

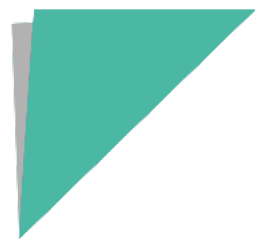


# SynLab.

DÉVELOPPER LES COMPÉTENCES À S'ORIENTER

ACCOMPAGNER LES ÉLÈVES ET LES  
ÉQUIPES ÉDUCATIVES

Pascal Gille  
Laurent Sovet



## INTRODUCTION

Au cours des dernières décennies, les transformations socio-économiques ont amené à proposer un nouveau paradigme pour l'orientation.

S'orienter ne se limite plus à faire des choix immédiats mais s'inscrit plus largement dans un parcours à construire tout au long de sa vie. Dans cette perspective, les pratiques d'accompagnement en orientation doivent être repensées en vue de favoriser autant que possible le développement et l'actualisation des compétences à s'orienter. Dans le contexte scolaire, cela renforce l'intérêt pour les approches d'éducation à l'orientation. Ce débat intervient également à un moment où les équipes éducatives - et notamment les professeurs principaux - sont fortement mobilisées pour participer activement à la mise en place de telles activités. Or, les enjeux actuels en lien direct avec les compétences à s'orienter sont parfois mal cernés.

Les objectifs de cette fiche scientifique sont les suivants :

- Présenter un éclairage sur la notion de compétences à s'orienter
- Apporter une réflexion sur l'accompagnement des élèves et des équipes éducatives sur les compétences à s'orienter
- Proposer quelques illustrations de démarches tournées vers le développement des compétences à s'orienter

## 1. QU'EST-CE QUE LES COMPÉTENCES À S'ORIENTER?

Les compétences à s'orienter se sont progressivement imposées comme un levier essentiel sur lequel les politiques d'orientation tout au long de la vie s'appuient.

En l'occurrence, [la directive du 21 novembre 2008 du Conseil de l'Union Européenne](#) définit l'orientation comme « 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 » en ajoutant qu'elle se structure à travers « 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».

En France, le droit à l'orientation tout au long de vie est inscrit dans [la loi du 24 novembre 2009](#) et vise à permettre à chaque individu d'acquérir toutes les connaissances et compétences nécessaires pour construire son parcours. Au niveau des institutions scolaires, cette préoccupation apparaît beaucoup plus tôt avec [la circulaire du 31 juillet 1996](#) qui pose les bases d'une éducation à l'orientation centrée sur les compétences à s'orienter au collège. Dans ce contexte, [la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école du 8 juillet 2013](#), [l'arrêté de juillet 2015 relatif à la mise en place du Parcours Avenir](#) et [la loi de septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel](#) réactualisent et renforcent l'importance d'accompagner les élèves tout au long de leur scolarité dans le développement de leurs compétences à s'orienter.



## LES COMPÉTENCES À S'ORIENTER

Selon l'[ONISEP](#) (2016), les compétences à s'orienter recouvrent l'ensemble des compétences nécessaires pour « **recueillir, analyser, synthétiser et organiser les informations sur les formations et les métiers mais aussi comme la capacité à se connaître soi-même pour prendre les bonnes décisions afin d'aborder les transitions inhérentes à tout parcours individuel et professionnel** ».

Cette définition est intéressante car elle met l'accent sur plusieurs aspects critiques à prendre en considération dans la manière d'appréhender les compétences à s'orienter :

- Elles se déclinent en termes de savoir (ex : connaissance des métiers), savoir-faire (ex : extraire de l'information) et savoir-être (ex : attitude vis-à-vis d'une décision à prendre) ;
- Elles s'organisent en différents registres relevant notamment de la connaissance des métiers ou de la connaissance de soi ;
- Elles s'acquièrent dans une logique progressive pouvant aller du plus simple vers le plus compliqué à mesure que l'élève avance dans son parcours scolaire ;
- Elles se peuvent se combiner, c'est-à-dire qu'il est souvent nécessaire de mettre en synergie plusieurs compétences à s'orienter pour prendre une décision ;
- Elles sont mobilisables au moment où la personne en a besoin dans la mesure où les décisions à prendre s'inscrivent le plus souvent dans une temporalité bien définie.

