

**Faculté des sciences économiques,
sociales, politiques et de communication**

**« Comment les praticiens de l'enseignement et de
l'orientation définissent-ils le dispositif de la
Fédération Wallonie-Bruxelles déployé à la Cité des
métiers de Bruxelles ? »**

De « l'assistance à l'orientation » à « l'éducation à
l'orientation tout au long de la vie » pour les jeunes de
l'enseignement obligatoire.

Auteur : Victor Herrera Velasco

Promoteur : Abraham Franssen

Lecteur. trice : Amandine Phillips
Bernard Fusulier

Année académique 2020-2021

Master 120 en Politique économique et sociale

**Faculté des sciences économiques,
sociales, politiques et de communication**

**« Comment les praticiens de l'enseignement et
de l'orientation définissent-ils le dispositif de la
Fédération Wallonie-Bruxelles déployé à la Cité
des métiers de Bruxelles ? »**

De « l'assistance à l'orientation » à « l'éducation à
l'orientation tout au long de la vie » pour les jeunes de

Remerciements

Tout d'abord, j'aimerais remercier ma commission d'accompagnement. Le professeur A. Franssen qui m'a soutenu dans mes différents sujets de mémoire, ainsi que le professeur B. Fusulier et A. Philips qui ont bien voulu me suivre dans cette recherche. Je remercie également M. Neel pour sa relecture, son écoute et ses conseils théoriques tout au long du processus FOPES.

Ensuite, je remercie C. Kinet et P. Van Loo qui m'ont ouvert les portes d'un nouveau monde professionnel. Merci de m'avoir encouragé et soutenu dans ma démarche académique.

J'aimerais également remercier mon épouse L. Terren qui m'a soutenu moralement et relevé aux moments où je baissais les bras mais surtout, de s'être occupée de notre petite Mia durant tous ces moments où « papa doit encore travailler ».

Je remercie aussi ma famille, mes sœurs, mes parents, plus particulièrement ma mère O. Velasco Tulcanaza d'avoir eu le courage à mon âge de changer de pays, de culture, d'avoir tant sacrifié pour nous offrir un meilleur avenir. Merci maman. De même que A. Jacquet-Crab dont le temps et l'affection qu'elle m'a accordé à mon arrivée au Lycée Dachsbeck, fût déterminante dans mon intégration en Belgique. Sans elle, mon parcours scolaire et tout ce qui en découle aurait été tout autre.

Pour finir, je dédie ce travail à mes grands-parents Elsa Tulcanaza Rosero et Olmedo Velasco Narvaez qui, malgré toutes les adversités de la campagne colombienne, ont réussi à ce que leurs 7 filles fassent des études supérieures. Ils m'ont appris le dur labeur de la terre mais aussi la curiosité et la joie de savoir. Je suis un des fruits de leur amour et du travail de toute une vie.

Ancien Monde

Si ceux qui nous feront l'honneur de lire ou de parcourir cet ouvrage, arrivent à la conclusion que décidément **n'importe qui n'est pas apte à faire n'importe quoi**, nous nous estimons largement payés de notre peine. La Rose des métiers, Mauvezin, 1922.

Nouveau Monde

C'est en faisant n'importe quoi, qu'on devient n'importe qui, Rémi Gaillard, 1999 -

Table des matières

1. Introduction.....	10
1.1. Objet d'étude	12
1.1.1. Hypothèse causale et hypothèse d'intervention	12
1.1.2. Méthodologie	13
1.1.3. Les limites de nos recherches	14
1.2. Cadre théorique	16
1.2.1. Le secteur social assistanciel	17
1.2.2. Le dispositif en action.....	18
1.2.3. L'image du sujet	19
2. Le paradoxe bruxellois.....	21
2.1. Le <i>patchwork</i> CDMB	21
2.1.1. Un guichet unique	23
2.1.2. Le label « Cité des métiers »	25
2.2. One-Stop Shopper	25
2.3. Une responsabilité partagée ?	28
3. Le rapport à l'orientation du 20e siècle à nos jours	29
3.1. Les discours et les pratiques de l'aide à l'orientation (non exhaustif)	29
3.1.1. S'insérer dans une situation de travail	30
3.1.2. Définir un projet personnel et professionnel.....	31
3.1.3. Faire face aux transitions	32
3.1.4. Donner sens et perspectives à une vie active	33
3.2. L'éducation permanente, modèle de progrès et de raison européen	34
3.2.1. Influence néolibérale.....	35
3.2.2. Référentiel social-démocrate	36
3.2.3. L'éducation et la formation comme référentiel d'activation	37
3.2.4. La méthode ouverte de coopération.....	37

3.3.	L'orientation tout au long de la vie	38
3.3.1.	Sélectionné tout au long de la vie	40
4.	L'orientation scolaire	41
4.1.	Définition de l'orientation	42
4.2.	Une école sélectionnante	43
4.3.	Processus et dispositifs d'orientation en Belgique francophone	45
4.4.	Les référentiels du pacte d'Excellence	54
4.4.1.	Ecole orientante	55
4.4.2.	New Public Management	56
5.	L'Algorithme FWB-CDMB	58
5.1.	Les jeunes assujettis	60
5.1.1.	Les jeunes vulnérables	62
5.1.2.	Jeunes non touchés et exclus	66
5.2.	Les représentations d'expériences d'aide à l'orientation	69
5.3.	Les procédures et processus	77
5.3.1.	Les outils	78
5.3.2.	Décrochés ou non-préparés ?	87
5.4.	Les rôles et des identités professionnelles	90
5.4.1.	L'unité centrale	91
5.4.2.	Les centres psychomédicosociaux	94
5.4.3.	Les référents " TIQO "	96
5.4.4.	Les agents Amarrages	101
5.4.5.	Un travail identitaire	103
5.4.6.	Les identités professionnelles et le référentiel OTLV	106
6.	Conclusion	112
7.	Bibliographie	117

1. Introduction

La question sociale posée lors du « Laboratoire participatif des transitions des jeunes entre l'enseignement et l'emploi »¹ s'intéresse à la condition des jeunes en difficulté scolaires et sociales, des jeunes vulnérables et désaffiliés, éloignés du monde du travail. Cette recherche, basée sur une méthode d'analyse en groupe, a ainsi mis en exergue 6 *Knulpunt* concernant le diagnostic du *patchwork* ou maillage relationnel déployé dans la mise en œuvre de l'action publique en faveur des transitions des jeunes de l'enseignement à l'emploi. L'enquête a aussi dégagé des balises et des propositions pour donner sens aux pratiques d'intégration et construire des transitions plus positives pour les jeunes de l'enseignement à l'emploi pour en assumer la responsabilité collective.

Le rapport fait référence à l'approche des « marchés transitionnels du travail » développé par Bernard Gazier où « l'insertion ou la non-insertion sont ici appréhendées non pas comme le seul résultat de caractéristiques individuelles des *exclus*, mais comme le produit des relations (interpersonnelles) et des rapports (plus systémiques) entre les différents acteurs qui co-construisent les relations »². Toutefois, nous nous y observons surtout une sociologie développée par Robert Castel³.

Une sociologie en résonance avec la réalité bruxelloise et ses complexités. Une approche empirique concrète qui permet d'aborder les faits, de penser les pratiques et les changements dans les pratiques, de penser l'articulation du subjectif et de l'objectif, le psychologique et le social, de l'action des hommes et du poids des structures dans la transition des jeunes⁴. Une réflexion sur le rapport entre “comment les jeunes en transition se construisent-ils” et “comment les jeunes en transition sont-ils construits” dans le tissu social. Notre travail s'inscrit, dans une certaine mesure, dans la continuité de la question sociale posée par le “Laboratoire des jeunes” : qu'est-ce qui est fait pour les jeunes (peu qualifiés) dans leur insertion par le travail au sein de la structure sociale ?⁵

À Bruxelles, la complexité institutionnelle est telle qu'elle renforce la lourdeur administrative des démarches à entreprendre par les jeunes (et moins jeune) à trouver un emploi. Sur ce sujet, une des propositions faites par le “Laboratoire Jeune” était de refonder les partenariats autour de

¹ Abraham Franssen, " *Patch-work: les transitions des jeunes entre l'enseignement et l'emploi. Quelle action publique à Bruxelles et en Europe?* (2013). p. 1-26

² Franssen A., *op. cit.*, p. 7

³ Robert Castel, *Les métamorphoses de la question sociale: une chronique du salariat* (Fayard, 2014).

⁴ Michel Chauvière, "Que vive la pensée de Robert Castel 1933-2013," *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, no. 1 (2013).

⁵ Castel R., *op. cit.*, pg 17

projets ancrés dans la vie économique et sociale pour mieux piloter l'action publique, de construire de manière partenariale les « mondes sociaux de l'insertion », en restructurant les partenariats aux niveaux stratégiques, d'appui et opérationnels⁶. Des services publics fournissant différentes « logiques de service » dans la rencontre d'un même besoin avec, l'image d'usagers déplacés de gauche à droite au travers d'une multitude des services sans obtenir la moindre aide est devenue une image puissante d'une mauvaise coordination. Cela signe vers des services publics qui pourraient être perçus comme incapables de fournir une aide pertinente, entraînant passivité et dépendance de la part des individus⁷. Une meilleure coordination des acteurs de l'insertion socioprofessionnelle autour d'un « guichet unique » rendrait plus lisibles, accessibles, compréhensibles, efficace pour le plus grand nombre, les services publics d'insertion socioprofessionnelle afin de faciliter la transition « Enseignement-Emploi-Formation » (EFE).

Comme nous allons exposer dans ce mémoire, c'est dans cette mouvance que la Cité des métiers de Bruxelles (CDMB) a vu le jour et se veut comme point *One Stop Shop* unique et sophistiqué pour quiconque cherche de l'information et de l'aide à l'orientation tout au long de la vie sur le territoire bruxellois. Un nouvel acteur dans le maillage relationnel déployé dans la mise en œuvre de l'action publique en faveur des transitions des jeunes de l'enseignement à l'emploi.

Même si le thème de l'orientation et des liens entre EFE sont institutionnellement très compliqués surtout à Bruxelles, le rapprochement des mondes sociaux et politiques à Bruxelles et en Wallonie a entraîné l'engagement de détachés pédagogiques financés par la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB). Ces détachés ont reçu une charge de mission au sein de l'équipe de conseillers en orientation des Carrefours Emploi Formation Orientation (CEFO) pour les Cités des métiers (CDM) de Bruxelles, de Namur, de Liège et de Charleroi⁸.

Sous l'autorité de la ministre de l'Éducation (Marie-Martine Schyns puis Caroline Désir), les chargés de mission remplissent une mission en faveur de l'Enseignement obligatoire au sein du « Dispositif multi partenarial unique d'orientation tout au long de la vie ». Les tâches et les actions sont :

- Le développement du partenariat entre la CDM et les acteurs de l'Enseignement obligatoire et supérieur, tous réseaux confondus ;

⁶ Franssen A., *op. cit.*, p. 71

⁷ Kjetil Lundberg, "The Welfare Subject in the One-Stop Shop: Agency in Troublesome Welfare Encounters," *J. Soc. & Soc. Welfare* 45 (2018). P. 121

⁸ Fédération Wallonie-Bruxelles: www.enseignement.be, circulaires, n° 6034, Recrutement de 1 Chargé(e) de mission au sein de la gestion des relations partenariales entre l'Enseignement obligatoire et le « dispositif multipartenarial unique d'orientation tout au long de la vie » - La Cité des Métiers de la Région de Bruxelles Capitale (consulté le 08 août 2021).

- La participation aux activités du dispositif d'orientation CDM à l'attention des publics scolaires, au service d'une orientation scolaire et professionnelle positive ;
- L'accompagnement de projets qui développent des dispositifs d'information, de sensibilisation et de conseil en orientation.

Chaque chargé s'inscrit dans une CDM différente et déploie un dispositif « propre » cherchant à répondre aux besoins et défis spécifiques à chaque territoire, tout en accomplissant les tâches confiées par la FWB.

Depuis janvier de cette année, nous avons obtenu une charge de mission pour une durée d'un an pour faire partie de l'équipe de conseillers de la Cité des métiers de Bruxelles (CDMB) aux côtés du chargé de la FWB présent depuis la création des dispositifs.

1.1. Objet d'étude

C'est pour cette raison que nous avons orienté notre recherche sur la thématique de l'aide à l'orientation tout au long de la vie. Toutefois, ce mémoire ne portera pas sur la CDMB dans son ensemble (ou « macrodispositif »), mais portera plus spécifiquement sur les activités d'information et d'aide à l'orientation proposées par les chargés de mission de la FWB à la CDMB en faveur des jeunes de l'enseignement (fondamental) ordinaire, de l'alternance et l'enseignement spécialisé à Bruxelles (le dispositif FWB ou microdispositif). Néanmoins dans nos descriptions et analyses, nous viserons aussi le macro-dispositif puisque les deux dispositifs sont intrinsèquement liés dans leur programmation.

1.1.1. Hypothèse causale et hypothèse d'intervention

Pour nous, le détachement des chargés de mission et donc la mise en place d'un dispositif particulier au sein des CDM sont portés par l'hypothèse causale que l'orientation scolaire actuelle se fait sur une base passive ou orientation en cascade ; c'est-à-dire par relégation vers d'autres filières moins valorisantes, car à la suite d'un échec le jeune fait un choix par défaut⁹.

Une façon de pallier à cet engrenage systémique, que nous identifions comme l'hypothèse d'intervention du dispositif, serait de proposer des activités d'orientation progressives et programmées en partenariat avec les écoles au sein de la CDMB. Ce lieu multipartenarial deviendrait « le » pôle public privilégié mettant à disposition un ensemble d'informations de qualité, ouvert à tous et à vocation non commerciale. Au travers de ces activités, le jeune pourrait

⁹ Projet d' Le Pacte d'excellence, "avis n 3 du groupe central, 2 décembre 2016," Consulté sur <http://bit.ly/2kwxGUL>.p. 68-69

tendre vers une dynamique « d'orientation active ». Une orientation active étant une « garantie » de la maturation du choix d'orientation, une autonomisation et une responsabilisation du jeune face aux choix à venir (ou dynamique du choix) pour *in fine* tendre vers un développement vocationnel, une plus grande motivation à l'école, moins de décrochage, de redoublement, etc.¹⁰.

En ce sens, grâce à notre question de recherche « Comment les praticiens de l'enseignement et de l'orientation définissent-ils le dispositif de la Fédération Wallonie-Bruxelles déployé à la Cité des métiers de Bruxelles ? » nous pourrions analyser les représentations de professionnels de l'enseignement qui ont vécu le dispositif avec leurs jeunes et ceux des professionnels partenaires du dispositif, au regard de ces hypothèses.

1.1.2. Méthodologie

À cet effet, nous avons conduit des entretiens semi-directifs en visioconférence avec :

- La directrice fonctionnelle de la CDMB (en entretien exploratoire),
- Un chargé de mission de la FWB au sein de la CDMB, encore en fonction de 2018 à aujourd'hui (Initiateur du dispositif FWB-CDMB).
- Une chargée de mission pour l'enseignement en alternance au sein de la CDMB en fonction de 2018 à 2020,
- Une chargée de mission de la FWB au sein de la CDMB, à mi-temps, en fonction de septembre 2019 à août 2020,
- Une chargée par le pôle académique du Bruxelles au sein de la CDMB qui co-anime certains ateliers en faveur du 3e degré de l'enseignement ordinaire de plein exercice,
- Une chargée de *Touch'N'Go Brussels*, dispositif en faveur des *Neets* (et future coordinatrice du dispositif « *Youth CDMB* »¹¹),
- cinq enseignantes d'établissements secondaires de l'enseignement de plein exercice et en alternance ayant fait appel, de premières dates, au dispositif FWB-CDMB.

Tous les entretiens se sont déroulés à distance vu la conjoncture de la COVID, durant laquelle nous avons interrogé les dimensions de notre cadre théorique, explicité dans la partie suivante. Les objectifs de ces entretiens étaient de faire décrire aux praticiens leur parcours antérieur, leurs pratiques professionnelles et leur perception subjective du dispositif en questionnant¹² :

- Qu'est-ce que la capacité à s'orienter ?

¹⁰ Le Pacte d'excellence, "avis n 3 du groupe central, 2 décembre 2016." p 56-63

¹¹ Dans l'objectif de mieux coordonner les synergies des différents partenaires dont le public cible serait les 12-30 ans.

¹² Grille d'analyse en annexe 2

- Qu'est-ce que l'aide à l'orientation ?
- Est-ce que la finalité du microdispositif est (pas) atteinte ?
- Quelles sont les expériences/dimension vécues lors du microdispositif ?
- Qu'est-ce qui différencie le microdispositif des autres dispositifs existants ?
- Quels sont les liens entre la capacité à s'orienter et l'employabilité des jeunes ?
- Qu'est-ce qu'un jeune employable ou inemployable ?

Nous avons ensuite retranscrit 8 entretiens sur les 11¹³ et y avons identifié les différentes dimensions de notre cadre théorique. Le premier entretien étant exploratoire, nous n'avons pas enregistré les échanges. Deux autres entretiens ont été perdus, car mal téléchargés depuis l'application Teams.

Avant de poursuivre, il nous est important de nous arrêter sur quelques points concernant la récolte de nos matériaux.

1.1.3. Les limites de nos recherches

En premier lieu, en tant que nous-mêmes chargés de mission au sein du dispositif FWB-CDMB depuis janvier 2021, nous avons procédé tout au long de ces derniers mois à des observations de terrain. Nous étions donc immergés dans l'atelier, puisqu'acteurs de l'atelier, mais aussi observateurs pour le sujet d'étude qui nous intéresse. D'autant plus que nous avons été un ancien bénéficiaire du dispositif FWB. À cet effet, nous pourrions faire partie des enseignants de première date à avoir fait appel au microdispositif, car il répondait à un besoin, tant dans notre pratique enseignante qu'auprès des jeunes.

Dans ce cadre, nous pourrions apporter des matériaux secondaires de terrain concernant l'organisation, le déroulement des activités, mais aussi sur le (dys) fonctionnement du macrodispositif, par exemple, au temps de la COVID. Toutefois, nous sommes conscients que nos observations ne seront pas objectives. Nous ne sommes plus une personne externe, nous représentons une institution lors des ateliers et de ce fait nous « tuons » ce que nous observons en étant justes spectateurs, comme le dirait J. Baudrillard¹⁴. En ce sens, rien que par notre présence et l'apport de notre expérience, nos pratiques ou points de vue, nous dénaturons une réalité qui aurait été tout autre sans notre présence, action ou observation participante. Ce n'est donc pas une

¹³ En Annexe 3

¹⁴ Jean Baudrillard, "Simulacres et simulation, rééd. 1995, Paris, Galilée, coll," *Débats* (1981). p. 18

« réalité vraie » que nous pourrions vous imager, mais un reflet d'une réalité profonde sans chercher à la dénaturer ou à la masquer¹⁵. Du moins, nous nous y essaierons.

De plus, nous ne possédons des observations/représentations que depuis la période où nous avons obtenu la charge de mission. Pour représenter ce qui s'est déroulé avant notre arrivée, nous utiliserons les récits des enseignants interrogés. D'un point de vue secondaire, nous utiliserons nos représentations en tant qu'anciens bénéficiaires du dispositif.

En deuxième lieu, dans l'ensemble des enseignants ayant fait appel (de première date) au microdispositif, nous n'avons obtenu que les représentations des professionnels qui ont accepté de s'entretenir avec nous. Par conséquent, ces représentations ne sont en rien le reflet de l'ensemble des professionnels de l'enseignement ayant fait appel au dispositif et encore moins, de l'ensemble des professionnels de l'enseignement bruxellois. À ce jour, le microdispositif comptabilise un total de 72 écoles ayant fait appel au moins une fois à leur service, entre septembre 2018 et juin 2021, sur un total de 120 établissements de l'enseignement obligatoire secondaire. Un échantillon plus large pourrait nous aider, dans l'avenir, à enrichir notre analyse.

En troisième lieu, nous n'avons que les représentations des professionnels de l'enseignement et de l'orientation. Nous n'avons pas obtenu les récits d'expérience des jeunes, bénéficiaires du dispositif d'aide à l'orientation ni des professionnels de centres psycho-médicosociaux (CMPS). Les retours à chaud des jeunes après les ateliers et d'autres quand nous avions notre casquette d'enseignant, ne peuvent être un matériau objectif et raisonné par rapport à l'ensemble des jeunes élèves ayant vécu le dispositif. Ces éléments ainsi qu'une enquête quantitative¹⁶ auprès de 3 écoles partenaires nous servira d'indicateurs exploratoires lors de certains de nos propos.

Enfin, tous les professionnels concernés ont fait la demande d'être anonymes. Pour cela, chaque extrait de récit sera accompagné d'un code alphanumérique comme suit :

- **CMFWB1**, pour le premier chargé de mission de la FWB au sein de la CDMB, , entretien du 29 mars 2021.
- **CMFWB2**, pour la deuxième chargée de mission pour l'enseignement en alternance au sein de la CDMB, entretien du 10 mai 2021.
- **CMFWB3**, pour la troisième chargée de mission de la FWB au sein de la CDMB, entretien du 17 mai 2021,

¹⁵ Baudrillard J., *op. cit.*, p. 17

¹⁶ Résultats de l'enquête en Annexe 1

- **PACDM1**, pour la conseillère du pôle académique du Bruxelles au sein de la CDMB, entretien du 10 mai 2021.
- Pour les cinq enseignantes d'établissements secondaires de l'enseignement de plein exercice et en alternance ayant fait appel, de premières dates, au dispositif FWB-CDMB.
 - **ENS1**, référente TIQO et cheffe d'atelier au sein de son établissement, entretien du 19 mai 2021,
 - **ENS2**, agente Amarrages au sein de son établissement, entretien du 28 mai 2021,
 - **ENS3**, enseignante, titulaire d'heures d'orientation, entretien du 02 juin 2021,
 - **ENS4**, agente Amarrages et enseignante, entretien du 04 juin 2021,
 - **ENS5**, référente TIQO, entretien du 07 juin 2021.

1.2. Cadre théorique

Dans l'analyse des ateliers collectifs et entretiens individuels d'information et d'aide à l'orientation proposés par le dispositif FWB, nous considérons que ces services s'inscrivent dans un rapport social. Nous l'observerons comme un agencement de pratiques, relevant d'une action publique, assurée par des opérateurs mandatés, poursuivant une visée réparatrice, intégratrice ou protectrice à l'égard de publics considérés comme en « besoin d'assistance »¹⁷.

Dans ce cadre, nous considérons que ce public en « besoin d'assistance » présente des signes de risques sociaux qui sont le résultat d'un processus de construction et de catégorisation sociales et culturelles. Derrière la figure de « l'élite » ou du « bisseur », des exclus du système scolaire ou professionnel, se trouve chaque fois l'imaginaire d'une société, le type d'intégration qu'elle promeut et le poids des rapports de domination qui conduisent à désigner les catégories sociales considérées en retard scolaires, mal orientés, déficients, déviants, etc. Ces catégories sociales construites et descriptives se veulent objectives, au travers de statistiques, de concepts, mais en réalité sont le reflet d'un rapport social qui évolue dans le temps. La catégorisation de l'altérité met toujours en œuvre les images historiques du sujet, les jugements normatifs et les rapports entre groupes sociaux propres à chaque époque historique. Il distingue de manière renouvelée « bons » et « mauvais » élèves, jeunes actifs et inactifs¹⁸.

¹⁷ Castel, *Les métamorphoses de la question sociale: une chronique du salariat*. p. 26

¹⁸ Abraham Franssen, « Sociologie de l'intervention sociale » (Notes de cours, Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, 2020-2021) p.12

1.2.1. Le secteur social assistanciel

Dans cette optique, nous développerons l'hypothèse que les actions des dispositifs FWB et CDMB se donnent comme objectif majeur d'intégrer davantage au marché de l'emploi les (futurs) jeunes inactifs et les demandeurs d'emploi. Un jeune inactif, mal orienté ou en besoin d'assistance en orientation fait donc non seulement l'objet d'une construction sociale (cf. image du sujet), mais aussi, est le bénéficiaire d'une intervention sociale, du secteur « social assistanciel » (SSA)¹⁹. Cette intervention d'insertion socioprofessionnelle porte sur les catégories sujettes à l'inactivité, qu'elle soit subie ou volontaire. Selon des critères donc, cette intervention se met en œuvre en faveur des populations vulnérables doublement fragilisées : fragilité d'intégration à la société salariale et la fragilité à l'insertion dans une sociabilité sociofamiliale ou communautaire²⁰.

Le SSA résulte donc d'une intervention délibérée de la société sur elle-même, à la différence des institutions qui existent du fait de la tradition ou la coutume. R. Castel y voit une sphère de sociabilité secondaire, puisqu'il s'agit de systèmes relationnels décalés par rapport aux groupes d'appartenance familiale, de voisinage. Entre les interstices, des sphères de sociabilité vont se déployer des structures de prise en charge de plus en plus sophistiquées. Au sein de ces structures, les pratiques déployées présentent toujours une ébauche de spécialisation, noyau d'une professionnalisation future ou planifiée. Dans cette logique, la délimitation d'une sphère d'assistance suscite l'émergence de personnel spécialisé, du moins, partiellement mandaté pour ce faire et repéré comme tel. De plus, le mandaté est contraint d'évaluer les situations sur lesquelles il doit intervenir ou pas, de sélectionner ceux qui méritent les secours, de construire des catégories afin de guider son action. Néanmoins, la localisation de l'intervention sociale peut également varier selon la nature du problème à traiter. En effet, la raison d'intervenir fait suite à un accroc de la sociabilité primaire et donc, se pose toujours la question de l'intervention « dans le milieu de vie » ou dans un site institutionnel spécialisé. En somme, R. Castel caractérise le SSA autour d'un certain nombre d'invariants qui seront le fil conducteur du mémoire : quelle est la programmation du dispositif ? Sa localisation ? Comment catégorise-t-on les publics ? Quelle est la spécialisation des agents ? Quelles sont les dimensions de l'expérience sociale vécue par les jeunes ²¹?

En somme, ces conditions formelles signent vers un système de valeurs et de marqueurs physiques de la CDMB dans lequel s'inscrit le microdispositif. Cette grille d'analyse nous permettra d'objectiver la CDMB dans le secteur de l'insertion socioprofessionnelle. De plus, le concept

¹⁹ Castel R, *Op. cit.*, p. 59 à 64

²⁰ Claude Martin, "Penser la vulnérabilité. Les apports de Robert Castel," *Les Cahiers de la Justice*, no. 4 (2019). p.6

²¹ Castel R, *Op. cit.*, p. 60 à 63

« social assistanciel » nous invite à identifier les modalités historiques quant aux pratiques de l'assistance à l'orientation, la toile de fond, le modèle culturel et idéologique, qui ont dirigé l'action de la société sur elle-même concernant la place et le rapport à l'orientation. Nous décrirons donc cet ensemble dans lequel s'inscrivent la CDMB et les ateliers de la FWB en mobilisant un autre concept, celui de dispositif.

1.2.2. Le dispositif en action

Le concept de dispositif, proposé par M. Foucault²², nous invite à cerner la généalogie du pouvoir dans le discours vu comme principe unificateur du système global dans la constitution de l'individu moderne. C'est dans les pratiques, les rites, les politiques que l'individu est construit en tant qu'objet et se construit en tant que sujet.

