

# Les pratiques d'éducation à l'orientation des professeurs de troisième

**Jeanne Benhaïm-Grosse**

Bureau de l'évaluation des politiques éducatives et des expérimentations  
Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance

**En une dizaine d'années, malgré des prescriptions de plus en plus nombreuses, les pratiques d'éducation à l'orientation ne semblent pas s'être sensiblement étoffées. Les professeurs principaux n'y consacrent guère plus de temps en 2006-2007 qu'en 1998-1999. Ils considèrent la charge de travail beaucoup trop lourde et leur formation insuffisante. Par ailleurs, les élèves les plus en difficulté sont les moins à même de réfléchir à leur orientation car, « les déceptions, les rancœurs, la remise en cause de l'école surgissent à ce moment-là » ; et ils préfèrent dans ce cas « adopter la politique de l'autruche ». Ce sont pourtant eux qui auraient le plus besoin d'éducation à l'orientation, par exemple de revenir sur la mauvaise image véhiculée par l'apprentissage. Convaincus cependant du bien fondé de cette éducation, les professeurs souhaiteraient la développer, mais sur un temps institué et rémunéré, et pour tous les niveaux du collège. À ce titre, l'option de découverte professionnelle est bien venue.**

Pour connaître l'investissement des enseignants dans l'éducation à l'orientation, la DEPP a mené en 2007 une enquête (*voir encadré*) auprès de professeurs, professeurs principaux et professeurs assurant l'option découverte professionnelle en classes de troisième, leur demandant de décrire leurs pratiques dans le cadre qui les concerne :

- l'éducation à l'orientation dans le cadre des enseignements disciplinaires ;
- l'éducation à l'orientation dans le cadre des séquences spécifiques ;
- la séquence d'observation en entreprise ;
- l'entretien individuel d'orientation ;
- l'information renforcée sur l'apprentissage ;
- et enfin, l'option de découverte professionnelle.

Les professeurs non principaux ont été interrogés sur leurs pratiques dans le cadre de leur enseignement disciplinaire, les quatre points suivants concernent les professeurs principaux, et l'option, uniquement les professeurs qui la proposent. La participation de chacun dépend évidemment de son statut.

## L'ÉDUCATION À L'ORIENTATION DANS LE CADRE DES ENSEIGNEMENTS DISCIPLINAIRES

L'éducation à l'orientation dans le cadre des enseignements disciplinaires n'est pas récente puisqu'elle est déjà prescrite dans la circulaire de juillet 1996 : « *Chacune des disciplines doit concourir à développer chez les élèves les compétences transversales mentionnées (...)* ». « *En outre, les élèves découvriront la place, l'impact de ces disciplines dans le monde actuel et la façon dont elles participent à son développement. Il s'agit de faire comprendre le sens des apprentissages dispensés* ».

Lors de l'enquête de 1999, le taux exceptionnellement faible des réponses des professeurs non principaux laissait à penser que ces acteurs ne s'étaient pas encore appropriés les textes. Qu'en est-il aujourd'hui ? Les professeurs non principaux intègrent-ils l'éducation à l'orientation dans le cadre de leur enseignement, et si oui, quels sont leurs objectifs ?

## L'éducation à l'orientation : les enquêtes de la DEPP

Il y a plus de 10 ans, la circulaire du 31 juillet 1996 a instauré la mise en oeuvre de l'expérimentation sur l'éducation à l'orientation au collège. En 1999, une étude réalisée par la DEPP avait permis de rendre compte des actions d'éducation à l'orientation au sein des collèges et des lycées, des différentes modalités qu'elles peuvent revêtir et du rôle des équipes qui les prennent en charge. Le constat s'était avéré très mitigé : les résultats de cette étude et surtout la très grande faiblesse des taux de réponse (professeurs : 23 % ; professeurs principaux 57 % ; documentalistes : 50 % et CO-P : 38 %) avaient fait apparaître des niveaux d'implication d'acteurs très différents d'un statut à l'autre, et d'un établissement à l'autre, ainsi qu'une place très variable de l'éducation à l'orientation dans les différents projets d'établissement.

En une dizaine d'années, les prescriptions relatives à l'éducation à l'orientation se sont largement étoffées dans les textes. La circulaire de rentrée 2006, notamment propose des mesures supplémentaires destinées à « mieux aider les élèves à identifier clairement les voies de formations qui s'offrent à eux et les débouchés à ces formations » :

- la séquence d'observation en milieu professionnel est rendue obligatoire pour tous les élèves de troisième depuis la rentrée 2005 ;
- l'entretien individuel d'orientation et sa généralisation à tous les élèves de troisième à la rentrée 2007 ;
- une information renforcée sur l'apprentissage ;
- enfin l'option (3 heures hebdomadaires) et le module (6 heures) de découverte professionnelle. À partir de 2006, l'option, facultative, doit pouvoir être proposée à tout élève de troisième alors que le module concerne plus particulièrement un public d'élèves scolairement fragiles, prêts à se mobiliser autour d'un projet de poursuite de formation à l'issue de la classe de troisième.

L'étude dont est tiré cet article est circonscrite aux seuls enseignants et au seul niveau de troisième. Elle a pour but de décrire les actions d'éducation à l'orientation proposées par les professeurs et professeurs principaux au niveau troisième, ainsi que leurs effets sur les élèves et sur le déroulement des conseils de classe.

Un échantillon de 593 collèges de la métropole, publics et privés sous contrat, représentatifs aux regards des critères de taille de l'établissement (grands/petits collèges) et de la commune d'implantation (communes rurales, villes isolées, centre, banlieue) a été tiré, et dans chaque collège, trois professeurs ont été interrogés :

- le professeur principal d'une classe de troisième choisie au hasard ;
- un autre professeur choisi au hasard dans la même classe ;
- le cas échéant, un (ou le) professeur enseignant l'option de découverte professionnelle dans une autre classe.

Les questionnaires ont été envoyés en mai 2007, soit à la fin de l'année scolaire qui a connu l'instauration des dernières mesures. Les taux de réponse à cette enquête sont beaucoup plus élevés que ceux de 1999, lors de la mise en place de l'éducation à l'orientation : 434 professeurs principaux y ont répondu (soit 72 % contre 57 % en 1999), et surtout 430 professeurs (soit 72 % contre 23 % en 1999). Bien entendu, l'option de découverte professionnelle ayant été mise en place en 2005, les professeurs qui la prennent en charge n'ont été interrogés que lors de la dernière enquête : 347 professeurs y ont répondu en 2007. Leur taux de réponse est plus malaisé à établir dans la mesure où l'on ne connaît pas le nombre de collèges dans lesquels l'option est proposée, mais il est estimé ici à 88 %<sup>1</sup>.

**1.** Si l'on s'en tient aux 434 professeurs principaux répondant à qui l'on a posé la question, 329 (soit 76 % d'entre eux) déclarent qu'il y a bien une option découverte professionnelle dans leur collège. Mais 65 questionnaires du professeur d'option ont été renvoyés en supplément : 18 proviennent de collèges dont le professeur principal a déclaré qu'il n'y avait pas d'option, et 47 proviennent de collèges dont le professeur principal n'a pas renvoyé son questionnaire. Ainsi, sur les 593 collèges de l'échantillon, on sait dans 481 cas si l'option est proposée ou non. Parmi ces 481 collèges, 394 (82 %) ont bien une option et 87 n'en ont pas. Parmi les collèges qui ont une option, 347 ont bien fait parvenir une réponse du professeur chargé de l'option, et 47 ne l'ont pas fait, soit un taux de réponse de 88 %.