**Au regard de cette définition et des implications qu'elle soulève, l'élaboration d'un référentiel des compétences à s'orienter peut s'avérer être une étape indispensable pour concevoir et structurer des activités d'éducation à l'orientation centrées.**

Or, si les textes officiels et les rapports disponibles au niveau régional, national, européen et international fournissent des éléments de cadrage permettant d'entrevoir les compétences à s'orienter les plus saillantes, le niveau d'opérationnalisation n'est souvent pas suffisant. Par comparaison avec d'autres pays, le référentiel australien des compétences à s'orienter, élaboré en 2010 est souvent cité comme un repère. Il se structure en 11 compétences réparties en trois blocs : les compétences personnelles qui correspondent à la construction de soi et de son image, les compétences liées à la formation et à l'information sur le monde du travail dans une perspective tout au long de la vie et les compétences liées à la construction du parcours professionnel.

Chaque compétence est également déclinée en quatre phases permettant à la fois de situer les acquis des élèves et d'identifier les objectifs à atteindre dans la réalisation d'une séquence dédiée à l'orientation. Bien entendu, il ne s'agit pas de reprendre à l'identique ce référentiel des compétences à s'orienter dans le contexte français mais plutôt de s'inspirer de la démarche suivie par le gouvernement australien pour arriver à un tel rendu. En effet, les compétences à s'orienter doivent aussi se contextualiser à un environnement en tenant compte notamment des spécificités du système éducatif.

### Et dans la recherche scientifique ?

Dans les sciences de l'orientation tout au long de vie, les compétences à s'orienter ne renvoient pas à un modèle clairement identifié<sup>1</sup>. Les études ont tendance le plus souvent à mettre l'accent sur certaines compétences à s'orienter. Autrement dit, il faudrait pouvoir rassembler toute la littérature scientifique sur le sujet pour aboutir à une vision globale et unifiée des compétences à s'orienter. Pourtant, elles sont souvent mentionnées comme des ressources essentielles pour accompagner les individus dans la construction de leur parcours<sup>2 3</sup>.

Les racines des compétences à s'orienter se retrouvent dans le concept de maturité vocationnelle élaborée par Super<sup>4</sup>. Selon cet auteur américain, il s'agit de la capacité d'un individu à faire un choix d'orientation passant par la maîtrise effective de tâches critiques pour y parvenir. Ainsi, il met l'accent sur les aspects développementaux de la maturité vocationnelle avec une acquisition progressive de ces différentes tâches en lien avec l'âge et le niveau scolaire de l'élève et avec un relativisme socio-culturel. Dans son approche, les tâches attendues se définissent dans un contexte spécifique à une époque donnée. Les implications majeures de ce modèle relèvent de l'identification des compétences. En l'occurrence, Crites<sup>5</sup>, un autre auteur américain proposa un modèle

en cinq compétences incluant la capacité à planifier et à s'engager dans un projet, la capacité à accéder et analyser l'information, la connaissance du monde professionnel et des procédures relatives à l'accès aux formations et aux métiers, la capacité à prendre une décision et la connaissance des exigences dans l'accès aux formations et aux métiers. Nous pouvons entrevoir des parallèles avec le référentiel des compétences à s'orienter associé au Parcours Avenir.

L'étude de la maturité vocationnelle a permis de mettre en évidence son importance critique dans les démarches initiées par les élèves dans l'élaboration de leur parcours<sup>6</sup>. Les compétences à s'orienter telles qu'elles sont abordées aujourd'hui peuvent donc être vues comme une actualisation de ces modèles relativement anciens<sup>7</sup>. Une continuation peut notamment être trouvée dans les travaux de Savickas<sup>8</sup> qui propose de considérer l'adaptabilité dans la construction du parcours d'orientation comme une ressource essentielle pour faire face aux différentes démarches à mener en lien sa planification et aux différentes transitions pouvant survenir tout au long de la vie. Cette notion d'adaptabilité est particulièrement éclairante dans le contexte français où les multiples passerelles et les évolutions régulières de l'offre de formation invitent à une forme de flexibilité.



