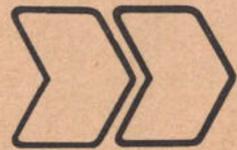


éducation permanente



cinq numéros par an

69

octobre 1983

Education permanente, 69, 1983, 41-44

pour une archéologie de l'orientation

notes sur les présupposés et les logiques des pratiques stagifiées de l'orientation



BRUNO RICHARDOT

Ces notes ne sont pas le compte rendu d'une enquête scientifique. Elles font part de l'état actuel (provisoire) d'une réflexion solitaire qui s'appuie sur la pratique et l'observation de différents stages d'orientation collective approfondie mis en place dans le cadre du dispositif 16-18 ans depuis plus d'un an. Elles sont incomplètes, principalement pour deux raisons. Premièrement l'échantillon des stages observés ne présente aucune garantie de représentativité. Deuxièmement cette réflexion n'est pas achevée. Mais, précisément, cet état d'incomplétude a le mérite de laisser la porte ouverte aux compléments qu'apportera un éventuel débat dont l'enjeu est loin d'être mince puisque le stage d'orientation collective approfondie est un « aspect innovant du dispositif », et que plus largement, l'orienta-

tion « est une fonction (...) qui traverse une bonne part du dispositif »¹.

A la page 122 du rapport cité, on peut lire que « les premières indications sur les stages d'orientation collective approfondie font apparaître une grande diversité dans l'élaboration et la réalisation des objectifs de ces stages ». Et, de fait, chaque concepteur de stages d'orientation produit un modèle qui lui est propre — à tel point que l'on pourrait sûrement élaborer une typologie des stages d'orientation à partir de la typologie des concepteurs de tels stages. Car, quelle que soit leur précision, les directives ministérielles (par exemple, la circulaire n° 82-9296 du 22 juillet 1982, ministère de la Formation professionnelle) restent déterminées, dans leur interprétation, par des schémas préétablis de pensées et d'actions, notamment par une conception de l'orientation (et, de façon plus lointaine, par une conception du « jeune »), par une pratique spécifique de l'animation et de la formation et enfin par une implication propre dans le système éducatif et le système économique.

Mais l'élaboration d'une typologie des stages d'orientation peut aussi commencer par un classement des logiques d'orientation et une analyse de leurs présupposés. Une sorte de typologie des profondeurs, une archéologie de l'orientation stagifiée : inconsciemment, le concepteur de stages est porteur d'une représentation (prédéterminée et déterminante) du « jeune sans projet » - et cette représentation fonctionne comme un postulat induisant une logique déterminée.

Il semble que, schématiquement, on puisse rassembler les diverses représentations du « jeune sans projet » sous deux postulats-forces, contradictoires, qui peuvent s'énoncer ainsi :

- A. Le jeune n'a aucune idée pour son avenir professionnel ;
- B. Le jeune est porteur d'une certaine idée de métier.

Croire que le jeune n'a pas d'idée pour son avenir professionnel revient à ne pas prendre en compte pour elles-mêmes l'identité et l'histoire sociale du jeune. Le jeune n'a rien à dire ni de ce qu'il est, ni de ce qu'il a vécu. On part d'un point zéro et tout est à construire. Ou plutôt l'individualité et la personnalité du jeune n'interviendraient qu'à posteriori : au moment où il s'agira d'ajuster la construction au jeune individuellement. Dans le même mouvement, on crée l'illusion d'une égalité entre les jeunes : ils sont égaux en face du

1. Observation et évaluation du dispositif de formation des jeunes de 16 à 18 ans ; rapport de mai 1983, « la constitution de l'offre de formation et le fonctionnement des structures d'accueil », réalisé sous la responsabilité de G. MALGLAIVE, pp. 123-124.

problème de l'orientation. Par contre, penser que le jeune est porteur d'une certaine idée de métier, c'est le considérer comme porteur d'une identité déterminée par une histoire qui lui appartient en propre et concevoir l'orientation d'abord en termes d'expression individuelle et collective - expression où chaque jeune investit sa différence et le groupe de jeunes son identité. A ces deux postulats, semblent correspondre deux logiques. (A. logique de propositions-choix ; B. logique d'approfondissement) qui produisent des pratiques diversifiées.

