

JOURNÉES D'ÉTUDES BAC -3 / +3 : SYNTHÈSE

Les Journées d'études ont réuni 125 participants et 70 membres actifs sur l'ensemble des séquences. Ces cadres et pilotes, représentants territoriaux et institutionnels de l'enseignement scolaire et supérieur et des métiers d'interface ont proposé des pistes pour un pilotage d'échelle sur trois dimensions thématiques :

- pilotage de l'offre de formation comme cadre d'évolution des parcours ;
- pilotage des processus d'accompagnement ;
- pilotage de la compréhension des réformes.

Durant plus de 30 heures et dans des formats d'échange et de production variés pour stimuler l'intelligence collective, cette communauté émergente a croisé les regards et mobilisé les données scientifiques disponibles, les apports d'experts et les témoignages d'acteurs engagés dans des dispositifs PIA-TIP (et en dehors).

De ces études se dégagent plusieurs axes qui constituent l'esquisse d'un nouveau cadre de performance pour le pilotage du continuum.

I. Une vision de la réussite et des trajectoires

La vision et les finalités de la réussite orientent la nature des dispositifs mobilisés dans les territoires. Elle renvoie à des construits sociaux sur la production des élites et la place des savoirs (et des compétences) dans l'éducation et pour l'insertion professionnelle et citoyenne. Chaque acteur porte et diffuse par une communication explicite ou implicite un modèle de la réussite qui n'est pas forcément objectivé ni assez opératoire pour l'orientation tout au long de la vie et ses nouveaux enjeux.

Ces visions plurielles, présentes dans le Sco, le Sup ou au sein de mêmes équipes, peuvent sembler irréconciliables dans leurs finalités ou antagonistes avec ce que nous savons des motivations d'engagement des publics jeunes.

La recherche et sa dimension appliquée nous éclairent sur ce qui entrave notre capacité collective à faire système sur ce sujet. Nous relevons en particulier trois apports proposés lors

des Journées d'études, issus de la sociologie, de la psychologie et des sciences de gestion qui peuvent jalonner notre réflexion opérationnelle pour un pilotage plus efficace du continuum.

a. Il y a d'abord l'emprise d'une perception trop linéaire des parcours. La sociologie et la comparaison internationale indiquent qu'en France plus qu'ailleurs les parcours restent très normés avec une logique séquentielle de la trajectoire de vie (à chaque âge sa fonction sociale jusqu'à 22 ans en études et après au travail) et un poids très important donné au diplôme et à la formation initiale. Ce qui pose d'emblée une question de justice sociale avec un système peu enclin à piloter les reports ou les ruptures de parcours et une faible capacité générale à accompagner par la formation les requalifications, reconversions ou progressions professionnelles.

Nicolas Charles¹ attribue cette hyper normativité française à la prégnance de représentations sur le statut de l'étudiant considéré d'abord comme un travailleur intellectuel à plein temps mais aussi au poids des mécanismes institutionnels internes. Il identifie notamment l'influence des cadrages nationaux qui renforcent les seuils d'âges et légitiment une période d'études prioritairement positionnée dans la continuité immédiate du baccalauréat. Ce sont aussi des pilotages locaux qui peinent (ou échouent) à encourager les parcours dans leur variété (césures – temps partiels – reports d'études...).

b. À cette autre question qui est de savoir si nous pouvons mobiliser un cadre théorique stabilisé pour piloter et évaluer l'acquisition de compétences à s'orienter, la psychologie et Laurent Sovet² répondent en indiquant l'absence de consensus dans la littérature ainsi que la complexité ou la variété des modèles de référence. Sa recherche a cependant permis de définir une base référentielle qui articule 11 compétences à partir desquelles nous pouvons penser une structure générale des accompagnements du lycée au supérieur. Ce modèle est expérimenté à l'université dans le cadre d'une Unité d'Enseignement « Orientation active » correspondant à 24 heures réparties sur 12 séances. Ces travaux invitent d'une part à expérimenter le suivi des acquis des compétences à s'orienter en distinguant les contextes et les publics et d'autre part à développer des approches intégrées entre le Sco et le Sup, soutenues par l'institution et les instances dans les territoires et les établissements.

c. Un troisième apport nous vient des sciences de gestion dans le champ des carrières professionnelles. Jean Pralong³ y développe l'idée que des croyances sont inefficaces pour le pilotage (celles qui empruntent prioritairement au déterminisme ou à l'arbitraire) et qu'à l'inverse d'autres sont efficaces pour le pilotage et la construction des compétences à s'orienter. Jean Pralong en distingue trois avec :

¹ Nicolas Charles est intervenu dans le cadre des Journées d'études pour une intervention sur le continuum -3/+3 à partir de la comparaison internationale.