## 2. ACCOMPAGNER LES ÉLÈVES

Comme indiqué dans la partie précédente, l'utilisation d'un référentiel opérationnel constitue une piste prometteuse pour pouvoir accompagner efficacement les élèves dans le développement de leurs compétences à s'orienter tout au long de leur parcours scolaire.

C'est justement l'objectif global du Parcours Avenir mis en place en 2015 qui se structure autour de trois axes : découvrir le monde économique et professionnel, développer le sens de l'engagement et de l'initiative et élaborer son projet d'orientation scolaire et professionnel. Il se destine à tous les élèves de la sixième à la terminale dans une logique de construction progressive des compétences à s'orienter. Bien que plusieurs activités soient proposées à titre d'illustration, elles ne permettent pas d'entrevoir comment elles peuvent s'intégrer dans un schéma global. Pourtant, il s'agit d'un aspect essentiel pour la bonne mise en oeuvre de la démarche. Par exemple, il est légitime de se demander quelles sont les étapes nécessaires pour proposer un accompagnement progressif autour de la découverte du monde économique et professionnel. Il est évident que les actions menées auprès des élèves de 3ème seront d'une nature différente et d'une complexité plus grande par rapport à celles destinées aux élèves de 6ème. Ainsi, la maîtrise des premiers

### L'orientation se structure sous différentes formes au sein des établissements d'enseignement secondaire.

Généralement, on y retrouve un aspect très formel marqué par des procédures bien définies et organisées en étapes successives. En effet, le système éducatif français s'organise en paliers d'orientation où l'élève et ses parents sont invités à faire des vœux. Des documents obligatoires sont utilisés comme la fiche de dialogue ou les conseils de classe du deuxième et troisième trimestre en classe de 3ème suivant un calendrier bien précis. Parallèlement, des diverses actions sont proposées en direction des élèves à l'initiative de son établissement, de sa circonscription, de son département ou même de sa région. Ces actions sont sensiblement celles décrites

niveaux des compétences à s'orienter facilitent l'acquisition de niveaux avancés. Le travail sur certaines compétences à s'orienter doit se contextualiser au regard des spécificités d'un territoire. En l'occurrence, gérer sa mobilité pourrait relever d'un axe crucial pour des élèves inscrits dans des établissements isolés alors que cela se poserait d'une toute autre façon dans des milieux fortement urbanisés à proximité d'un large choix d'établissements. De même, pour les établissements se trouvant à proximité des pays frontaliers, il sera peut-être nécessaire d'apprendre aux élèves à décrypter les possibilités de formation et d'emploi et à identifier les éléments clés à anticiper dans la perspective d'une mobilité transnationale. D'une manière générale, cette vision d'une logique de construction progressive est encore trop peu explicitée et en l'absence d'un référentiel plus précis et organisé par niveau scolaire, il est difficile d'envisager de réaliser pleinement les objectifs du Parcours Avenir.

et suggérées dans le Parcours Avenir. En l'occurrence, il peut s'agir de séances d'information, de visite de salons ou forums, de participation à des journées porte ouverte, de rencontre avec des professionnels ou anciens élèves, des échanges individuels ou collectifs avec les familles. Plus rarement, des mini-projets peuvent être proposés aux élèves dans l'idée d'accompagner notamment au sens de l'engagement et de l'initiative. Néanmoins, ces activités peuvent apparaître pêle-mêle sans assurer une véritable mise en cohérence. Un projet d'établissement peut parfois apporter des clarifications à une telle démarche et accroître l'impact sur les élèves dans le développement de leurs compétences à s'orienter. Les psychologues de l'éducation nationale (PsyEN) qui interviennent au collège et au lycée ont généralement conscience

de ces enjeux et essaient d'apporter des éléments de réponse mais sont souvent freinés dans leur élan face à un calendrier très contraint et un temps de présence dans les établissements insuffisants. De même, ils peinent souvent à concilier les temps d'accompagnement individuel avec les temps passés en classe.

