». Des manières d'apprendre qui, potentiellement, pourraient leur correspondre encore davantage. L'injonction paradoxale faite aux écoles que nous avons

évoquée dans notre deuxième chapitre a montré pourquoi certaines d'entre elles avaient des réticences à travailler tôt et en profondeur l'orientation avec leurs élèves. Pourtant, dans notre chapitre huit consacré à l'enseignement supérieur, nous avons pu constater combien cette absence d'anticipation pouvait être préjudiciable pour les étudiants, ainsi que pour les finances publiques et celles des familles. Un investissement dans l'orientation en amont permettrait-il des économies en aval, en argent, mais aussi en temps ?

Voilà pourquoi, en quelques mots, notre système scolaire n'a pas été bon jusqu'ici en matière d'orientation.

Le pacte pour un enseignement d'excellence, à travers les intentions de l'Avis n°3 et les réformes déjà engagées et celles qui doivent encore arriver, a pour ambition de changer la donne. Cela a permis d'intégrer l'approche orientante dans les nouveaux référentiels de compétences et donc de lier, plus que jamais, la démarche d'orientation à la démarche d'apprentissage, faisant d'ailleurs de l'orientation le huitième domaine de compétences (troisième domaine transversal). A cela s'ajoute le portfolio de l'élève, dans lequel celui-ci pourra inscrire son parcours et sa réflexion d'orientation tout au long de sa scolarité. Nous espérons que cela pourra participer à une meilleure prise en compte de ce qui le motive et lui donne goût à réaliser des efforts lors des moments de transition à venir (la détermination de la filière et des options futures, la préparation de son entrée dans le métier, la préparation à ses choix en vue de l'enseignement supérieur, la possibilité d'envisager une réorientation en cours de formation ou en cours de carrière...). Mais cela n'aura de sens que s'il y a une considération réelle pour l'avis du jeune, son projet et les sacrifices qu'il est prêt à consentir pour relever ses défis. Ceux-ci pourront d'ailleurs être très différents d'un élève à l'autre, en fonction de ses besoins et de ses envies, en toute conscience de ses capacités intrinsèques. Gardons à l'esprit que, pour certains élèves, le maintien de la scolarité est un défi en soi. C'est le prix d'une orientation positive. Remettre la motivation et le goût de l'effort au centre du projet d'orientation par l'élève lui-même sont des choses qui se font déjà, en particulier dans des endroits où le décrochage scolaire est important. Nous avons pu observer, avec Vanessa Cacciatore, l'attention portée à ces dimensions dans l'enseignement spécialisé de forme 3. De même, lors d'un groupe de travail consacré par l'UFAPEC à l'enseignement qualifiant en 2013, Etienne Delaissé, alors directeur de l'Institut Saint-Joseph d'Etterbeek, soulignait la nécessité d'inscrire les élèves du qualifiant dans des défis ambitieux pour augmenter leur investissement dans les apprentissages. Gageons que de telles approches pourraient bénéficier à l'ensemble des élèves. Car, comme nous l'avons déjà dit, tous subissent, peut-être sans en avoir conscience, l'orientation telle qu'elle se pratique actuellement dans le cadre scolaire.

D'autres réformes attendues dans le cadre du pacte, comme la réforme des CPMS et la réforme de la formation initiale, vont avoir un impact important sur la manière dont, concrètement, l'orientation va pouvoir effectivement être mieux appréhendée qu'aujourd'hui. Si les CPMS n'ont pas la capacité demain de soutenir les écoles en matière d'orientation, nous aurons manqué quelque chose. Si les enseignants ne sont pas informés et outillés pour intégrer l'approche orientante de manière efficiente, riche et pertinente au sein de leurs cours, nous aurons raté une dimension capitale de la dynamique éducative de l'orientation prônée par l'Avis n°3. Mais nous devons être plus vigilants encore en ce qui concerne la dynamique de relégation et le risque de décrochage scolaire. Les modalités de mise en place du certificat de tronc commun (CTC) et les solutions apportées aux élèves en cas d'échec, la prise en compte de leurs aspirations et de leur motivation à investir telle

option dans telle filière vont constituer un nœud important dans la construction d'un parcours d'orientation positif pour chaque élève. De même, la réforme des trois années qui vont suivre le tronc commun, avec, d'une part, la filière métier et, d'autre part, la filière de transition, sera également cruciale pour l'orientation.