### Une plus forte intégration de l'éducation à l'orientation dans les enseignements disciplinaires

La quasi-totalité des professeurs comme des professeurs principaux (plus de 9 sur 10), cherchent à indiquer à leurs élèves la place et/ou l'impact

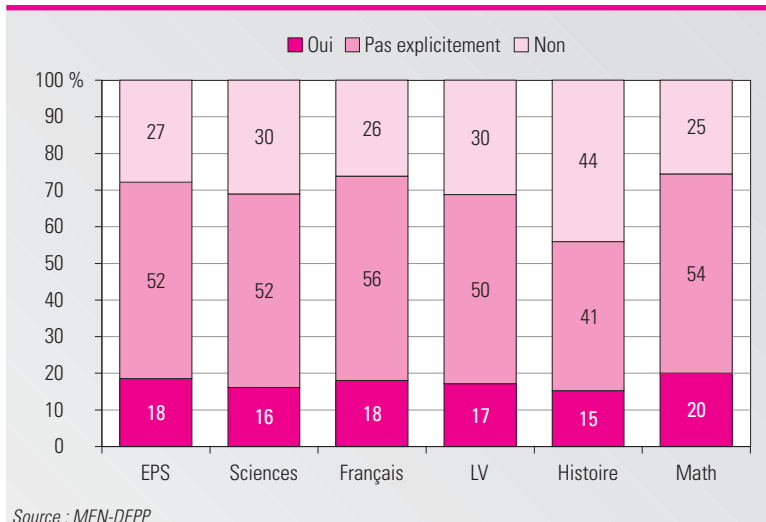
de leur discipline dans le monde actuel. En dehors de cet aspect, en 1999, 70 % des professeurs principaux déclaraient intégrer de l'éducation à l'orientation dans le cadre de leurs enseignements disciplinaires. En 2007, environ la même proportion de professeurs principaux (74 %) et de professeurs (68 %) déclarent le faire, mais ce qui les différencie, c'est que

39 % des professeurs principaux le font explicitement contre seulement 18 % des seconds. Les professeurs principaux semblent avoir une conscience plus aiguë de leur fonction dans ce domaine.

Certaines disciplines se prêtent-elles mieux à l'intégration de l'éducation à l'orientation dans le cadre de leur enseignement ? Il semblerait que

## Graphique 1 – « Intégrez-vous de l'éducation à l'orientation dans votre enseignement disciplinaire ? »

(réponses des professeurs selon leur discipline)



non puisque les professeurs non principaux ont des réponses proches selon leur discipline : dans chacune d'entre elles, environ 2 sur 10 intègrent explicitement l'éducation à l'orientation dans le cadre de leur enseignement disciplinaire, environ 5 sur 10 le font de façon non explicite, et 3 sur 10 ne le font pas (graphique 1).

### Des objectifs différents selon les disciplines

En revanche, selon les disciplines, l'objectif de développement des compétences transversales mentionnées par la circulaire de 1996 est plus ou moins souvent adopté. Parmi les objectifs mentionnés par les textes, le plus souvent adopté dans le cadre des cours, par 87 % des professeurs, est d'apprendre aux élèves à chercher, sélectionner et utiliser des informations. C'est le cas de la quasi-totalité des enseignants de toutes les disciplines sauf l'éducation physique et sportive (EPS seulement 5 enseignants sur 10).

73 % des professeurs ont également pour objectif d'apprendre aux élèves à construire et utiliser une démarche d'observation. Les professeurs de sciences (technologie, sciences de la vie de la Terre, sciences physiques et chimiques) sont très nombreux (9 sur 10) à adopter cet objectif, les professeurs d'histoire-géographie, éducation civique sont 8 sur 10 et les professeurs de mathématiques et d'EPS, 7 sur 10. Les professeurs de français et de langues sont moins nombreux : 6 sur 10.

Les professeurs qui ont pour objectif d'apprendre aux élèves à travailler en équipe, ne sont que 67 %, mais ce taux est très variable selon les disciplines : l'objectif est adopté par la quasi-totalité des professeurs d'EPS, par 8 professeurs sur 10 en sciences et en langues, 6 sur 10 en français et en histoire-géographie, éducation civique, et enfin par moins de 4 sur 10 en mathématiques.

52 % des professeurs (4 à 6 sur 10 dans toutes les disciplines sauf l'EPS) ont pour objectif d'apprendre aux élèves à s'autoévaluer dans le

domaine des méthodes de travail et des résultats scolaires. Les professeurs d'EPS sont plus nombreux (8 sur 10) que les autres à développer cet objectif. On retrouve la spécificité de l'EPS dans le domaine de l'évaluation, déjà constatée dans de nombreuses études.

Enfin, 42 % des professeurs ont pour objectif d'apprendre aux élèves à évaluer une situation en termes d'avantages et d'inconvénients. Les professeurs d'histoire-géographie, éducation civique (6 sur 10) et d'EPS et de français (5 sur 10) sont plus nombreux à rechercher cet objectif que les professeurs de langues et de sciences (4 sur 10) ou de mathématiques (3 sur 10).

Il semblerait qu'au côté du professeur principal, les équipes enseignantes aient pris conscience de la nécessité dans leur enseignement disciplinaire de penser en arrière-fond à l'éducation à l'orientation. Il n'y a pas de différences dans les réponses des professeurs lorsqu'ils travaillent ou non en ZEP, dans des petits ou des grands établissements, dans des communes de types différents (commune rurale, ville isolée, centre ou banlieue). Selon sa discipline, en revanche, chaque professeur poursuit des objectifs spécifiques.

### L'ÉDUCATION À L'ORIENTATION DANS LE CADRE DE SÉQUENCES SPÉCIFIQUES

La circulaire de juillet 1996 instaure des séquences spécifiques d'éducation à l'orientation, c'est-à-dire « *un temps privilégié qui permet aux élèves de prendre conscience de la cohérence des actions dispersées et de nature différente auxquelles ils ont*

participé ». Elles doivent être consacrées à la connaissance des métiers et des formations, et à l'exploration des intérêts des élèves. Elles représentent une phase de synthèse de l'ensemble des formations dispensées. Ces séquences doivent être proposées en premier lieu et coordonnées par le professeur principal, dont les missions sont le suivi individuel, l'information et la préparation de l'orientation de l'élève (circulaire de janvier 1993).