### L'orientation se structure sous différentes formes au sein des établissements d'enseignement secondaire.

Il serait difficile de proposer une liste exhaustive de tous les outils utilisés aujourd'hui dans le contexte scolaire. Nous pourrions peut-être nous attarder sur la plate-forme numérique Folios. Lancée dans le sillage de la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école du 8 juillet 2013, elle offre des perspectives intéressantes pour accompagner au développement des compétences à s'orienter. S'inscrivant dans une démarche portfolio, elle permet à chaque élève de s'engager dans des activités réflexives autour de ses compétences et dans la construction progressive de son projet d'orientation à partir de l'analyse des informations constituées<sup>9</sup>. Les compétences deviennent des éléments centraux qui soutiennent la réflexion, la connaissance de soi et l'agentivité des élèves. L'expérimentation menée sur l'année scolaire 2013-2014 auprès de 71 collègues montre que les usages se traduisent principalement par la production de fiches en lien avec des compétences acquises, des métiers explorés ou des activités réalisées. Néanmoins, ce rapport souligne que les pratiques d'orientation ne doivent pas se réduire à la présentation ou à l'utilisation d'un outil numérique. Il est important d'impliquer que les équipes éducatives s'approprient de telles ressources et les intègrent dans des activités dédiées à l'orientation plus complètes. Il est possible notamment d'alterner les temps passés devant l'ordinateur à des temps davantage portés sur des échanges collectifs.

En somme, cette illustration invite à repenser les usages en réfléchissant notamment à une didactique de l'outil numérique au service des compétences à s'orienter. Par exemple, apprendre aux élèves à se servir des technologies de l'information et de la communication dans la construction de leur parcours peut relever de ressources à capitaliser au regard de la place grandissante qu'occupent de tels outils dans les pratiques d'orientation<sup>10</sup>.

### L'école doit à juste titre une place centrale aux familles.

La littérature scientifique souligne que les postures parentales ont une influence majeure dans la construction du parcours des élèves et dans la réalisation de leurs choix d'orientation<sup>11</sup>. D'ailleurs, l'orientation est souvent source d'anxiété pour les familles qui ont tendance à inciter leurs enfants, dès le plus jeune âge, à se projeter sur un métier, une notion de moins en moins pertinente dans le monde actuel. Les vœux d'orientation face auxquels les élèves sont désormais placés en autonomie sont souvent pris en concertation avec les familles et très inégalement informés et ambitieux selon l'origine sociale. Par exemple, le rapport rédigé par Guyon et Huillery<sup>12</sup> sur les liens entre choix d'orientation et origine sociale montre que les élèves issus d'un milieu modeste ont une probabilité beaucoup plus élevée d'être orientés en seconde professionnelle (93%) et en CAP (169%) comparativement aux autres élèves. Ces effets sont surtout visibles lorsque les résultats scolaires sont faibles voire très faibles et relèvent davantage de la modestie du milieu familial que de la nature de l'établissement dans lequel les élèves sont inscrits. Dans tous les cas, ces inégalités construisent des parcours plus ou moins avantageux qui vont avoir des répercussions en termes de salaires, d'évolutions professionnelles, d'exposition au chômage, etc. Ainsi, une alliance sur le principe de la co-éducation est fondamentalement nécessaire

avec toutes les familles et notamment celles les plus éloignées de l'école pour accompagner les élèves dans leur orientation et favoriser l'équité. Il se pose alors la question de savoir si les familles doivent être sensibilisées aux enjeux de l'orientation et aux démarches menées par les établissements autour des compétences à s'orienter. Cette idée n'est pas nouvelle et il existe déjà des initiatives visant à former et accompagner les parents dans les postures à adopter<sup>13</sup>. [La mallette des parents](#) répond justement à cette préoccupation. Une interrogation pourrait porter sur la communication entre les parents et les élèves mais aussi entre les parents et les équipes éducatives. La relation pourrait être re-interrogée autour des quatre niveaux présentés dans [le dossier parents du mois d'octobre](#) (information, consultation, concertation, co-construction).