Ainsi le dispositif se distingue de l'ensemble des savoirs liés à une époque, essentiellement parce qu'il englobe aussi bien les pratiques non discursives que les pratiques discursives. Le dispositif est résolument hétérogène, il inclut les discours, les institutions, les dispositions architecturales, les règlements, les lois, les mesures administratives, les énoncés scientifiques, les propositions philosophiques, la moralité, la philanthropie, etc. À partir de ces composantes disparates, il s'agit d'établir un ensemble flexible de relations et de les fondre dans un seul appareil afin d'isoler un problème historique bien particulier. Cet appareil rassemble le pouvoir et le savoir dans une grille d'analyse spécifique²³. Par pouvoir, M. Foucault entendait la multiplicité des rapports de force qui sont immanents au domaine où ils s'exercent et sont constitutifs de leur organisation²⁴.

Selon L. Van Campenhoudt, le concept de dispositif ainsi entendu se rapproche de l'acceptation de la notion de « solution », à savoir : « une représentation cohérente des problèmes, une ligne de décisions permettant une politique correspondant à cette représentation, un ensemble de dispositifs concrets et adéquats pour mettre en œuvre cette politique, une validation par des instances qui font autorité, une possibilité d'évaluation et de mesure des résultats, et enfin, une légitimation populaire »²⁵.

²² Abraham Franssen, « Sociologie de l'intervention sociale » (Notes de cours, Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, 2020-2021) p.14

²³ Franssen A., *op. cit.*, p.15

²⁴ Michel Foucault, *La volonté de savoir*, vol. 1 (Gallimard Paris, 1976). p. 121-122

²⁵ L Van Campenhoudt, "L'insécurité est moins un problème qu'une solution," *Revue de droit pénal et de criminologie* 6 (1999). p. 51-66

Conformément à M. Foucault, rendre intelligible l'exercice du pouvoir dans ses « effets les plus périphériques »²⁶, cela signifie devoir articuler et concevoir le lien entre pratiques discursives et non discursives et non, comme relation univoque de causalité l'un à l'autre. En accord avec cela, la programmation de l'orientation tout au long de la vie devrait porter en elle un modèle culturel et idéologique. Mais ce sont les transformations institutionnelles portées par les pratiques de pouvoir qui ont engendré les modifications, le découpage/spécialisation des savoirs en ce qui concerne l'aide à l'orientation et à l'insertion socioprofessionnelle. Pour cela, nous décrirons ces différents découpages historiques en utilisant, entre autres, la taxonomie d'Alain Touraine.

Ainsi, les concepts de « dispositif social assistanciel » nous permettront donc d'ordonner notre observation, description et présentation en cherchant à identifier quelle est « l'image du sujet à assister » que porte le dispositif FWB.

1.2.3. L'image du sujet

Au cœur du modèle culturel, de l'ensemble de nos savoirs, à travers les dispositifs et pratiques du SSA, s'opère et se joue la construction d'un type de sujet, la confrontation d'un type d'identité sociale. En effet, par le simple fait de catégoriser quelqu'un, nous stigmatisons, reconnaissons, consacrons une identité dans le jeu social, mais aussi de manière plus explicite, au travers de pratiques de socialisation, de formation, d'affiliation, etc. nous faisons correspondre un type de sujet à la « normalité d'un modèle culturel »²⁷.

En appliquant ce dernier point, à notre grille d'analyse, nous pourrions observer — au-delà des services d'information et d'aide à l'orientation proposés par les dispositifs, — le prolongement d'un modèle identitaire, de gestion de soi, de gestion de risques sociaux et de gestion sociale des individus. Ainsi pour répondre à la question de départ qui nous occupe, nous allons aussi nous demander : vers quel type de sujet-citoyen signent les dispositifs CDMB et FWB ?

Dans ce cadre, nous nous proposons dans la partie suivante d'explicitier la raison de la création d'une cité des métiers à Bruxelles, de ses caractéristiques institutionnelles et organisationnelles. Puis, nous signerons vers l'idéologie et le modèle culturel qui programmerait le macro-dispositif. En effet, les notions d'une « orientation tout au long de la vie » collent avec le modèle culturel, de

²⁶ Léo Fabius, "Geoffroy de Lagasnerie, La dernière leçon de Michel Foucault. Sur le néolibéralisme, la théorie et la politique," *Lectures* (2013). p. 108-109

²⁷ Abraham Franssen, « Sociologie de l'intervention sociale » (Notes de cours, Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, 2020-2021) p.16

raison et de progrès, ainsi qu’avec l’idéologie d’un « État social actif ». Au sein de ce système idéologique et culturel, les cités des métiers — en tant que service public « moderne » du type *One-stop shop* (ou guichet unique) — sont au service des réformes néolibérales d’activation apparues en Belgique aux alentours des années 2000, faisant la promotion de l’autonomie, de la motivation et de la responsabilité individuelle du citoyen, cré-acteur de sa vie professionnelle.

Dans notre troisième partie, nous allons distinguer cinq périodes historiques de l’orientation pour dresser le référentiel global dans lequel s’inscrit notre rapport actuel à l’orientation, celui de « l’orientation tout au long de la vie » (OTLV). À cette fin, nous avons suivi la piste de « l’éducation permanente », idée complémentaire de ce que l’on pourrait appeler « l’orientation permanente », deux concepts indissociables d’une même action : la constante employabilité des citoyens responsables.

Dans notre quatrième partie, nous ferons un lien entre le référentiel global de la CDMB et le référentiel plus local de la FWB. Pour cela, nous repartirons de la définition actuelle de l’orientation partagée par tous les dispositifs. En effet, l’enseignement francophone se réformant, nous pourrions observer dans son *cœur* un rapprochement idéologique quant à l’activation des jeunes. Ensuite, nous décrirons les processus et dispositifs d’orientation de l’enseignement francophone pour mettre le doigt sur la « raison d’être » du dispositif FWB au sein de la CDMB et ainsi, expliciter notre hypothèse causale et notre hypothèse d’intervention.

Dans notre cinquième partie, nous analyserons les processus narratifs des professionnels bénéficiaires et des acteurs du dispositif. Ces témoignages vont nous permettre de répondre à notre question de départ en utilisant leurs représentations de l’expérience sociale vécue lors du dispositif assistanciel d’information et d’aide à l’orientation. À cette fin, nous allons analyser leurs rôles et identités professionnelles pour relever ce qu’ils disent d’eux et de leur utilisation du dispositif ainsi que des tensions qu’ils traversent dans leur cadre professionnel. De plus, nous identifierons si des marqueurs du référentiel OTLV sont intégrés dans ce qu’ils disent d’eux et de leurs pratiques professionnelles.

Pour conclure, nous terminerons ce mémoire avec des éléments d’analyse et des perspectives qui nous semblent pertinentes à relever sur base de nos différents matériaux.

2. Le paradoxe bruxellois

La Région de Bruxelles-Capitale est particulièrement touchée par le chômage avec un taux de 15,6 % en moyenne en 2020²⁸. De plus, elle est aussi confrontée à un réel paradoxe : les Bruxellois ne profitent pas assez de la richesse produite par leur région. Le PIB bruxellois est parmi les plus élevés d'Europe, pourtant cela ne change en rien les inégalités sociales qui sont persistantes, voire croissantes. A cela s'ajoute un haut taux de chômage des jeunes, 23 % en mai 2020²⁹. Près de la moitié des jeunes chercheurs d'emploi n'ont pas leur diplôme du secondaire alors qu'à Bruxelles, plus d'un emploi sur deux exige, au minimum, un diplôme de l'enseignement supérieur. Par conséquent, une dualité s'est ainsi installée en région bruxelloise avec, d'une part, une proportion importante de personnes infrascolarisées et, d'autre part, une demande en main-d'œuvre à la qualification élevée qui doit être comblée. À Bruxelles, plus qu'ailleurs, la question de l'orientation professionnelle est donc inévitable³⁰.

En outre, la complexité institutionnelle renforce la lourdeur administrative des démarches à entreprendre pour trouver un emploi. Bruxelles est souvent critiquée pour sa complexité institutionnelle et les récentes évolutions liées aux transferts de compétences de la 6e réforme de l'État ne devraient pas simplifier la situation. Or, pour être efficaces et endiguer le chômage à Bruxelles, les institutions se doivent d'être plus lisibles et compréhensibles pour le plus grand nombre.

2.1. Le *patchwork* CDMB

Suivant ces constats, plusieurs gouvernements actifs sur le territoire bruxellois ont fait de la mise en place d'une Cité des métiers, une priorité. En matière régionale, la Déclaration de politique générale dans le cadre de sa stratégie 2025 a arrêté un chantier intitulé : « Créer un espace partagé entre les acteurs de la formation, de l'emploi, de l'enseignement pour offrir des conseils plus personnalisés »³¹ et « Développer un guichet unique d'information de la future Cité des métiers »³².

²⁸ Actiris, View Brussels, taux de chômage, chiffres clés, Bruxelles, moyenne 2020, (consulté le 8 août 2021) https://viewstat.actiris.brussels/viewstat_werkloosheid_basisstatistieken.html

²⁹ Actiris, View Brussels, *op. cit.*

³⁰ Région de Bruxelles-Capitale, *Stratégie Go4Brussels 2030*, 24 février 2021, https://go4.brussels/wp-content/uploads/2021/07/S2030bis_FR.pdf, p.6-9

³¹ Région de Bruxelles-Capitale, *Stratégie Go4Brussels 2025*, 16 juin 2015, <https://go4.brussels/wp-content/uploads/2018/10/Strategie-2025-pour-Bruxelles.pdf>, p. 10

³² Région de Bruxelles-Capitale, *Stratégie Go4Brussels 2025*, *op. cit.*, p. 15

Au total, la stratégie « GO4Brussels 2025 » comptait 19 objectifs et 160 chantiers opérationnels, entre les institutions, organismes privés, cabinets ministériels et interlocuteurs sociaux, regroupant plus de 60 partenaires. Le monde social de l'insertion ou Bassin « Enseignement-Formation-Emploi » de Bruxelles (ancien CCFEE) est l'instance chargée d'assurer le lien entre ces acteurs (du moins les francophones). Les objectifs de la stratégie 2025 étaient traduits dans 2 axes majeurs³³ :

- L'axe Economie-Emploi avait pour vocation de faire de Bruxelles, la capitale belge et européenne de l'esprit d'entreprendre et de l'innovation ;
- L'axe Economie-Emploi-Enseignement avait pour objectif d'inverser le paradoxe de l'économie bruxelloise, lequel fait de Bruxelles le premier bassin d'emploi du pays, mais avec le taux de chômage de ses habitants le plus important.

Ainsi, les Accords de la Commission communautaire francophone ont soutenu « le développement d'un guichet unique chargé de fournir une information et une orientation sur les métiers, étude et formation ». Ce guichet est vu comme une réelle valeur ajoutée en matière de choix et de gestion de la « vie au travail » pour les chercheurs d'emploi, et plus généralement pour les citoyens bruxellois. Ce lieu permettra la mise en réseau des professionnels (de l'emploi, de la formation, de l'enseignement, de la jeunesse), le partage d'outils et la diversité des approches, en faisant appel aux ressources existantes. À terme, ce guichet évolua vers le modèle de « Cité des métiers » avec le soutien de la *Bestuurakkoord* de la *Vlaamse Gemeenschapcommissie* (VGC) dans le cadre d'une politique croisée EFE³⁴.

Le macro-dispositif CDMB voit le jour le 5 mars 2018 et représente le socle de base du dispositif « multipartenarial unique d'orientation tout au long de la vie ». Son existence apporterait donc une « solution » au diagnostic posé : c'est-à-dire qu'une frange importante des personnes potentiellement actives se trouve exclue du marché de l'emploi pour cause d'inadéquation de leur motivation et de leurs compétences aux exigences de la compétitivité marchande. Enfin de compte pour des raisons qui leur sont personnellement attribuables et qui n'ont pas grand-chose à voir avec des mécanismes d'exclusion. La CDMB se positionnerait donc comme un facilitateur dans leurs transitions vers une formation, des études, etc., *in fine* vers l'emploi.

³³ Région de Bruxelles-Capitale, Stratégie Go4Brussels 2030, *op. cit.*, p.5

³⁴ Région de Bruxelles-Capitale, Cabinet du ministre de l'Emploi, économie, formation professionnelle, *Une Cité des métiers à Bruxelles pour fédérer*, dossier de presse 2015, https://didiergosuain.brussels/sites/default/files/communiqués-de-presse/dossier_de_presse_une_cite_des_metiers_a_bruxelles.pdf
Tous les acteurs de l'emploi, de la formation et de l'enseignement,

Dans la stratégie décarbonée « GO4Brussels 2030 », la CDMB est positionnée comme un moteur dans la poursuite de la garantie pour la jeunesse³⁵ en continuant à inscrire dans son fonctionnement les chantiers de³⁶ :

- Poursuite de l'amélioration quantitative et qualitative de l'information, l'orientation et le conseil de première ligne pour les jeunes Bruxellois afin de favoriser les transitions-école-famille-travail,
- Poursuite des tâches visant à décloisonner les services offerts pour encourager une meilleure efficacité et cohérence dans services proposés.

Tout comme préconisé par le Laboratoire jeune de « refonder les partenariats autour de projets ancrés dans la vie économique et sociale » ;³⁷ les stratégies sont un processus concerté et en partie partagé dans sa mise en œuvre avec les interlocuteurs sociaux régionaux où le contenu de la stratégie liée à l'enseignement, à la formation et à l'emploi fait l'objet d'une concertation avec les communautés. En d'autres termes, c'est une démarche partenariale avec une vision commune permettant d'intégrer différentes initiatives gouvernementales afin de dépasser l'image d'un *patchwork* mal cousu.

2.1.1. Un guichet unique

La CDMB cherche donc à apporter une réponse concrète et unique au problème de l'emploi des Bruxellois en proposant une porte d'entrée singulière pour toute personne qui veut : choisir ou redéfinir son orientation professionnelle, gérer sa carrière, trouver une formation ou un emploi, reprendre des études, travailler à l'étranger ou encore devenir son propre patron. À cette fin, la CDMB occupe 1200 m² au pied de la tour Astro³⁸. Elle rassemble les services d'Actiris et du VDAB Brussel ainsi que certains services de Bruxelles Formation. C'est un espace libre d'accès à tous, qu'importe la situation scolaire ou professionnelle, le statut, l'âge, le niveau de qualification des individus. Les 45 conseillers de la CDM accueillent le visiteur de manière

³⁵ « Tout jeune entre 15 et moins de 25 ans qui quitte les études sans les avoir réussies (ou tout jeune de moins de 25 ans nouvellement inscrit en tant que chercheur d'emploi) soit informé, dans le mois, des services auxquels il peut prétendre en vue d'un bilan suivi d'une orientation dans les 4 mois, soit vers une emploi de qualité, un stage, une formation, un retour vers les études et, si nécessaire, un soutien en matière d'intégration sociale, étape préalable à une insertion professionnelle. » Région de Bruxelles-Capitale, *Stratégie Go4Brussels 2030*, op. cit., p.51

³⁶ Région de Bruxelles-Capitale, *Stratégie Go4Brussels 2030*, op. cit., p.52

³⁷ Franssen, " *Patch-work: les transitions des jeunes entre l'enseignement et l'emploi. Quelle action publique à Bruxelles et en Europe?* p. 71

³⁸ Et donc, la plupart du temps, les bénéficiaires pensent être allé chez Actiris...

anonyme et sans rendez-vous³⁹. L'espace-conseil est ouvert, les lundis, mardi, mercredi et vendredi de 9 h 30 à 12 h 30 et de 13 h 30 à 16 h, les jeudis de 13 h 30 à 16 h. La CDMB met aussi à disposition de tout public des ordinateurs, des tablettes ainsi qu'un espace documentaire (livres, revues, etc.). De plus, elle organise régulièrement avec ses partenaires des événements comme des *zoom* sur les métiers, des séances d'information, des visites découvertes du lieu, etc.

Les partenaires du premier cercle sont les deux promoteurs, Actiris et Bruxelles Formation, mais aussi le VDAB, l'Euroguidance, Brusafe, le Conseil Zonal de l'alternance, l'EFP, l'Enseignement de Promotion sociale, la Fédération Wallonie-Bruxelles, le Leerwinkel, le Phare, le Pôle Académique de Bruxelles, TracéBrussel, la Validation des compétences, WorldSkills Belgium, Duo for a Job et Jeep⁴⁰. (Infor jeune devrait faire partie des partenaires du premier cercle d'ici la fin d'année 2021).

Chaque partenaire du premier cercle détache des professionnels qui possèdent des connaissances sur une/des thématiques (bouger, apprendre, choisir, travailler, entreprendre), maîtrisent des outils spécifiques (Bilan de compétences, logiciels JAE...) ou alors s'adressent à un public spécifique (*Neets*, jeune en obligation scolaire, chercheur d'emploi, etc.). Le fait de réunir différents partenaires sous le même toit, un grand nombre de dispositifs distincts, institutionnels et non marchands, en lien avec l'orientation et l'insertion professionnelle, permet d'orienter le bénéficiaire/visiteur au sein même de la CDMB, vers le partenaire le plus pertinent selon chaque projet. L'approche de la CDM n'est donc pas uniquement fondée sur les institutions mais se focalise surtout sur les besoins de la personne. Elle se positionne comme une réponse concrète pour tous les Bruxellois qui se trouvent face à un puzzle de démarches sans savoir par où commencer. En d'autres termes, une réunion de compétences différentes à un même endroit, au bénéfice des utilisateurs où le conseiller de la CDMB reçoit chaque individu sans étiquette institutionnelle visible. Les compétences entre les acteurs sont donc décloisonnées, les synergies se veulent renforcées et les rapprochements favorisés. Tout cela dans l'unique but d'offrir aux usagers une porte d'entrée unique dans Bruxelles.

³⁹ Toutefois, à cause de la Covid, de nombreux ateliers n'ont pu avoir lieu en présentiel et un système de prise de rendez-vous a été instauré, mais ne devrait plus continuer, dès le retour à la normale. En effet, la volonté du lieu est de laisser le libre choix du moment où se rendre à la CDMB, sans imposer un marqueur temps et en tout anonymité.

⁴⁰ Pour plus d'informations sur les spécificités de chaque partenaire voir : <https://www.citedesmetiers.brussels/fr/en-recherche-d-emploi/partenaires/>

2.1.2. Le label « Cité des métiers »

La Cité des métiers de Bruxelles fait partie du réseau international des cités des métiers : label international de dispositif multipartenarial unique, ouvert à tous les publics en recherche d'informations et de conseil pour la construction de leur avenir professionnel. Toute structure labélisée CDM doit respecter des principes de libre accès, d'anonymat et de gratuité⁴¹. Le projet de labélisation de la CDMB a été accepté, à Paris, le 20 mai 2015, porté conjointement par Actiris et Bruxelles Formation entourés du VDAB Brussel.

De manière succincte, dans la charte des Cités des métiers, une CDM a pour mission de faciliter les transitions des personnes en aiguillant les usagers vers tous les moyens d'élaboration et de réalisation d'objectifs professionnels et de les accompagner dans leurs choix. L'étendue géographique d'une CDM est variable. Elle correspond en principe au territoire sur lequel la structure porte voire le territoire où les partenaires principaux ont une légitimité : d'une ville, d'une région, d'un regroupement de collectivités territoriales, etc. Lorsque le territoire de la CDM est étendu, celle-ci peut déployer plusieurs sites ou un réseau de centres associés en complément du site principal afin que tous les habitants puissent disposer de ressources de proximité et être aiguillés autant que besoin vers le site CDM le plus proche. C'est le cas, par exemple, de l'organisation du réseau des cités des métiers wallonnes avec les CFO wallons⁴².



Actuellement, c'est un véritable réseau international qui est déployé. Les CDM proposent leurs services dans 11 pays différents : au Togo, en Argentine, au Chili, en Espagne, en Italie, au Portugal, en République de Maurice, en Suisse, en Allemagne et en France. Elles sont reconnaissables à leur logo commun composé de deux carrés rouges : le carré supérieur porte le nom Cité des métiers dans la langue du pays et le carré inférieur celui de la zone géographique concernée⁴³.

2.2. One-Stop Shopper

Ce macro-dispositif est donc né d'un processus de concertation et de mise en maillage de différents acteurs sociaux, de l'insertion socioprofessionnelle, de l'enseignement et de la formation et propose d'articuler les différentes offres dans un guichet unique ou *One-Stop Shop* (OSS). Dans

⁴¹ Réseau international Cité des métiers, « *Qu'est-ce qu'une cité des métiers* », s.d., (consulté le 08 août 2021), <https://www.reseaucitesdesmetiers.org/concept>,

⁴² Voir par exemple: <https://www.wallonie.be/fr/actualites/miti-pour-des-conseils-formation-orientation-creation-dactivite>

⁴³ Réseau international Cité des métiers, *op. cit.*

le paradigme des sciences économiques, un OSS est une entreprise qui fournit et vend un certain nombre de services et de produits différents au même endroit⁴⁴. Cette définition sous-entend un lieu physique tout en proposant une plateforme de *e-commerce* sur lequel un consommateur peut acheter un certain nombre de produits ou services différents du type *Amazon* ou *ListMinut*. Cet autre niveau de compréhension, appliqué aux services publics dans un gouvernement proposant un OSS en ligne, signe vers un accès aux services et informations électroniques offert par différentes autorités publiques. Dans un OSS, l'interface est intégrée et les citoyens l'utilisent pour demander des services aux différents ministères. En d'autres termes, un guichet unique intègre les services gouvernementaux aux besoins du citoyen. Lorsqu'un guichet unique fournit un *front office* intégré c'est à dire une page internet ou un lieu physique, les *backoffices* des différents départements (ou les différents partenaires) peuvent rester indépendants et les données peuvent encore leur être distribuées après collecte pour être stockées dans leurs bases de données distinctes⁴⁵. Ce dernier niveau de lecture (et de définition) est pour nous, celui qui correspondrait le mieux au concept CDM(B), un service public dans un lieu physique d'insertion socioprofessionnelle qui se veut efficace, holistique et centralisé.

La Cité des métiers de Bruxelles est donc un intermédiaire, presque au sens d'interface donc, informant et en facilitant le *matching* entre l'offre et la demande sur le marché de l'emploi, des études et des formations. Cette conception d'intermédiaire correspond à la fonction historique et au rôle premier des services publics d'emplois dont il nous semble observer un glissement des services d'information en faveur de la CDMB⁴⁶. Cela, dans le but de (re) mettre les gens à l'emploi autour d'une vision commune de l'activation : l'orientation, l'éducation et la formation tout au long de la vie.

En Belgique, c'est à partir de son importation dans la déclaration de gouvernement du 14 juillet 1999 que la notion d'État social actif devient idéologie gouvernementale où « la Belgique investit dans les gens, la formation et l'emploi et pas seulement uniquement dans les allocations. Concrètement, le gouvernement veut mener une politique active de formation et d'emploi visant

⁴⁴ « One Stop Shop », dans *Cambridge Dictionary*, consulté le 08 août 2021, <https://dictionary.cambridge.org/fr/dictionnaire/anglais/one-stop-shop>

⁴⁵ Hendrik Scholta et al., "From one-stop shop to no-stop shop: An e-government stage model," *Government Information Quarterly* 36, no. 1 (2019).

⁴⁶ Franssen, "Patch-work: les transitions des jeunes entre l'enseignement et l'emploi. Quelle action publique à Bruxelles et en Europe?", p. 38

à augmenter le taux d'activité »⁴⁷. Cette notion d'activation se retrouve encore aujourd'hui dans le dernier accord gouvernemental dans son point « lutte contre la pauvreté »⁴⁸.

Comme nous l'explique le professeur A. Franssen, la notion d'État social actif condense un certain nombre de processus dans le traitement et la gestion des marges, des risques et de la précarité, et plus largement dans la manière de concevoir l'articulation entre le social et les individus, dans la définition des droits et devoirs réciproques liés à la participation sociale. Au paradigme de la « dépendance assistée », il s'agit d'opposer un paradigme de la « participation active de chacun ». En ce sens, il ne s'agit plus seulement d'assurer les revenus, mais aussi d'augmenter les possibilités de participation sociale, de façon à accroître le nombre de personnes actives dans la société. Ainsi formulée comme un droit, au regard des exigences éthiques de la réalisation de soi, la participation apparaît aussi comme un « devoir » de réciprocité dans l'échange social. Dans cette participation sociale, le plein-emploi ou le taux d'activité est le critère opératoire. Pour ce faire, l'État social doit redéfinir ses modalités d'intervention et de fait, la première devise serait « pas de droits sans responsabilités »⁴⁹.

Cette activation implique un investissement privilégié dans les individus par la formation, l'information, l'accompagnement psychosocial, en vue de renforcer leurs compétences et capacités à la participation sociale autonome. Ce sera dans les différentes sphères d'existence que les individus seront encouragés à la gestion des risques et leur propre prise en charge⁵⁰. De plus, l'État social actif se veut également préventif, il n'attend pas qu'un risque social se produise. L'objectif général est une pratique de prévention ciblée, spécifique, catégorielle et individuelle, dans une logique de « discrimination positive » en vue d'assurer « l'égalité des chances de participation » et de prévenir de coûteuses ruptures. Les actions de l'État social actif doivent être adaptées au contexte, à la réalité du terrain afin de réaliser ses objectifs. Il doit préférer une intervention déterminée sur base d'une identification ciblée et précise des besoins. De plus, les politiques menées doivent s'individualiser par un accompagnement personnalisé et contractualisé. C'est autour de la personne, de sa situation ou du problème traité que doivent s'agencer en réseau les ressources disponibles⁵¹. Enfin, l'État social actif ne dirige pas, mais il délègue. Il ne doit pas être une autorité donneuse d'ordre, mais une autorité qui oriente les individus et les organismes

⁴⁷ Isabelle Cassiers, Philippe Pochet, and Pascale Vielle, "" L'Etat social actif. Vers un changement de paradigme (introduction)," (2005). p. 15

⁴⁸ Belgique, Accord du gouvernement, 30 septembre 2020, https://www.belgium.be/sites/default/files/Accord_de_gouvernement_2020.pdf p. 27-28

⁴⁹ Abraham Franssen, « *Sociologie de l'intervention sociale* », op. cit., p 31-35

⁵⁰ *Idem*, p. 36

⁵¹ *Ibidem*, p. 37

en les encourageant à choisir leurs voies. Ce qui prévaut ici c'est le principe de responsabilisation de tous les acteurs. L'autonomie relative des acteurs de terrain a pour contrepartie la responsabilisation. Le rôle de l'État se redéfinit comme un agent de coordination, d'impulsion et de facilitation des différentes initiatives de *self-help* de la société civile, d'une gestion continue de projets⁵².

Comme nous allons continuer à le démontrer, la solution CDMB intègre les modalités liées à l'activation autour d'un service intégré, holistique et décloisonné dans l'aide à l'orientation et l'insertion socioprofessionnelle. Les dispositifs CDMB et FWB sont fortement liés aux politiques d'activation en étant un appareil discursif du type *one stop shop* signant vers des discours de « modernisation », « efficacité », « autonomisation » et « responsabilité individuelle ». Ces discours sont inscrits tant dans son fonctionnement que portés auprès des bénéficiaires.

En face, les individus peuvent compter sur un dispositif unique à Bruxelles capable de répondre aux multiples demandes multidimensionnelles et individuelles de « citoyens autonomes et responsables ». À la CDMB, chaque *one-stop shopper* vient quand il veut, autant de fois qu'il veut, sans prise de rendez-vous, reçoit une information sur mesure et est invité à poursuivre activement son chemin, tout comme visiter une page internet. L'ensemble de services d'information et d'aide à l'orientation, en d'autres termes de facilitation à la transition, veille bien à développer le *potentas* ou maintenir la flamme de l'activation tout au long de leur vie. Et ainsi, selon nous, faire vivre les politiques d'activation néolibérales favorisant l'autonomie, la motivation et la responsabilité individuelle.