² Laurent Sovet est intervenu tout au long des Journées d'études (webinaire + animation thématique)...

³ Jean Pralong est chercheur en Sciences de gestion à l'École de Management de Rouen. Il est intervenu en conférence conclusive des Journées d'études.

- la croyance dans le fait que le marché du travail est rationnel : le croire permet d'avancer, de faire un pas en avant, de vivre une expérience et d'avoir une réflexivité sur l'expérience vécue ;
- la croyance que l'on peut y arriver : pour développer par exemple sa confiance et sa capacité d'engagement dans des filières sélectives ;
- le rejet de la croyance au projet vocationnel : la vocation évoque le « don » dont on disposerait à la naissance et qu'il conviendrait d'identifier pour avancer. Le projet vocationnel étouffe la dynamique de projet et peut enfermer dans des projets fixistes et sans pédagogie. À l'inverse, les personnes qui ne croient pas à la vocation travaillent par essais et erreurs, vivent des expériences en cherchant à optimiser les intérêts perçus.

Ces apports issus de domaines différents invitent à une vision dynamique de la réussite et de la construction des parcours et proposent en réalité de faire se rencontrer ce que pilotent les cadres et ce que vivent les jeunes sans préjuger de leurs attentes. L'une des mesures caractéristiques de ce pilotage pourrait, à côté des critères de réussite classiques, consister au développement des approches expérientielles, vues comme **l'objectif et le moyen** des accompagnements pour la construction de compétences à s'orienter.

Ce pilotage peut s'accommoder des variabilités sur la notion de réussite en construisant une définition à la fois commune et composite qui sait prendre en compte la complexité des situations, des structures et des territoires. C'est un pilotage de l'action pour lequel le « projet » n'est pas ce qu'on prévoit mais ce qui se passe et ce que l'on fait.

« Un projet n'est pas une réflexion théorique qui intègre une planification stratégique, mais plutôt une boucle du réel dans laquelle on fait émerger des intérêts ou des désintérêts pour construire du sens. » (Jean Pralong)

Pistes de travail identifiées

1. Combiner les approches individuelles et collectives des accompagnements en donnant sens aux dynamiques de projet (valoriser les expériences individuelles – permettre la réflexivité collective – travailler les temporalités – évaluer les actions dans les instances de travail).
2. Poursuivre le développement des modularités de parcours (raccourcir ou allonger) en questionnant la soutenabilité économique (coûts structures/coûts familles) et en adaptant l'économie générale pour la délivrance des ECTS.

3. Piloter les accompagnements en renforçant le principe d'exposition des publics aux situations expérientielles vécues. Proposer des environnements favorables pour le développement des capacités⁴.
4. Recueillir régulièrement l'avis et les attentes des publics et regarder comment les dispositifs et les moyens d'accompagnement mis en œuvre y répondent.
5. Stabiliser les indicateurs de performance en identifiant les dimensions « qualité » associées aux parcours et aux trajectoires. Élargir le spectre des indicateurs en intégrant les dimensions fines des parcours : effets des choix de spécialités – impacts sur l'engagement étudiant – qualité des sorties (réorientation – insertion).
6. Prendre en compte les parcours et les compétences acquises dans le Sco pour leur reprise dans le Sup avec une possibilité d'équivalence (partielle) en crédits ECTS sur une base référentielle partagée.

Toutes ces dimensions induisent, pour le pilotage, de privilégier des dimensions réflexives (situées dans le temps et itératives), d'identifier et de créer des espaces pour valoriser, capitaliser sur ce qui a été fait, vécu et acquis.

II. Sur la notion de compétence à s'orienter

Tout le monde s'accorde sur une approche intégrée d'un référentiel de compétences dans l'intérêt bien compris des acteurs Sco et Sup. Il s'agit ici d'identifier des compétences fortes constitutives des savoir/pouvoir s'orienter pour en faire des objets de travail commun :

- pour partager des diagnostics ;
- pour décider des dispositifs ou des modalités d'accompagnement à mobiliser ;
- pour solliciter les relais d'accompagnement pertinents et engager les partenaires sur leur expertise.