### La place donnée à l'élève est également centrale.

Il est rappelé que l'un des objectifs majeurs du Parcours Avenir est de permettre à chaque élève de faire des choix éclairés en s'affranchissant notamment des influences sociales auxquelles il peut être soumis. Le défi est de taille et en particulier pour les élèves les plus fragiles et exposés à de nombreux déterminismes. Ainsi, accompagner les élèves dans le développement de leurs compétences à s'orienter passe par leur implication active. Il s'agit principalement de les rendre autonomes et de les sensibiliser sur le rôle qu'ils ont à jouer dans la construction de leur propre parcours d'orientation. Devenir autonome s'apprend et la transmission du pouvoir d'agir ne passe pas exclusivement par des discours ou une injonction à l'autonomie<sup>14</sup>. Au contraire, la participation active des élèves dans différentes actions initiées à leur initiative ou à celle de l'équipe éducative peut se révéler être un levier essentiel pour y parvenir. Cela passe aussi par donner du sens aux activités qui peuvent être proposées aux élèves en expliquant clairement la démarche

et en faisant en sorte qu'ils puissent se l'approprier. Inviter les élèves à co-élaborer les interventions peut aussi contribuer à augmenter leur engagement et leur compréhension des objectifs poursuivis<sup>15</sup>.

### L'accompagnement des élèves autour des compétences à s'orienter peut s'entrevoir à travers trois grandes approches.

La première approche pourrait être de considérer que des heures dédiées doivent être consacrées de manière indépendante au reste des autres activités prévues dans le temps scolaire. Cela pourrait se traduire par des séances directement et explicitement dirigées vers l'orientation. La seconde approche pourrait consister à mettre en place des mini-projets où l'implication des élèves peut devenir support à une réflexion ou à une construction faisant écho au parcours d'orientation ou aux compétences à s'orienter. De telles activités pourraient permettre d'avoir un impact sur le sens de l'engagement et de l'initiative tel qu'il est défini dans le Parcours Avenir. [L'Expérithèque](#) qui centralise toutes les expérimentations pédagogiques menées en milieu scolaire au cours des dernières années peut offrir un panorama intéressant de mini-projets pouvant être mis en place. Enfin, la troisième approche pourrait correspondre à un ancrage dans les disciplines enseignées. Il s'agit de l'approche orientante qui consiste à « **permettre aux élèves d'intégrer, à partir de contenus disciplinaires ou interdisciplinaires, des références du monde scolaire et professionnel et de développer leur connaissance de soi** »<sup>16</sup>. En d'autres termes, toute situation d'enseignement peut ainsi devenir un lieu de réflexion sur l'orientation à travers les situations amenées dans la salle de classe. Par exemple, Duroison et Merenne-Schoumaker<sup>17</sup> montrent comment l'orientation peut s'intégrer dans un cours de géographie. Les auteures expliquent qu'amener les élèves à comprendre le monde et ses habitants dans une vision contemporaine autour des enjeux et des défis

à relever peut de manière transversale avoir des répercussions sur le développement de certaines compétences à s'orienter. Des exemples similaires sont proposés sur [Éduscol](#). Bien entendu, ces trois approches peuvent se combiner et se compléter tout en assurant une cohérence des actions menées en vue d'atteindre plus efficacement les objectifs poursuivis dans le Parcours Avenir.

Une stratégie pourrait consister à identifier les compétences à s'orienter qui s'intègrent le mieux aux enseignements proposés pour conserver les heures exclusivement dédiées à l'orientation aux compétences à s'orienter dont l'ancrage dans les disciplines sont les moins évidents.

### 3. ACCOMPAGNER LES ÉQUIPES ÉDUCATIVES

Le rôle des équipes éducatives dans l'accompagnement des élèves autour des compétences à s'orienter est régulièrement rappelé à travers toute la documentation disponible.

**Il s'agit le plus souvent de mobiliser dans des actions concertées et cohérentes les chefs d'établissements, les enseignants et notamment les professeurs principaux, les PsyEN, les professeurs documentalistes et les conseillers principaux d'éducation en concert avec les parents, la région et des partenaires du monde économique et professionnel.**

Des rôles spécifiques sont attribués à chacun et Éduscol en rappelle les principales missions. Cette vision unifiée autour de l'élève n'est pas évidente à mettre en oeuvre et peut demander beaucoup d'énergie. Par exemple, l'expérimentation menée sur la plate-forme numérique Folios montre que la réussite dans la mise en place d'actions dédiées à l'orientation repose notamment sur l'appropriation collective de la démarche plutôt que quelques volontés isolées ou des choix imposés par la direction d'un établissement. En l'occurrence, les auteurs écrivent : « **Il nous semble important que ces questions ne soient pas traitées comme des questions individuelles, mais qu'elles se trouvent au cœur de la politique et des stratégies des établissements** » (p. 48)<sup>9</sup>. Il est donc légitime de considérer que les équipes éducatives doivent être accompagnées à s'engager dans de telles démarches tournées autour de collectifs apprenants.