2.3. Une responsabilité partagée ?

Il est intéressant de relever que des chercheurs en sociologie des organisations voient dans la mise en place de guichets uniques une approche pour coordonner les services et améliorer la responsabilisation à la fois verticalement (entre le gouvernement et les citoyens) et horizontalement (entre partenaires)⁵³.

Selon K. Lundberg, la responsabilité peut être comprise comme une relation sociale spécifique : « une relation entre un acteur et une institution dans laquelle l'acteur a une obligation pour expliquer et justifier sa conduite, l'administration peut poser des questions et porter un jugement,

⁵² Abraham Franssen, « *Sociologie de l'intervention sociale* », op. cit., p 31-35

⁵³ Lundberg, "The Welfare Subject in the One-Stop Shop: Agency in Troublesome Welfare Encounters." p. 120-121

et l'acteur peut faire face aux conséquences ». ⁵⁴Dans ce cadre, elle nous invite à nous demander : s'il y a plus de contributeurs à la décision (action) publique, est-il plus difficile de préciser qui est responsable ? Ainsi, comme le souligne K. Lundberg à propos des guichets uniques : « tout en créant, des opportunités pour de nouvelles formes de responsabilité, ces guichets uniques posent également des défis importants en termes de savoir qui tenir pour responsable de quoi. »⁵⁵. Bien sûr, nous ne chercherons pas à répondre à cette question, car il serait question d'un tout autre travail. Toutefois, en sondant les représentations des professionnels, nous pourrions amener quelques pistes de réflexion quant à l'accomplissement de la mission des dispositifs et donc, la rencontre de cette « part » de responsabilité partagée ou de transfert de responsabilité⁵⁶.

Maintenant que nous avons décrit la programmation institutionnelle et organisationnelle de la CDMB, nous nous proposons dans la partie suivante d'identifier les différents savoirs historiques liés aux concepts d'orientation et plus particulièrement, le rapport social dans lequel s'est inscrite l'aide à l'orientation jusqu'à nos jours. Au terme de cette partie, nous pourrions faire le lien entre la CDMB, la définition actuelle du concept d'« orientation », le référentiel européen dans lequel ils s'inscrivent et le microdispositif de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

3. Le rapport à l'orientation du 20^e siècle à nos jours

L'évolution de notre rapport à l'orientation et du concept d'orientation est tributaire de l'histoire de nos sociétés. En effet, les réalités couvertes par le champ de l'orientation sont complexes et ont évolué au cours du temps. Pour représenter ce rapport, nous allons utiliser des critères contextuels, la logique dominante et le centre d'attention dans les pratiques d'orientation ainsi que la taxonomie d'Alain Touraine utilisée par le professeur Frédéric Nils lors de sa distinction de périodes historiques « de l'orientation » à partir du 20^e siècle⁵⁷.

3.1. Les discours et les pratiques de l'aide à l'orientation (non exhaustif)

Avant le 20^e siècle, comme nous l'expose D. Canzittu, le destin professionnel de l'homme est déterminé par sa naissance, son origine sociale et familiale. De plus, la division du travail étant

⁵⁴ Mark Bovens, "Analysing and assessing accountability: A conceptual framework 1," *European law journal* 13, no. 4 (2007). p. 447-468

⁵⁵ Lundberg, "The Welfare Subject in the One-Stop Shop: Agency in Troublesome Welfare Encounters." p.122

⁵⁶ Abraham Franssen, « *Sociologie de l'intervention sociale* », op. cit., p. 168-169

⁵⁷ Conseil de l'Éducation et de la Formation, « L'orientation secondaire-supérieur » Quels enjeux ? Quelles collaborations ? », actes du séminaire exploratoire du 18 mars 2018, p. 6-12.

relativement peu poussée, l'orientation n'est pas existante à cette époque puisque la société proposait relativement peu de choix d'occupation professionnelle⁵⁸.

3.1.1. S'insérer dans une situation de travail

Au début du 20^e siècle, dans un contexte de large industrialisation des pays occidentaux et un exode rural vers les centres industriels où se développe l'organisation scientifique du travail, apparaissent les premières techniques d'aide à l'orientation. Ces conseils étaient essentiellement destinés à un jeune public masculin à la sortie de l'enseignement élémentaire ou primaire dans une démarche « adéquationniste » ; c'est-à-dire « d'un appariement sujet-profession (le plus durable possible) qui se fondait essentiellement sur les aptitudes des jeunes (et déterminera sa future activité) »⁵⁹. Selon F. Nils, ce modèle dominant était tourné vers la sphère économique, voire sociale, car il permettait aux entreprises industrielles d'avoir la main d'œuvre requise et faisait en sorte qu'il y ait le moins possible de jeunes marginalisés c'est-à-dire sans emploi, pour que l'équilibre et l'harmonie sociale puissent être préservés. Selon A. Touraine, nous étions dans une logique métier où chaque personne est alors destinée à un seul métier qu'elle exercera toute sa vie et dont l'apprentissage des compétences liées à ce métier se fait par l'expérience professionnelle⁶⁰. En conséquence, durant le premier quart du 20^e siècle, c'est principalement le facteur connaissance du monde du travail qui fut utilisé par les conseillers en orientation ; et c'est pourquoi l'accent de l'action des acteurs de l'orientation était mis sur les aptitudes physiques et les attitudes au travail⁶¹.

Après la Première Guerre mondiale⁶², dans un contexte d'économie industrielle et de crise financière, se développent des tests de mesure du fonctionnement cognitif complétés par des tests relatifs aux intérêts et aux valeurs des personnes, à leurs aptitudes et leur personnalité. La raison, selon D. Canzittu, est que l'exigence d'identifier des aptitudes a posé des problèmes fondamentaux dans le travail des conseillers en orientation. En effet, associer des individus à un métier demandait d'être capable d'identifier toutes les capacités du jeune et à côté de cela, de dresser la liste de celles requises profession par profession. Face à la difficulté de cette tâche et en raison du nombre élevé de métiers existants ainsi que l'évolution, la création ou la disparition (déjà) rapide de certains métiers ; l'approche va s'articuler autour d'une analyse factorielle des traits des personnes

⁵⁸ Damien Canzittu, "Vers une école réellement orientante. Penser l'orientation scolaire à l'aube du 21^e siècle" (Université de Mons (UMONS), 2019). p. 28

⁵⁹ Canzittu, "Vers une école réellement orientante. Penser l'orientation scolaire à l'aube du 21^e siècle.", *op. cit.*, p.27

⁶⁰ Conseil de l'Éducation et de la Formation, *op. cit.*, p. 7

⁶¹ Conseil de l'Éducation et de la Formation, *op. cit.*, p. 8.

⁶² Canzittu, "Vers une école réellement orientante. Penser l'orientation scolaire à l'aube du 21^e siècle.", *op. cit.*, p. 29-30

en plus des caractéristiques des métiers⁶³. À cela, le public s'élargit, il ne s'agit plus que des garçons, mais ce sont aussi les filles en fin de scolarité qui passent par ces conseils⁶⁴, au sein ou à l'extérieur de l'école, en vue de tester leurs intérêts professionnels. Étant toujours dans une optique adéquationniste, ce modèle d'approche reste assez directif : le conseiller est assimilé à un expert qui en utilisant des techniques particulières établit l'équivalent d'un diagnostic médical et propose une solution d'orientation adaptée au consultant⁶⁵. Encore aujourd'hui, les professionnels de l'orientation qui sont dans cette optique font passer un RIASEC⁶⁶ au sortir du secondaire puisque c'est le moment où sont évaluées les compétences.

Selon F. Nils, ces pratiques professionnelles de l'époque continuent de servir le monde économique et social puisque l'objectif poursuivi est la diminution du *turn over* au sein des entreprises. Pour cela, l'évaluation de l'intérêt ne signait pas vers un épanouissement personnel des jeunes, mais plutôt vers la stabilité de l'occupation du poste à long terme puisque ce dernier devrait correspondre à leurs valeurs et leurs intérêts. De plus, largement liés à l'organisation scientifique du travail et à une augmentation du niveau d'éducation, nous passons selon A. Touraine, d'une « logique métier » à « une logique d'emploi ». L'idée n'est pas de développer des compétences au travers de la répétition des tâches, mais bien que les jeunes exercent des emplois qui ne nécessitent pas une forte qualification, ce qui permet une rotation très large entre les différents emplois⁶⁷.

3.1.2. Définir un projet personnel et professionnel

À partir des années 40, les tests « traits-facteurs » en conseil d'orientation furent mis en question par leur forme directive et furent proposés à la place, un modèle de conseil centré sur le consultant et reposant sur l'activité mentale de celui-ci. Pour D. Canzittu, le caractère non directif de l'entretien se définit par le fait que les sujets abordés ne sont pas déterminés autour de questions figées. Au contraire, ce sont les dires du consultant qui détermineront les interventions du conseiller et c'est bien la personne interrogée qui construit, à partir d'un questionnement, le contenu de ses réponses⁶⁸. Dès les années 50, tant D. Canzittu que F. Nils constatent une mutation

⁶³ Voir « Théories sur le contenu », Canzittu D., *idem.*, p. 35-51

⁶⁴ Ensemble d'activités diverses qui ont pour but d'aider des personnes à faire des choix professionnels, à trouver un métier ou à atteindre un certain degré de satisfaction et de réussite dans leur travail actuel.

⁶⁵ *Ibidem*, p. 31

⁶⁶ L'acronyme RIASEC est composé des premières lettres de chacun des types de personnalité: Réaliste, Investigateur, Artistique, Social, Entreprenant, Conventionnel. À partir de questionnaires d'intérêts professionnels utilisant le modèle RIASEC, un score est calculé pour chaque type de personnalité ; le score le plus élevé attribuant le type de personnalité dominant. *Ibidem.*, p.36-40.

⁶⁷ Conseil de l'Éducation et de la Formation, *op. cit.*, p.8.

⁶⁸ Canzittu D., *op. cit.*, p. 31.

dans les pratiques d'orientation où les questions d'orientation vont davantage se centrer sur la (in) formation du choix professionnelle et sur le développement de carrière. L'approche adéquationniste reste, mais devient une approche plus holistique centrée sur la personne et signe vers un développement de l'individu. De plus, progressivement l'évaluation des compétences sera bannie puisque considérée comme un moyen de distinguer et discriminer des individus, en infériorisant certaines catégories de la population sur base de ces tests cognitifs. Aux États-Unis, par exemple, les tests d'intelligence, non exempts de biais culturels, étaient plus favorables aux classes dominantes⁶⁹.

Durant cette période de reconstruction en réponse à la Seconde Guerre mondiale que s'ajoute aux jeunes dont la scolarité a été massivement allongée un public jeune en insertion professionnelle. C'est la période du plein-emploi des 30 glorieuses où les jeunes et les moins jeunes peuvent être moins conciliants par rapport aux conditions de travail. Ils peuvent aller vers ce qui leur plaît, plutôt que vers ce qui leur est imposé, car les entreprises ont des difficultés pour trouver de la main-d'œuvre. Ceci explique aussi l'évolution des pratiques individuelles plus centrées sur la personne et son épanouissement au travail que sur les injonctions des entreprises⁷⁰. De plus, la nature du travail, selon A. Touraine, répond à une logique de « fonction ». Les compétences deviennent centrales pour pouvoir exercer un emploi qui sera dorénavant appelé « fonction » pour lequel le niveau d'éducation requis devient de plus en plus élevé⁷¹.

3.1.3. Faire face aux transitions

À partir des années 80, la mondialisation de l'économie, la numérisation de l'information et l'informatisation vont très fortement influencer l'orientation. Selon D. Canzittu, les emplois deviennent de plus en plus précaires et de ce fait, la place même de l'individu dans la société devient relativement incertaine⁷². Les pratiques d'orientation se généralisent donc autour d'ateliers d'information et d'entretiens non directifs, centrés sur la personne à accompagner dans sa propre démarche d'orientation. Le centre d'attention des pratiques est mis sur la manière dont les individus opèrent leur choix, sur les mécanismes qui sont à l'œuvre dans le choix des études, dans la collecte d'informations par rapport à la décision d'orientation qui doit être prise. Le public quant à lui est constitué non seulement de jeunes à l'école ayant accès massivement aux études supérieures, mais aussi d'adultes. Le conseiller va donc tenter d'aider le jeune et le moins jeune à

⁶⁹ Conseil de l'Éducation et de la Formation, *op. cit.*, p.7.

⁷⁰ Idem, p. 9.

⁷¹ Ibidem, p. 9.

⁷² Canzittu D., *op. cit.*, p. 31.

augmenter sa maturité vocationnelle au travers de différents processus d'exploration, de sélection et de choix, vers une formation ou vers un métier. Avec l'allongement de la scolarité et la massification de l'accès à l'enseignement supérieur, F. Nils qualifie cette période de l'hyperspécialisation, car les personnes deviennent de plus en plus pointues dans un domaine de compétences en particulier. Ainsi pour A. Touraine, nous entrons dans une logique « des compétences » pour nous insérer dans le monde du travail⁷³. Actuellement encore, dans un *Curriculum vitae*, nous mentionnons les emplois occupés, mais aussi les compétences développées dans leur exercice ainsi que durant le parcours de formation⁷⁴.

Avec l'idée qu'une orientation doit s'opérer à divers moments de l'existence, lors de chaque transition apparaissant dans la vie de la personne qui se développe, émerge le récit du *lifelong learning*, l'éducation et la formation tout au long de la vie (EFTLV) et le récit du *lifelong vocational guidance*, l'orientation tout au long de la vie (OTLV). Nous reviendrons sur la traduction de ces récits EFTLV et OTLV en directives européennes et politiques nationales développées à partir de cette période, dans le point suivant.

3.1.4. Donner sens et perspectives à une vie active

De la fin du 20^e siècle à aujourd'hui, les conceptions théoriques liées à l'orientation ont particulièrement évolué et ont donné lieu à un nombre important de concepts liés à divers modèles théoriques⁷⁵. Toutefois, l'accent des pratiques reste porté sur les processus de choix, de sélection de l'information, mais aussi de flexibilité, car les entreprises requièrent des individus flexibles dans le contexte actuel. En effet, plus que démontré par la crise de la COVID, la société actuelle se caractérise par bon nombre de changements qui touchent à la fois les structures sociales, politiques et l'économie des États ; mais aussi, par un accroissement de la population et du flux migratoire⁷⁶. De plus, toute une série de diplômes qualifiants et universitaires est de moins en moins valorisée au niveau du marché de l'emploi au profit du réseau social, un des facteurs clés de l'insertion socioprofessionnelle⁷⁷. Selon D. Canzittu, ces contextes sociétaux de plus en plus liquides, variés et complexes ont pour conséquences que le développement professionnel devient plus complexe, mais aussi que les individus sont amenés à être plus proactifs en apportant eux-mêmes un sens à leur vie, en y déterminant leurs priorités personnelles, les buts qui en découlent

⁷³ Conseil de l'Éducation et de la Formation, *op. cit.*, p 9.

⁷⁴ Idem, p. 10.

⁷⁵ Canzittu D., *op. cit.*, p. 32.

⁷⁶ Idem, p. 32.

⁷⁷ Ibidem, p.10-11.

ainsi que le style de vie qu'ils désirent⁷⁸. La logique, selon A. Touraine, est devenue une logique de carrière où l'on s'attend qu'un jeune change en moyenne cinq à huit fois d'employeur entre 25 ans et 40 ans. Des trajectoires de carrière où nous changeons d'employeur de manière volontaire et involontaire. Une société activée par des *homo economicus* suivant leurs propres intérêts⁷⁹.

Ainsi, pour les acteurs de l'orientation, l'approche se doit d'être holistique et décloisonnée entre les sphères de vie de l'individu et son travail, centrée sur la globalité de l'individu. Les conseils s'adressent donc à tous les publics dans une perspective OTLV, du début de la scolarité jusqu'à la retraite⁸⁰. Pour cela, les pratiques sont centrées sur des démarches éducatives et informatives où l'on s'adresse à des individus ou des groupes que l'on va former à pouvoir réaliser des choix⁸¹, dans une sorte d'automatisme développemental et de fonctionnement optimal⁸².

Au-delà des développements théoriques foisonnants en lien avec le concept d'orientation que nous pourrions continuer, mais qui ne sont pas le sujet de ce mémoire, il nous est important de nous arrêter sur l'historicité de la vision portée par l'OTLV. En effet, la CDMB et le dispositif signent vers cette image d'un individu s'auto-orientant, image d'un sujet qui s'inscrit dans le référentiel initial « nord global » de l'éducation permanente, concept réapproprié par la doctrine néo-libérale et qui façonne notre rapport à l'orientation d'aujourd'hui.

3.2. L'éducation permanente, modèle de progrès et de raison européen

En 1970, le Conseil de l'Europe promeut une formule éducative plus globale capable de répondre aux besoins éducatifs en rapide expansion et de plus en plus diversifiés de chaque individu, jeune ou adulte, dans un rapport qui prône l'autonomie du « sujet apprenant » tourné vers la réalisation d'un projet personnel⁸³. En conséquence, pour E. Verdier⁸⁴, dans le contexte européen de l'époque, l'État national est ainsi appelé à jouer un rôle mobilisateur pour assurer la mise en place d'un cadre institutionnel cohérent avec cette orientation. L'UNESCO, voyant dans le désir inné de l'homme d'apprendre le moteur d'un « nouvel humanisme, a, de son côté, élargi cette

⁷⁸ Canzittu D., *op. cit.*, p. 33.

⁷⁹ Fabius, "Geoffroy de Lagasnerie, La dernière leçon de Michel Foucault. Sur le néolibéralisme, la théorie et la politique." p. 153-156.

⁸⁰ Conseil de l'Éducation et de la Formation, *op. cit.*, 10.

⁸¹ Idem, p. 10.

⁸² Idem, p. 31.

⁸³ DE L'EUROPE CONSEIL, "Education permanente," (Strasbourg, 1970).

⁸⁴ Eric Verdier, "L'éducation et la formation tout au long de la vie: une orientation européenne, des régimes d'action publique et des modèles nationaux en évolution," *Sociologie et sociétés* 40, no. 1 (2008). 195-225

perspective dans l'idée d'une éducation permanente (EP)⁸⁵. La formule éducative globale se diversifie davantage avec les propositions de l'OCDE préoccupée des liens entre éducation et marché du travail. Le rapport Kallen et Bengtsson⁸⁶ insiste sur l'importance de l'alternance entre formation et emploi dont le glissement sémantique de l'EP vers une « éducation récurrente » révèle une volonté de concilier l'offre d'une deuxième chance pour tous avec la nécessité d'adapter les qualifications individuelles aux besoins des entreprises.

Il est important de souligner qu'en Belgique, l'éducation permanente est une constellation appartenant à différents mondes⁸⁷, à des piliers issus des clivages historiques⁸⁸, et ce, avant les assauts d'une autre vision idéologique de l'éducation et de la formation permanente. Les organisations d'éducation populaire ou éducation permanente ont été les premières à mettre sur pied des initiatives de promotion socioculturelle des milieux défavorisés⁸⁹. Dès son origine au XIXe siècle, l'éducation permanente en Belgique s'est adressée à la classe ouvrière ou populaire, organisée autour de trois grands courants politiques : le mouvement ouvrier socialiste, le mouvement ouvrier chrétien et l'Église catholique⁹⁰. Les limites de ce mémoire ne nous permettent pas de nous étendre comme il conviendrait sur le courant de pensée universel développé autour des différents concepts utilisés dans le cadre de l'éducation permanente en Belgique. Ni la distinction parmi ces initiatives entre celles qui poursuivent un but de formation et celles qui se donnent comme objectifs par exemple une utilisation saine du temps de loisir, à la fois au bénéfice des militants et des responsables (formation de cadres) et des plus assidus aux activités du mouvement (formation de base)⁹¹.

3.2.1. Influence néolibérale

Avec la révolution néo-libérale engagée en Grande-Bretagne dans les années 1980, apparaît en Europe un nouveau répertoire d'action en matière de formation. Pour E. Verdier, le livre blanc

⁸⁵ L'éducation permanente s'appuie sur quatre piliers : apprendre à vivre ensemble en développant la connaissance des autres ; apprendre à connaître, grâce en particulier à une culture générale qui apporte les bases pour apprendre tout au long de sa vie ; apprendre à faire par l'acquisition d'une compétence qui rende apte à faire face à de nombreuses situations [...] et qui facilite le travail en équipe ; apprendre à être pour faire preuve d'« une plus grande capacité d'autonomie et de jugement qui va avec le renforcement de la responsabilité personnelle dans la réalisation du destin collectif.

⁸⁶ Dennis Kallen and Jarl Bengtsson, "Recurrent Education: A Strategy for Lifelong Learning," (1973). p. 17-47

⁸⁷ Jean Meynaud, *La décision politique en Belgique: le pouvoir et les groupes* (PRESSES DE SCIENCES PO, 2012). p.68.

⁸⁸ Vincent De Coorebyter, "Clivages et partis en Belgique," *Courrier hebdomadaire du CRISP*, no. 15 (2008). p. 15, 65, 82-84

⁸⁹ Valmy Féaux, "La formation permanente en Belgique (III): de l'éducation populaire à la promotion socio-culturelle des travailleurs," *Courrier hebdomadaire du CRISP*, no. 27 (1977). p.10

⁹⁰ Paul Wallez, "L'associatif: richesse et désordre," *Pensee plurielle*, no. 1 (2004). p.143

⁹¹ Féaux, "La formation permanente en Belgique (III): de l'éducation populaire à la promotion socio-culturelle des travailleurs." p. 10

britannique, *A New Training Initiative*⁹², promeut la mise en place des certifications uniques pour la formation initiale et la formation continue (*National Vocational Qualifications-NVQ*) et, centre les référentiels des compétences sur des critères de performance en situation de travail. En réaction, la Commission publie en 1995 son propre livre blanc intitulé « Enseigner et apprendre : vers une société cognitive »⁹³. Fortement inspiré sur le plan technique de la novation des NVQ, ce rapport voulait, à l'aide des nouvelles technologies de l'information et communication, permettre aux individus de valider régulièrement et souplement les compétences acquises « tout au long de leur vie professionnelle » dans le cadre du marché unique. L'accent était donc mis sur la nécessaire flexibilité organisationnelle d'une société apprenante qui vise à faciliter l'identification de la compétence productive et à rendre fluides la circulation et la valorisation du capital humain sur le marché du travail⁹⁴. Au même moment, une commission de l'UNESCO, animée par Jacques Delors, président sortant de la Commission européenne, repense l'idée d'éducation permanente afin de « dépasser la distinction traditionnelle entre éducation première et éducation permanente ». Les quatre piliers de l'EP seront absorbés par la vision néo-libérale et serviront de base à un nouveau référentiel global : l'éducation tout au long de la vie (EFTLV)⁹⁵.

3.2.2. Référentiel social-démocrate

En 2000, le Conseil européen de Lisbonne fait de l'EFTLV un instrument clé stratégique d'une compétitivité économique qui doit allier innovation et cohésion sociale⁹⁶. Cette stratégie s'inspire fortement de la politique macroéconomique des pays scandinaves qui articulent compétitivité et innovation sur des produits de haute valeur ajoutée, fort investissement collectif sur l'éducation et la formation continue et un haut degré de protection sociale. Entrés en 1995 dans l'Union européenne, le modèle économique de la Suède et de la Finlande va progressivement devenir l'une des références clés pour la Commission⁹⁷. Selon J.-C. Barbier cité E. Verdier, c'est ainsi qu'en matière de régulation du marché du travail émerge à Bruxelles une conception sociale-démocrate de l'activation des politiques de l'emploi qui tranche avec son acception néolibérale souvent perçue, à tort, comme étant la seule en vogue à Bruxelles⁹⁸.

⁹² Verdier, "L'éducation et la formation tout au long de la vie: une orientation européenne, des régimes d'action publique et des modèles nationaux en évolution." p.197

⁹³ Livre Blanc, "Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive," (Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes, 1995).

⁹⁴ Verdier E., op. cit., p. 198

⁹⁵ Bruno Jobert, "La régulation politique: le point de vue d'un politiste," *Les métamorphoses de la régulation politique*, Paris, LGDJ, no. 24 (1998). p. 119-146

⁹⁶ Conseil Européen, "Mémorandum sur l'éducation et la formation tout au long de la vie," (2000).

⁹⁷ Verdier E., op. cit., p 199

⁹⁸ Jean-Claude Barbier, "Une «européanisation» des politiques de l'emploi?», *Travail et emploi* 100, no. 1 (2004). p. 20

Le terme d'EFTLV est la traduction officielle, retenue par la Commission européenne, de l'expression *lifelong learning*, laquelle met explicitement l'accent sur la pluralité des sources et des formes de savoirs et de connaissances, là où l'expression française suggère une acception plus institutionnelle. Par-delà des enjeux sémantiques et politiques réels, il s'agit clairement de souligner que c'est toute la trajectoire d'apprentissage de chaque personne qui est en question, quel que soit son âge, des premiers pas à l'école maternelle jusqu'aux « universités du troisième âge ». Aucun sanctuaire institutionnel, tel que l'enseignement de base, n'a échappé à l'examen qu'appelle cette appréhension exhaustive des manières et des occasions durables ou ponctuelles d'apprendre.⁹⁹

3.2.3. L'éducation et la formation comme référentiel d'activation

La stratégie de Lisbonne de la Commission Européenne, révisée en 2004¹⁰⁰, visait à unifier les politiques sociales et de l'emploi avec un accent sur la modernisation du modèle social européen. Cette modernisation devait être réalisée en investissant dans les personnes et en bâtissant un État social actif grâce à l'éducation et à des systèmes de formation. D'orienter les politiques agissant sur la demande vers des politiques agissant sur l'offre. L'accent a été mis sur l'activation des chômeurs dans le but de tenter de les reconnecter au marché du travail et réduire les niveaux globaux de chômage, mais aussi sur l'activation des inactifs. Dans le cadre de la stratégie de Lisbonne, le Parlement européen et le Conseil ont lancé un programme d'action communautaire (2004-2006) afin de promouvoir les organismes actifs dans le domaine de l'éducation et de la formation, ainsi que pour soutenir des activités spécifiques dans le domaine de l'éducation et de la formation¹⁰¹.

3.2.4. La méthode ouverte de coopération

L'Union européenne n'exerçant pas de compétence directe et contraignante en matière de politiques d'enseignement, de formation, d'emploi et de protection sociale, son influence est exercée par différents instruments informationnels (benchmarking, monitoring, constitution d'une communauté épistémique d'experts européens et nationaux...) ainsi que par les programmes de soutien à l'insertion (Fonds Social européen) et à la mobilité des jeunes¹⁰². Ceci est rendu possible par la méthode ouverte de coopération (MOC), procédure mise en place à l'occasion du sommet de Lisbonne reposant sur "l'intergouvernementalité". La MOC autorise l'ouverture d'un espace

⁹⁹ Verdier E., Idem, p. 200.

¹⁰⁰ Jean-Claude Barbier, "" Stratégie de Lisbonne": les promesses sociales non tenues," (2010). p. 8-11

¹⁰¹ Barbier, "" Stratégie de Lisbonne": les promesses sociales non tenues." p. 10-16

¹⁰² Verdier E., *op. cit.*, 200

de coopération thématique avec l'accord de chaque État membre, qui conserve ainsi la possibilité formelle de se désengager s'il l'estime opportun. Cette réversibilité de l'instrument est le fondement politique de la démarche : il permet en effet à tout gouvernement de justifier son engagement et, dans le même temps, d'affirmer son respect du principe de souveraineté nationale.¹⁰³ Ce référentiel global se déploie du point de vue national en la promotion de réformes touchant les différents domaines de l'action publique pour tendre vers un état social actif, comme développé précédemment¹⁰⁴.