Si les réformes du pacte pour un enseignement d'excellence permettent de nourrir des espoirs, il ne faut pas se voiler la face. La grande diversité des profils d'élèves en Fédération Wallonie-Bruxelles ne va pas disparaître avec ces réformes. Comme l'a très justement souligné Alain Koeune, avec la disparition de l'enseignement différencié dans les premières années du secondaire et le tronc commun allongé à quinze ans, les enseignants vont devoir composer avec des classes bien plus hétérogènes qu'aujourd'hui, donc avec des élèves ayant des projets et des aspirations certainement beaucoup plus variés également. Si nous y sommes favorables et que nous ne doutons pas que cela soit possible ; toute notre inquiétude est de savoir comment cela va pouvoir s'inscrire positivement dans la grande diversité des établissements scolaires qui existent aujourd'hui en Fédération Wallonie-Bruxelles. Va-t-on assister à l'apparition ou au renforcement d'autres mécanismes de relégation, entre établissements par exemple ? Par ailleurs, les enseignants seront-ils accompagnés dans cette dynamique nouvelle ? Et avec quels moyens ? Si la révision des référentiels et la réforme des formations initiale et continuée devront aider à inscrire l'approche éducative de l'orientation dans la culture scolaire et sur le terrain des écoles, il est évident que cela ne fera pas tout. Rendre l'orientation positive demande un changement de posture, une nouvelle vision de l'esprit, de la part des différents acteurs de l'école et de l'orientation (et donc des parents également). S'arrêter sur le projet de chaque élève nécessite du temps et de la coordination. Dans la durée, mais aussi de manière ponctuelle. Pour que cela soit efficient, il faut un mécanisme structuré et systématique qui ne repose pas uniquement sur les épaules des enseignants et des directions.

C'est à ces conditions que notre système pourra s'améliorer en proposant à chacun d'être acteur de son orientation et permettant de faire des choix réfléchis et positifs tout au long du parcours de formation et tout au long de la vie.