Sur ce point, les travaux des Journées d'études ont pointé la distinction à faire entre les compétences transversales (susceptibles de servir de fondement à la capacité à s'orienter) avec leurs déclinaisons opératoires plus spécifiquement orientées sur la réussite des trajectoires Sco et Sup (et la variété de ces réussites).

La mobilisation de la recherche apparaît indispensable pour structurer un ou des modèles référentiels et évaluer avec les acteurs les effets produits sur les parcours et l'impact sur l'offre.

⁴ Concept développé par Amartya Sen, la capacité est « la possibilité pour les individus de faire des choix parmi les biens qu'ils jugent estimables et de les atteindre effectivement ». Ce concept est largement repris dans le champ du développement humain.

Pistes de travail identifiées

7. Construire par la formation initiale et continue des référentiels communs et facilement mobilisables par les acteurs (ou adopter et tester les référentiels existants construits en académie ou avec la recherche). Proposer des observables clairs qui indiquent les niveaux d'exigence ou de maîtrise pour les différents publics.
8. Définir avec les acteurs Sco et Sup les critères de réussite des parcours modulaires. Afficher en transparence les critères retenus pour l'information dans Parcoursup. Formaliser et exploiter les acquis de formations des cursus expérimentaux (PAREO) et des nouveaux cursus Bac+1.
9. Approfondir le travail commun autour des attendus et prévoir son exploitation dans Parcoursup. Rendre explicites ces attendus en les reliant aux finalités des apprentissages du lycée. Augmenter les cohérences avec les dispositifs emblématiques de la réforme du lycée (Grand Oral – Chef d'œuvre – Stages professionnels, d'exploration ou d'immersion...).
10. Installer, dès la seconde, un travail centré sur les compétences à s'orienter articulé avec la construction des compétences transversales. Adopter un modèle de reconnaissance des compétences acquises et co-construire avec le Sup pour leur reprise dans les UE. Examiner les liens avec Parcoursup, notamment pour la gestion des « Oui si ».
11. Inscrire les compétences à s'orienter dans les programmes disciplinaires du Sco et les maquettes de formation du Sup. Rendre explicites les contributions disciplinaires pour l'acquisition des compétences à s'orienter en proposant des formations initiales et continues centrées sur la didactique disciplinaire.
12. Proposer des tableaux de bord partagés pour le suivi territorial (structure – réseaux – bassins) et les coordinations du pilotage (instances).

III. Une dialectique à fouiller pour l'engagement et la professionnalisation des acteurs

L'un des points de tension pour le pilotage du continuum réside dans notre capacité à mobiliser les acteurs dans leur professionnalité. Comment ne pas présenter ces accompagnements comme une strate d'activité supplémentaire ? Comment faire en sorte que cette dimension ne leur apparaisse pas périphérique mais bien convergente avec les finalités de leur champ d'activités professionnelles ? Comment enfin accompagner les équipes pour faire converger par l'activité les approches individuelles et collectives ?

Il semble que le sujet peut être abordé par la systémique en rappelant la contribution autonome des professionnels au projet collectif, en précisant les échelles d'action et de responsabilité et en jouant sur les temporalités propres à chaque structure.

Les pistes de travail identifiées

13. Inscrire systématiquement l'action d'accompagnement dans les collectifs de travail et ce aux différentes échelles de pilotage.
14. Soutenir les initiatives qui favorisent les échanges entre pairs et qui valorisent les savoirs d'expérience.
15. Reconnaître en GRH tous les professionnels qui inscrivent, dans leur activité professionnelle propre, l'accompagnement aux démarches de projet. Vérifier l'ancrage de ces accompagnements dans l'activité ordinaire pour tous les métiers.
16. Élargir et ouvrir l'activité des acteurs aux dispositifs partenariaux (Cordées – campus connectés – CMQ – expérimentations).
17. Suivre et coordonner en bassin ou à toute échelle géographique choisie comme pertinente et accompagner par l'expertise. Valoriser et essaimer les initiatives. Reconnaître les contributions spécifiques à l'orientation dans la gestion des carrières des personnels.

IV. Les dispositifs et les outils du pilotage

Les instances en établissements, celles en académie et en région composent une comitologie suffisante pour impulser, coordonner et suivre les pilotages à différentes échelles du continuum. Les Journées d'études ont cependant repéré des dimensions du pilotage pouvant être renforcées au sein des instances elles-mêmes ou dans leur articulation avec l'activité des territoires.