### Un temps insuffisant consacré aux séquences spécifiques

En 2006-2007, 88 % des professeurs principaux déclarent qu'il existe des séquences spécifiques d'éducation à l'orientation pour la classe dont ils sont professeur principal. Ceux qui ont proposé des séquences spécifiques y ont consacré 10 heures en moyenne, exactement comme en 1998-99. Leur discipline, le fait qu'ils enseignent en ZEP ou non, dans des petits ou des grands collèges ou dans un type particulier de commune, n'influencent pas le temps moyen qu'ils y consacrent. Or, déjà en juillet 1996, la circulaire prévoyait que pour les séquences spécifiques « *il est nécessaire d'identifier un temps institutionnel pour l'éducation à l'orientation, intégré au temps scolaire, qui pourrait être d'un volume équivalent à une heure par quinzaine, si on se réfère aux nombreuses expériences identifiées dans les académies.* ». Il semblerait que le temps consacré aux séquences spécifiques soit donc insuffisant. Or la circulaire de 1996 insiste sur le « *risque réel de renforcer les idées toutes faites dans l'esprit des élèves si on ne consacrait pas un temps suffisant aux activités retenues.* ».

Les 88 % des professeurs principaux qui déclarent qu'il existe des séquences spécifiques d'éducation à l'orientation y participent tous, toujours (44 points d'entre eux) souvent (37 points) ou parfois (7 points). 69 % sont accompagnés ou relayés par des conseillers d'orientation-psychologues (CO-P), qui participent moins fréquemment aux séquences : toujours (selon 8 % des professeurs principaux), souvent (24 %) ou parfois (37 %). En dehors de ces deux acteurs principaux, la participation à ces séquences est plus fluctuante : le principal y participe, le plus souvent occasionnellement, dans 38 % de l'ensemble des collègues, ainsi que des intervenants issus du monde de l'entreprise (36 %), et le ou la documentaliste (34 %). Les enseignants de la classe (dans 27 % des cas) ou du collège (11 %), d'autres professeurs principaux (14 %), et le CPE (14 %) participent ponctuellement. Les interventions de personnalités extérieures, issues des chambres des métiers (12 %) ou des chambres de commerce (7 %), sont

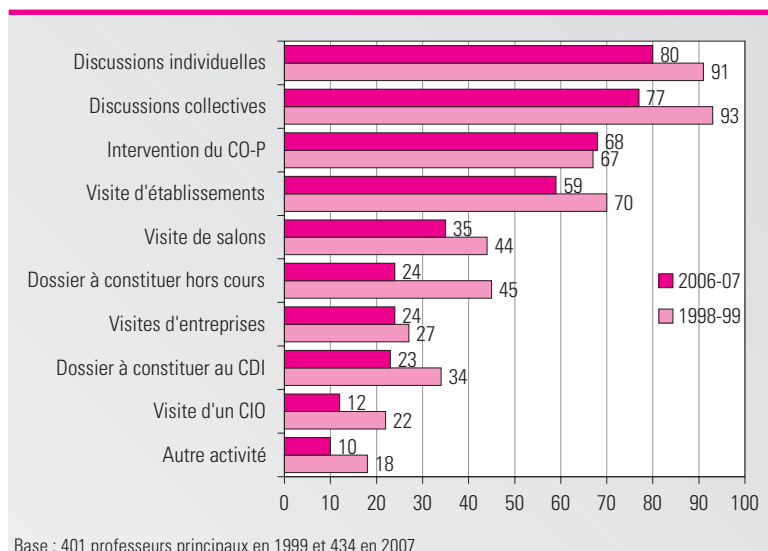
plus rares. Les acteurs semblent les mêmes qu'en 1998-99, et semblent intervenir avec la même fréquence.

### Des activités moins fréquemment proposées qu'en 1998-1999

Les deux activités les plus souvent proposées lors des séquences spécifiques sont la discussion individuelle et la discussion collective avec les élèves (citées par respectivement 80 % et 77 % des professeurs principaux). L'intervention du CO-P (citée par 68 % des professeurs principaux) et les visites d'établissement (59 %) sont également assez fréquentes. Quant aux visites de salons (35 %) ou d'entreprise (24 %), dossier à constituer en dehors des heures de cours (24 %) ou au CDI avec le ou la documentaliste (23 %), visite de CIO (12 %), ou autre activité (10 %), elles sont beaucoup moins fréquentes (graphique 2). Toutes ces activités étaient plus souvent proposées en 1998-99 qu'en 2006-07.

Entre la circulaire de 1996 et celle de 2006, la recherche d'un ancrage

**Graphique 2 – Les activités proposées lors des séquences spécifiques en 1998-1999 et en 2006-2007**



plus large de l'éducation à l'orientation dans le monde professionnel, a conduit à essayer de multiplier les partenariats. Ainsi, dans la circulaire de 2006, il est demandé aux recteurs et inspecteurs d'académie « *d'organiser des séances d'information, (...) avec (...) le concours de partenaires extérieurs au système éducatif, en particulier des représentants des chambres consulaires, des centres de formation en alternance (CFA) et de la région au titre de la formation professionnelle* ».

Pour tenir compte de ces évolutions, certains items ont été rajoutés dans l'enquête de 2007. Les professeurs principaux sont assez nombreux à y avoir répondu. Ainsi, en plus des activités « traditionnelles », ils proposent des visites d'établissement (*ex : lors de journées portes ouvertes*) actuellement proposées par 59 % des professeurs principaux, des rencontres avec des élèves ou des professeurs de lycée (49 %), une information ou module avec support (28 %), des rencontres avec d'autres intervenants extérieurs (28 %), des contacts avec des chambres des métiers (11 %), des rencontres avec des étudiants ou des enseignants d'université (5 %), des contacts avec des chambres de commerce (4 %). Il semblerait que ces nouvelles activités proposées soient le fruit de ces perspectives.

### Des activités jugées inégalement efficaces

Une activité est, loin devant les autres, citée parmi les plus efficaces, par 72 % des professeurs principaux : la discussion individuelle avec les élèves au sujet de leur orientation (elle comprend l'entretien individuel, ainsi que des discussions plus informelles avec l'élève). C'est pourquoi, même si

elle prend beaucoup de temps, elle est aussi la plus proposée (par 80 % des professeurs principaux). En dehors de la discussion individuelle, l'activité jugée la plus efficace est l'intervention du CO-P, dont 68 % des professeurs principaux disent qu'elle est proposée, et 43 % efficace (*graphique 3*).

À l'opposé, certaines activités, peu dévoreuses de temps, sont souvent proposées bien que rares soient ceux qui leur confèrent de l'efficacité. C'est le cas des discussions collectives, proposées par 77 % des professeurs principaux et considérées comme efficaces par seulement 21 %.