Ces principes ayant comme piliers l'initiative individuelle, et le développement des compétences sont appelés à soutenir la construction de l'employabilité et à améliorer l'employabilité des profils, ainsi qu'à une plus grande adaptabilité et une flexibilité des trajectoires de vie et de carrière. Adaptabilité demandée à tous ceux qui se retrouvent actuellement inactifs par défaut d'employabilité, de motivation ou d'incitation — en agissant sur les facteurs situationnels et personnels qui prolongent leur situation de dépendance. Nous en revenons à l'État actif. Selon Giraud¹⁰⁵ cité par E. Verdier, la formation peut en effet être utilisée, conformément aux textes, pour mobiliser, stimuler ou reconvertir des personnes en situation de chômage. Progressivement, dans ce cadrage normatif, l'EFTLV a donc été promue au rang d'orientation primordiale en vue de réaliser les stratégies européennes et se révèle déterminante sur le façonnage de l'action publique nationale en matière de transition des jeunes entre l'enseignement et l'emploi¹⁰⁶.

3.3. L'orientation tout au long de la vie

Le caractère stratégique de cette orientation concernant l'EFTLV se décline à l'échelle macro-microéconomique. En effet, pour développer une société basée sur la connaissance, des services d'orientation tout au long de la vie doivent être conçus pour encourager les individus à continuer de développer leurs qualifications et leurs compétences tout au long de leur vie, en fonction de l'évolution des besoins sur le marché du travail¹⁰⁷. Cette stratégie accorde une attention à l'élargissement d'accès aux services d'orientation, à l'amélioration des mécanismes d'assurance qualité, aux mesures permettant aux citoyens de gérer de manière autonome leur apprentissage et leur trajectoire professionnelle, au renforcement de la coordination des services d'orientation et à

¹⁰³ Verdier E., *op. cit.*, 201

¹⁰⁴ Abraham Franssen, « *Sociologie de l'intervention sociale* », *op. cit.*, p 31-35

¹⁰⁵ Olivier Giraud, "La formation comme politique d'activation des chômeurs en Suisse: divergences d'interprétation," *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, no. 100 (2007). p. 103

¹⁰⁶ Franssen, " *Patch-work: les transitions des jeunes entre l'enseignement et l'emploi. Quelle action publique à Bruxelles et en Europe?* p. 15-17.

¹⁰⁷ Ronald G Sultana, *De la politique à la pratique: une évolution systémique vers l'orientation tout au long de la vie en Europe* (Office des publications officielles des Communautés européennes, 2008). p. 1-13

la création de structures chargées de l'élaboration des politiques, qui associeront les principales parties prenantes du domaine de l'orientation du point de vue national, régional et local. Dans les secteurs de l'éducation et de l'emploi, de nombreux documents stratégiques de l'Union européenne expriment, explicitement ou implicitement, une prise de conscience du besoin d'OTLV¹⁰⁸.

Adoptée en 2020, l'OTLV reste actuellement liée à la stratégie européenne en matière de compétences et doit permettre à chacun d'acquérir des compétences tout au long de sa vie, laquelle « peut aider une personne à progresser dans sa carrière et à réussir une transition professionnelle »¹⁰⁹. La récente déclaration d'Osnabrück de la Commission européenne — adoptée en novembre 2020 par les ministres européens de l'Éducation qui définit le cadre et les résultats escomptés de la coopération européenne en matière d'éducation et de formation pour la période 2021-2025 — rappelle et préconise de développer « une nouvelle culture de l'apprentissage tout au long de la vie [qui] suppose que les personnes bénéficient de services d'orientation professionnelle tout au long de la vie et puissent participer à des programmes d'enseignement et de formation professionnelle de qualité et inclusifs et acquérir des compétences clés pour gérer activement leurs périodes d'éducation, de formation et d'emploi avec l'appui et l'engagement accru de toutes les parties prenantes ». Pour cela, cette déclaration recommande que les stratégies nationales en matière de compétences fassent mention d'une « orientation professionnelle efficace »¹¹⁰. Nombre de ces marqueurs signent vers la programmation du dispositif CDMB.

Toutefois, comme nous l'explique A. Franssen, les référentiels globaux comme le sont les OTLV/EFTLV, préfigurent une société idéale débarrassée de toute conflictualité sociale, conciliant protection sociale et autonomie assumée. Dans cette société chacun pourrait disposer d'un emploi, mais également disposer des ressources et du temps lui permettant de s'engager librement dans diverses activités permettant d'inspirer le respect et de développer de son sentiment d'efficacité personnelle ; chacun pourrait être soutenu par une éducation qui gommerait les inégalités de départ, traversant les fluctuations de la vie de manière optimale. En contrepartie, il lui reviendrait de participer activement à la gestion des risques de son existence, d'assumer

¹⁰⁸ Sultana, *De la politique à la pratique: une évolution systémique vers l'orientation tout au long de la vie en Europe*. p. 18-21

¹⁰⁹ European Commission, Emploi, Affaires sociales et inclusion, *Stratégie européenne en matière de compétences* <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1223&langId=fr>

¹¹⁰ Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (CEDEFOP), *Donner aux personnes les moyens de faire face au changement*, Note d'information, 2021, p. 2-4.

pleinement la responsabilité de ses choix et les inégalités de situation qui pourrait en résulter. Ainsi, les « évolutions de société » — et en particulier le « marché » — n’y sont pas lues en terme conflictuel comme résultante et faisant l’objet de rapports de force, mais y sont présentées comme autant d’évolutions objectives¹¹¹.

3.3.1. Sélectionné tout au long de la vie

La marchandisation et la globalisation, les exigences de compétitivité qu’elles imposent entre États, entreprises et individus et les effets de la sélection qu’ils opèrent ne sont pas remis en question, mais tendent à être présentés comme une variable exogène à laquelle les populations, et en particulier les plus fragilisées, sont invitées à s’adapter au mieux à « une société compétitive basée sur la connaissance ». L’économie englobe le social où le social ne questionne plus les politiques sur le plan d’autonomie et de sécurité ; autrement dit en matière de responsabilités individuelles¹¹².

Les discours que portent ces référentiels globaux signent vers le discours idéologique porté par un État social actif. Le discours sur l’État social actif laisse ouvertes au débat de nombreuses questions portant sur l’exercice des responsabilités respectives du marché, des pouvoirs publics, des personnes elles-mêmes, sur le travail comme droit, comme devoir moral et comme vecteur central de la réalisation de soi, sur les conditions et la qualité des emplois visés. Participation à l’emploi ou participation à la vie active ? Participation comme droit ou comme devoir ? Accompagnement des chômeurs ou chasse aux chômeurs ? Un enseignement de qualité pour tous ou renforcement des différences de public et de niveau entre écoles ? Une orientation positive ou une légitimation plus forte du système de relégation ? ¹¹³

La « nouvelle question sociale » se compose alors d’un ensemble de dysfonctionnements dont la mobilité déficiente, le manque d’employabilité ou d’adaptabilité des salariés seraient du ressort de la responsabilité individuelle. À cet égard, l’État social actif et les politiques qu’il met en œuvre ne font que prolonger les nombreux dispositifs et mesures visant à l’employabilité des précaires et des surnuméraires. De manière plus large, à l’adaptabilité des différentes catégories reconnues ou désignées comme souffrant d’un déficit d’intégration¹¹⁴.

¹¹¹ Abraham Franssen, « *Sociologie de l’intervention sociale* », op. cit., p 39

¹¹² Franssen A. op. cit., p.39.

¹¹³ Franssen A. op. cit., p. 40.

¹¹⁴ Idem, p. 45.

Au-delà du taux d'emploi, l'État social actif vise à une meilleure employabilité des profils à une plus grande adaptabilité et une flexibilité des trajectoires de vie et de carrières. Nous voici à nouveau dans le référentiel global de l'orientation, enseignement, formation tout au long de la vie. Une injonction d'adaptabilité de tous ceux qui se retrouvent actuellement inactifs par défaut d'employabilité ou de motivation, mais de manière plus large, à l'ensemble des citoyens¹¹⁵.

Étant donné que dans ce public, il peut être question de jeunes désorientés, en retard scolaires ou en décrochage scolaire, en recherche de sens, de concret, etc.. C'est ici donc que nous pouvons faire lien entre le macro-dispositif et le microdispositif, en d'autres termes, entre les visions et les missions de la CDMB et la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) qui cherchent à « assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale ».

En effet, la nouvelle vision amorcée par la réforme d'un Pacte pour un Enseignement d'Excellence (PEE) porte en son cœur une véritable réflexion concernant l'orientation scolaire elle-même, autour d'un nouveau référentiel : « l'école orientante »¹¹⁶. Toutefois, ce référentiel porte aussi en lui les référentiels OTLV/EFTL puisque, entre autres, la définition¹¹⁷ utilisée dans l'Avis n°3 du PEE signe vers la plupart des éléments développés dans nos parties précédentes. Pour mettre en lumière ce rapprochement de référentiels repartons de cette définition « Nord globale » et une autre acception plus critique, concernant le concept d'« orientation ».

4. L'orientation scolaire

Le terme « orientation » est polysémique. Il peut être synonyme de sélection ou de répartition lorsqu'il dirige vers certaines études ou professions¹¹⁸. En effet, comme le définit Michel Huteau, souvent cité par les professeurs F. Nils et D. Canzittu, l'orientation exprime le fait que :

« bien que fréquente, la distinction entre l'orientation et la sélection est toute relative, même si le premier terme, avec ses connotations positives lorsqu'elle n'est pas imposée, évoque la liberté et le second, généralement connoté négativement, la contrainte. Si les sujets émettent bien des choix d'orientation, l'institution qui les valide procède à une sélection qui peut être plus ou moins sévère. La population scolaire étant répartie entre des filières d'inégale valeur quant aux bénéfices que

¹¹⁵ Ibidem, p. 36.

¹¹⁶ Le Pacte d'excellence, "avis n 3 du groupe central, 2 décembre 2016." p. 68-74.

¹¹⁷ Le Pacte d'excellence, *op. cit.*, p. 68.

¹¹⁸ Canzittu D., *op. cit.* p. 27.

l'on peut escompter tirer de leur fréquentation, les processus d'orientation peuvent être décrits comme des processus de sélection »¹¹⁹.

Le concept d'orientation peut aussi désigner le fait, pour un individu, de choisir sa formation et son futur métier et prend alors le sens de choix, de prise de décision, de construction professionnelle et personnelle. Nous serions là, dans la logique d'élection développée précédemment.

4.1. Définition de l'orientation

À l'heure actuelle, à la suite des référentiels EFTLV et OTLV explicités, c'est cette idée qui prédomine : l'orienteur n'est plus la personne extérieure (ou l'institution) qui devrait décider, mais bien l'orientant qui est actif et qui pose des choix. Ce dernier est aidé dans ces démarches, mais reste le personnage central de son orientation. Cette conception de l'orientation se trouve dans la définition de 2004 du Conseil de l'Union européenne :

« L'orientation, en tant que processus continu, 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 leur parcours de vie personnelle dans l'éducation et la formation, au travail et dans d'autres cadres où il est possible d'acquérir et d'utiliser ces capacités et compétences. L'orientation comprend des activités individuelles ou collectives d'information, de conseil, de bilan de compétences, d'accompagnement ainsi que d'enseignement des compétences nécessaires à la prise de décision et à la gestion de carrière »¹²⁰.

Comme le précise Guichard, Forner & Danvers cité par D. Canzittu, l'orientation doit être comprise comme une aide apportée à l'individu lui permettant de se déterminer (savoir poser un choix) qui a comme principe le développement de son autonomie dans la capacité de pouvoir/savoir concevoir sa vie¹²¹.

Cette définition signe vers le référentiel de l'OTLV qui implique toute une gamme d'activités qui permettent aux usagers, quel que soit leur âge, d'identifier leurs capacités, compétences et intérêts; de pouvoir décider de manière supposée pertinente leur éducation, et de mener à bien les choix de vie individuels concernant la formation, le métier exercé et les autres domaines dans lesquels ces capacités sont acquises ou utilisées. Parmi ces activités, on trouve par exemple la mise à disposition d'informations et de conseils, les services d'aides, l'évaluation des compétences, le

¹¹⁹ Conseil de l'Éducation et de la Formation, *op.cit.*, p. 12.

¹²⁰ Canzittu D, *op. cit.*, p. 17-18.

¹²¹ Idem, p. 24

mentorat, la défense des droits et l'enseignement de la prise de décision et de la capacité à s'orienter tout au long de la vie¹²².

Toutefois, le professeur F. Nils qualifie cette définition de « Bisounours », parce qu'elle lui paraît un peu « gentille dans un monde gentil », car il se demande qui a effectivement accès à ce genre de pratiques exprimées.

4.2. Une école sélectionnante

La réalité du système scolaire francophone se situe justement dans la position ambivalente¹²³ de la définition donnée par M. Hutteau qui met le doigt sur une logique systémique de sélection-élection¹²⁴.

En effet, l'enseignement en FWB est fortement dualisé puisque dès la fin de la primaire pour certains, mais surtout à partir du premier degré¹²⁵, il y a un choix qui doit se faire ou être subi entre la transition et la qualification. Et qu'est-ce qui détermine l'accès à ces filières d'enseignement ? Ce sont les résultats scolaires.

Si l'élève est en réussite (plus de 50 % de moyenne), le conseil de classe « éthique et souverain »¹²⁶ ne posera pas beaucoup de questions et proposera au jeune d'accéder à l'année suivante, dans la même filière (de son choix). Cependant, si l'élève est en échec scolaire, outre l'occasion qui lui est laissée de passer une deuxième session pour les examens échoués, le conseil de classe le guidera souvent vers une filière de qualification. Selon D. Canzittu, ce système induit que l'élaboration d'un projet personnel et professionnel est secondaire, difficile, voire inutile, car les élèves sont sélectionnés sur la base de leurs résultats scolaires. Il pose ainsi la question sociale « à quoi bon prendre en compte le projet d'un jeune puisqu'il réussit à l'école et qu'il posera un choix en fin de cursus secondaire de transition ? Pourquoi développer un projet de carrière avec un élève en échec puisqu'il sera orienté vers une filière qualifiante ? »¹²⁷. Ces interrogations questionnent l'école « non orientante » actuelle, mais aussi notre société et la vision du monde qu'elle nous renvoie.

¹²² European Council (2008) Resolution on better integrating lifelong guidance into lifelong learning strategies.

¹²³ Ibidem, p. 25-26

¹²⁴ Conseil de l'Éducation et de la Formation, *op.cit.*, p. 11.

¹²⁵ Dès la fin des primaires

¹²⁶ Géraldine André, "Les tensions du jugement professoral," *Inégalités scolaires et processus de relégation* (2011). p. 27-

42

¹²⁷ Canzittu D, *op. cit.*, p. 26.

En effet, comme nous l'explique F. Nils, à partir du moment que l'on se trouve dans l'une ou l'autre filière, énormément de choses vont être dites pour la suite de la trajectoire scolaire et professionnelle¹²⁸. Sans entrer dans l'étalage des déterminants de l'orientation¹²⁹, il existe pour F. Nils une logique d'élection pour ceux qui sont, dans la plupart des cas, issus de classes sociales relativement élevées, qui fréquentent des écoles primaires et secondaires de bon niveau (ou élitistes) où la logique individuelle se résumerait à aider le jeune à faire les bons choix sur base de « hautes » compétences et lui permet d'aller dans des filières prestigieuses¹³⁰. Que faire donc d'un jeune qui n'est pas dans ces filières d'excellence ?

F. Nils observe une logique sociale et éducative commune pour les publics qui n'ont pas les résultats pour rester dans les filières de transition. Des jeunes qui peuvent tomber dans une logique de décrochage, de relégation du système scolaire et être dans une logique d'orientation à base passive (ou « effet toboggan ») engendrés par le système d'orientation basé sur l'opposition échec ou réussite de l'élève¹³¹. Avec les risques de rester sans emploi ou d'avoir des difficultés massives de trouver un premier emploi.

L'échec scolaire étant perçu négativement, l'accès aux filières qualifiantes sera perçu de la même manière. Ces filières sont sujettes à des discours dépréciatifs, tant de la part des parents d'élèves que des enseignants¹³². Ainsi, moins de 5 % des élèves choisissent *a priori* des études qualifiantes alors qu'ils seront près de 20 % à y être scolarisés¹³³. D. Canzittu ajoute même que si les filières qualifiantes sont perçues négativement alors les métiers qu'elles permettent d'exercer devraient également être perçus négativement¹³⁴. Il fait l'hypothèse que l'école sélectionne, elle n'oriente pas les jeunes. Elle renforce, par la même occasion, les clivages entre types de métiers et les ségrégations que cela peut entraîner. Comme nous l'exprime une des professionnelles interrogées.

ENS2 [...] Bah, écoutez n'importe qui qui travaille dans l'enseignement a fortiori, dans le professionnel, tout le monde sait que les élèves font leur choix d'inscription de manière aléatoire.. Proximité géographique, on a un copain dans cette école-là, on sait aussi que le choix d'aller vers le professionnel, n'est pas un choix délibéré, il est imposé par une AOB, AOC.. C'est-à-dire un échec scolaire, donc on a des élèves qui arrivent 1, complètement démotivés avec une image d'eux-mêmes, écornée, et tout ce qui va avec manque de confiance en soi.. Bon ça on le sait tous.. Mais aussi ils arrivent sans aucune information, ils font des choix de manière tout à fait. Je ne veux pas dire, tout à fait hasardeuse, mais bon il y a la proximité géographique, il y a les copains.. Un choix par défaut,

¹²⁸ Conseil de l'Éducation et de la Formation, *op.cit.*, p. 11.

¹²⁹ – comme l'influence du genre, de l'institution scolaire, des enjeux professionnels, des pairs, etc. qui sont autant de facteurs déterminants qui n'agissent pas indépendamment les uns des autres, mais influencent le processus de construction ; Voir Canzittu D, Idem, p. 144-255 — Frédéric Nils et Christophe Masson, L'orientation des jeunes de 12 à 25 ans en Communauté française Wallonie Bruxelles. 2015, Rapport final, Université Saint-Louis — Bruxelles. p. 36-55

¹³⁰ Conseil de l'Éducation et de la Formation, *op.cit.*, p. 23.

¹³¹ Franquet, et al., *op. cit.*, p 3-4.

¹³² Catherine Bosmans and Marie-Noëlle Hindryckx, "L'enseignement qualifiant en Communauté française de Belgique au coeur de notre actualité: aperçu des échanges entre 6 spécialistes," *Puzzle* 21 (2006). p. 14.

¹³³ Fédération Wallonie-Bruxelles, Cadastre du qualifiant 2020 — Enseignement de plein exercice et en alternance (article 49) - http://www.enseignement.be/download.php?do_id=16195 , p. 2.

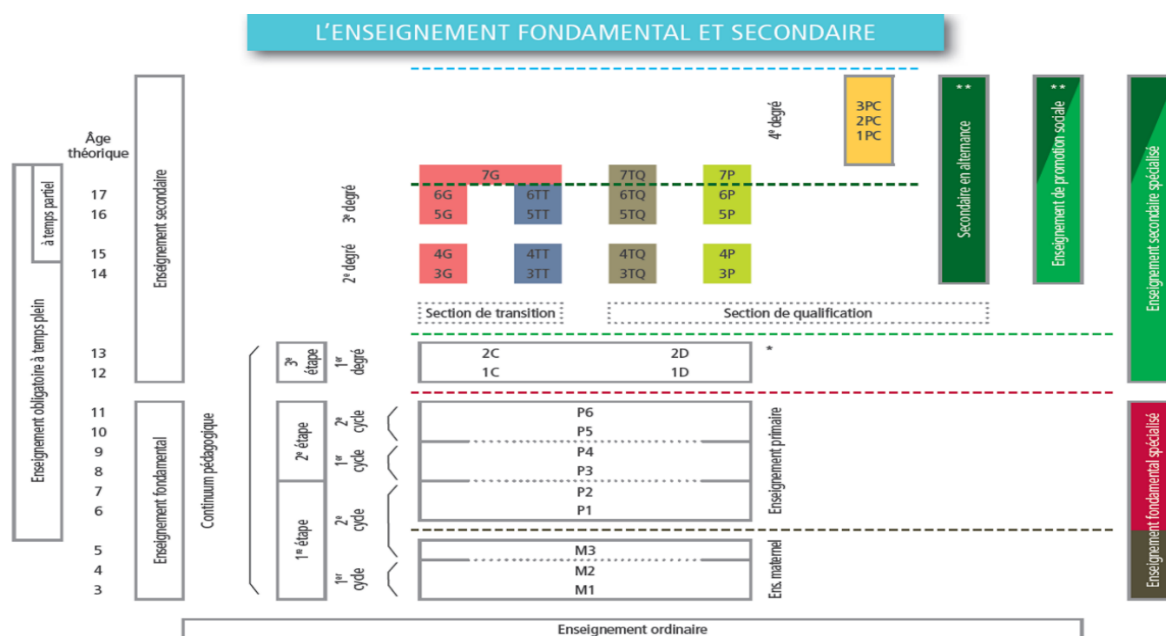
¹³⁴ Canzittu D., *op. cit.*, p. 26.

ce sont des choix par défaut. Et donc voilà nous on a des élèves qui arrivent.. Je donne nous comme exemple : un élève arrive, qu'est-ce qu'il y a comme option dans votre école.. On lui dit bah, écoute, il y a l'électricité, il y a ci, il y a ça, il y a bureau.. Bon je vais faire bureau.. Alors bon, ils choisissent bureau pourquoi ? Parce qu'encore une fois ceux qui n'aiment pas le manuel qui pensent que c'est plus valorisant d'être derrière un bureau heu bah.. Ils vont choisir bureau, d'ailleurs on constate que les élèves qui sont dans des options plus manuelles comme l'électricité ou la maintenance informatique, sont eux des élèves qui plus souvent on fait un véritable choix.. Parce qu'ils aimaient ça. Alors qu'il y a des options, sans être péjoratif du tout, mais qu'on pourrait presque qualifier de fourre-tout dans l'esprit des élèves. Voilà je vais faire bureautique, bein bureautique, il peut être agent de change, il peut travailler dans une agence de voyages, il peut travailler comme secrétaire.. Ça couvre tellement de choses que voilà. Que finalement ne peut être rien aussi.

Sans chercher à répondre à « pourquoi les jeunes font-ils un choix par défaut », nous allons esquisser les processus et dispositifs d'orientation dans le paysage de l'enseignement secondaire qui pourrait être vu comme les rouages d'un mécanisme systémique de relégation. Une mécanique bien huilée dans laquelle s'inscrit le dispositif FWB en informant et responsabilisant les jeunes quant à leur parcours à venir.

4.3. Processus et dispositifs d'orientation en Belgique francophone¹³⁵

En Belgique, l'obligation scolaire est de 13 ans depuis septembre 2020. Elle commence l'année scolaire qui prend cours dans l'année où l'élève atteint l'âge de cinq ans et s'arrête, à la fin de l'année scolaire au cours de laquelle il atteint l'âge de dix-huit ans¹³⁶. Au sein de la période obligatoire, il existe une période d'obligation scolaire à temps plein qui se termine à l'âge de 16 ans et une période d'obligation scolaire à temps partiel qui s'arrête avec la fin de l'obligation scolaire.



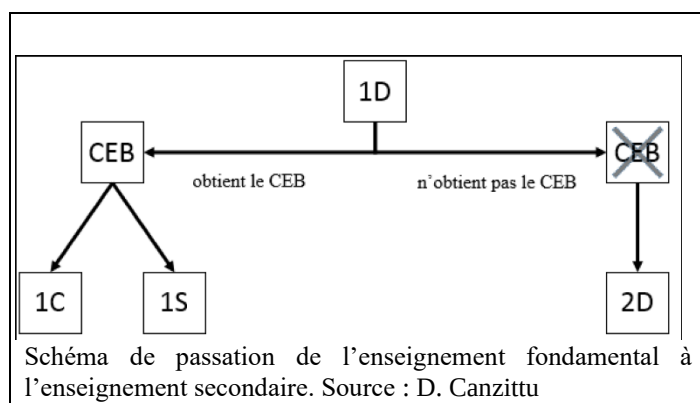
Paysage de l'enseignement obligatoire en Communauté française. Source : Enseignement.be

¹³⁵ Idem, p 345-360

¹³⁶ Belgique, Loi du 29 juin 1983 concernant l'obligation scolaire, art 1, §1^{er}, al. 2.

L'enseignement belge francophone est composé de l'enseignement fondamental, lui-même subdivisé en enseignement maternel, non obligatoire qui accueille les enfants à partir de deux ans et demi, et l'enseignement primaire qui accueille les enfants à partir de l'année de leur sixième anniversaire et dure six ans. L'enseignement fondamental est commun à tous les élèves où il existe néanmoins un enseignement fondamental spécialisé pour les enfants à besoins spécifiques. Au terme de l'enseignement fondamental, l'élève passe une épreuve afin d'obtenir son certificat d'études de base (CEB).

En faisant l'impasse sur les technicités législatives¹³⁷, l'enseignement secondaire comprend 6 années et accueille les élèves à partir de 12 ans. Cet enseignement possède un tronc commun qui s'étale sur les deux premières années. Cependant, il existe des années différenciées pour les élèves ne possédant pas le CEB et la présence d'années complémentaires qui prennent place soit au terme de la première, soit au terme de la deuxième année commune (1C ou 2C). Celles-ci sont destinées aux élèves éprouvant des difficultés scolaires. Le tronc commun de deux ans annoncé n'est donc commun qu'aux élèves qui présentent des résultats scolaires jugés satisfaisants.



À la sortie de l'école primaire donc, un premier nœud d'orientation apparaît pour l'élève. En effet, si celui-ci obtient son CEB, il sera obligatoirement inscrit dans une 1^{re} année commune. Cependant, s'il échoue au CEB, deux possibilités sont envisageables : si l'élève a au moins 12 ans, qu'il a

fréquenté une sixième année primaire et que les parents et le conseil d'admission de l'école donnent leur accord, il pourra alors intégrer le 1^{er} degré commun. En revanche, si une de ces quatre conditions n'est pas remplie, il intégrera le 1^{er} degré différencié.

Dans le 1^{er} degré, il n'est pas possible de redoubler. Si un élève échoue, il ne peut pas recommencer la même année. Par exemple, un élève qui échoue sa 1^{re} année commune est orienté vers une 1^{re} année complémentaire ou deuxième année complémentaire (dénommée 1S ou 2S). Cette année complémentaire propose, par exemple, des cours de renforcement pour les matières dans lesquelles l'élève a éprouvé des difficultés. Si l'élève réussit sa première année commune, il

¹³⁷ Fédération Wallonie-Bruxelles, Circulaire générale relative à l'organisation de l'enseignement secondaire ordinaire et à la sanction des études 2021-22, Tome 2, http://www.enseignement.be/index.php?page=26823&do_id=8455 (Circulaire 8200 du 22-07-2021)

passer directement en deuxième année commune. Ainsi, la présence d'années différenciées à la fin des primaires ou complémentaires (1S ou 2S) qui prennent place soit au terme de la première, soit au terme de la deuxième année commune (1C ou 2C) implique que celles-ci sont destinées, dans une logique sociale, aux élèves éprouvant des difficultés scolaires. Le tronc commun de deux ans annoncé n'est donc commun qu'aux élèves qui présentent des résultats scolaires jugés satisfaisants par un conseil de classe « éthique et souverain ».