Au regard des éléments évoqués précédemment, l'enjeu majeur pour les équipes éducatives est de pouvoir intervenir en amont de ces moments critiques où des choix se posent et s'imposent pour favoriser l'émergence des compétences à s'orienter

qui faciliteront les différentes transitions scolaires. Dans les faits, les activités dédiées à l'orientation au collège et au lycée peuvent parfois se limiter davantage à des séances d'information visant à comprendre le système éducatif et les procédures à suivre. Il y a parfois des activités plus spécifiques qui peuvent relever de l'informel dans une logique d'auto-régulation des établissements. Par exemple, un enseignant qui « **s'y connaît bien en prépa** » pourrait décider de proposer quelques activités visant à en comprendre pleinement le fonctionnement. Si l'initiative semble louable, il est peu probable que tous les établissements de France bénéficient de l'expérience et de l'éclairage de cet enseignant ce qui crée des inégalités territoriales. Hélas, il est fort regrettable que le développement de certaines compétences à s'orienter s'explique par la « chance » d'avoir un enseignant qui « s'y connaît » et qui souhaite s'inscrire dans une démarche de partage auprès des élèves au sein de son établissement. La formalisation de telles activités, leur diffusion au niveau académique ou au niveau national et leur positionnement dans un référentiel des compétences à s'orienter pourraient permettre à toute équipe éducative de





## LE MÉTIER DE PSY-EN

Le corps des PsyEN est divisé en deux spécialités qui correspondent à des missions spécifiques:

1) la spécialité « Education, développement et apprentissages » renvoie à des actions à dominante psychologique centrée sur les élèves en difficulté ;

2) la spécialité « Education, développement et conseil en orientation scolaire et professionnelle » renvoie à des actions sur l'accompagnement de tous les élèves et l'ingénierie de l'orientation.

construire un programme cohérent avec une garantie d'offrir à chaque élève d'acquérir un socle commun de compétences. A ce titre, l'[Expérithèque](#) est une ressource très précieuse pour l'Éducation Nationale car on y retrouve une volonté de formaliser des activités en y partageant le déroulement, de les diffuser au grand nombre et de les positionner sur des objectifs argumentés.

Le rôle et l'expertise des PsyEN dans l'accompagnement des établissements scolaires en matière d'orientation et d'information sont bien identifiés. Le référentiel des compétences associé à cette profession offre un large panorama des missions sur lesquelles ils peuvent intervenir. Il peut s'agir notamment de mener des entretiens individuels, d'apporter un éclairage sur les programmes dédiés à l'orientation à

mettre en place au sein des établissements dans lesquels ils interviennent que d'être associés à des actions collectives à destination d'élèves en réponse à des objectifs spécifiques.

Les PsyEN sont souvent perçus comme des pairs par l'équipe enseignante ce qui favorise l'émergence d'un espace d'intelligence collective autour de l'orientation. Ils sont amenés notamment à discuter de la façon d'articuler et d'organiser les séances dédiées à l'orientation avec l'emploi du temps des élèves ou d'échanger autour de la situation particulière d'élèves. Il peut arriver aussi que des groupes de travail émergent en réponse à des problématiques d'un établissement, d'une circonscription ou d'élèves à besoins spécifiques dans lesquels les PsyEN peuvent y apporter un regard éclairé. [Le rapport Charvet \(2019\)](#) propose de redéfinir leur rôle en renforçant leur posture d'expert en orientation au sein des établissements. Plus spécifiquement, dans l'idée d'accompagner les élèves à développer les compétences nécessaires pour s'orienter, des pratiques d'éducation à l'orientation doivent être privilégiées et co-construites avec les professeurs principaux l'intersection de la pédagogie et de l'orientation. Ainsi, les PsyEN pourraient être force de propositions lorsqu'il s'agit de concevoir des séquences d'activités visant au développement de compétences à s'orienter bien ciblées par rapport au niveau et aux acquis des élèves.