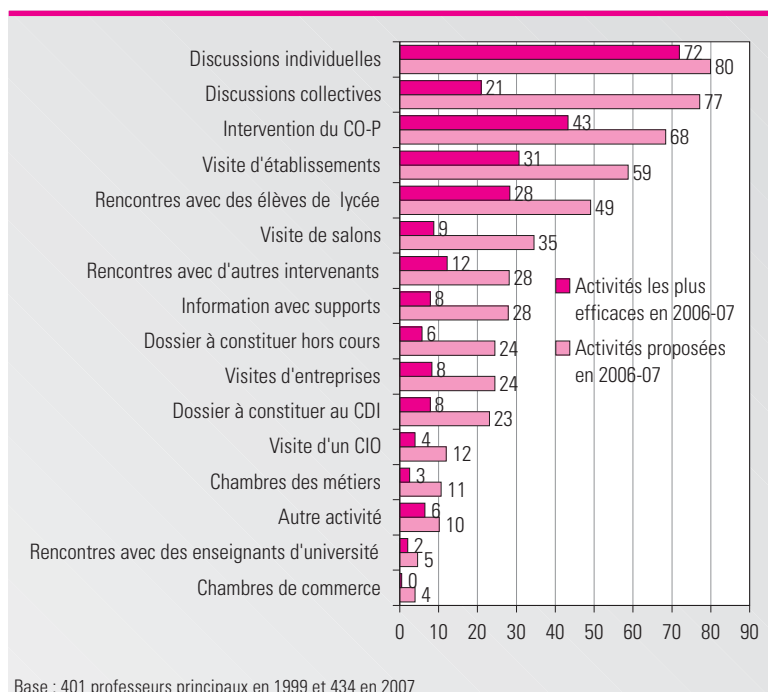
Parmi les visites à faire, une seule est citée parmi les actions les plus efficaces, par 31 % des professeurs principaux : les visites d'établissement. Les autres visites (d'entreprises, de salon, de CIO), ou les contacts avec les chambres de commerce, ou les chambres des

métiers sont citées par 0 % à 10 % des professeurs principaux.

Les dossiers à constituer, au CDI avec le documentaliste, ou en dehors des heures de cours, sont rarement cités parmi les actions les plus efficaces (par respectivement 8 % et 6 %). Or, la circulaire de 1996 présente le souhait de « *développer l'autonomie de l'élève par une attitude active. Qu'il soit capable d'identifier les obstacles qui pourraient s'opposer à la réalisation de ses projets, les analyser et envisager les moyens de les surmonter avec l'aide de l'équipe éducative et des dispositifs mis en œuvre dans l'établissement ; différentes données recueillies à partir d'une approche pédagogique de l'information* ». Comment expliquer ce manque d'enthousiasme pour ces activités ?

Enfin, pour un dernier type d'action, les rencontres, l'efficacité dépend des interlocuteurs envisagés. 28 % des professeurs principaux les jugent

**Graphique 3 – « Lors des séquences spécifiques, avez-vous proposé les activités suivantes ? Quelles sont les plus efficaces ? »**



efficaces quand elles mettent leurs élèves en contact avec des élèves ou des professeurs de lycée. La proportion tombe à 12 % quand il s'agit d'autres intervenants extérieurs, et à 2 % pour les rencontres avec des étudiants ou des enseignants d'université.

Mais même si l'on essaye de distinguer l'efficacité de telle ou telle action, c'est l'enchevêtrement de ces actions, « la diversification des voies d'accès à l'information, la multiplicité et la diversité des expériences qui sont à valoriser ». (circulaire de juillet 1996)

### Des séquences moins souvent programmées qu'en 1998-1999

En 2007, 53 % des professeurs principaux déclarent qu'une programmation annuelle est formalisée à l'avance pour ces séquences spécifiques d'éducation à l'orientation, soit un peu moins souvent qu'en 1999 (56 %). Or, la circulaire de juillet 1996 préconisait déjà que « l'ensemble des actions concourant à l'éducation à l'orientation constitue le programme d'orientation qui est partie intégrante du projet d'établissement. C'est la cohérence interne du programme qui donne son sens à chacune des actions et permet leur préparation, leurs diverses exploitations et leurs possibles prolongements ».

Et quand elle est formalisée à l'avance, la programmation des séquences est moins souvent intégrée au volet orientation du projet d'établissement (dans 66 % des cas, contre 72% en 1999). Or, dès la circulaire de 1996, il était demandé que la mise en œuvre de l'éducation à l'orientation repose sur une démarche qui s'intègre totalement au projet d'établissement. « On doit veiller à ce que les actions

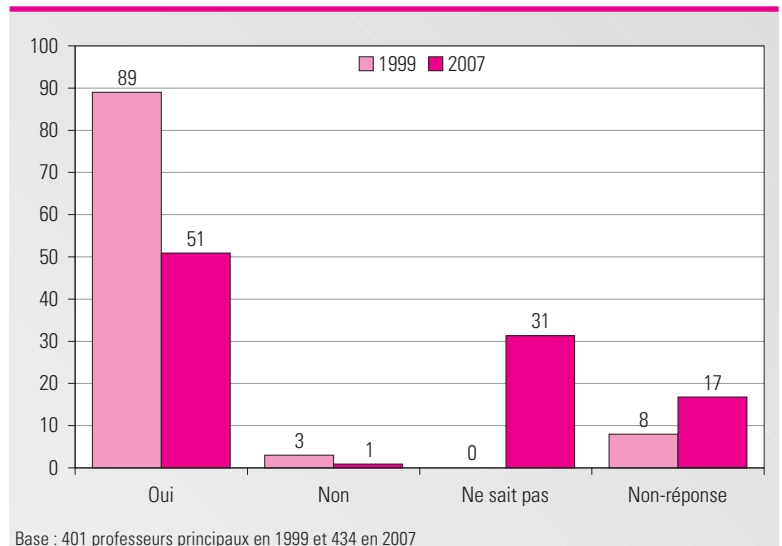
*envisagées soient inscrites dans le volet " information-orientation ", préparé par la communauté éducative, en concertation avec ses partenaires, puis discuté et validé par le conseil d'administration. Ce volet structure les activités et assure leur cohérence pédagogique ».*

Les professeurs principaux semblent moins bien connaître qu'il y a dix ans le contenu du projet d'établissement,

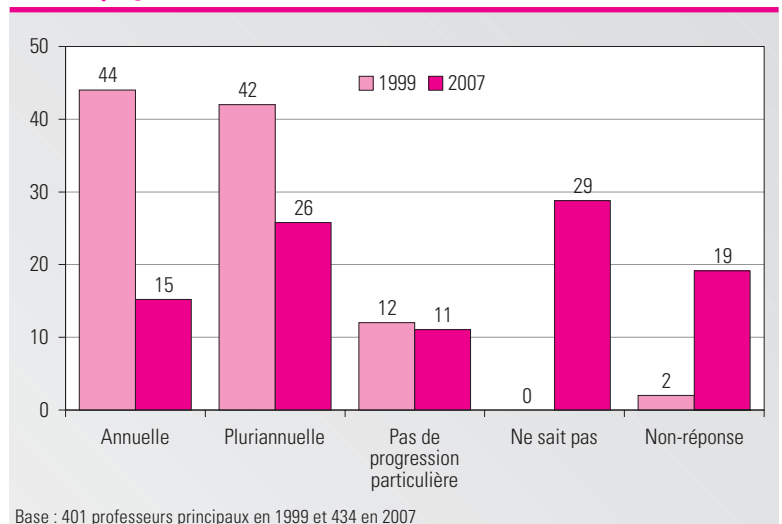
et/ou les textes réglementaires. En 1999, lorsqu'on leur demandait si le volet orientation du projet d'établissement prenait en compte les axes définis par les textes réglementaires, 89 % des professeurs principaux répondaient positivement (3 % de non, et 8 % sans réponse). En 2007, le total de ceux qui ne répondent pas (17 %) ou ne savent pas (31 %) atteint 48 % (graphique 4).