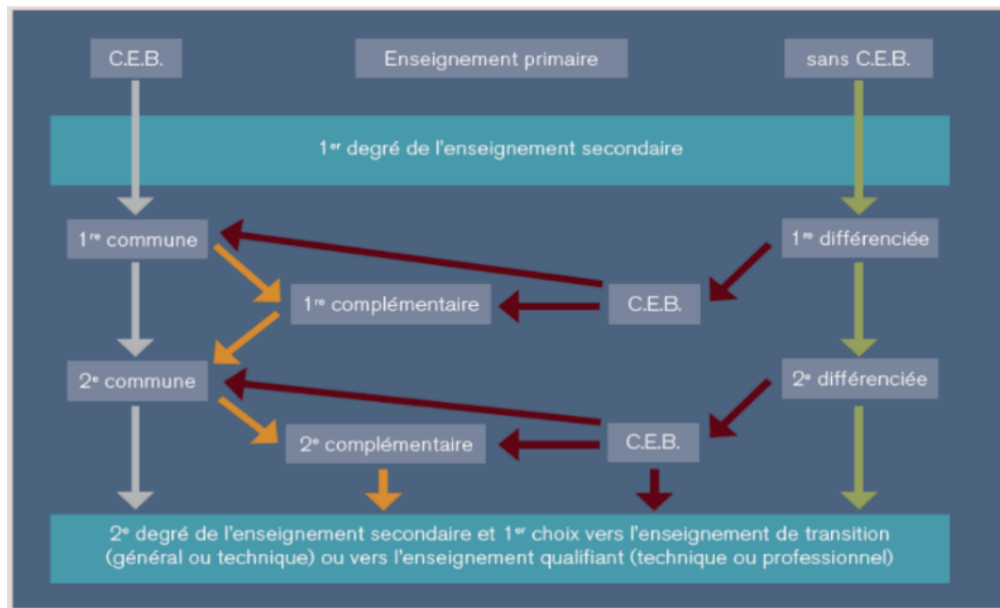


Schéma de passation du 1er degré de l'enseignement commun de plein exercice.
Source : D. Canzittu.

Comme nous l'observons, le premier degré de l'enseignement secondaire ordinaire est assez complexe si pas compliqué pour des non-initiés (acteurs de l'enseignement, élèves, parents autochtones ou étrangers).

À la fin des deux premières années secondaires (le degré d'observation), l'élève doit passer le certificat d'études du premier degré (CE1D). S'il réussit, l'élève reçoit une AOA, il peut choisir une 3e année secondaire, quelle que soit la filière désirée. En cas d'échec, le conseil de classe « éthique et souverain » sur la base du dossier personnel de l'élève peut estimer que celui-ci maîtrise les compétences attendues et donc lui permettre de passer en 3e année. Dans le cas contraire, l'élève est orienté vers une 2e année supplémentaire, il reçoit donc une AOC. S'il a effectué plus de trois ans dans le 1er degré, vers une troisième année dont les formes et sections sont dévidées par le conseil de classe, vers une 3e année qualifiante ou vers l'enseignement en alternance. Dans ce cas-ci, l'élève reçoit une AOB.

Comme explicité le choix laissé à l'élève quant à son orientation vers une filière particulière est néanmoins dicté par un ensemble de mécanismes qui ne relève pas nécessairement d'une décision libre et raisonnée. Ainsi, Demeuse et Lafontaine¹³⁸ cités par D. Canzittu comparent le premier degré commun à une "gare de triage " sélectionnant-orientant (ou reléguant) les élèves les plus faibles vers l'apprentissage d'un métier manuel, c'est-à-dire vers l'enseignement qualifiant.

Un deuxième nœud d'orientation apparaît donc à l'entrée du deuxième degré, 3^e et 4^e années secondaires, "le degré de l'orientation". À son entrée, l'élève s'oriente (ou est orienté) vers l'enseignement qualifiant ou l'enseignement de transition. L'enseignement de transition comprend les sections générales, les sections techniques et artistiques de transition. Cet enseignement prépare et ouvre les portes aux études supérieures et certains diplômes ouvrent la voie au marché du travail. L'enseignement de qualification comprend les sections de technique et artistiques de qualification et les sections professionnelles. Les cours proposent majoritairement des cours basés sur la formation pratique. Toutefois, en ce qui concerne l'enseignement professionnel, l'élève est formé pour l'apprentissage d'une profession particulière. Lorsque l'élève termine son cursus scolaire dans cet enseignement, il peut soit chercher directement un emploi, soit poursuivre des études dans l'enseignement supérieur. Les secteurs représentés dans l'enseignement de qualification sont l'agronomie, l'industrie, la construction, l'hôtellerie-alimentation, l'habillement textile, les arts appliqués, l'économie, les services aux personnes et les sciences appliquées.

À la fin du second degré arrive un troisième nœud d'orientation avec le degré de la confirmation, les 5^e et 6^e secondaires. Les mêmes mécanismes de passation s'appliquent à nouveau sur base des résultats où le conseil de classe « éthique et souverain » laisse le jeune s'orienter vers la 5^e de son choix (d'une 4^e Latine-mathématiques vers une 5^e Latine-mathématiques) ou oriente l'élève vers une cinquième année dont les formes et sections sont dévidées par le conseil de classe (5^e mathématiques), vers une 5^e année qualifiante ou vers l'enseignement en alternance.

À la fin de la filière de transition, le jeune obtient son certificat d'études secondaires supérieures (CESS) qui lui ouvre les portes de l'enseignement supérieur. Toutefois, il leur est possible de faire un 4^e degré, une 7^e de transition ou année spéciale préparatoire à l'enseignement supérieur en mathématiques, sciences, langues modernes, arts du spectacle et techniques de diffusion.

¹³⁸ Marc Demeuse et al., *Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation* (De Boeck université, 2005). p. 259-273

Pour la filière qualifiante, dans les sections techniques de qualification, à la fin du degré les jeunes obtiennent un certificat de qualification de 6^e (CQ6) et un CESS. Toutefois, à l'heure actuelle, pour la plupart des options organisées, les épreuves de qualification et les épreuves de cours généraux sont distinctes. Elles entraînent donc l'obtention de l'un, l'autre ou les deux certifications. Le jeune a aussi la possibilité de faire un 4^e degré, une 7^e complémentaire afin d'approfondir et certifier de nouvelles compétences avec un certificat de qualification (CQ7) ou une attestation de compétences complémentaires.

Année/degré	Certifications en article 45	Certifications en article 49
2 ^{ème} degré	Attestation de compétences professionnelles (ACP) Certificat de qualifications spécifiques (CQS)	Certificat d'étude de 2 ^{ème} degré (CE2D)
3 ^{ème} degré	Certificat de qualifications spécifiques (CQS)	Certificat d'étude de 6 ^{ème} professionnelle (CE6P) Certificat de qualifications de 6 ^{ème} professionnelle (CQ6)
7 ^{ème} année	-	Certificat d'enseignement secondaire supérieur (CESS) Certificat de gestion Certificat de qualification de 7 ^{ème} (CQ7)
7 ^{ème} complémentaire	-	Attestation de compétences complémentaires

Sanctions des études de l'enseignement qualifiant de plein exercice et en alternance. Source : cza-bxl.be

Dans les sections professionnelles, la 7^e fait partie du troisième degré. À la fin de leur 6^e, le jeune obtient un certificat d'études de 6^e professionnelle (CE6P) et un certificat de qualification (CQ6). Ces certificats ne leur ouvrent pas la voie aux études supérieures, mais bien au marché du travail. Si l'élève désire poursuivre ses études supérieures, il peut obtenir le CESS en suivant une 7^e année professionnelle où il pourrait décrocher aussi, une autre qualification (CQ7). À nouveau, les épreuves de qualification et les épreuves de cours généraux sont distinctes et entraînent l'obtention de l'un, l'autre ou les deux.

Cette route choisie nous permet de soulever la certification par unités d'acquis d'apprentissage (CPU) qui désigne un dispositif organisant la certification des savoirs, aptitudes et compétences professionnelles en unités d'acquis d'apprentissage (UAA). Ce dispositif concerne donc des options des 4^e, 5^e et 6^e années de l'enseignement secondaire qualifiant de plein exercice, spécialisé de forme 4¹³⁹ et en alternance (art. 49)¹⁴⁰. Elle concerne également la 3^e phase¹⁴¹ de la forme 3¹⁴² de l'enseignement spécialisé et la formation de l'enseignement en alternance (art. 45)¹⁴³.

¹³⁹ L'enseignement général, technique, artistique ou professionnel

¹⁴⁰ Les formations « article 45 » permettent d'acquérir des compétences spécifiques à l'enseignement en alternance.

¹⁴¹ Des jeunes ayant des « troubles du comportement et/ou de la personnalité »

¹⁴² L'enseignement professionnel

¹⁴³ Les formations « article 49 » permettent d'acquérir les mêmes compétences que dans l'enseignement de plein exercice. À la fin du cursus, il est possible de faire une 7^e année qui permet d'acquérir le certificat d'enseignement secondaire supérieur (CESS).

La CPU considère le cycle de l'enseignement qualifiant comme une formation complète menant à un métier spécifique, que l'élève parcourt en validant progressivement ses acquis et en étant certifié sur le résultat final. C'est donc un parcours d'apprentissage composé de plusieurs UAA spécifiques à chaque option, qui seront validées par les jeunes progressivement, afin d'obtenir à terme un certificat de qualification. Grâce à une remédiation continue au cœur du dispositif, le redoublement n'est plus envisagé. Ainsi, une année complémentaire à la 4^e année (C2D) dotée d'un « programme spécifique de soutien aux apprentissages » est organisée pour les élèves qui présentent des lacunes en fin de 4^e année, tant pour les cours de l'option que pour les cours généraux. Une année complémentaire à la 6^e année (C3D) dotée d'un « plan d'apprentissage complémentaire individualisé » est organisée pour les élèves qui auront encore des lacunes en fin de 6^e année, également pour les cours de l'option et les cours généraux. Ce plan peut contenir : des cours et activités de 5^e et de 6^e, des cours et activités suivis dans un centre d'enseignement de formation en alternance (CEFA) ou en entreprise, des activités de remédiation organisées dans l'établissement, des stages, des formations dans un Centre de Technologie avancée ou dans un Centre de compétence ou dans un Centre de référence.

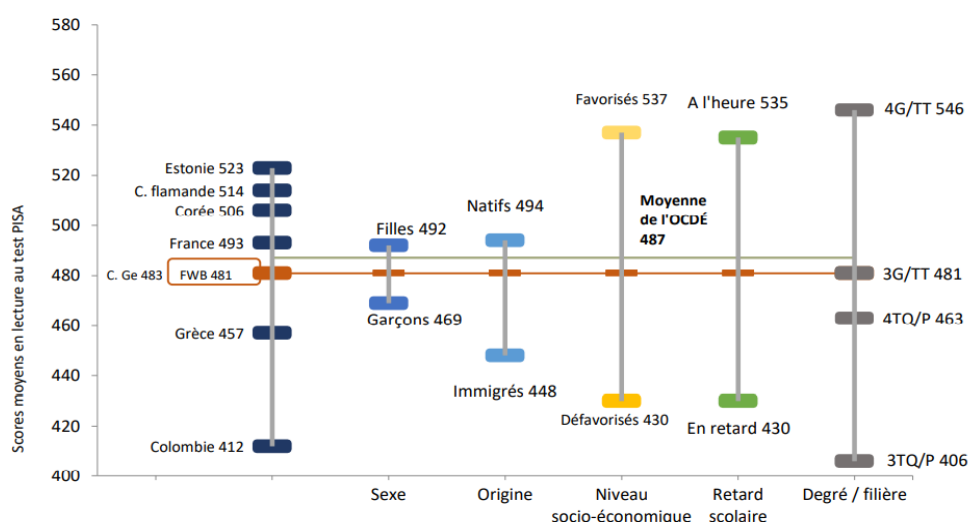
Ainsi pour ceux qui ont fait le choix de l'alternance entre la fin du 1^{er} degré et la fin du 2^e degré, le jeune va donc suivre des périodes de cours dans un CEFA et exercer sa formation dans une entreprise (un commerce, un salon de coiffure, un restaurant, etc.). L'apprenant sera deux jours par semaine au CEFA et trois jours par semaine, sur son lieu de travail. Dans l'exercice de sa formation-travail, le jeune sera rémunéré en fonction de son âge et de son niveau de formation. Pour ces jeunes, les nœuds d'orientation en fin de parcours dépendront de la filière choisie imposée qui sera sanctionnée par un certain niveau de qualification. Les attestations ou certificats qu'il obtiendra dépendront de l'article sous lequel la formation est régie et le moment de fin (ou d'arrêt) des études par le jeune.

Comme nous pouvons le constater, le système scolaire en Belgique francophone est donc particulièrement complexe dans son organisation. Même si nous avons cherché à proposer une présentation plus au moins détaillée, elle reste néanmoins incomplète. Ainsi pour décrire tout le système éducatif de la Fédération Wallonie-Bruxelles, il nous faudrait pour cela vous décrire le dispositif d'accueil des élèves primo-arrivants (DASPA)¹⁴⁴, le jury central, l'enseignement à domicile, l'enseignement de promotion sociale et l'enseignement supérieur. Toutefois, le fait de

¹⁴⁴ Anciennement appelé Classe-Passerelle, dans un DASPA, un Conseil d'intégration peut délivrer une attestation d'admissibilité dans n'importe quelle année, forme et option de l'enseignement secondaire (à l'exception des 6^{es} et 7^{es} années) aux élèves primo-arrivants qui ne peuvent pas prouver la réussite ou la fréquentation d'une année scolaire antérieure ou qui sont scolarisés dans un DASPA depuis au moins 6 mois.

nous attarder sur les cursus scolaires envisageables par les élèves au niveau des choix d'orientation en secondaire nous permet de vous représenter les choix à poser ou imposer.

De plus, comme en Belgique ce sont les communautés qui ont en charge l'organisation et le financement de l'enseignement, le paysage de l'enseignement se complique. En effet, dans la Constitution du 18 février 1831 est inscrite la liberté de choisir l'école à laquelle les parents confient l'éducation de leur enfant et permettent ainsi d'assurer aux parents la liberté de leur orientation philosophique. Cette liberté d'enseignement recouvre une deuxième réalité, celle de la liberté de gestion pour les établissements scolaires. Ceci se traduit dans les faits par l'existence de différents réseaux d'enseignement proposant chacun leur propre programme éducatif pour autant qu'il soit en adéquation avec les référentiels de compétences¹⁴⁵. Pour la partie francophone du pays, plusieurs réseaux d'enseignement coexistent¹⁴⁶. Tous les établissements d'enseignement subventionnés par la Fédération Wallonie-Bruxelles poursuivent simultanément et sans hiérarchie les mêmes missions¹⁴⁷.



Différences de scores moyens en lecture entre pays et entre différentes catégories d'élèves en FW-B – PISA 2018. Source : Enseignement.be

En règle générale, le système scolaire belge francophone prône une égalité de chances entre élèves et une absence de hiérarchisation entre filières, toutefois plusieurs enquêtes internationales (PISA

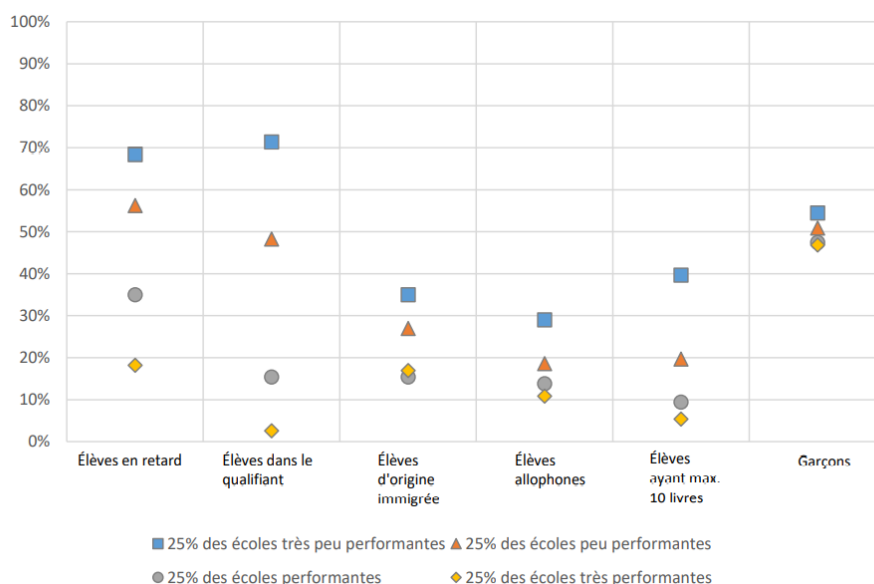
¹⁴⁵ Communauté française de Belgique, Référentiels, textes de référence pour les enseignants, <http://www.enseignement.be/index.php?page=0&navi=190>

¹⁴⁶ L'enseignement officiel organisé par la Wallonie-Bruxelles Enseignement(WBE), l'enseignement officiel subventionné, l'enseignement libre subventionné non confessionnel et l'enseignement libre subventionné confessionnel.

¹⁴⁷ Communauté française de Belgique, "Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre," *Moniteur belge* 23 (1997).

2000, 2003, 2006 et plus récemment 2018¹⁴⁸) ont montré qu'il est inéquitable : si les « bons » élèves obtiennent des résultats satisfaisants, l'écart avec les élèves plus faibles se creuse, ces derniers étant les plus nombreux¹⁴⁹.

Le fait que les réseaux peuvent décider de leurs programmes d'études et que chaque école peut rédiger son propre projet d'établissement entraîne une certaine forme de « rivalité », aussi bien entre réseaux, qu'entre écoles. Selon Friant cité par D. Canzittu, le problème sous-jacent à cette compétition et cette interdépendance est qu'il apparaît une certaine forme de ségrégation entre les établissements scolaires, certains étant qualifiés d'écoles « poubelles » alors que d'autres se verront attribuer des qualificatifs tels qu'« élitistes », voire « sélectifs ». D'autant plus que ce phénomène est accentué, notamment par l'existence de mécanismes de relégation de l'enseignement général vers l'enseignement qualifiant¹⁵⁰.



Pourcentage d'élèves présentant certaines caractéristiques dans quatre groupes d'écoles FW-B – PISA 2018. Source : Enseignement.be

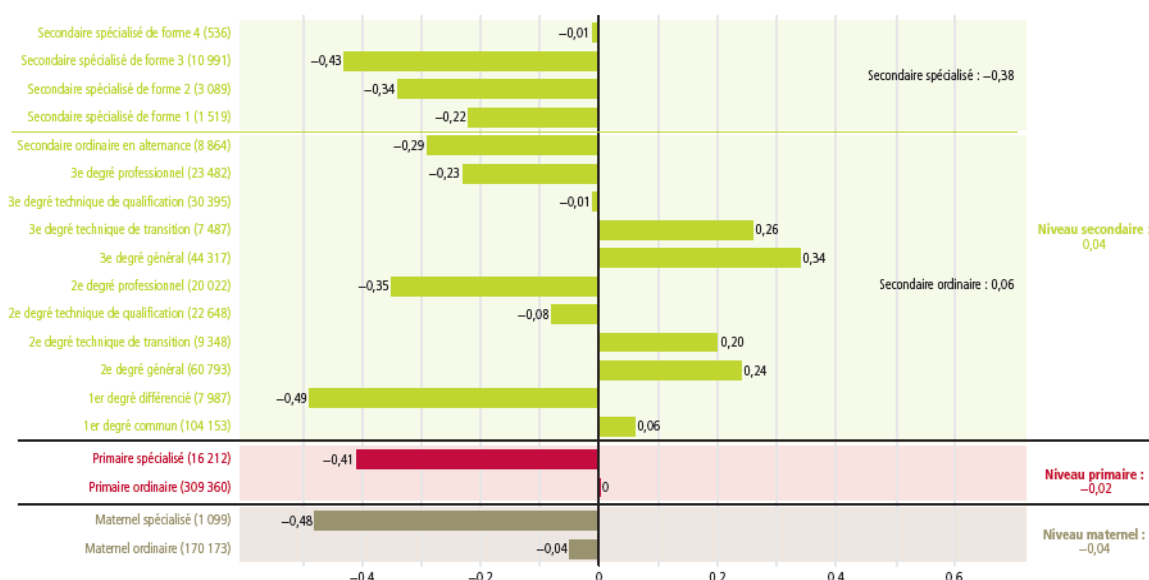
En effet, plusieurs études ont montré qu'il existe de grandes disparités socio-économiques entre établissements scolaires, disparités liées à l'offre de formation des établissements, mais en plus, en observant les établissements se trouvant aux extrémités de ce système, on constate que la

¹⁴⁸ EN FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, "RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE PISA 2018 EN FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES."

¹⁴⁹ Marc Demeuse, Marcel Crahay, and Christian Monseur, *Efficacité et équité dans les systèmes éducatifs: les deux faces d'une même pièce?* (De Boeck, 2005). p. 390-411

¹⁵⁰ Alexandra Franquet, Nathanaël Friant, and Marc Demeuse, "(S') orienter dans l'enseignement secondaire technique et professionnel en Communauté française de Belgique: la part du choix," *L'orientation scolaire et professionnelle*, no. 39/4 (2010). p. 3.

situation s'aggrave : les établissements les plus favorisés ont tendance à rediriger leurs élèves les moins favorisés vers d'autres écoles, alors que les établissements les moins favorisés perdent leurs élèves les plus favorisés¹⁵¹.



Indice socioéconomique moyen des secteurs où résident les élèves de l'enseignement fondamental et secondaire (de plein exercice et en alternance) en 2018-2019. Source : Enseignement.be

Ainsi tant en début de scolarité, mais aussi tout au long du cursus scolaire, avoir de la place dans le "bon" établissement signifie faire face à autre nœud décisionnel. Défaire ce nœud dépend à la fois des parents et des élèves, mais également des écoles elles-mêmes et du système scolaire sous-jacent, car la compétition entre établissements entraîne des ségrégations qui sont elles-mêmes le reflet des disparités socio-économiques comme nous pouvons l'observer.

Il en va sans dire que de nombreux jeunes subissent ce système scolaire et en décrochent pour des raisons multidimensionnelles liées à leur situation, et ce, au-delà de la complexité de la structure et de l'organisation de l'enseignement francophone. D'autant que la filière qualifiante se révèle dès lors comme un « deuxième choix justifié par les échecs scolaires »¹⁵². Ceci est renforcé par de grandes disparités socio-économiques entre les filières, et ce, inéluctablement en défaveur des

¹⁵¹ Canzittu D., *op. cit.*, p. 348-349.

¹⁵² Dominique Grootaers, Abraham Franssen, and Guy Bajoit, "Mutations de l'enseignement technique et professionnel et différenciation des stratégies éducatives (Communauté française de Belgique)," *Cahiers de la recherche en éducation* 6, no. 1 (1999). p. 23-24

filières qualifiantes¹⁵³. Finalement, ces divers problèmes entraînent « une hiérarchisation sociale croissante des filières, celles-ci n'ayant pas la même valeur, ni sur le plan scolaire, ni sur le plan des débouchés professionnels »¹⁵⁴.

4.4. Les référentiels du pacte d'Excellence

Le « décret Mission » vise à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale¹⁵⁵, à cette fin la réforme pour un Enseignement d'Excellence porte une véritable réflexion concernant l'orientation scolaire elle-même.

En effet, l'avis n°3 du Pacte pour un Enseignement d'Excellence (PEE) souligne que le parcours de nombreux élèves est trop souvent le fruit de réorientations successives au sein des formes et filières de l'enseignement, expliqué par les échecs scolaires créant un phénomène de relégations successives et menant à un pourcentage important d'élèves quittant l'enseignement sans certification¹⁵⁶. À titre d'exemple, en 2018-2019, 6,6 % des élèves bruxellois inscrits l'année précédente en 3e, 4e ou 5e secondaire (de plein exercice) et âgés de 15 à 22 ans ne fréquentent plus l'enseignement de la FWB. Ce taux tend à augmenter et ce, avant les effets néfastes sur la scolarité des jeunes à cause de la COVID. En matière de la communauté française, parmi les élèves de 15 à 22 ans sortis de l'enseignement de la FWB, 1 934 élèves étaient inscrits en troisième année de l'enseignement professionnel (3P). Ils représentent 16,3 % de l'ensemble des élèves de la même classe d'âge fréquentant les 3P en 2017-2018¹⁵⁷.

En 2019, le « taux de décrochage scolaire » c'est-à-dire le pourcentage de personnes âgées de 18 à 24 ans, n'ayant pas obtenu de diplôme de l'enseignement secondaire supérieur et ne suivant plus, sous quelque forme que ce soit, d'enseignement ou de formation, était de 11,8 %¹⁵⁸. À Bruxelles, selon les chiffres de *Vieuw Brussels* d'Actiris, 17,2 % des jeunes qui quittent l'école intègrent le marché du travail sans diplôme de l'enseignement secondaire supérieur ; 7,4 % des jeunes qui sortent de l'école ont obtenu tout au plus un diplôme secondaire du 1er degré et 9,8 % ont obtenu

¹⁵³ Nathanaël Friant, Antoine Derobertmasure, and Marc Demeuse, "Les liens entre recherche prospective, description du système éducatif et pilotage: un exemple en Communauté française de Belgique" (paper presented at the Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes: évaluations en tension, 2008). p. 5-10.

¹⁵⁴ Emmanuelle Lenel and Abraham Franssen, *Les trajectoires scolaires des filles trajectoires scolaires des filles et des garçons dans l'enseignement secondaire général, technique et professionnel en Communauté française de Belgique* (2009).p. 8

¹⁵⁵ Décret mission, *op. cit.*, Article 6

¹⁵⁶ Le Pacte d'excellence, "avis n 3 du groupe central, 2 décembre 2016."p. 68-70

¹⁵⁷ Fédération Wallonie-Bruxelles, Indicateurs de l'enseignement 2020, <http://www.enseignement.be/index.php?page=28344&navi=4706> , p. 46-47.

¹⁵⁸ StatBel, interruptions prématurées de scolarité, Bruxelles, moyennes annuelles, <https://statbel.fgov.be/fr/themes/emploi-formation/formation-et-enseignement/interruptions-prematurees-de-scolarite#panel-12> (consulté le 08 août 2021).

tout au plus un diplôme du 2e degré. Toujours selon *View Brussels*, c'est justement ce groupe de jeunes qui rencontrera des difficultés pour s'insérer sur le marché du Travail, car seulement 1 offre d'emploi sur 7 à Bruxelles porte sur des postes à faible qualification¹⁵⁹. De plus, une étude, réalisée par la Sonecom sur le parcours des jeunes de moins de 25 ans sortis d'une formation professionnelle, 73,1 % des jeunes n'ont pas eu recours à une aide d'orientation durant leurs études au cours de l'année 2012. Ils sont 71,9 % à ne pas avoir bénéficié, à la sortie de leur parcours scolaire, d'un accompagnement individualisé. Par ailleurs, 57,8 % des jeunes de plus de 18 ans déclarent ne pas avoir d'idée des études ou du métier qu'ils souhaitent faire¹⁶⁰.