**Les équipes éducatives doivent être en position de réfléchir à leurs postures et d'identifier des axes d'amélioration.**

Il pourrait s'agir notamment d'identifier la façon dont les représentations sociales peuvent influencer les comportements en direction des élèves. Plusieurs travaux soulignent notamment l'impact des représentations sociales sur l'intelligence dans les pratiques éducatives mises en oeuvre par les enseignants<sup>17</sup>.

Demoulin et Daniel<sup>18</sup> ont conduit une étude visant à analyser les commentaires laissés par les enseignants en français et en mathématiques sur les bulletins scolaires. Il ressort que les appréciations ont tendance à être significativement différentes pour les filles et les garçons selon la matière considérée et peuvent avoir des conséquences dans la trajectoire scolaire des élèves. Il y aurait un intérêt fort à diffuser de tels travaux et en faire des objets de réflexion investis par les équipes éducatives.

Les moyens d'actions à envisager sont nombreux et pourraient passer par une mise à jour régulière des connaissances, outils et dispositifs, par une analyse des pratiques, par la création de groupes de travail ou encore par une étude approfondie et systématique des données scolaires au niveau d'un établissement, d'une circonscription, d'une académie ou à l'échelle nationale. Dans une perspective d'orientation tout au long de la

vie, il ne s'agit plus seulement de raisonner sur le devenir des élèves à l'issue d'un palier d'orientation mais sur des périodes beaucoup plus longues pouvant s'étendre jusqu'à l'insertion professionnelle. Globalement, il s'agit d'éléments relevant principalement d'une stratégie de formation continue à destination des équipes éducatives qui doit être pensée plus largement au niveau d'une académie.

### La mise en oeuvre de pratiques d'éducation à l'orientation doit aussi être pensée en termes d'utilisation efficace des ressources.

En l'occurrence, il peut être intéressant de créer et d'animer au sein d'un établissement un réseau d'anciens élèves pour permettre d'organiser chaque année des rencontres. Si de prime abord une telle initiative peut sembler chronophage pour une équipe éducative, de nouvelles perspectives peuvent être offertes en considérant que cela relève d'une activité pouvant être menée par les élèves dans le cadre d'activités dédiées à l'orientation. Pour illustrer nos propos, il pourrait être proposée aux élèves en classe de terminale d'organiser un mini-forum de la formation dans leur établissement à destination des élèves des autres niveaux. Dans une approche centrée sur les compétences à s'orienter, les élèves en classe de terminale pourraient apprendre à mener des démarches de prises de contact auprès d'étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur tandis que

les élèves des autres niveaux pourraient découvrir différentes formations. Ainsi, l'équipe éducative aurait davantage un rôle d'encadrement des actions plutôt que devoir organiser chaque étape. Des ancrages dans certaines disciplines pourraient aussi être possibles en proposant par exemple de faire une enquête sur le devenir des anciens élèves venant tout juste d'obtenir leur baccalauréat dans un cours de statistiques ou d'étudier le parcours biographique d'anciens élèves ayant terminé leur étude dans un cours de français. Cette mutualisation d'activités au sein d'un établissement pourrait favoriser l'émergence d'une culture commune autour des objectifs à atteindre en matière de compétences à s'orienter et de donner du sens aux activités proposées à la fois pour les élèves et pour les équipes éducatives.

## EN CONCLUSION

Concevoir l'orientation à travers le prisme de compétences à s'orienter représente un défi immense en réponse à une vision d'un parcours d'orientation qui se construit tout au long de la vie. L'école a pour mieux de préparer tous les élèves à développer les compétences nécessaires pour se construire et s'épanouir dans une perspective durable. Les modèles et les référentiels proposés manquent encore de consistance et ne permettent pas de visualiser comment les pratiques d'orientation devraient se structurer et se coordonner.

Néanmoins, il est encourageant de constater la démultiplication des initiatives qui oeuvrent à opérationnaliser les compétences à s'orienter, à raisonner les postures et à proposer des activités impactantes et tournées résolument vers la transmission de toutes les compétences nécessaires pour permettre aux élèves de construire leur parcours d'orientation de manière éclairée.