#### Graphique 4 – Le volet orientation du projet d'établissement prend-il en compte les axes définis par les textes réglementaires ?

(ex : la circulaire du 6 juillet 1996 définissant l'éducation à l'orientation)



#### Graphique 5 – Le volet orientation du projet d'établissement s'intègre-t-il dans une progression ?



De même, lorsqu'on leur demande si le volet orientation du projet d'établissement s'intègre dans une progression ou non, 2 % seulement des professeurs principaux ne répondaient pas à la question en 1999. 44 % faisant état d'une progression annuelle et 42 % d'une progression pluriannuelle, 12 % déclarant qu'il n'y avait pas de progression. En 2007, l'ensemble de ceux qui ne répondent pas (19 %) ou ne savent pas (29 %) s'élève là encore à 48 % (graphique 5).

Il semble donc qu'entre 1998-99 et 2006-07 la situation se soit plutôt dégradée. La multiplication des actions que les textes demandent de proposer aux élèves ne compense ni le peu de temps qu'il est possible aux enseignants de consacrer, ni le manque de formalisation des projets.

## LA SÉQUENCE D'OBSERVATION EN MILIEU PROFESSIONNEL

La séquence d'observation en milieu professionnel est obligatoire depuis la rentrée 2005. Elle a pour objectif de « sensibiliser les élèves à l'environnement technologique, économique et professionnel en liaison avec les programmes d'enseignement, notamment dans le cadre de l'éducation à l'orientation ».

Les textes prévoient que « les élèves et leurs familles peuvent être associés à la recherche et au choix des lieux des séquences d'observation ; ils peuvent se faire aider dans leurs démarches par les équipes pédagogiques ». En effet, ce sont les élèves (dans 86 % des classes) eux-mêmes et leurs familles (81 %) qui trouvent des lieux d'observation en entreprise. Ces derniers sont parfois aidés par le professeur principal (dans 39 % des

classes), le principal du collège (36 %), ou un enseignant de la classe (27 %).

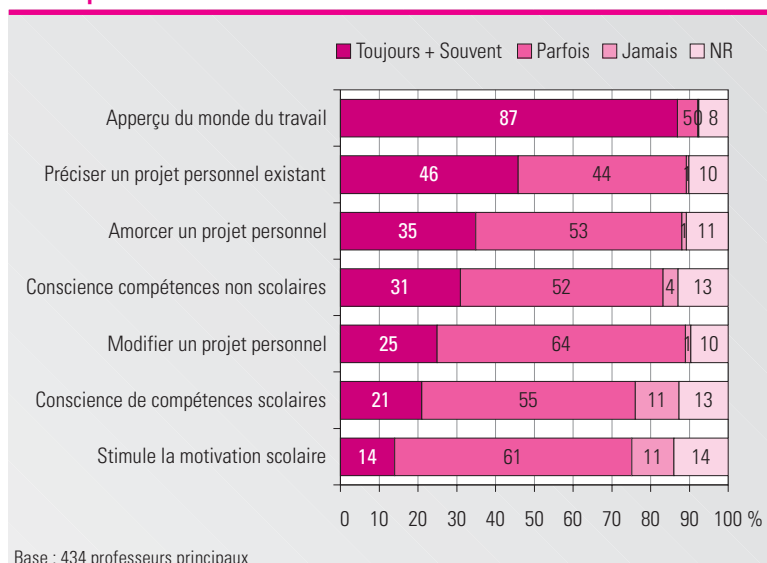
80 % des professeurs principaux déclarent qu'avant la séquence d'observation, ils fournissent directement les outils (grilles d'entretien, questionnaire d'enquête, grille d'observation, etc.) à leurs élèves, tandis que 15 % déclarent que ces derniers les élaborent eux-mêmes, un peu plus souvent hors ZEP (18 %) qu'en ZEP (6 %). Il n'existe pas de différences significatives selon les disciplines.

Après la séquence, 85 % des professeurs principaux réclament une production écrite aux élèves, 27 % organisent une soutenance orale devant un jury, 20 % un exposé devant les autres élèves de la classe, 18 % demandent aux élèves de réaliser divers documents (diaporama, exposition, site internet, etc.), et 4 % proposent autre chose. 9 % des professeurs n'ont répondu à aucun item, ce qui laisse à penser que rien n'est prévu dans leur classe après la séquence. Les pratiques des enseignants ne dépendent ni de leur discipline, ni du fait qu'ils soient en ZEP ou non.

L'effet le plus fréquemment cité (par 87 % des professeurs principaux) d'une séquence d'observation en entreprise est de donner (toujours ou souvent) un aperçu du monde du travail aux élèves. La séquence d'observation en entreprise a également un impact important sur le projet personnel des élèves : les professeurs principaux déclarent que c'est l'occasion pour ces derniers de préciser un projet personnel existant (46 %) ou de le modifier (25 %), et 35 % que c'est l'occasion d'en amorcer un. La séquence aide également les élèves à prendre conscience de compétences non scolaires (selon 31 % des professeurs principaux) ou scolaires (21 %). Enfin 14 % des professeurs principaux considèrent qu'elle stimule la motivation scolaire des élèves (graphique 6).

Les remarques que les enseignants sont conviés à faire en fin de questionnaire font souvent état d'une grande satisfaction générale pour cette action : « La découverte de l'entreprise, lors de la séquence de découverte d'une semaine en décembre, a été l'action la plus motivante pour les

**Graphique 6 – « Quels sont, selon vous, les effets d'une séquence d'observation en entreprise sur les élèves ? »**



enfants. Certains reviennent déçus et demandent un autre stage que nous accordons en général. Ce stage permet d'engager des discussions entre les parents, l'enfant et le professeur principal : que peut-il faire avec les résultats scolaires dont ils dispose ? Le choix de certaines sections est-il opportun ?... ». Les enseignants souhaiteraient la proposer non seulement, comme c'est le cas depuis 2005, à tous les élèves de troisième, mais aussi à d'autres niveaux du collège.

## L'ENTRETIEN INDIVIDUEL D'ORIENTATION

La circulaire de juillet 1996 soulignait déjà la nécessité d'une phase d'individualisation dans l'éducation à l'orientation, et demandait que la réflexion sur soi puisse « être abordée (...) aussi spécifiquement au cours de temps individuels, notamment avec les conseillers d'orientation-psychologues, afin de contribuer à la construction d'une image positive de soi chez tous les élèves ».

La circulaire de décembre 2006 introduit deux nouveautés : la généralisation de l'entretien individuel d'orientation à tous les élèves de troisième et la recherche de la participation de chaque famille. En outre, alors que le conseiller d'orientation-psychologue était l'acteur de premier plan dans la circulaire de 1996, celle de 2006 met en avant le professeur principal : « conduits par les professeurs principaux en associant le cas échéant, selon une répartition qui sera jugée appropriée, les conseillers d'orientation-psychologues et les autres membres de l'équipe éducative, ces entretiens permettront une meilleure connaissance réciproque des souhaits de l'élève et de sa famille d'une part

et des conditions scolaires de réussite d'autre part ».