Dans cette même vision, le Gouvernement a confirmé cette préoccupation exprimée dans le Pacte en consacrant une place importante à l'orientation dans la déclaration de politique commune 2019-2024, soulignant que « l'amélioration de l'orientation des élèves doit avoir pour objectif d'aider les jeunes à construire leur projet de vie et favoriser une orientation positive »¹⁶¹.

4.4.1. Ecole orientante

L'orientation scolaire est donc au cœur des préoccupations de l'école en Belgique francophone. Pour cela, l'Axe 1 du PEE en a fait un chantier de premier niveau en lien avec le développement d'un tronc commun véritablement polytechnique (en lien avec une valorisation du qualifiant¹⁶²), dans une perspective de plus d'équité et d'égalité.

Dans son objectif stratégique, un "tronc commun orientant"¹⁶³ signe vers une organisation scolaire apprenante où tous les acteurs de l'enseignement, et pas seulement les centres psycho médicaux sociaux (CPMS), ont la « charge » de l'orientation scolaire des jeunes. En d'autres termes, le chantier à mettre en place au sein de chaque école s'articule en généralisant "l'approche orientante" (et donc, intégrer des contenus liés à la capacité de s'orienter dans les activités scolaires) au sein d'un tronc commun pluridisciplinaire qui serait la « garantie de la maturation d'un choix d'orientation ultérieur, notamment par le recul du choix des filières de spécialisation »¹⁶⁴.

De manière globale, l'approche orientante en tant que philosophie de fonctionnement s'articule autour de 3 principes : l'infusion d'informations, de pratiques, etc. ; la collaboration, un

¹⁵⁹ Actiris, View Brussels, jeunes sortant de l'école, insertion socioprofessionnelle des jeunes après leurs études, mai 2020, https://www.actiris.brussels/media/gbkhyssk/2020-05_view_brussels_jeunes-sortant-de-l-%C3%A9cole-h-B0287898.pdf p. 12-13.

¹⁶⁰ Région de Bruxelles-Capitale, Cabinet du ministre de l'Emploi, économie, formation professionnelle, op. cit., p. 1

¹⁶¹ Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles, Déclaration de politique communautaire (DPC) pour 2019-2024, <http://www.opc.cfwb.be/index.php?id=20198> , p 8-9.

¹⁶² Le Pacte d'excellence, "avis n 3 du groupe central, 2 décembre 2016."p. 68-75, p.199-218

¹⁶³ Le Pacte d'excellence, op. cit., p. 69-70, pg 55, 72-73.

¹⁶⁴ Idem, p. 54 à 63.

accompagnement informatif et partenarial ; et la mobilisation, un accompagnement éducatif¹⁶⁵. Ainsi, au travers d'activités progressives et programmées en tout cohérent, l'élève qui est au centre du processus pourra infléchir sur son parcours — car il se connaît, est capable de s'évaluer, a découvert progressivement ses aptitudes, ses aspirations et le monde extérieur — et acquérir progressivement de l'autonomie afin de vivre les transitions tout au long de la vie. Nous pouvons donc observer qu'un des axes du PEE est bien perméable au référentiel global OTLV/EFTLV.

4.4.2. New Public Management

Dans l'axe 3¹⁶⁶ du PEE, nous observons à nouveau une référence à l'idéologie « activationnelle » d'un État social actif. Dans la nouvelle gouvernance du système éducatif, les organisations scolaires sont encouragées à être plus autonomes. Elles doivent intégrer une plus grande responsabilisation individuelle (des bénéficiaires que des professionnels de l'enseignement) et viser une plus grande coordination (ou mise en réseau) en matière de « sections ouvertes ». Cela dans le but de mieux « organiser le marché scolaire », favoriser des « économies d'échelle » entre les écoles et ainsi réduire les coûts de fonctionnement, comme les coûts administratifs par exemple¹⁶⁷. Dans une certaine mesure, nous pourrions observer cela comme une volonté de passer d'une « logique de moyens » à une « logique de résultats » en cherchant à évaluer la performance et la santé du système éducatif en FWB à l'aide d'indicateurs quantitatifs (et qualitatifs), et ce, dans le but d'apprécier si toutes les écoles répondent bien aux missions fixées par la communauté française.

Cette nouvelle logique de « professionnalisme managérial » met l'accent sur les qualités professionnelles d'efficacité, d'adaptabilité, de transparence et de responsabilité des enseignants. Il s'ancre dans la nouvelle gouvernance scolaire qui s'est progressivement mise en place ces vingt dernières années en se référant aux principes du *New Public Management*. Dans cette perspective, le PEE cherche à réguler les pratiques des enseignants, à responsabiliser davantage les enseignants à l'égard des résultats de leur établissement (et plus largement du système éducatif) et à accroître leur efficacité en développant de nouvelles formes d'évaluation de leur travail ainsi que de nouvelles formes de rationalisation de leurs pratiques¹⁶⁸.

¹⁶⁵ Canzittu, "Vers une école réellement orientante. Penser l'orientation scolaire à l'aube du 21^e siècle." p. 13-19.

¹⁶⁶ Ibidem, p. 199-222.

¹⁶⁷ Le Pacte d'excellence, *op. cit.*, p. 159-196

¹⁶⁸ Branka Cattonar and Vincent Dupriez, "L'évolution de la profession enseignante vue par les acteurs syndicaux," *Les Cahiers de Recherche du Girsef*, no. 121 (2020). p12

Désormais, chaque établissement devra rédiger un « plan de pilotage », conçu comme un contrat d'objectifs, qui sera régulièrement évalué autour de 127 indicateurs de performance par un nouvel acteur créé par la réforme, le « délégué aux contrats d'objectifs », représentant local de l'administration scolaire générale, placé sous l'autorité d'un « directeur de zone ». Pour résumer grossièrement, chaque plan de pilotage doit répondre aux missions prioritaires du système éducatif et à 5 des 7 « objectifs d'amélioration » fixés par le pacte¹⁶⁹. Chaque objectif possède un à deux indicateurs et des valeurs de référence principalement liées aux scores des pays voisins. En plus de cela, certaines écoles devront répondre à des « objectifs spécifiques » qui seront déterminés pour une zone d'enseignement. Ceux-ci semblent concerner principalement la mixité sociale, le bien-être à l'école, le décrochage et la discrimination. Pour finir, certaines écoles qui seront en « écart significatif de performance » devront quant à eux, répondre à des « objectifs d'ajustement ». Il est prévu un « processus de suivi rapproché » des établissements qui montrent « une incapacité ou une mauvaise volonté manifeste » à atteindre les objectifs contractualisés. Voire en dernier ressort des sanctions sous forme de réduction des moyens de fonctionnement et de mise sous tutelle des établissements¹⁷⁰.

Cette nouvelle gouvernance a une portée qualitative pour l'organisation-école qui contractualise son propre plan de pilotage dans le but d'accomplir sa mission. En ce sens, l'évaluation par indicateurs selon le pacte propose une *accountability* de type « douce » ou « réflexive »¹⁷¹, car il y a un assouplissement des procédures pour l'organisation. En effet, la contractualisation par objectifs implique une transformation des organisations en acteurs de changement qui se responsabilisent sur l'avenir. Les impulsions douces (ou réflexives) de changement des dynamiques internes proviendraient du fait que les organisations doivent, au-delà de leur « performance », avoir une réflexion sur elles-mêmes, repenser les rôles de chacun, réfléchir/écrire sur des aspects non envisagés au préalable, expliciter ce qui est implicite, négocier et mettre en place leur stratégie de changement, réfléchir sur leur (nouvelle) « identité » d'établissement (qui sommes-nous? Qui voulons-nous devenir ?), etc..

Ce travail d'interprétation et d'opérationnalisation est « ultra-stratégique », car il permettrait à l'organisation de légitimer la stratégie envisagée, de repenser les rôles de chacun et d'impulser un

¹⁶⁹ Communauté française de Belgique, Décret portant les livres 1er et 2 du Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, et mettant en place le tronc commun, Livre II, titre IV, article 2.6.1-1. https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/47165_000.pdf (M.B. 19-09-2019)

¹⁷⁰ Communauté française de Belgique, Décret portant les livres 1er et 2 du Code de l'enseignement, op. cit., p.31

¹⁷¹ Christian Maroy and Annelise Voisin, "Une typologie des politiques d'*accountability* en éducation: l'incidence de l'instrumentation et des théories de la régulation," *Education comparée. Revue de recherche internationale et comparative en éducation* 11 (2014). p. 4-6.

changement dans les dynamiques de l'organisation. Chaque établissement est donc un acteur organisationnel, un lieu stratégique où seront décidés des objectifs propres. La contractualisation par objectifs « active » les écoles qui devront penser leur contrat, le négocier et l'implémenter sur une durée de 6 années.

Comme présenté, c'est dans ces contextes de restructuration des écoles avec de plans de pilotages sur 6 ans, de réflexion sur la sélection scolaire en lien avec le paradoxe bruxellois, dans la volonté de valoriser les métiers du qualifiant, etc. En d'autres termes, c'est au sein de l'archéologie des différents discours développés que le microdispositif propose son assistance aux écoles (et aux jeunes) qui doivent s'activer et prendre leur destin en main. Dans ce sens, pour bénéficier de manière optimale du maillage de l'enseignement francophone, que l'on soit dans une logique d'élection ou de sélection, le choix de l'orientation scolaire devra se fonder sur la connaissance d'une masse d'informations afin de débloquent des nœuds décisionnels. C'est dans cet espace décisionnel et de maillage assistanciel que s'inscrit le dispositif FWB tant au niveau des entretiens individuels qu'au niveau des ateliers collectifs par groupe de classes.

5. L'Algorithme FWB-CDMB

L'hypothèse (causale) avancée par le PEE est portée par un discours qui définit l'orientation scolaire comme se faisant par relégation. Ce discours fait partie du cœur du dispositif FWB. Dans ce cadre, l'hypothèse d'intervention est de porter le discours d'un changement de paradigme autour d'une orientation « active », c'est-à-dire autour d'activités d'orientation réfléchies, étudiées, progressives et programmées en un tout cohérent, en partenariat avec les écoles. Ainsi, progressivement, tout au long de sa scolarité, le jeune tendrait vers une dynamique positive de l'orientation. Une orientation active étant une « garantie » de la maturation du choix d'orientation. Une autonomisation et responsabilisation du jeune face aux choix à venir (ou dynamique du choix)¹⁷² pour *in fine* tendre vers un développement vocationnel, une plus grande motivation à l'école, moins de décrochage, de redoublement. L'apprentissage de compétences et de savoir-faire transversaux devraient permettre aux jeunes une meilleure intégration dans le marché de l'emploi et de mieux vivre les transitions à venir. Une impression d'observer dans cette « éducation à »¹⁷³ l'orientation active, l'apprentissage de l'autogouvernementalité dès la fin des primaires, pour

¹⁷² Le Pacte d'excellence, *op. cit.*, p. 56-63

¹⁷³ Angela Barthes, Jean-Marc Lange, and Nicole Tutiaux-Guillon, "Dictionnaire critique des enjeux et concepts des éducations à," *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des éducations à*/ (2017).

signer vers un citoyen libre, responsable et gestionnaire de ses propres risques sociaux à venir au sein d'un État social actif.

L'orientation étant un des axes stratégiques du PEE, chaque école selon son diagnostic interne et externe, devra intégrer et repenser la place (espace-temps) qu'elle accorde à ses jeunes quant à la réflexion et aux perspectives de leur orientation future. En ce sens, la mission du dispositif FWB, en tant que partenaire externe, « disponible » pour tous, proposant des ateliers gratuits autour d'informations spécifiques, complètes et à vocation non commerciale prend tout son sens. De plus, le microdispositif se trouve dans le dispositif CDMB qui est le guichet unique en ce qui concerne OLTV/EFTLV à Bruxelles.

De manière générale, le microdispositif vise à infléchir le parcours de l'élève autour d'activités individuelles et collectives dans le but que l'élève :

- Se connaisse,
- Sois capable de s'évaluer,
- Découvre progressivement ses aptitudes et aspirations,
- Découvre le monde extérieur

Pour *in fine*, que le jeune acquière progressivement de l'autonomie dans la gestion des transitions tout au long de sa vie. Le microdispositif dans la démarche orientante s'inscrit dans le principe de collaboration en proposant un accompagnement informatif et partenarial en co-construction, en appui au principe d'infusion¹⁷⁴. Le dispositif ne fait pas d'accompagnement éducationnel, ce dernier devant être du ressort de l'ensemble de l'équipe éducative en lien avec la liberté d'enseignement propre à chaque réseau, à chaque établissement et en lien avec leur contrat d'objectifs respectif. Ainsi, le dispositif FWB cherche à encourager un échange constructif et multipartenarial. Il cherche à ouvrir les champs du possible selon une approche métiers/formations au travers d'ateliers « sur mesure ». Il vise aussi à prendre des avis, à corriger les images (co-construction, valoriser le qualifiant,), à découvrir, à échanger, à développer et à maîtriser des outils. Le dispositif facilite l'accès aux outils payant, cherche à susciter un espace d'innovation dans une volonté d'ouvrir l'école au monde extérieur et à guider/accompagner le professionnel de l'enseignement, afin d'aider les élèves dans leur recherche¹⁷⁵.

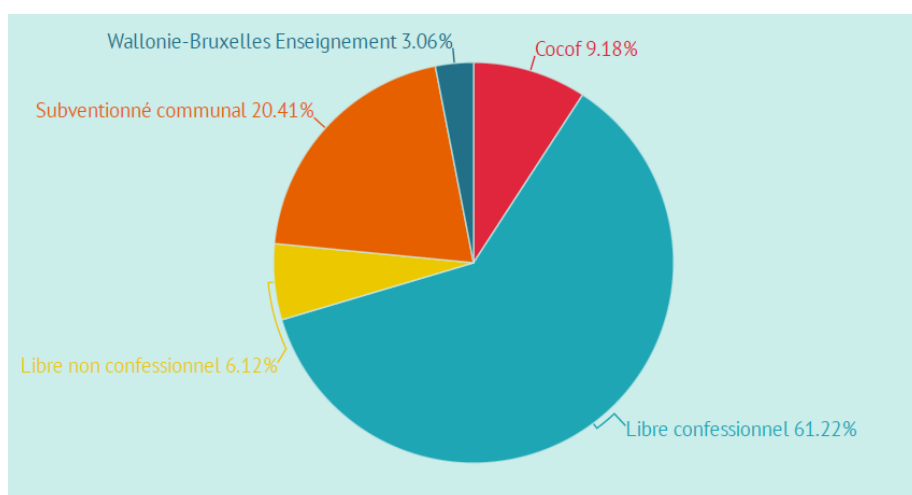
¹⁷⁴ Canzittu D, *op. cit*, p. 14

¹⁷⁵ Cité des métiers de Bruxelles, Rapport dispositif FWB 2021, <https://prezi.com/i/view/63QwgUVuUS3kymfXeA8s>

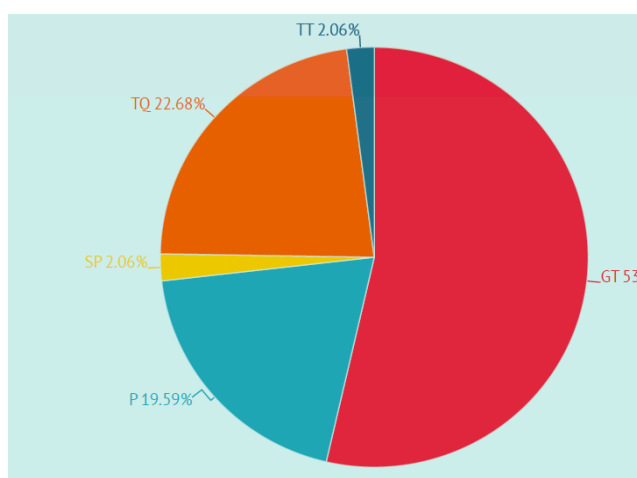
5.1. Les jeunes assujettis

Pour les ateliers collectifs, le dispositif FWB est en théorie destiné et ouvert à tout public scolaire de l'enseignement fondamental, ordinaire, en alternance et spécialisé bruxellois. Il n'y a pas de discrimination de réseau d'enseignement ou de filières d'enseignement. Il n'y a pas de groupe cible spécifique visé dans le « public scolaire ». En pratique, le microdispositif ne touche que les jeunes dont les enseignants ont réservé un atelier. La « sélection » se fait donc sur base des demandes des enseignants, directeurs, éducateurs, CMPS selon l'ordre : premier arrivé, premier servi.

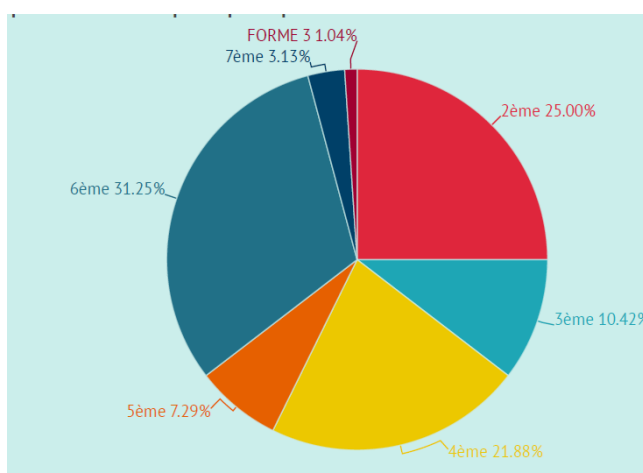
En ce qui concerne l'âge, l'âge peut varier de 13 à 21 ans puisque ce sont des élèves de 2^e, 3^e, 4^e, 5^e, 6^e ou 7^e de différentes filières et différents réseaux d'enseignement, comme nous pouvons l'observer sur les graphiques suivants¹⁷⁶.



Ecoles partenaires selon le réseau d'enseignement auquel elles appartiennent. Source : FWB-CDMB



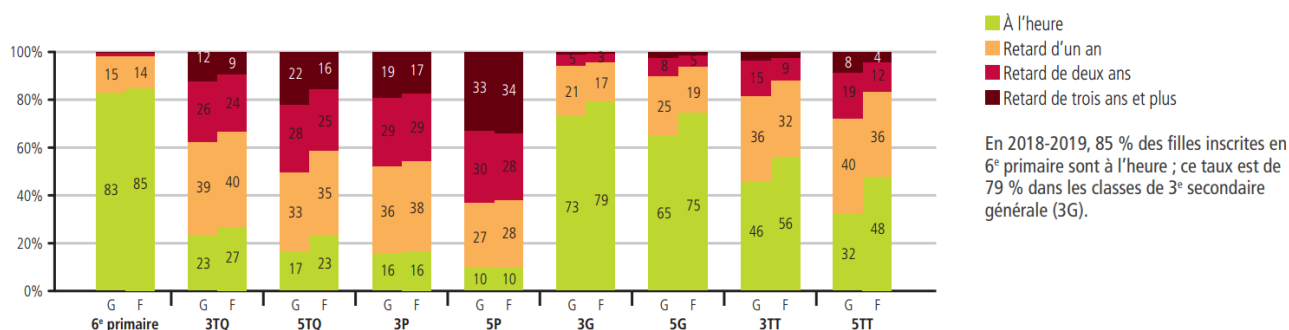
Répartition du public scolaire selon les filières d'enseignement. Source : FWB-CDMB



Public scolaire selon les années d'enseignement. Source : FWB-CDMB

¹⁷⁶ Cité des métiers de Bruxelles, op. cit.

Nous ne pouvons dire avec exactitude l'âge des élèves ayant participé aux ateliers puisque, comme nous le remarquons dans le tableau suivant, plus on avance dans les années du secondaire, plus on observe un « retard scolaire »¹⁷⁷.



Répartition des élèves à l'heure et en retard scolaire dans l'enseignement ordinaire de plein exercice selon la forme et le sexe en 6e année primaire, 3e et 5e années secondaires en 2018-2019. Source : Enseignement.be

Sur base de la distribution des retards scolaires, nous pouvons à nouveau observer le phénomène de « toboggan » qui apparaît à l'entrée du deuxième degré (S3), moment de l'orientation, et se renforce dès le troisième degré, moment de confirmation de la section et de la forme choisies. C'est bien sûr dans la forme professionnelle que le taux de retard de « 2 ans et plus » est le plus élevé¹⁷⁸.

Avec les élèves, les chargés de mission sont là en tant que spécialistes de l'orientation dans l'enseignement secondaire. Ainsi seront reçus des jeunes qui sont encore en obligation scolaire ou qui s'interrogent sur une réintégration, à rester ou vont quitter l'enseignement ordinaire de plein exercice. De manière très large, le dispositif touche des profils très variables: du jeune perdu dans le sens à donner aux études au jeune cherchant la meilleure université pour atteindre d'éventuels objectifs.

Nous avons l'intuition, suivant la typologie de J-F. Orianne¹⁷⁹, de faire face à des jeunes qui fait majoritairement usage du dispositif FWB dans une optique « conformiste ou suiviste »¹⁸⁰ et

¹⁷⁷ Fédération Wallonie-Bruxelles, Indicateurs de l'enseignement 2020, op. cit., p. 34-35

¹⁷⁸ Idem, p. 34-35.

¹⁷⁹ Franssen A, op. cit., p. 225-226.

¹⁸⁰ Projet socioprofessionnel imprécis ou émergent sous l'influence des professionnels, suivisme des conseils des professionnels, initiation de la démarche à partir d'un conseil ou d'une convocation, mise en avant d'un « autrui » identifié et qualifié positivement, engagement moyen dans le dispositif, rapport aux agents de type conformiste, centre de l'initiative reposant sur les agents du dispositif, dispositif perçu tantôt comme espoir, tantôt comme désillusion, usage réactif du dispositif. Idem, p. 225-226

« anémique ». Ainsi ¹⁸¹ sans pouvoir le démontrer empiriquement, selon les observations du rédacteur de ce mémoire, au cours de ces missions professionnelles, la plupart des jeunes semblent accompagnés par un parent ou un professionnel (éducateur, CPMS, AMO, AS.). Et quand le jeune vient seul, l'activation émane d'un professionnel. Dans la plupart de ces entretiens, c'est souvent l'adulte qui parle en premier, qui pose le diagnostic et la solution « optimale » pour ce dernier. À ce jour, nous n'avons constaté que marginalement des jeunes s'activant de leur plein gré pour leur orientation dans le cursus scolaire secondaire, sauf pour les jeunes investis dans leurs études supérieures. Pour ce public, ils signeraient plus vers un usage « coopératif ou négocié »¹⁸² avec un engagement fort et un usage proactif du dispositif. Ce public sera majoritairement reçu par le Pôle Académique de Bruxelles, un partenaire complémentaire et plus pertinent en ce qui concerne les cursus d'études supérieures.

5.1.1. Les jeunes vulnérables

Selon notre paire de lunettes théoriques, les hypothèses programmant le dispositif portent l'image de jeunes vulnérables face au système éducatif, au marché de travail ne sachant pas s'activer pour étudier ou se former. De jeunes incapables à gérer de manière autonome les transitions à venir, et qui pourraient *in fine* être dépendant des aides sociales sans participation active à la société. Dans l'ADN du microdispositif, les jeunes individus seront encouragés à la gestion de projet de vie, celui de leur propre prise en charge dans la décision des routes à prendre pour continuer à étudier et se former pour s'insérer dans le tissu social par le travail. Le dispositif se veut également préventif, il cherche à infléchir le parcours du jeune avant qu'un risque social se produise : l'orientation par défaut et ses conséquences allant d'un manque de qualifications pour nombre de jeunes à une mauvaise intégration future sur le marché du travail (et donc à la participation collective). Nous parlons de la responsabilisation de l'individu dans un réalisme capitaliste¹⁸³ et non de la responsabilisation de ce même réalisme face à l'individu. Le jeune doit trouver une solution dans ce système sans pour autant remettre en question le système qui produit les

¹⁸¹ Jeunes sans projets, Perte de sens, Origine de la démarche d'insertion floue et contrainte, Faible engagement dans le dispositif, Résistances par rapport aux agents, Centre d'initiative ne reposant ni sur le jeune ni sur les professionnels soit déplacement entre ceux-ci, Présence courante d'un troisième acteur, Pas de perception ou perception évasive des effets du dispositif, Rapport aux agents non représenté ou non exprimé, Aucune identification du dispositif, Usage passif du dispositif. Ibidem, p. 225-226.

¹⁸² Projet d'emploi ou de formation précis, Objectifs du projet évolutifs, le jeune pèse de tout son poids dans la négociation, pas de suivisme ni de soumission, Démarche initiée de manière personnelle, Engagement fort dans le dispositif, Rapports coopératifs avec les agents, Perception positive et utilitariste du dispositif, Dispositif perçu comme une aide, Repérage des composantes utiles du dispositif institutionnel, Usage proactif du dispositif. Ibidem, p. 225-226.

¹⁸³ Mark Fisher, *Capitalist realism: Is there no alternative?* (John Hunt Publishing, 2009).

différentes inégalités subies et engendrées par un système scolaire issu du monde social dans lequel nous vivons.

Le dispositif FWB-CDMB s'adresse certes à tous les publics scolaires, mais nous semble signer principalement vers les futurs « vulnérables ».

CMFWB2 [...] Alors, en dehors tu avais les centres d'orientation des universités qui travaillaient, mais qui ciblaient vraiment en général les rhétos, les sortants de l'enseignement général et a priori, plus orientés vers de futures études supérieures, ce qui n'était pas forcément le cas pour les élèves avec lesquels ont été amenés à travailler et des premières écoles qui nous ont finalement contactés.. Ce n'étaient pas forcément des écoles qui avaient de l'enseignement général c'était beaucoup d'écoles du qualifiant, au départ.. Par rapport à des dispositifs comme le SIEP, ben il y avait l'avantage que c'était gratuit, ça, c'est non négligeable je trouve clairement pour les jeunes enfin et pour certaines de familles ça c'est un gros avantage..

D'un point de vue socio-économique, les vulnérables sont des personnes considérées comme pauvres dont les ressources économiques sont insuffisantes ; des personnes considérées comme pauvres ou proches du niveau de pauvreté, des personnes qui sont à la fois mal rémunérées et mal logées¹⁸⁴. Toutefois, cette question sort du cadre de mon mémoire.

Les travaux de R. Castel nous permettent de mobiliser la figure du jeune isolé, « inutile au monde » (sans liens familiaux ni proches), et très éloignée du monde du travail et de l'emploi, c'est-à-dire des jeunes désaffiliés (vivant dans une sphère de désaffiliation). Mais aussi, l'image de jeunes vivant en « zone de vulnérabilité », c'est-à-dire de jeunes vivant une double fragilisation : une fragilisation des statuts dans la sphère de l'emploi ainsi qu'une fragilisation des liens sociaux primaires, avec le développement de l'instabilité familiale. En opposition, l'image de jeunes qui seront intégrés à la société salariale et aux protections qui accompagnent le salaire. Des jeunes qui sont aussi intégrés à un réseau de sociabilité sociofamiliale et communautaire (sphère de l'intégration). Dans nos entretiens, nous retrouvons un certain nombre d'invariants qui signent vers l'image de jeunes vivant dans ces différentes sphères de l'existence quand nous questionnons la figure mythique de l'individu social producteur¹⁸⁵.

ENS2 [...] concerne les 3 P.. Mais bon, ça n'a pas d'importance. De fil en aiguille, je travaille dans un établissement scolaire dont l'indice socio-économique et des plus fragiles.. Donc sur l'échelle de 0 à 20 nous sommes à 0 - quelques d'ailleurs.. Donc la problématique du décrochage et de l'orientation est centrale et.. Comme en plus, au niveau de la Belgique pas seulement dans notre école, mais au niveau de la Belgique, le décrochage scolaire, il est. Le talon d'Achille si vous voulez c'est les 3 P.. Voilà à l'échelle nationale, en 3P, on a tout simplement un tiers un tiers un tiers.. Un tiers de décrochage, un tiers de réussite et un tiers au d'échec..