## BIBLIOGRAPHIE

1. Patillon, V., Dosnon, O., Dulu, O., & Loarer, E. (2018). L'évaluation des compétences à s'orienter. In P. Chartier, K. Terriot, & P. Vrignaud (Eds.), *L'orientation scolaire et professionnelle : Pratiques d'évaluation* (pp. 61-91). Bruxelles, Belgique: Mardaga.
2. Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Duarte, M. E., ... van Vianen, A. E. M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 239-250. doi:10.1016/j.jvb.2009.04.004
3. Sovet, L., Annovazzi, C., Ginevra, M. C., Kaliris, A., & Lodi, E. (2018). Life design in adolescence: The role of positive psychological resources. In V. Cohen-Scali, J. Rossier, & L. Nota (Eds.), *New perspectives on career counseling and guidance in Europe* (pp. 23-37). Cham, Switzerland: Springer.
4. Super, D. E. (1957). *The psychology of careers: An introduction to vocational development*. New York, NY: Harper & Row.
5. Crites, J. O. (1965). Measurement of vocational maturity in adolescence: I. Attitude Scale of the Vocational Development Inventory. *Psychological Monographs*, 79(2, Whole No. 595).
6. Hartung, P. J. (2013). The life-span, life-space theory of careers. In S. D. Brown, & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (2nd ed., pp. 83-113). New York, NY: Wiley.
7. Forner, Y., & Dulu, O. (2012). ECO-SUP. Une échelle de compétences en orientation pour l'enseignement supérieur : la maturité de carrière à l'université. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 41(2), III-XXIII. doi:10.4000/osp.3819
8. Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown, & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 42-70). New York, NY: Wiley.
9. Loisy, C., Malassingne, F., Fontanieu, V., & Pérotin, C. (2014). *Suivi de l'expérimentation FOLIOS 2013-2014*. Lyon, France: IFE-ENS.
10. Ozenne, R., Terriot, K., Spirito, V., Laeuffer, C., Lhotellier, L., & Bernaud, J.-L. (2018). Intention d'usage de nouvelles technologies dans le conseil en orientation : Perceptions des professionnels et des bénéficiaires. *Travail Humain*, 81(2), 115-141. doi:10.3917/th.812.0115
11. Sovet, L., & Metz, A. J. (2014). Parenting styles and career decision-making among French and Korean adolescents. *Journal of Vocational Behavior*, 84, 345-355. doi:10.1016/j.jvb.2014.02.002
12. Guyon, N., & Huillery, E. (2014). *Choix d'orientation et origine sociale : Mesurer et comprendre l'autocensure scolaire*. Paris, France: Laboratoire Interdisciplinaire d'Évaluation des Politiques Publiques.
13. Pinto, H. R., & da Conceição Soares, M. (2004). Approches de l'influence des parents sur le développement vocationnel des adolescents. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 33(1), 7-24. doi:10.4000/osp.2272
14. Su, Y.-L., & Reeve, J. (2011). A meta-analysis of the effectiveness of intervention programs designs to support autonomy. *Educational Psychological Review*, 23(1), 159-188. doi:10.1007/s10648-010-9142-7
15. Duroison, N., & Merenne-Schoumaker, B. (2019). Une formation géographique qui contribue à l'orientation. In D. Canzittu (Ed.), *Penser et agir l'orientation 21e siècle : De l'élève au citoyen engagé* (pp. 123-128). Paris, France: Editions Qui Plus Est.
16. Canzittu, D., & Corasin, E. (2019). Comment penser l'orientation scolaire et professionnelle dans les écoles du 21e siècle ? Vers une approche orientation de l'école. In D. Canzittu (Ed.), *Penser et agir l'orientation 21e siècle : De l'élève au citoyen engagé* (pp. 103-114). Paris, France: Editions Qui Plus Est.
17. Issaieva, E., & Crahay, M. (2014). Conceptions et postures des enseignants du primaire à propos de l'intelligence. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(1), 129-156. doi:10.7202/1027626ar
18. Demoulin, H., & Daniel, C. (2013). Bulletins scolaires et orientation au prisme du genre. *L'orientation scolaire professionnelle*, 42(3), 367-397. doi:10.4000/osp.4168



SynLab.

[www.syn-lab.fr](http://www.syn-lab.fr)