Leur rôle pour l'impulsion et la gestion de services partagés, pour l'analyse de l'offre et son adaptation aux besoins des publics dans les territoires, pour l'étude d'impact des dispositifs ou pour les orientations et le financement d'une stratégie de formation a été identifié. Elles peuvent également contribuer à renforcer les partenariats structurants avec les sphères économiques pour la co-construction et le partage des compétences à s'orienter, pour l'acculturation des acteurs aux tendances durables des trajectoires d'insertion, pour l'accueil et l'immersion des publics dans des situations à forte valeur expérientielle ou pour la mise en œuvre d'une veille sur les dimensions sociales et prospectives du travail.

Enfin, il convient d'assurer la communication de repères communs, avec un rôle de diffusion des indicateurs de performance des parcours (à N+1, +2 et +3) en lien avec les dispositifs d'accompagnement et les statistiques fines qui prennent en compte la variabilité des trajectoires d'accès à l'insertion.

Les pistes de travail identifiées

18. Mobiliser l'évaluation interne et externe des établissements (Conseil d'évaluation de l'École) sur les processus et leurs produits (réalisation, effectivité des accompagnements, pilotage territorial...). Proposer des recommandations pour l'alignement avec l'activité d'évaluation de la vague 4 du HCERES pour l'enseignement supérieur.
19. Piloter dans la formation initiale des acteurs les dimensions de didactique disciplinaire et produire de l'outillage (écrits/vadémécum). Profiter du Hackathon organisé par l'ONISEP en octobre 2021 sur le lien « Orientation/discipline » pour proposer une ingénierie de formation à développer dans les INSPÉ. Moduler l'action en intensité selon les cultures et les identités professionnelles. [lien avec la proposition 7]
20. Planifier en pluri-annualité la formation continue Sco-Sup pour la co-professionnalisation des acteurs. Distinguer la formation pour la construction d'outils de pilotages communs de la formation des cadres (développement des compétences professionnelles des cadres).
21. Proposer des modalités d'échanges de services avec des réciprocity asymétriques : imaginer des contreparties aux échanges de services d'enseignements disciplinaires ou adjoindre une mission de référent aux personnels concernés (PRAGS – PRCE – chargés d'enseignement – MCF...). Savoir valoriser les engagements par la GRH.
22. Institutionnaliser des temps de partage de pratiques aux échelles territoriales idoines.
23. Outiller les équipes pour les temps réflexifs. Construire un plan d'études : flux, études statistiques longitudinales des parcours complétées par des monographies qui illustrent des trajectoires.
24. Faire des recommandations pour adapter les contenus et les ressources des préparations aux concours de recrutement et mettre en cohérence avec les finalités des épreuves écrites et orales.

V. Diminuer le sentiment anxigène des acteurs et des publics

Dans un premier temps et de manière systémique, ces approches « *orientantes* » peuvent déstabiliser ou déranger les acteurs et les parties prenantes (familles – enseignants – élèves – structures et gouvernances). Elles percutent des normes et des logiques ancrées, légitimées par l'histoire et la sociologie du xx^e siècle ; ces approches proposent cependant un nouveau cadre de performance.

L'injonction au projet provoque stress et angoisse pour les élèves, les familles et les acteurs des accompagnements. Ce sentiment est renforcé par le calendrier nécessairement institué des procédures d'orientation et d'affectation. C'est l'intérêt commun de permettre aux jeunes de reprendre du pouvoir et des droits sur eux-mêmes.

Dans ces contextes, il importe d'équiper les publics (élèves et équipes) pour qu'ils inscrivent leur action dans la pluri-annualité. L'ancrage sur le faire (faire vivre des expériences et les analyser VS discours/séances informatives) apparaît comme bénéfique pour une mise à distance, avec comme principe d'action l'élargissement et la multiplication des interlocuteurs, notamment avec la prise en compte des fonctionnements en réseau (y compris réseau social des pairs).

Le travail autour des compétences transversales semble ici primordial. Dans un monde incertain, gérer l'imprévisibilité, s'adapter, lire les opportunités sont des compétences à construire et à renforcer. Ce sont des points d'appui pour reprendre le pouvoir sur ce qui (nous) arrive et renforcer les capacités stratégiques des individus à déterminer leur parcours. Il s'agit en réalité de rompre avec l'idée fausse que les « autoroutes » scolaires garantissent la sécurité des trajectoires ou qu'elles permettent de remettre à plus loin le travail de préparation au choix. Comme le dit Jean Pralong, « 80 % des parcours sont normalement chaotiques » ; c'est dans ce désordre structuré⁵ qu'il convient de préparer l'avenir.