ENS2 [...] les gosses ont très souvent en tout cas, chez nous, des parents soit qui sont sans emploi, soit emplois précaires, soit émergeant du CPAS, soit.. Sont des familles comme je les dis très fragiles. Et donc, ces codes-là, ils ne sont pas, ne sont pas présents à la maison. C'est aussi le rôle de l'école, la posture, comment commencer. C'est horrible ce que je vais dire, je déteste le terme, mais c'est la situation. Les parents vivent des situations précaires soit de chômage, soit de CPAS soit il n'y a pas de parents aussi très souvent.. Donc il l'école est le seul lieu où ils peuvent apprendre un minimum les codes.. Et donc

ENS3 [...] Nous sommes dans une école à indice économique faible... parfois nos élèves, sont des élèves pour qui, qui sont presque la première génération. Pour certains dans tous les cas, c'est la première génération qui a un CESS. Euh... et qui, envisage de faire

¹⁸⁴ Martin, "Penser la vulnérabilité. Les apports de Robert Castel." p. 4.

¹⁸⁵ Martin C., *op cit.*, p. 5-6.

des études suivantes. Alors, il faut nuancer, ce n'est pas tout à fait correct. Ce n'est pas heu... Généralisable, mais c'est quand même une tendance.

ENS3 [...] Parce que nous vivons avec des jeunes qui vivent très fort en monde clos, quand j'emmène mes élèves au parc de Tervuren, ils me disent, mais madame, je n'ai jamais vécu ça. On est toujours à Bruxelles (sourire) et je me dis. Et c'est vraiment quelque chose que je remarque quand nous revoyons des anciens, c'est vraiment ce qu'ils nous disent heu... on n'aurait jamais imaginé cela madame.

ENS3 [...]. Bon, moi j'ai hurlé de rire. L'autre jour, j'ai été à un musée à Bruges avec des 6e, je me suis dit, ouf, heureusement que c'est un petit musée, j'ai eu des élèves qui touchaient des tableaux (rire bienveillant) voilà.. Et bon quand on parle de codes ce sont des choses petit à petit que l'on connaît, qu'on sait, ou on se dit.. Bon ben. Voilà, je sais comment on réagit dans tel endroit. Je vois aussi, j'ai une.. Je vois aussi. Toujours la même journée, j'ai des élèves, ce sont assis dans des fauteuils où ils n'étaient pas supposés s'asseoir. Bon ben, ils arrivent en interview, et il s'assied dans un endroit qui n'est pas prévu, bon ben, voilà, ben c'est un code qui éventuellement n'est pas acquis.

Dans cet extrait, nous pouvons identifier que l'école devrait jouer un rôle actif dans la sphère de l'assistance pour l'intégration des jeunes en recherche de perspectives d'avenir professionnel (un emploi différent des parents). Comme nous le verrons dans d'autres extraits, l'école ou du moins les acteurs que nous avons rencontrés, ils se voient chargés d'une composante importante de la protection rapprochée, celle qui devrait être assurée par les proches, c'est-à-dire par les régulations de la sociabilité primaire¹⁸⁶. Cette expression d'A. Caillé emprunté par R. Castel, lui permet de caractériser l'émergence d'une prise en charge spécialisée (socialisation secondaire) à partir d'une faille dans les prises en charge non spécialisées ou « primaires », c'est-à-dire, relevant de règles liant directement les membres d'un groupe sur la base de leur appartenance familiale, de voisinage et tissant des réseaux d'interdépendances sans la médiation d'institutions spécifiques. L'assistance (devant être) apportée par l'école avec le dispositif FWB en soutien pourrait être considérée comme une protection rapprochée¹⁸⁷ ou socialisation secondaire pour les jeunes, car elle suppose une socialisation construite à partir de la participation à des groupes supposant une spécialisation des activités et des médiations institutionnelles¹⁸⁸.

ENS2 [...] Aujourd'hui si l'on ne peut pas s'adapter l'employabilité ce n'est pas... et peut-être pour nos jeunes, je dirai comment dire ça. C'est un peu délicat, il faudrait arriver. Il y a tout un travail à faire avec eux, je le faisais quand j'étais prof de français. Je donnais un cours de techniques d'expression. Il y a tout le côté, de comment se présenter.. Se présenter à un employeur, il y a le côté de la posture, ça fait partie de la capacité d'adaptation. Adoptez la bonne posture comprendre les codes.. Voilà ça c'est un c'est un boulot important à faire..

ENS2 [...] Bah, je dirais que c'est une fonction qui n'est pas inscrite dans les missions de l'école au départ, c'est la nécessité ici. Qui fait loi ici, j'ai envie de dire.. On en voit la nécessité et on le met en place. Non je pense qu'il n'y a pas mal d'enseignants, qui travaillent là-dessus, sur la posture, sur comment se présente et de la même manière qu'ils leur apprennent à rédiger un CV ou une lettre de motivation.. Ils travaillent également et voilà mon collègue de TIQO de l'année précédente, il a fait venir une animatrice qui les recevait un par un, pour travailler vous toutes ces choses. Fin toutes, pour travailler.. Heu ces choses-là. Donc nous on ne peut pas dire que la mission.. Les missions de l'école deviennent multiples face à ce qui se passe dans notre société. Mais au départ est-ce que c'est le rôle d'un professeur de français? En principe non. Mais on devient aussi polyvalent puisqu'on a une population où il y a ces carences-là, on essaie de les combler c'est tout..

ENS2 [...] Les codes langagiers, le code vestimentaire, le non verbal tout ça est très important voilà.. Moi je dis souvent les élèves, mais bon là, je vais le dire dans la boutade, je leur dis.. vous savez quand vous dites à votre camarade « à moi le Padre, Tsé bien » qu'est-ce que vous avez dit? vous avez dit : « moi tu sais que mon père est quelqu'un de très sévère.. » et donc, il faudra apprendre mais oui. Mais voilà ça leur parle et ils comprennent très bien.. Ah moi Tsé bien.. Oui d'accord. Non moi il y a.. Donc il y a, le code

¹⁸⁶ Castel, *Les métamorphoses de la question sociale: une chronique du salariat*. op. cit., p. 48-51.

¹⁸⁷ Castel R., op. cit., p. 64.

¹⁸⁸ Idem, Allain Caillé cité par R. Castel, p. 363-375.

et voilà.. Il faut sortir. Il faut qu'ils adoptent un le code non verbal, vestimentaire, vestimentaire c'est comme ça.. Oui c'est ça le verbal et non verbale, le vestimentaire, la posture tout ça.. On doit leur apprendre, c'est clair. On le fait avec les grands, on le fait.

De plus, nous observons que l'intégration à la société salariale par les codes est omniprésente dans nos différents entretiens. Les représentations de professionnels signent vers des jeunes qui font face à une vulnérabilité relationnelle¹⁸⁹ ou manque de capital relationnel, selon Bourdieu, dans leur entourage pour les accompagner dans leurs différentes transitions scolaires, académiques et professionnelles.

ENS3 [...] et donc c'est vraiment ça quoi.. On fait ce qu'on peut on essaie de leur donner les codes et finalement tu as l'impression qu'à l'école on ne les a pas.. Et puis quand tu vas aller voir en stage, tu te rends compte qu'ils les ont. quand même pas mal. Mais je pense que pour l'employabilité ou pour la durabilité, etc.. C'est parce qu'ils sont quand même fort attachés à l'argent, ils veulent un boulot pour gagner de la tune. Et donc, tant qu'ils.. Fin voilà, il faut qu'ils donnent du sens à ce qu'ils font et il faut en tout cas, un moment se donner sans compter et s'intéresser, etc.. Et puis à ce moment-là tu creuses un peu ton trou. Employabilité en tout cas avoir les codes quoi.. C'est vrai qu'un manque d'éducation, etc.. On dit qu'ils ne sont pas super bien soutenus. Il y en a aussi qui ne sont pas bien éduqués. Fin de compte, on fait ce qu'on peut avec voilà.. On le sait, que c'est rentrer dans une mission, etc.. Mais il y en a pour qui ce n'est tellement pas logique des choses qui semblait tellement basiques dans le monde du travail.

L'image du jeune pas assez soutenu et pas assez autonome qu'il faut aider à trouver l'information et sa transition. Des jeunes peu compétents, intéressés que par l'argent, vivant dans ou proches d'une zone de vulnérabilité ou de désaffiliation, ont besoin d'assistance et d'intégration, « habitués » à ce qu'on les tienne par la main.

ENS 5 [...] maintenant, je les trouve quand même forts. Ce que je pense aussi que.. C'est un peu la génération qui a changé aussi, c'est parce qu'avant on devait plus chercher l'information. Que maintenant on trouve plus vite tout et que peut-être que dès qu'il faut aller un petit peu plus loin.. Alors. Je ne sais pas si c'est de là. je ne crois pas. Parfois c'est un peu de la mauvaise volonté. Mais parfois, ils.. Je ne sais pas, on dirait qu'ils.. Ou ils utilisent mal les outils aussi. Mais ça c'est, de nouveau dans le parcours scolaire où il devrait bien savoir bien utiliser les outils comme. Parfois faire simplement une recherche sur internet. C'est parce qu'ils mettent le mauvais mot clé. Et ils ne trouvent pas la bonne information alors que s'ils avaient mis le.. Même. J'ai déjà.. Ils ont beaucoup d'outils. Et on croit et.. J'ai souvent l'impression aussi qu'on croit que les élèves maîtrisent tous ces outils, mais ils ne les maîtrisent pas bien. Et là c'est. Je crois que c'est ça le problème aussi. Particulièrement chez nos élèves, ils ont tous l'iPhone dernier cri, mais il y en avait qui ne savaient même pas envoyer.. Quand on a dû passer en distanciel etc.. Et envoyer les cours, etc.. Il y en a, ils ne savent pas le faire. Ils ne savent pas le faire. Alors que moi, par exemple je ne suis pas né avec ça du tout, ben. J'ai dû apprendre sur le tas et puis deux ans, j'ai dû faire des efforts. Ben je suis quand même arrivé en cherchant. Je leur dis, il faut un peu chercher, demander de l'aide aussi. On dirait qu'ils ont plus de mal à demander de l'aide. Alors qu'il n'y a pas de honte. Je leur dis toujours qu'il n'y a pas de honte à demander de l'aide, demander conseil. Pour ça aussi, ils ont l'air d'avoir un peu parfois trop d'orgueil ou.. Pas.. Mais le plus gros truc, c'est leur manque de confiance en eux.

D'autant plus que pour ces jeunes s'impose une injonction à les laisser s'activer seuls même si cela peut paraître un peu utopique, pour certains professionnels, sans un incitateur, un accompagnement.

ENS1 [...] Bah, on travaille avec un public qui est.. Quand même, fin je ne sais pas si je puis soutenu à la maison, mais.. Souvent, en tout cas des parents qui connaissent peu la réalité. Le monde professionnel de manière plus globale ou le monde des études de manière plus globale. Et donc, je pense qu'on est, on est un relais très important.. Fin voilà donc on peut être, en soutien, en écoute.. Un coaching, mais c'est que moi dans ma mission aussi.. Dans ce mi-temps, moi je ne vais pas. Je ne vais pas chercher les élèves et je ne les prends pas par la peau du cou.

CMFWB2 [...] c'est peut-être un peu utopique de croire que chaque jeune va prendre en main, comme ça, se dire à des chouettes moi je vais réfléchir à mon orientation, je vais aller un peu chercher... je pense que c'est important qu'ils sachent qu'ils sont un peu accompagnés.

¹⁸⁹ Martin C., *op cit.*, p. 6.

Maintenant, tous les jeunes ne sont pas perçus sur le plan de la « fragilité ». Car ils ne possèdent pas d'expérience, qu'ils n'ont pas les codes ou que le monde est trop complexe pour eux (« Madame la vie est vachement différente de ce que l'on aurait pu imaginer »), trop incertain. Au contraire, cette forme d'insouciance, du « tout à construire », pourrait être perçue comme une force dans la construction de vie personnelle et professionnelle. Toutefois, la problématique se situerait dans le « savoir verbaliser » leurs attentes quant à leur projet de vie à venir. Quelle vie veux-tu (peux-tu) te créer ?

PACDM1 [...] Je dirai la richesse des jeunes plutôt. Fin, je ne vois pas ça comme une fragilité, c'est parce que justement ils ont.. Fin moi, c'est parfois étonnant la manière.. Fin moi j'en apprend énormément des jeunes, bah tout simplement parce que moi je c'est un âge qui est déjà passé, je sais que j'ai des idées préconstruites et que le jeune va parfois me sortir quelque chose, que je n'ai pas vu venir quoi et pour moi ça ce n'est pas une fragilité c'est une richesse quoi, le fait de pouvoir justement avoir cette capacité de déconstruire et parfois d'accepter un discours, entre guillemets tels quels, n'est pas une faiblesse pour moi est une force.. C'est fin, il suffit de voir ce qui s'est passé, là je suis sorti du contexte orientations, mais t'as vu les nombres de jeunes qui a eu en rue par rapport au climat.. À Greta et qui je ne sais pas, elle a quoi 15 ans et elle a une force de caractère et je suis persuadé que parfois on oublie ça, on voit les jeunes parfois, on se dit rahh ces jeunes à foutent le bordel, mais c'est en foutant le bordel, qu'on se pose des questions aussi.. Donc hum. C'est parfois difficile justement parce que c'est parfois, plus compliqué c'est qu'ils n'ont pas forcément les mots, donc c'est quelque chose qui est là par contre est une difficulté, c'est de parfois trouver les mots, c'est quelque chose de compliqué.. Voilà qu'on ne se pose pas des questions et c'est là où nous on a une utilité, c'est pouvoir les aider à trouver les mots à avoir quels outils peuvent servir justement pour exprimer.. En fait au lieu de répondre, je ne sais pas finalement et.. Mais d'un côté ils réagissent parfois de manière tellement spontanée et heu... sans code à avoir, en mode tchat moi je trouve ça génial parce que finalement c'est ça qui va... si on utilise ça pour moi ça permet aussi de créer un dialogue que n'a pas forcément, en mode purement sérieux avec un adulte avec tout un bagage, tout dépend c'est du cas par cas aussi.. Mais je ne sais pas, je trouve que ce n'est pas une faiblesse, ce n'est pas une fragilité, c'est une richesse qu'ils ont et la difficulté c'est plutôt d'essayer de le retrouver des outils pour leur permettre d'élargir tout ça et parfois de mettre des mots dessus et qui ça par contre, est parfois plus compliqué.

PACDM1 [...] son mode de pensée, est encore quelque chose de flexible je trouve.. particulièrement avec les secondaires même si voilà on est influencé par notre culture, notre système familial, là on a fait nos études à l'école, mais quand on voit que type d'étude par la suite qu'on fait optique de formation va définir parfois aussi un mode de pensée par rapport à un futur environnement de travail, stéréotypes, etc. Je me dis c'est parfois les moments phare où on va pouvoir parfois déconstruire des stéréotypes par rapport au métier et qu'on peut se permettre de voir larges, parce que le jeune sait qu'il a la vie devant lui et que tout est à construire et que... voilà c'est parfois et il est pas dans des réalités financières, à des choses comme ça est donc d'autant plus je pense que c'est important d'investir au niveau des jeunes pour l'aider à finalement savoir comment, comment on fonctionne avec les avantages et inconvénients de notre société pouvoir vous lui donnez les outils qui pourra l'aider à aussi gérer les futures transitions..

5.1.2. Jeunes non touchés et exclus.

Les jeunes non touchés représentent la majorité des jeunes bruxellois scolarisés. Les raisons en sont multiples. Tout d'abord, il n'y a que deux chargés de mission FWB au sein de la CDMB pour l'ensemble des écoles bruxelloises. Ensuite, l'espace mis à disposition par la CDMB est limité et le microdispositif occupe déjà 75 % du temps, 50 % des salles par semaine (hors congés scolaires) au détriment des autres partenaires. De plus, le calendrier scolaire n'est pas extensible et les fenêtres d'opportunités entre les évaluations/examens/vacances sont relativement courtes. Enfin, le besoin est tel (et en additionnant les éléments cités) que l'agenda du microdispositif se remplit relativement vite, laissant sur le carreau de nombreuses (nouvelles) écoles partenaires. À titre

d'exemple, les 204 ateliers planifiés (depuis avril dernier) pour l'année scolaire 2021-2022 ne concernent « que » 21 écoles secondaires d'enseignement ordinaire et 2 écoles spécialisées bruxelloises. Le dispositif faisant sens pour l'ensemble des élèves, une école qui visitait la CDMB avec une classe auparavant, maintenant fait la demande pour un plus grand nombre de classes du même degré ou l'étend à d'autres degrés dans une volonté de *continuum* pédagogique d'orientation tout au long de leur scolarité. Sans compter que chaque année, il y a de nouvelles écoles partenaires. À ce jour, le dispositif a collaboré durant ces 3 dernières années avec 72 écoles bruxelloises.

À côté de cela, dans certaines écoles générales de transition, la participation aux ateliers par les jeunes se fait sur inscription volontaire. Ne seront donc touchés par le dispositif que les jeunes qui y voient un réel intérêt intrinsèque aux ateliers proposés. Dans d'autres écoles du même type, les jeunes seront sélectionnés « à vivre l'atelier », car « les jeux sont faits » pour continuer dans l'établissement à cause de leurs résultats scolaires. Cet argument de ne faire vivre les ateliers qu'à un certain public en « crise » est relevé par D. Canzittu dans sa critique concernant la construction d'un projet d'orientation : tant que tout va bien, pourquoi les faire réfléchir à une orientation future (qui les ferait partir de notre école) ?

ENS2 [...] bon, on sait comment ça fonctionne le système scolaire, les élèves les écoles devaient avoir le maximum d'élèves parce que nombre d'élèves égal, nombre de professeurs.. Bon, on connaît la chanson, nous ont fait le choix.. Voilà on est des gens bien finalement..

Néanmoins, nous observons qu'il n'y a pas de sélection ou choix partout, dans certaines écoles générales de transition tous les jeunes d'une classe ou année vivront les mêmes ateliers sans discrimination dans le respect du principe d'équité.

Maintenant, pour d'autres jeunes, les ateliers sont organisés hors d'heures de cours, car l'école est tenue par un calendrier d'évaluation continue, de programmes, etc. Sur base de notre observation, nous constatons que les ateliers organisés hors « horaire de cours » et donc, sur base volontaire, l'absentéisme nous paraît être la norme, pour les jeunes mais aussi pour les professeurs, comme l'expose une professionnelle

ENS 5 [...] c'est ça qui est le plus difficile.. C'est de faire participer les collègues aussi. Moi j'ai encore de la chance, j'ai beaucoup de collègues qui sont partants pour ce projet, mais j'en connais d'autres collègues qui ont beaucoup.. Dans le projet TIQO qui a beaucoup plus difficile à organiser des activités. Parce que les professeurs sont trop près de leurs heures et il trouve que ce n'est pas utile. Que les enfants n'ont qu'à faire cela en dehors. Mais le problème c'est que les jeunes quand ce n'est pas dans leur cursus scolaire pour les avoirs, c'est très compliqué.. Mon but d'ailleurs moi personnellement je n'organise rien en dehors des heures scolaires parce que.. Je.. Ils ne seront pas là, ils ne seront pas là. Et alors je n'embêterai des gens extérieurs pour personne. Donc je ne veux pas. J'ai des collègues qui le font, mais alors après, ils se retrouvent avec deux pelés et trois tondus et voilà... ça moi j'ai décidé que je ne mettais pas dans ce schéma-là.. Mais donc parfois c'est compliqué avec certains collègues.

Pour les professeurs qui ne peuvent faire autrement pour des raisons d'organisation, de planification, de bonne entente collégiale, et... et qu'ils considèrent que le dispositif fait sens dans

le parcours des jeunes; le besoin pédagogique ne pourra être rencontré puisque les jeunes en question auront toujours "mieux à faire".

Pour finir, tout jeune qui ne maîtrise pas suffisamment la langue française en sera automatiquement exclu de la dynamique des ateliers. Le cas le plus « basique » serait les ateliers dispensés dans des écoles qui organisent des dispositifs d'accueil des primo-arrivants(DASPA). Ainsi, malgré la distribution de documents de synthèse, nous « sentons » quand une information est à moitié reçue, même en traduisant l'information en anglais (ou en espagnol) quand c'est pertinent lors des ateliers. En effet, comme précisé dans le point sur le processus d'orientation, la plupart des jeunes rencontrés dans ces dispositifs ne connaissent peu de l'échiquier éducationnel bruxellois dans lequel ils évoluent. Cette situation (un manque de compréhension ou d'écoute de la masse d'information) est rencontrée dans tout type d'écoles bruxelloises, ce sera "juste" le nombre de jeunes par classe qui va varier.

ENS2 [...] maintenant, je ne dis pas qu'ils ont tous été attentifs à tout ce qui a été dit. Et que ça va pour tous changer leur vie clairement. Mais en tout, cas ils ont reçu une information large.. Ils ressortent avec des informations qu'ils n'avaient pas avant d'entrer dans cette salle. Voilà et ils posent pas mal de questions après. Donc c'est que ça match quand même.. Et à plus tard, quand ils sont en cinquième, sixième ils reviennent me voir et là ils me redemandent.. Ah oui si je veux aller à la cité des métiers, voir.. Et je les réoriente, mais voilà. Ils ont une première immersion déjà en troisième et en quatrième.

Au-delà, de la petite graine de réflexion, un des objectifs principaux du dispositif est de travailler sur la connaissance et l'existence du concept CDMB. Actuellement encore, dans les représentations de nombreux participants, ils associent la CDMB et Actiris, alors que le dispositif n'est pas « que » Actiris.

*ENS1 [...] et alors aussi ça c'est *qui m'a appris c'est : non, on ne va pas chez Actiris, on va à la Cité des métiers.. Alors aussi encore une critique, rendez-vous plus visibles de l'extérieur, quoi... pourquoi est-ce qu'on voit Actiris partout et qu'on voit un énorme LOGO..*

À la question posée « Connaissais-tu la CDMB avant l'atelier d'aide à l'orientation » auprès de 3 écoles partenaires, 75 % ont répondu « non » sur un total de 52 répondants. Cette indication, additionnée à notre observation subjective, pourrait être étendue au nombre de classes rencontrées de janvier à juin de cette année et bien plus largement, bien sûr, aux élèves des écoles non participantes à la CDMB. Pour cela, nous pensons que tant que le rôle de la CDMB comme service public bruxellois d'OTLV ne sera pas plus (re)connu par une plus grande masse critique, il en restera des jeunes sur le carreau. Ainsi, s'il devient de plus en plus présent dans l'imaginaire des jeunes et dans l'espace public bruxellois, tout jeune en « zone de vulnérabilité » pourrait être assisté lors d'entretiens individuels.

5.2. Les représentations d'expériences d'aide à l'orientation

Le dispositif FWB joue un rôle informationnel dans le cadre des référentiels globaux OTLV/EFTLV, mais aussi dans le cadre du référentiel local du PEE. Sa finalité vise à donner le plus d'informations concernant le champ des possibles à Bruxelles principalement en termes : de métiers, de filières d'enseignement (ordinaire de plein exercice et en alternance), de promotion sociale, de formations professionnelles (et en alternance), de mobilité internationale ou intranationale, de démarches administratives ou juridiques en lien avec l'enseignement ou l'insertion socioprofessionnelle, etc. Mis à part les questions d'informations générales, les chargés du dispositif sont amenés à apporter des informations au cas par cas à la fin des ateliers collectifs ou au cours des entretiens individuels.

Les activités se déroulent (au temps hors de la COVID) dans les locaux de la Cité des métiers de Bruxelles durant les 3 matinées et 4 après-midis. Idéalement, le premier trimestre de l'année scolaire (septembre à novembre) est principalement réservé aux élèves sortants du secondaire (ou 3^e degré), l'idée étant qu'ils disposent du restant de l'année (ou degré) pour mûrir leur projet, leur transition à venir. Le deuxième trimestre est dédié aux deuxièmes du premier degré puisqu'un choix d'orientation imposé/sélectionné se produira en fin de degré. Le dernier trimestre est réservé au 2^e degré, ces jeunes étant pour la plupart dans un choix de confirmation ou de réorientation voulue/imposée. Ces segmentations ne sont pas strictes, en raison de la contrainte des différents agendas et la demande rencontrée, il est difficile de respecter à 100 % ce découpage.

Le dispositif vise donc à aider, au travers de ces différentes informations, à desserrer le nœud orientationnel (s'il y en a) dans lequel s'inscrit le jeune au moment de la rencontre individuelle ou collective. L'idée est d'inviter le jeune à « garder la main » sur son orientation. En effet, pour un jeune où « tout va bien », qu'il sait qu'il sera « sélectionné » et pourra rester dans sa filière, dans la même école, etc.. Toutefois, ce profil de jeune aura tout de même vécu le dispositif, aura reçu les mêmes informations en ce qui concerne le paysage de l'enseignement secondaire (et supérieur) et si plus tard, il se trouve confronté à un nœud, il devrait savoir où demander de l'aide et où trouver l'information concernant son projet à venir (ou à subir) de manière autonome.

Par contre, pour un jeune qui sait qu'il ne sera pas « sélectionné » (sauf s'il se voile la face) et ne pourra rester dans la filière, école au lieu de laquelle il est, ou qui est en complète perte de sens par rapport à sa section ; pour peu que les ateliers puissent avoir lieu à des moments clés de l'année, le jeune pourrait faire valoir un projet d'orientation auprès de ses professeurs et conseil de classe, afin que cet embryon de projet puisse être pris en compte au moment des délibérations de fin

d'année par exemple. Ainsi, ces jeunes actifs de leur orientation grâce aux informations qu'ils auront reçues, ne vont pas attendre leur résultat de fin d'année pour se réorienter ou comme la plupart des cas, subir une orientation « Le conseil de classe pense que tu n'es bon qu'à »... Au contraire, ils vont chercher à influencer sur la décision du conseil de classe « éthique et souverain », afin que certaines filières ne leur soient pas fermées et que des « passerelles » leur soient permises pour ne pas aggraver leur retard scolaire en (ne) respectant (pas) leur choix d'orientation scolaire. Toutefois, tout ce qui vient d'être développé, reste conditionné aux résultats scolaires, il faut mériter sa place en général, en transition et il a mérité sa place en qualification et en professionnel.

Tous les jeunes étant très différents au sein même d'une classe ou dans une école, ou entre écoles, cela donne une image du nombre d'informations sur mesure qu'il faut être capable d'apporter aux jeunes curieux. Toutefois, quand une question devient trop technique, les acteurs du dispositif dirigent les jeunes vers le site internet, donnent une adresse mail ou renvoient le jeune directement vers le partenaire (ou autre organisation) le plus pertinent à rencontrer la demande. Lors de la vie au guichet, si ce partenaire est présent et disponible sur l'espace CDMB, le jeune sera invité à le rencontrer directement après l'entretien.

Dans la mesure du sens du volet informationnel à « 360 degrés » proposé par le dispositif, tous les professionnels interrogés lient ce volet à l'aide à l'orientation et donc aux objectifs poursuivis par les cadres de références.

ENS 4 [...] Pour moi, l'aide à l'orientation, c'est aider l'élève. D'abord lui procurer, une information le plus large possible sur ce qui existe et puis par rapport, à ses propres compétences, ses propres attentes, ses propres par rapport à ce qu'il est..