De fait, les professeurs principaux conduisent le plus souvent seuls les entretiens individuels : 44 % le font toujours ainsi et 40 % souvent. Lorsqu'ils sont accompagnés, le CO-P est leur partenaire privilégié : 7 % des professeurs principaux déclarent qu'il intervient toujours avec eux, 14 % souvent et 29 % parfois. 31 % citent un autre membre de l'équipe éducative et 25 % un autre professeur de la classe. Le CPE intervient (parfois) auprès de 12 % des professeurs principaux (graphique 7).

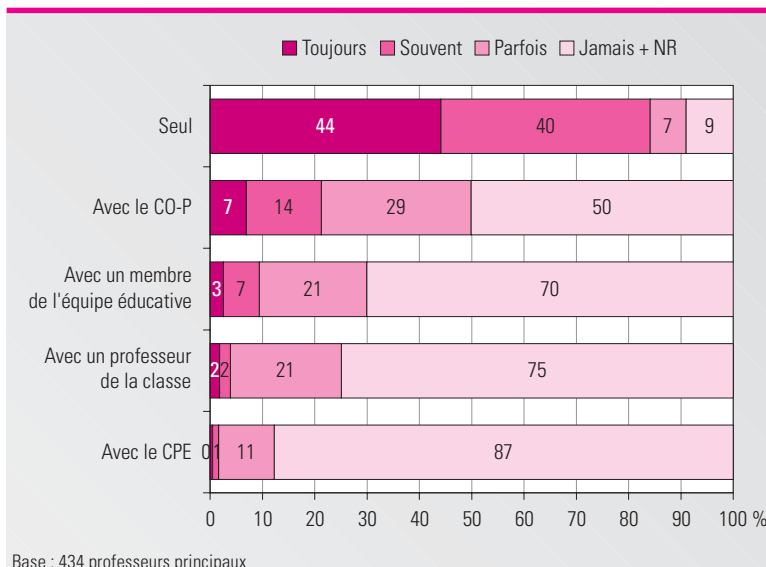
53 % des professeurs principaux déclarent que les entretiens ont bien été effectués en présence des familles pour tous les élèves ou presque, 18 % pour une partie conséquente de la classe (un tiers à la moitié des élèves), et 24 % pour quelques élèves seulement. 3 % signalent que les familles ne sont jamais présentes aux entretiens. Leur présence ne dépend pas du fait que le collège soit en ZEP ou non, qu'il soit public ou privé, ou du type de la commune d'implantation ; en

revanche, dans les grands collèges, les familles participent un peu moins souvent aux entretiens. Pour expliquer l'absence des familles, 25 % des professeurs avancent comme raison principale le fait qu'elles en ont été empêchées (toujours ou souvent), et 15 % le fait qu'elles n'ont pas (toujours ou souvent) souhaité s'y rendre.

87 % des professeurs principaux considèrent que, conformément aux objectifs officiels, l'entretien individuel aide (toujours ou souvent) les élèves à définir leur vœux, à les adapter à leurs possibilités (80 %), et leur permet aussi de recenser clairement leur besoin d'informations (54 %). Enfin, 44 % estiment que l'entretien individuel permet d'encourager (toujours ou souvent) les élèves à travailler.

On l'a vu, l'entretien individuel (ou plutôt la discussion avec les élèves pris individuellement à propos de leur orientation, qui comprend aussi les discussions informelles) est considéré comme l'activité la plus efficace parmi celles proposées lors des séquences spécifiques. En effet, 76 % des

Graphique 7 – « Comment conduisez-vous les entretiens individuels d'orientation ? »





professeurs principaux déclarent qu'il fournit des informations utiles à un meilleur accompagnement des élèves (graphique 8), 70 % qu'il débouche (toujours ou souvent) sur des perspectives partagées par les élèves et leurs familles, et 19 % qu'il est souvent suivi d'efforts scolaires (et 73 % que c'est parfois le cas).

Malgré tous ses effets positifs, l'entretien individuel n'est pas toujours simple à mettre en place. De nombreux professeurs se plaignent, lors des remarques de fin de questionnaire, d'un manque de temps à consacrer à ces séquences, surtout lorsque les effectifs de la classe sont lourds, « *ce qui donne moins de temps à consacrer à chaque élève* ». Le manque de moyens horaires est très souvent soulevé : « *Il existe un réel problème de gestion du temps : les troisièmes ont un emploi du temps bien rempli, y compris pendant le temps de midi (latin, option, association sportive, secourisme, etc.). Et il n'y a pas d'heure fixe dans leur emploi du temps à consacrer à l'éducation à l'orientation* » ; « *Le plus souvent, il faut*

*empiéter sur les heures de cours, notamment à certaines périodes (fin de trimestre)* ».

De plus, au-delà des problèmes matériels rencontrés, les élèves les plus en difficulté sont les moins à même de bénéficier de ces entretiens : Il arrive souvent que « *les parents d'élèves en difficultés évitent ou retardent le moment d'avoir en entretien avec le professeur principal. En revanche, il m'arrive de voir trois fois dans l'année des familles pour affiner l'option en seconde générale* ». Les professeurs principaux se plaignent beaucoup d'un manque d'intérêt et de maturité des élèves, particulièrement les plus en difficultés scolaires, qui « *préfèrent adopter la politique de l'autruche* ». Certains professeurs relatent combien les entretiens peuvent être alors douloureux : « *Lors des entretiens individuels, le problème rencontré est celui d'amener certaines familles à faire un choix différent de celui initialement envisagé. Les déceptions, rancœurs, problèmes familiaux, la mise en cause de l'école surgissent à ce moment-là et rendent*

*particulièrement lourde la situation* ». Situation qui suscite aussi la déception de certains professeurs : « *Il existe une absence de réelle motivation des élèves et de leurs familles, et souvent aucun sens des réalités (décalage entre les potentialités, les compétences, les acquis et les orientations demandées)* ». « *Cette année j'ai trois cas difficiles. Ce sont les trois élèves les plus rétifs et les moins motivés. Ce sera donc trois échecs* ».

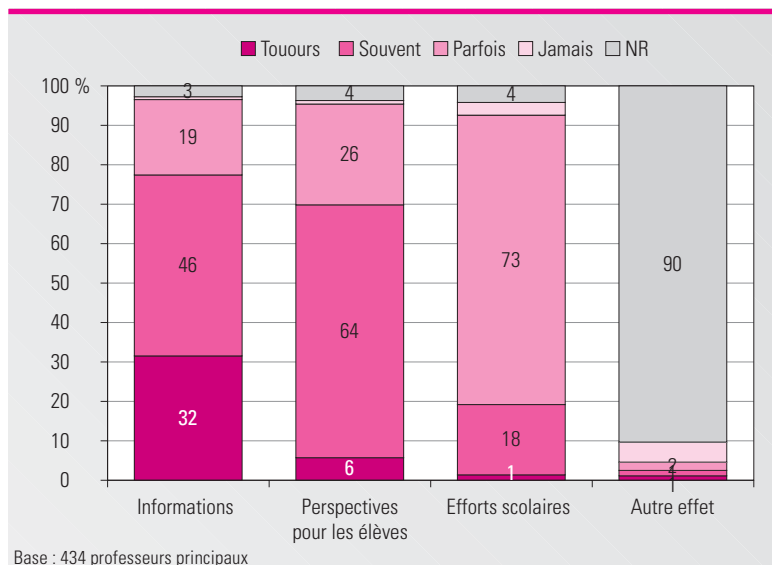
## L'INFORMATION RENFORCÉE SUR L'APPRENTISSAGE