© Michael Schwarzenberger - Pixabay

Bibliographie

Articles et documents

- Avis n°3 du pacte pour un enseignement d'excellence, publié le 7 mars 2017 : http://enseignement.be/download.php?do_id=14928&do_check=RRGYKNCGHJ.
- BAIE, F., *Le PECA « parcours d'éducation culturelle et artistique » permettra-t-il d'assurer un égal accès de tous les élèves à l'art et à la culture ?*, analyse UFAPEC n°15.19, septembre 2019 : <https://www.ufapec.be/files/files/analyses/2019/1519-PECA.pdf>.
- Fédération Wallonie-Bruxelles, *Indicateurs de l'enseignement 2020*, pp. 24-31 : http://www.enseignement.be/download.php?do_id=16063.
- FLOOR, A., *Aménagements raisonnables : raisonnables pour qui ?*, analyse UFAPEC n° 01.18, février 2018 : <https://www.ufapec.be/files/files/analyses/2018/0118-Amenagement-Raisonnables.pdf>.
- LONTIE, M., *L'approche orientante : pour une orientation d'abord centrée sur l'élève*, analyse UFAPEC n° 31.16, décembre 2016 : <https://www.ufapec.be/nos-analyses/3116-approche-orientante.html>.
- LONTIE, M., *La certification par unité (CPU) dans le qualifiant : motivation à rester ou motivation à partir ?*, analyse UFAPEC n°29.12, octobre 2012 : <https://www.ufapec.be/files/files/analyses/2012/2912cpu.pdf>.
- LONTIE, M., *Les enjeux d'un tronc commun polytechnique et pluridisciplinaire*, étude UFAPEC n°21.20/ET4, décembre 2020 : <https://www.ufapec.be/files/files/analyses/2020/2120-ET4-tronc-commun.pdf>.
- LONTIE, M., *Nouveau regard sur l'enseignement qualifiant*, étude UFAPEC n°31.13, décembre 2013 : [Ufapec - 31.13/ET1- Nouveau regard sur l'enseignement qualifiant](https://www.ufapec.be/files/files/analyses/2013/3113-ET1-Nouveau-regard-sur-l-enseignement-qualifiant.pdf).
- Mémoire 2019 de l'UFAPEC : <https://www.ufapec.be/files/files/Politique/memorandum/MEMORANDUM-2019.pdf>.
- "Mieux inclure l'orientation tout au long de la vie dans les stratégies d'éducation et de formation tout au long de la vie", 2905^e session du Conseil ÉDUCATION, JEUNESSE et CULTURE du 21 novembre 2008, p. 2 : https://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/fr/educ/104237.pdf.
- PIERARD, A., *Orientation abusive dans l'enseignement spécialisé ?*, analyse UFAPEC n°16.16, août 2016 : <https://www.ufapec.be/files/files/analyses/2016/1616-Orientation-abusive-specialise.pdf>.
- Rapport d'activités de l'ARES 2019-2020, septembre 2019 - septembre 2020, Bruxelles, mars 2021 : <https://www.ares-ac.be/images/publications/rapports-d-activites/ARES-RA-2019-2020.pdf>.
- SCHMIDT, J.-P., *Centre PMS, un acteur de première ligne méconnu*, analyse UFAPEC n°28.15, décembre 2015 : <https://www.ufapec.be/nos-analyses/2815-pms.html>

Code, décrets et circulaires

- Circulaire n°40 du 6 avril 2001 consacré à l'encadrement organique : http://www.enseignement.be/upload/circulaires/000000000001/40_20020617_134637.pdf.
- Code de l'enseignement, 3 mai 2019 : https://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/47165_000.pdf.
- Décret définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études : https://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/39681_029.pdf.
- Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre du 24 juillet 1997 : https://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/21557_052.pdf.
- Décret organisant l'enseignement spécialisé du 3 mars 2004 : https://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/28737_035.pdf.
- Décret relatif à l'accueil, à l'accompagnement et au maintien dans l'enseignement ordinaire fondamental et secondaire des élèves présentant des besoins spécifiques : https://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/44807_000.pdf.
- Décret relatif aux missions, programmes et rapport d'activités des Centres psychomédico-sociaux du 14 juillet 2006 : https://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/31007_000.pdf.

Liens

- <http://www.ecoles.cfwb.be/cpmsnamur/Psychologie%20scolaire.htm>
- http://www.enseignement.be/download.php?do_id=16063
- <https://fr.wikipedia.org/wiki/Fordisme>
- https://fr.wikipedia.org/wiki/Mod%C3%A8le_RIASEC
- <https://fr.wikipedia.org/wiki/Taylorisme>
- <https://fr.wikipedia.org/wiki/Toyotisme>
- https://fr.wikipedia.org/wiki/Zygmunt_Bauman
- <https://monecolemonmetier.cfwb.be/professionnels/enseignement-secondaire-en-alternance/structure-de-lenseignement-secondaire-en-alternance-articles-45-47-ou-49/>
- https://organisationsdejeunesse.be/dt_team/siep/
- <https://plus.lesoir.be/269707/article/2019-12-29/les-cites-des-metiers-en-coconstruction>
- <https://polelouvain.be/atelier-21-avril-2021-supports-et-liens/>
- <https://reseaucitesdesmetiers.com/>
- <https://uclouvain.be/fr/etudier/cio>
- <https://www.fondation-enseignement.be/node/397#>
- <https://www.franceculture.fr/conferences/nous-vivons-dans-une-societe-liquide>
- <https://www.interfedeb.be/carrefours-emploi-formation-orientation-cefo/>

Tous les liens ont été vérifiés le 16 juillet 2021