La logique de propositions-choix commence par le raisonnement suivant : le jeune n'a aucune idée pour son avenir professionnel, il faut donc lui proposer, lui présenter des métiers parmi lesquels il choisira celui qui lui convient. Quant aux modalités de la proposition de métiers, il se présente deux possibilités, non exclusives l'une de l'autre :

- le métier est présenté par ses gestes techniques, c'est-à-dire exécutés par le professionnel sur son lieu de travail ;
- le métier est présenté par ses gestes éducatifs, c'est-à-dire exécutés par le professeur dans l'atelier du centre de formation.

Pour chacun de ces modes de propositions, encore une alternative (avec combinaison possible) :

- le geste est observé puis exécuté par le jeune ;
- le geste est seulement observé par le jeune.

Cette logique et ses modalités d'application posent un certain nombre de questions dont trois semblent devoir retenir l'attention : quels métiers présenter ? Quel nombre de métiers ? Sous quelle forme les présenter (le geste éducatif ?) ?

Première question : Quels métiers doit-on présenter au groupe de jeunes ? Ceux qui sont massivement exercés localement, ceux auxquels les structures scolaires (L.E.P., etc.) préparent ou encore (mais y a-t-il une grande différence ?) ceux que visent les stages qualifiants 16-18 ans mis en place sur la zone ? La question est celle des stéréotypes, reconduction d'intérêts dévalués par le progrès.

Deuxième question : quel nombre de métiers doit-on présenter au groupe de jeunes ? Il s'agit là des conditions du choix : dans la logique de propositions-choix, il semble évident que, plus le jeune se voit proposer des métiers nombreux, mieux il peut faire son choix (?).

Troisième question : le geste éducatif peut-il, à lui seul, donner une idée du métier ?

La logique d'approfondissement s'ouvre quant à elle sur le raisonnement suivant : si le jeune est porteur d'une certaine idée de métier, il faut partir de cette idée, en faciliter l'expression et en tester le réalisme (par rapport à l'environnement économique, aux conditions d'exercice de ce métier et aux goûts et capacités du jeune lui-même). Ici toute la démarche est centrée sur le jeune, elle n'est pas finalisée comme pour la logique de propositions-choix².

A un certain moment se présente une alternative : soit on travaille les choix stéréotypés de métiers en tant précisément qu'ils sont stéréotypés, soit on laisse au jeune l'idée qu'il a, même si cette idée est d'avance périmée. Mais dans le premier cas, quels métiers proposer au jeune et comment être sûr que tel métier sera porteur d'emplois ? Dans le second cas, peut-on laisser un jeune hypothéquer ses chances de trouver un emploi, sous prétexte qu'il a fait sienne une idée que lui lègue un passé dépassé ? Cette alternative s'accompagne d'une contradiction dans le vécu du stage. En effet plus un jeune énonce un choix stéréotypé de métiers, plus il trouve facilement une entreprise d'accueil mais moins il a de chances de trouver un emploi par la suite - et réciproquement. Enfin cette question des stéréotypes est d'autant plus importante qu'elle risque de perturber la logique d'approfondissement pour peu qu'elle finalise la démarche.

Il n'y a pas à conclure. Ces notes, dans leur incomplétude, ne veulent pas porter de jugement de valeur ou de vérité sur l'un et l'autre postulats, l'une et l'autre logiques. Leur objet est seulement, en toute modestie, de laisser entrevoir une économie possible de cette « grande diversité » que mentionne le rapport plusieurs fois cité, et de mettre le doigt sur quelques questions posées par les pratiques stagifiées de l'orientation.

B.R.

2. On retrouve une dichotomie analogue au niveau des pratiques d'orientation des structures d'accueil, cf. **rapport cité**, p. 104.

éducation permanente