La circulaire de rentrée 2006 prévoit que « *l'information sur l'apprentissage et sur les métiers préparés dans le cadre de l'apprentissage sera renforcée. (...) Les élèves qui souhaitent accéder à une formation par apprentissage bénéficient d'un accompagnement spécifique assuré par le professeur principal de l'établissement scolaire d'origine, en collaboration avec les organisations professionnelles, les entreprises et les chambres consulaires ayant passé un accord cadre ou une convention avec les autorités académiques.* »

Trois questions ont été posées aux professeurs principaux à propos de l'information renforcée sur l'apprentissage :

– Une question relative **aux besoins** de la classe : « *Pensez-vous que certains élèves de la classe devraient se former par apprentissage ?* » 87 % des professeurs principaux ont répondu par l'affirmative : 80 % pensent que ce besoin concerne quelques élèves de la classe ; 7 % un quart des élèves environ, et 2 % la moitié de la classe ou plus.

**Graphique 8 – Quels effets attribuez-vous aux entretiens individuels d'orientation ?**



– La deuxième question portait sur **la demande** des élèves : « *Des élèves de la classe vous ont-ils fait part de leur souhait d'accéder à une formation par apprentissage ?* » (en effet, la demande des élèves peut se distinguer de leurs besoins, détectés par le professeur).

– Enfin « *Avez-vous fourni à vos élèves une information spécifique sur l'apprentissage ?* ». 51 % des professeurs principaux ont répondu à cette question par l'affirmative.

Même dans la situation jugée la plus nécessaire (lorsque le besoin a été détecté et la demande formulée), 60 % seulement des professeurs principaux ont cherché à informer les élèves sur cette voie. Même si aucun élève ne le leur en a fait la demande, lorsqu'ils pensent que c'est utile, 19 % des professeurs principaux ont pris l'initiative de fournir un accompagnement. *A contrario*, 57 % des professeurs qui ne considèrent pas que des élèves de leur classe doivent se former par apprentissage leur ont fourni tout

de même un accompagnement quand ils en ont fait la demande. Enfin, 3 % des professeurs l'ont fait de façon systématique en dehors de tout besoin ou demande (graphique 9).

Tous les professeurs font état, lors des remarques de fin de questionnaire, des réticences particulières des élèves en difficulté scolaire. Or, ce sont précisément ceux qui auraient le plus besoin d'éducation à l'orientation, et notamment de revenir sur la mauvaise image véhiculée par l'apprentissage. Dans ce contexte, la proportion de professeurs fournissant une information sur cette voie semble insuffisante, particulièrement quand le besoin s'en fait sentir et que la demande est formulée.

Les raisons de cette participation insuffisante ont déjà été citées à propos des autres actions d'éducation à l'orientation. Mais une raison plus spécifique concerne celle-ci : les professeurs déclarent avoir eux-mêmes une connaissance trop vague de l'apprentissage pour pouvoir

aider leurs élèves : « *Je ne connais pas bien le fonctionnement, les exigences, des très nombreuses filières et débouchés de la voie professionnelle, particulièrement en ce qui concerne l'apprentissage.* ». De plus, comme le dit l'un d'eux, « *j'ai des difficultés à proposer l'enseignement professionnel comme un vrai choix d'orientation* ».

## L'OPTION FACULTATIVE DE DÉCOUVERTE PROFESSIONNELLE

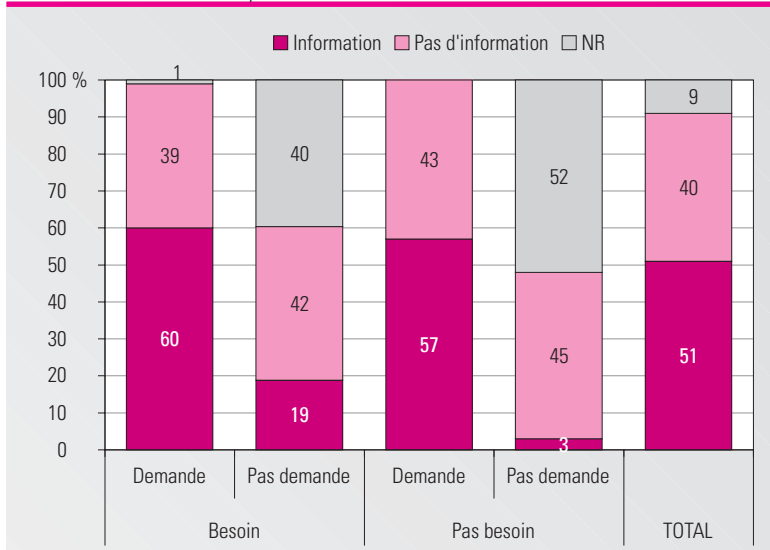
L'arrêté de février 2005 décrit l'option facultative de découverte professionnelle (3 heures hebdomadaires) comme visant « *à proposer aux élèves des classes de troisième du collège une **approche du monde professionnel** par une découverte des métiers, du milieu professionnel et de l'environnement économique et social. Elle doit être **proposée à tout élève** à compter de la rentrée 2006. (...) Les connaissances ainsi acquises leur permettront, le moment venu, d'opérer des choix plus éclairés dans la construction de leur parcours de formation. À cet égard, la découverte du monde professionnel conduit à présenter des métiers à tous niveaux de qualification* ».

Conçu sur le même principe que l'option de découverte professionnelle mais avec plus de temps passé sur le terrain (entreprises, lycées professionnels ou centre de formation d'apprentis), le module de découverte professionnelle (6 heures) est destiné aux élèves qui savent déjà qu'ils s'engageront ensuite dans la voie professionnelle.