Les pistes de travail identifiées

25. Former les acteurs aux compétences psychosociales et aux compétences du XXI^e siècle. Savoir décliner ces compétences à tous les niveaux d'enseignement.
26. Construire une offre de formation initiale et continue commune, des enseignants et enseignants-chercheurs (néo-MCF) sur les compétences à s'orienter pour mieux accompagner les élèves et étudiants dans la construction de leur parcours. Intégrer le droit à l'erreur et le traitement de l'échec comme des composantes structurantes pour l'analyse des trajectoires.
27. Mobiliser les pairs (étudiants – tutorat – mentorat) pour mettre à distance et amener de la variabilité dans la présentation des parcours de réussite. [lien avec la proposition 14]
28. Communiquer sur l'inclusivité des dispositifs et des accompagnements ainsi que sur la valeur d'insertion des parcours non linéaires.
29. Élargir le spectre d'intervention en recherchant les complémentarités et en responsabilisant les partenaires sur les lignes référentielles partagées.
30. Moduler les parcours avec une prise en compte des « Oui si » pour le déclenchement des dispositifs de personnalisation développés aujourd'hui dans l'enseignement supérieur. Adapter les rythmes au niveau de maturité des publics. [lien avec la proposition 2]

⁵ Dans la théorie de Pryor et Bright (2011), le chaos est à entendre comme un désordre structuré. Autrement dit, le parcours ne se construit pas de manière linéaire et la lecture objective du parcours (ex. : suite des expériences professionnelles) n'est pas suffisante pour rendre compte de son dynamisme et identifier un fil conducteur.

31. Valoriser les césures et les activités développées par le service civique et SNU comme des temps de maturation et d'expérience. Faire des césures des objets pédagogiques suivis (comité de césure) et mobiliser la recherche pour les analyses.

VI. Un travail sur la donnée

Les Journées d'études ont pointé l'insuffisance des données de pilotage. De nombreuses statistiques existent qui sont plus ou moins bien connues des acteurs. Elles sont produites à partir des indicateurs de parcours ou de réussite des élèves et étudiants. Elles sont cependant jugées trop génériques pour être utiles au pilotage d'échelle ou trop tardives pour décrire la réalité des parcours à ces mêmes échelles.

Si le déploiement de l'identifiant unique permettra à terme plus de finesse dans les suivis de parcours, les cadres sont en demande de données fortes de N+1 à N+3. Le travail en cours à l'IGésr sur les liens entre les choix de spécialité et l'engagement dans le supérieur est également très attendu.

Mais ce sont les données sur les compétences acquises et leur rôle dans les réussites qui sont le plus attendues. Un travail d'alignement avec les moyens et dispositions existantes (Fiche avenir – attendus – Parcoursup – e-portfolio – compétences informelles) est à prévoir pour donner aux acteurs des lignes cohérentes pour les gouvernances et le pilotage.

Les pistes de travail identifiées

32. Faire en sorte que les outils de suivi ou de gestion (Livret Scolaire Unique/Livret Scolaire du Lycée/Fiche avenir/Parcoursup) soient interopérables. Repérer les données suivies Sco-Sup et prévoir leur exploitation dans un cadre éthique et responsable.
33. Décliner des indicateurs communs au niveau national pour la vision macro, en académie avec les services statistiques des rectorats pour la vision méso et à l'échelle des établissements et des formations pour la vision micro (services d'études et statistiques des universités).
34. Déployer un e-portfolio pour suivre les compétences du collège au supérieur et travailler sur les traces (garantir le choix des publics pour la mise en visibilité – RGPD). Identifier, dans la partie publique, les interactions possibles avec les équipes et accompagnateurs. Co-construire les usages de l'e-portfolio avec les élèves, les étudiants et avec les acteurs du monde professionnel pour la prise en compte des attendus des secteurs. Prévoir les temps de formation techniques et didactiques pour l'usage du e-portfolio afin d'assurer une large appropriation par les équipes.

35. Poursuivre un travail autour des attendus en reliant les compétences aux finalités des dispositifs en lycée. [\[lien avec la proposition 9\]](#)
36. Harmoniser les données SIES – DEPP avec celles présentes dans Parcoursup.