Lorsqu'on demande aux professeurs principaux si une option ou un module de découverte professionnelle

**Graphique 9 – « Avez-vous fourni à vos élèves une information spécifique sur l'apprentissage ? »**

(Réponses des professeurs principaux en fonction des besoins de la classe en la matière et de la demande des élèves)



Base : 434 professeurs principaux

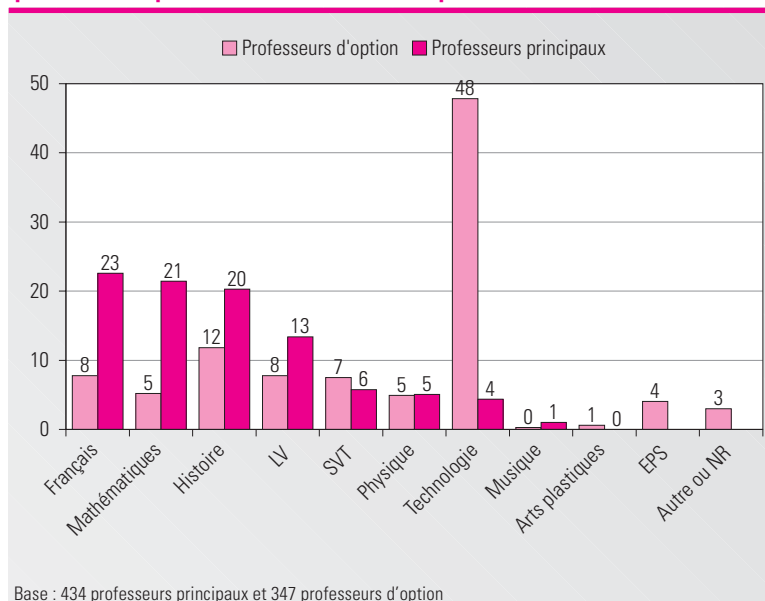
est assuré dans leur collège, 73 % d'entre eux répondent qu'une option est bien proposée aux élèves, 1 % citent un module, 3 % citent les deux, 20 % ne citent aucun de ces deux enseignements, et 3 % ne répondent pas à la question. En outre 12 % des professeurs d'option répondant ont déclaré qu'un autre groupe d'élèves suit également l'option dans le même collège. Donc, dans 12 % des collèges dans lesquels l'option est proposée (soit 7 % de l'ensemble des collèges), deux groupes d'option sont constitués.

L'option est assurée par des enseignants au profil spécifique, d'abord du point de vue de leur discipline. Un sur deux enseigne la technologie (*graphique 10*), et ce sont plus souvent des hommes (57 %). Il est vrai que 78 % des professeurs de technologie répondant sont des hommes alors que dans les autres disciplines les proportions sont bien plus faibles : 20 % en français, 10 % en LV, 24 % en SVT. Enfin, alors que les « professeurs » (non principaux) et les professeurs principaux appartiennent à des catégories distinctes (les « professeurs » ne sont quasiment jamais professeurs principaux de troisième alors que les professeurs principaux le sont quasiment

### NOTE

2. La proportion de collèges proposant une option est en fait plus proche de 80 % que de 76 % (73 + 3). En effet, un questionnaire destiné au professeur assurant l'option a été envoyé aux 593 collèges de l'échantillon. Or dans 18 collèges pour lesquels le professeur principal a déclaré qu'il n'existait pas d'option, ainsi que dans 49 collèges dont le professeur principal n'a pas rendu de questionnaire, un professeur d'option a renvoyé son questionnaire. Si on ajoute aux 76 % des collèges dont le professeur principal a fait état d'une option, les 57 collèges ci-dessus, on obtient que 80 % des collèges proposent une option de découverte professionnelle, chiffre plus proche de la réalité.

**Graphique 10 – Répartition des professeurs principaux et des professeurs qui assurent l'option en fonction de leur discipline**



tous les ans), les professeurs d'option connaissent une situation intermédiaire : 39 % ne le sont jamais alors que 38 % le sont tous les ans. Seule leur ancienneté dans l'enseignement (18 ans) et dans le bassin de formation (15 ans) est semblable à leurs collègues.

Cette concentration de l'option dans les mains de professeurs à profil très spécifique n'est pas recommandée par les textes : l'arrêt de février 2005 précise au contraire que l'option doit être prise en charge « par une équipe pédagogique pluridisciplinaire, à laquelle peuvent se joindre d'autres membres de l'équipe éducative (professeur documentaliste, conseiller d'orientation psychologue, conseiller principal d'éducation, etc.) ».



Le faible investissement des professeurs principaux, et surtout des autres membres de l'équipe pédagogique, constaté il y a une dizaine

d'années dans le domaine de l'éducation à l'orientation avait donné lieu à une multiplication des actions prescrites ou recommandées aux enseignants, notamment depuis la rentrée 2006.

Depuis, les professeurs non principaux semblent plus conscients et actifs qu'en 1999. Ils sont presque tous attentifs par exemple, lors de leurs heures de cours, à expliquer aux élèves la place de leur discipline dans le monde actuel.

L'implication des professeurs principaux n'a pas suivi la même évolution. Alors que tous s'accordent à dire lors des remarques de fin de questionnaire, que l'éducation à l'orientation est fondamentale pour les élèves, surtout les plus en difficulté, et que les besoins vont croissants, il ne semble pas que dix ans après, leurs pratiques aient fondamentalement évolué. Ils sont très virulents sur les causes de cet échec : « Avec une heure de vie de classe tous les quinze jours, il est très difficile de proposer une véritable éducation à l'orientation, d'autant que cette heure

sert aussi à gérer d'autres problèmes ou à aborder d'autres thèmes ». « Le processus d'orientation devrait faire l'objet d'une réelle progression de la sixième à la troisième. Il serait temps que les programmes scolaires intègrent dans l'emploi du temps des élèves de 3<sup>e</sup>, des heures spécifiques pour le faire ». Beaucoup de professeurs principaux se plaignent : « le travail fourni par le professeur principal de troisième, simplement dans le cadre de l'éducation à l'orientation, est croissant d'années en années : recherche de documents, rapports de stage individuels à corriger intégralement, rencontres individuelles des familles de tous les élèves de la classe, absence d'heure de vie de classe pour gérer les problèmes administratifs liés à l'orientation, saisie individuelle des vœux. Or, l'indemnité du professeur principal de troisième est seulement de 10 euros/mois de plus que les autres niveaux 6<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup>. La charge de travail et le sentiment de

ne pas être légitime dans ce rôle font que je pense refuser ce rôle dans les années à venir. Les professeurs principaux de troisième sont de plus en plus difficiles à recruter... »

Ils ont aussi très souvent le sentiment de devoir combler la présence insuffisante des conseillers d'orientation-psychologues, qui sont : « surchargés et ne peuvent accorder que peu de temps à chaque élève » ; « Le professeur principal ne peut pas, seul, s'occuper efficacement du problème de l'orientation et en aucun cas ne peut se substituer au COP dont le rôle est essentiel ». Mais, outre l'absence de temps, les professeurs principaux souffrent d'un manque de connaissances précises sur les filières, sur le bassin de formation, le bassin d'emploi... : « Le manque de formation et la surabondance d'informations (notes dans les casiers envoyées par les lycées ou autre) font qu'il est souvent difficile de s'y retrouver et d'informer, de conseiller

de façon judicieuse les élèves » ; « La présence de la COP est indispensable car elle possède les connaissances nécessaires, et aussi elle a un autre rapport avec les élèves. Ils ont le sentiment qu'elle ne les juge pas ».

Vu l'ampleur de la tâche, de nombreux professeurs principaux déclarent également en fin de questionnaire leur préférence pour que l'éducation à l'orientation commence dès la quatrième, voire dès la sixième. Il se trouve que dans les textes, c'est déjà le cas. Les professeurs principaux de troisième ont, en somme, le sentiment que toute l'éducation à l'orientation de leurs élèves repose sur leurs épaules et que cette tâche est beaucoup trop lourde pour eux seuls. Le problème soulevé est d'autant plus crucial qu'ils sont nombreux à se déclarer motivés par l'éducation à l'orientation et convaincus de sa nécessité. ■