Les représentations des expériences informationnelles vécues signent vers une découverte, une prise de conscience et une compréhension plus précise des possibles.

ENS1 [...] Mais je crois parce qu'ils s'en rendent compte heu.. Qu'il y a beaucoup de possibilités ! Par exemple avec les formations sur Dorifor, enfin tout ça. Et qui est qui et qui ne savent pas ça, ils ne savent pas si.. C'est ça l'avantage je trouve de la cité des métiers c'est que ça leur montre quand même.. Ben voilà, qu'il n'y a pas que.. Même après leurs études professionnelles ici, par après s'ils veulent se perfectionner, ils peuvent encore d'avoir possibilité aussi d'avoir un contact personnel..

ENS3 [...] Ah, certainement une ouverture à quels sont les possibles et aussi.. Heu. Un parcours. Dans le sens, que c'est vrai que les élèves d'une part sont très démunis par rapport à... bon qu'est-ce qui va se passer par la suite ? Et en même temps, aussi, s'en rendre compte. Bon d'une part, c'est ouvrir leurs yeux sur « qu'est-ce qui va se passer » ? Mais d'autre part aussi, ne pas être livrés à eux-mêmes par rapport à « qu'est-ce qui va se passer ». Donc c'est aussi un accompagnement et là, je crois que la cité des métiers en effet, fait cet accompagnement.

ENS2 [...] pour mes élèves, je parle des plus jeunes les 3 P.. Vous arrivez en début de leur parcours professionnel et donc, ce qu'il faut c'est ça.. C'est une information élargie, ils l'ont ils l'ont. ils ont accès en plus à une documentation. Là je dois dire, ils n'ont pas ils n'ont pas l'air de tellement s'intéresser lorsqu'on et les emmène au rez-de-chaussée, voir ce qu'il y a dans le rayonnage.. Voilà. Ça leur parle un peu moins, ça parlait un peu plus aux grands. Mais non, parce que quand.. Je n'ajouterai rien.

ENS2 [...] donc l'information c'est peut-être déjà là. Les métiers ont changé, les élèves, nos élèves appartiennent à des milieux socio-économiques fragiles, donc c'est-à-dire qu'il y a encore moins d'informations. Et ils n'ont que des représentations. Pour un élève par exemple être avocat, bein, ils s'imaginent dans sa robe dans le prétoire en train de plaider.. Ben non avocat c'est travailler des dossiers 9 h sur 10..

ENS3 [...] De manière très pragmatique, c'est quoi? On va être. Heu... Qu'est-ce qui va se passer après? C'est quoi les études supérieures heu.. Comment on y accède, quelles sont les différentes filières ici en Belgique, quels sont les... heu... comment est-ce que l'on continue à étudier?

Il est intéressant de relever qu'il n'y a pas que les élèves qui profitent des informations, ce sont aussi les professionnels qui se nourrissent de ces informations et augmentent d'une certaine manière leur capacité d'aide à l'orientation auprès de leurs jeunes.

ENS 4 [...] bon moi je ne suis pas hyper expérimenté, mais bon, maintenant avec le terrain, je commence un peu à connaître, mais bon voilà j'aurai voilà j'aimerais bien pouvoir collaborer avec la cité des métiers.. Pour moi-même, en apprendre plus et pour les élèves, ça d'office..

ENS 4 [...] Oui, je pense que déjà donner des informations oui. Après on ne sait jamais, si elles sont hyper complètes ou pas pour eux. Mais.. Voilà, moi je pense que juste le fait de l'avoir donné un maximum d'informations pour moi s'est réussi.. Je pense qu'après c'est à eux d'aller voir après, les informations que vous leur donnez et aller plus loin.. Moi ce que je fais, c'est bon un peu grâce à vous, c'est d'aller sur les sites que vous nous avez donnés, ils m'aident très bien et eux commencent à les connaître.. Tout ça [sites] tout ça, j'utilise dans mes cours, finalement maintenant.. Et qu'eux, après quand ils voient qu'on les a rappelés, on les a répétés, ils disent.. Ah ben ouais, on connaît. Et ils ont un peu plus facile à retourner là-dessus.

ENS2 [...] Mais je dirais qu'à mon niveau, l'essentiel est de leur proposer une information la plus globale possible. Je vais vous dire quand je vais aux animations à la cité des métiers, ne faut pas croire il n'y a pas que les élèves qui apprennent.. J'apprends aussi énormément de choses. Clairement, les adultes aussi. Quand je vais à l'EFP également, je découvre des métiers dont j'ignorais complètement l'existence. Donc l'information c'est peut-être déjà là.

Le dispositif Multi partenarial, réunissant plusieurs acteurs de l'aide à l'insertion professionnelle, permet un échange d'informations et une centralisation des informations. En ce sens, tous les jeudis matin, il y a une « actualité documentaire » sur les différentes thématiques liées à l'orientation animée par la documentaliste de la CDMB. De plus, un espace documentaire est accessible à tous et est continuellement agrémenté d'information à destination de tout public y compris les professionnels. Cette force dont se nourrit le dispositif FWB revient des différents professionnels au moment de distinguer le microdispositif des autres acteurs sur le marché de l'orientation.

ENS 5 [...] Qu'est-ce que je dirais? Ben que.. Pfff. Disons que moi, quand même ils peuvent trouver plus d'information. Que par exemple, s'ils vont chez JEEP ou dans une mission locale ou s'ils vont chez inforjeune, etc.. Au niveau, je ne dis pas. Ils auront sûrement une aide, au niveau de l'orientation. Mais un moment heu.. C'est. Ils n'ont pas toutes les sources d'information pour toutes les formations, pour tous qui est même hautes Études parfois.. Ils ne sont pas au courant parce que parfois, aussi ça change tellement. Là maintenant, au niveau de l'unif, ça change de nouveau un petit peu là avec les crédits, il faut faire attention... donc, ils essaient qu'il y ait moins de charrettes hein.. Pour les étudiants, donc heu.. Là je pense qu'eux sont limités, alors que vous comme vous avez le.. Aussi le, des gens qui représentent les écoles supérieures et tout ça à la cité des métiers.. C'est peut-être plus global. Fin il me semble qu'ils peuvent trouver plus d'informations. Que d'aller et voilà.. Ils vont aller chez inforjeunes c'est sûr qu'ils vont les aider pour faire leur CV et lettre de motivation, mais dans un cas bien précis.. Après s'ils cherchent, je pense qu'ils auront plus de chance de trouver des réponses à la cité des métiers. Que voilà, pour leur orientation je parle..

CMFWB2 [...] les CPMS, qui avaient identifié aussi le lieu comme un endroit ressource. Même pour les adultes quoi. Je trouve que la voilà, eux ont pu y découvrir aussi des ressources pour eux, les ressources professionnelles, renouvelées. Je trouvais aussi ça c'était un des avantages, c'est que c'était cette mise à jour constante quoi, tu vois cette veille permanente et mise à jour constante de l'information, toujours up to date, ça je trouve que c'est un des gros avantages de la cité des métiers aussi..

CMFWB2 [...] voilà ça je pense qu'on restait quand même réaliste par rapport aussi aux analyses, qu'on présentait aussi du marché du travail et de possibilités et des perspectives, parce que dans certains secteurs voilà... et ça, c'était l'intérêt je trouve de la cité des métiers, c'est qu'on avait vraiment beaucoup d'infos aussi de tout plein d'autres partenaires, qui nous tenaient bien au courant en quoi.. Tu vois des exigences par exemple sur le marché du travail, ce genre de choses et ça c'était vraiment complet, dans ce sens-là...

Toutefois, un élément important à relever est l'importance d'une information continuellement mise à jour. En effet, cela peut être vécu comme un frein dans l'aide à l'orientation tant pour les professionnels que pour les bénéficiaires.

CMFWB2 [...] chaque année donc je mettais à jour l'offre aussi. D'ailleurs depuis que je ne suis plus là, celle qui est sur le conseil zonal n'est pas à jour parce que plus personne ne fait malheureusement. Ça je pense que c'est vraiment important, parce que tu décourages aussi les gens. parce que tu vois, ils m'ont dit ça, mais en fait ce n'est pas vrai je me retrouve là, à perdre mon temps parce que l'info que j'aie n'est pas bonne.. Ah ben non ils font plus l'option, a ben mince et allez c'est parti je cherche ailleurs tu vois ce n'est pas.. Ça, je trouve que ça freine les gens dans leur réflexion et dans leurs démarches.

De plus, pour que la finalité informationnelle soit atteinte, il faudrait que cette information *up to date* soit la même partout afin que le même message soit entendu auprès des jeunes.

ENS3 [...] Certainement, heu. Elle est atteinte, en se rendant compte qu'il n'y a pas que vous. Je crois au plus ils entendront le même message à différents endroits, au plus ce sera renforcé. Et donc, je crois que c'est un... ah... je ne sais pas si je peux utiliser le mot «partenariat». Mais, heu... c'est par ce qu'ils ont entendu cela au Siep, au CIO, chez vous que, ils y croient et qu'ils se rendent compte que c'est important.

Car selon une professionnelle (ENS1) [...], tout ce qui vient de vous. Je trouve que tout ce qui vient, tout ce qui ne vient pas ni des parents, ni des profs.. Sera pris plus positivement..

Maintenant, l'année scolaire écoulée et la fin de la précédente furent bien sûr particulières quant aux expériences sociales vécues par les différents professionnels. En effet, le passage en distanciel pour les élèves, le télétravail comme norme pour tous, les bulles à respecter dans les écoles, etc. a bien sûr compliqué le travail des chargés de mission. La CDMB étant fermée au public durant quasi un an, tous les ateliers se sont faits à distance avec les écoles qui devaient s'organiser en ce sens. Nombre d'ateliers ont dû être déplacés, annulés, vécus d'une manière non optimale tant par les chargés de mission que par les bénéficiaires/professionnels.

En effet, une dimension importante de l'expérience vécue par les jeunes et décrite par tous les professionnels est la place accordée au lieu physique. La plupart des professionnels interrogés comparent les ateliers vécus à la CDMB et les ateliers vécus à distance, en signant vers une perte de qualité, de relationnel, un manque d'identification du lieu physique. La venue à la CDMB est une dimension centrale dans l'expérience du dispositif puisque cela entraînait une sortie hors du cadre scolaire.

ENS 4 [...] et dans mon travail et c'est comme ça que je suis arrivé à me dire bah tiens, j'ai quand même envie de faire sortir un peu ces élèves-là.. Et de leur faire découvrir d'autres lieux et notamment la cité des métiers qui avait pour but de travailler l'orientation. C'est comme ça que je suis arrivé à la cité des métiers.

ENS 2 [...] Ce qui est différent, c'est que déjà c'est un lieu externe. Donc les élèves ils aiment bien sortir de l'école, il arrive et puis à.. Ils voient, ils rencontrent d'autres personnes, d'autres acteurs et qui travaillent différemment. D'accord, c'est une autre façon de voir les choses et qui travaillent avec d'autres outils.. Donc ça aussi c'est super positif donc l'élève, ben au lieu d'avoir juste Madame A., ben ils sont, ils peuvent utiliser d'autres outils pour les amener à réfléchir... et ça je trouve.. Et ça ils trouvent positif ça eux. La plupart du temps les élèves qui ont participé aux ateliers chez vous, ben ils étaient super contents hein..

ENS 4 [...] c'est le fait d'avoir assisté à des animations différentes, d'avoir pu utiliser des outils, d'avoir pu aller faire des recherches sur les pcs, d'avoir pu avoir des personnes qui étaient là pour leur répondre à leurs questions, donc c'est ce qui a fait qu'ils étaient contents à la fin des ateliers.

ENS 3 [...] c'est la possibilité. Enfin de leur dire qu'il y a d'autres structures qui peuvent travailler l'orientation avec eux. Qu'il n'y ait pas juste l'école, ça, c'est en fait un petit peu le but de ça. C'est qu'ils puissent se dire que finalement tout n'est pas toujours tout ne se passe pas toujours à l'école.. Mais il y a des acteurs qui peuvent les aider à l'extérieur. Et ça, c'est un petit peu, le pourquoi je travaille avec la cité des métiers.. Leur permettre aussi de voir d'autres choses, on voit autre chose, un autre organisme juste en haut et voilà.. Ça permet d'avoir une discussion autour de ça et leur dire, voilà heu.. C'est un petit peu pour ça que je travaille avec la cité des métiers. Ça me permet aussi d'avoir un gain, si je puis dire.

ENS1 [...] Pour moi, ce que vous avez de particulier c'est le lieu. Tu vois, c'est le fait qu'ils aient un lieu, qui soit ouvert à tous, qui soit gratuit, qui soit accueillant, qui soit voilà. Où tout le monde est bienvenu où ils ont accès à certaines ressources et je dis. Même parfois un ordinateur, avoir pouvoir aller faire recherche sur internet, parce que l'on connaît aussi le cadre de vie nos élèves c'est.. Ils le disaient pendant le confinement, mais il y en a un qui me disait, en fait je vis la nuit, parce que les petits vivent la journée.. Et les ados vivent la nuit parce qu'on a une grande fratrie. Et qu'il n'y a pas de place pour tout le monde. Et donc je me dis à ce moment-là, de se dire, mais en fait je prends le métro et je vais mettre au calme pendant une heure, faire ma recherche ou aller lire mon truc que.. Voilà, je trouve que c'est. Voilà. Et avoir je te dis aussi pouvoir s'exprimer librement à des personnes qui ne sont ni prof, ni parents et, mais comme tu dis, il faut

ENS 5 [...] Ah, ben c'est parce que.. Déjà pour leur faire simplement découvrir l'endroit et leur dire qu'ils peuvent y aller enfin tout au long de leur vie. Mais après si, voilà.. Par ce que bien souvent ils ne connaissent pas. À part, oui, Actiris qui connaissent comme ça, ils ne savent déjà même pas comment ça fonctionne.. Donc pour eux, moi je trouve que c'est bien de leur montrer justement tous et tous ces endroits où ils peuvent trouver de l'aide sans.. Voilà moi c'était surtout ça ma démarche de leur montrer qu'ils avaient plein d'endroits parce qu'il n'y a pas que la cité des métiers non plus.. il y a d'autres ASBL, d'autres. Par ce qu'il y a le projet JEEP, aussi avec la mission locale.. Voilà donc il y a tous ces endroits-là, moi je trouve que c'est bien parce que généralement ils ne sont pas au courant les jeunes.. Donc il vaut mieux, il vaut mieux.. Alors, leur montrer ça c'est le mieux.

ENS2 [...] J'ai fait appel à la cité des métiers d'abord pour nos 3 P, parce que comme je vous ai dit c'est le talon d'Achille de toutes les écoles. Quand il arrive en 3P, c'est la phase la plus difficile pour les raisons que j'ai déjà citée ce n'est pas vraiment un choix, ils ont raté leurs études dans général, ils se retrouvent là.. Et ils ne sont-ils nulle part. donc la cité des métiers au moins à un niveau où ils ont encore le temps de se réorienter, leur offre toute une information et leur offre aussi une adresse. Parce qu'il arrive souvent, qu'un élève qui a un questionnement un peu plus précis. Je l'envoie seul à la cité des métiers donc. Voilà moi c'est ça que m'apporte la cité des métiers.. Ils ont des outils que je n'ai pas, que je ne connais pas, que je ne saurais pas mettre en œuvre voilà.. Ils ont le professionnalisme pour ça et ça me convient très bien.

Dans cette dimension spatiale de l'atelier, les jeunes ont face à eux des personnes qui sont là, ni pour les juger, ni les évaluer, ni les stigmatiser... C'est un espace moderne, neutre, réservé rien que pour eux où les jeunes viennent pour être entendus, pour qu'ils se posent des questions, repartent avec des réponses ou juste un questionnement et tout cela, hors des murs de l'école.

ENS2 [...] Je pense que déjà les élèves se retrouvent dans un contexte hors scolaire et pour une fois, ils sont dans un contexte où l'enseignant, fin l'adulte qui les accompagne ou qui est là.. N'est pas là pour leur dispenser un savoir pré établi, comme un prof de math ou de français.. Ils sont eux le centre d'intérêt de l'animation. Ce sont leurs attentes qui sont au centre et je pense que ça, ça change tout. Vous savez, ça n'arrive pas si souvent que ça dans une école.. Hein, que l'élève soit au centre de la réflexion du groupe ou de l'animateur. Et je pense que ça, c'est un levier très important évidemment.

De plus, pour l'avoir vécu dans notre pratique enseignante, les moments hors école créent des situations où les jeunes vont se comporter autrement, au-delà de la dimension « gestion du comportement ». Certaines personnalités vont s'ouvrir, se dévoiler. L'image du professeur peut changer et inversement, le professeur va découvrir un jeune. Selon les témoignages des professionnels, c'est ce que l'espace-temps à la CDMB est capable de créer lors des ateliers.

CMFWB2 [...] Alors, ce que je trouvais parfois hyper intéressant, bon après ça dépendait chaque fois évidemment des groupes et des adultes qui accompagnaient, mais je pense que ça donnait aussi aux profs, aux enseignants qui étaient là ou aux éducateurs puisque c'était aussi parfois des éducateurs hum.. Un regard différent sur certains élèves, heu... tsais, tu en as toujours certains, qui sont.. Fin. Tu sais bien dans une classe. Rire et puis tu en as parfois qui en classe sont super discrets, dont tu ne connais pas grand-chose, tu vois pour lesquels, tu vois tu n'as pas toujours des échanges et je trouve que ces moments-là, amenaient ça aussi, donc une perception un petit peu différente.. Une compréhension un petit peu différente de certains jeunes. Parfois il donnait des infos, les profs disaient « ah oui tiens, moi je ne savais pas du tout ça sur cet élève-là quoi.. Une meilleure connaissance de qui ils sont.. Après c'est vrai parfois, ils venaient avec le prof de géo qui les a deux semaines et donc.. Évidemment fin. À l'école n'y avait pas la place finalement pour tout ça puisqu'il y avait le côté pédagogique, la formation, l'acquisition des compétences.. Un peu de pression quand même

aussi pour aller avancer dans son programme, certifié en fin d'année, mais ici ces moments-là, permettaient, je pense, une autre relation aussi, entre l'enseignant et les jeunes..

Pour les professionnels interrogés, il leur est important d'accompagner les jeunes dans la découverte de cet espace ouvert à tous. De cette manière, lors des retours à l'école ou en classe, ils récoltent des feed-back oraux quant au vécu et à leur questionnement. Ils s'assurent aussi que les jeunes découvrent au moins une fois la CDMB. Ainsi, ils identifient la CDMB comme un lieu ressource sur Bruxelles, un endroit où ils pourront trouver de l'assistance tout au long de leur vie.

ENS 5 [...] et oser pousser les portes. Parce que même, je le répète.. Toujours que la cité des métiers s'est totalement ouverte heu.. N'aime pas avoir un rendez-vous sauf s'ils veulent avoir un contact personnel, mais.. Sinon ils peuvent même aller comme ça. Et c'est pour ça d'ailleurs que je fais là. J'aime bien d'aller avec eux la première fois.. Parce que si je ne faisais que leur donner l'adresse, ils ne bougeraient pas. Bah, pas toujours sauf certains hein, mais

ENS1 [...]Après, moi, ce que j'aimais, mais voilà qui s'est arrêtée depuis le COVID. c'était venir une première fois avec eux à la cité des métiers. Et de dire voilà. On part de l'école, on prend le tram et le métro. Ou voilà, où on se donne rendez-vous à Madou voilà.. Et on rentre dans ce lieu, ce lieu qui est ouvert, qui est un anonyme, qui est gratuit que.. Donc j'aimais beaucoup moi cette démarche-là. Bah, c'est à dire la première fois, je vous accompagne. Et à ce moment-là, bah soit y avait un des hôtes là, d'accueil qui faisaient qu'ils aient une visite avec les différents coins, etc.. Soit à ce moment-là, j'avais rendez-vous pour un Pass'Avenir avec P ou M.. Donc ça j'aimais bien, de dire, une première fois que je viens avec vous et sachez que vous revenez autant que vous voulez.. Et je trouve qu'une fois que tu as fait la démarche d'aller une fois, ils ont vu. Si tu leur dis, va à la cité des métiers. Prendre des renseignements. Par contre

ENS1 [...] tu vois moi je venais des mercredis après-midi avec des élèves sur base volontaire.. J'ai aussi beaucoup essayé de travailler le mercredi après-midi. Hein. C'est très difficile de dire, mais comme ça, je n'oblige rien.. Mais ceux qui sont là, on part ensemble, on y va, ou on se donne rendez-vous sur place. Et du coup-là, tu sais vraiment, tu es avec un groupe de trois ou quatre. Et tu sais vraiment dire, bah voilà, qu'est-ce que tu cherches toi.. Et alors, les aider à fouiller, fin ce n'est pas évident, à la cité des métiers il y a tellement d'infos.. Entre les classeurs et les fiches. Tous les fascicules, les machins. Mais donc c'est vrai que je vois, je me dis tiens. Ce qui pourrait les aider, c'est probablement à surfer sur ces sites, d'aide à l'insertion professionnelle. Et.. Par ce que même, s'ils ne veulent pas travailler l'année prochaine, au moins aller trouver des.. Lire une offre d'emploi, fin ça ils font en classe.. Lire, mais bon voilà, tout ce qui vient de vous.. Je trouve que tout ce qui vient, tout ce qui ne vient ni des profs, ni des parents, ni des parents, ni des profs.. Sera pris plus positivement.. Tu vois donc, c'est aussi ça qui est chouette, que moi je ne sois plus en classe..

Toutefois, le distanciel a cassé cette dynamique. Cette période a été mal ressentie autant par les enseignants que par les chargés de mission.

ENS 5 [...] voilà cette année, ils ont eu juste un contact vidéo donc je ne sais pas et cette année-ci, j'ai eu beaucoup plus de mal à faire les feed-back aussi.. À cause de ce distanciel etc.. Parce que quand on fait une activité extérieure, rien que sur le trajet du retour ou même le lendemain, on les voit à l'école et on tout de suite le feed-back.. Ici, cette année-ci, j'ai eu moins de feed-back. Mais c'est normal, à cause du distanciel.. Par ce que sinon généralement heu.. Et ils sont contents, bon après est-ce qu'ils y retournent ou pas? ça, je ne sais pas, mais je leur dis toujours que là, ils peuvent trouver de l'aide.

Les ateliers à distance étaient bien sûr moins qualitatifs et les jeunes n'ont en rien vécu la dimension *in situ* de la CDMB. Pour les écoles qui recevaient le dispositif au sein de l'école, considérée comme activité "indispensable" à la continuité pédagogique, les élèves vivaient un atelier où ils étaient occupés à "autre chose", mais entre les quatre murs de l'école. Lors des ateliers en présentiel, il est possible de ressentir et recevoir des feed-back et des questions/réponses plus directs, chose plus difficile avec des ateliers en ligne. "*Nous parlions à des cases noires*". Il est plus facile d'aller les chercher, les titiller, les faire interagir et surtout, s'assurer que les jeunes sont à l'œuvre sur les outils proposés. À distance, la mise en commun, c'est-à-dire sur le partage du vécu et des découvertes de chacun, passait à la trappe pour cause d'un manque d'interaction

des jeunes derrière leur écran. Les ateliers à distance supposaient également que chaque jeune ait un ordinateur ou un écran assez grand pour suivre, un espace pour travailler convenablement depuis chez eux ou à l'école. Toutes ces dimensions matérielles, environnementales et pédagogiques qui étaient proposées au sein de la CDMB ne se retrouvaient pas forcément au sein de chaque foyer. Bref, il y eut un bon nombre de freins à la bonne tenue des ateliers, comme l'exprime le chargé de mission du microdispositif, avec comme un sentiment de finalité non accomplie.

*CMFWB 1 [...] je l'ai vécu, pas bien du tout. D'abord un, pour tous les soucis techniques rencontrés, pas forcément chez nous. Mais au sein des écoles donc les écoles, mais c'est clair elles sont sous-équipées et on n'a toujours pas compris qu'elles étaient sous-équipées, donc elles ne sont pas aidées.. Il n'y a pas eu et je ne pense pas que ce sera dans le futur non plus, je ne peux pas je vais dire ouvertement que je n'ai pas en converse circulaire organisationnel d'aucune section qu'elle soit pour l'année prochaine et je ne pense pas qu'ils aient du NTTP dégagé pour qu'ils aient des profs qui s'occupent justement de la gestion informatique de leur école.. Donc je peux comprendre que les enseignants sont dépassés je.. Ne fut-ce que pour ça. Je dirais une personne à qui je pense directement c'est ** qui n'est pas bonne technique et, mais qui est peut-être excellente ailleurs, mais voilà, on ne peut pas avoir toutes les compétences non plus.. Elle ne sait s'appuyer sur personne exceptée sur un éducateur, mais qui n'est pas toujours présente et voilà, donc. Tout ça encore une fois on bricole, un peu dans les écoles.. Et si on veut travailler à distance avec les élèves, il faut quand même qu'on soit complètement performant; or on ne l'est pas. Donc là c'est un gros problème, donc raison pour laquelle je persiste et signe en disant que c'est bien un outil d'accompagnement, éventuellement ou un outil très précieux certes.. Mais pas, ça ne doit pas être vraiment l'essentiel de la formation, on l'utilise pour s'informer se documenter éventuellement pour étudier parce que l'e-learning je pense que c'est une bonne chose.. Mais est encore tout le monde n'est pas capable de faire de l'e-learning, non plus hein.. Au vu de la manière dont s'est proposé. Bon voilà moi c'est un problème, d'où en tant que conseiller en orientation et information, je ne vais pas être sauvé puisque mon gros souci a été le fait que pas mal d'élèves ne se connectaient pas bien, mais que je parlais à des icônes la plupart du temps et que c'est quelque chose qui m'a fortement dérangé, parce que.. Parce que je n'avais pas le sentiment d'un travail accompli. C'est je l'ai très mal vécu.. Donc le fait de pouvoir retourner dans les écoles avec l'accord de celle-ci en janvier, à partir du moment où s'est arrivé en pas tout le temps, mais pour quand même quelques écoles c'était très bien.. Ce que le résultat de tout a fait autre évidemment.. Mais en distancier, non, au secours. Non, ça a été vraiment des moments très pénibles et un moment qui pour moi, était où à la limite, j'avais envie de le fermer ma caméra et de me casser. Ça, c'était quelque chose pour moi. Mais ils ne pouvaient rien, ne pouvaient rien. En un point en prenant du recul par rapport à ça et en analysant la situation voilà. Ils ont été mis dans un contexte où ils n'avaient pas été prévenus de ce qu'ils allaient faire. Donc ça aussi manque de préparation de la part de l'école...*

Tout comme nous allons l'expliciter dans le point suivant, un manque de préparation et d'accompagnement pédagogique fait que l'atelier perd un peu de son sens du point de vue collectif. Et encore plus quand les intervenants ne sont plus qu'un simulacre d'atelier, des images projetées sur un écran, où les jeunes entendent mal ou pas et qu'ils ne comprennent pas, malgré les explications, le but de l'atelier. Le dispositif est dénué de liens relationnels, verbaux et non verbaux. Le cocktail parfait pour un boycott numérique. Certes, ces jeunes ont été comptabilisés comme des jeunes ayant été touchés par le dispositif, mais où l'atteinte de la finalité fût freinée.

Maintenant, à la lecture des différents constats concernant l'enseignement ordinaire de plein exercice et en lien avec la nouvelle vision du PEE, le dispositif aspire à valoriser le qualifiant. Cette valorisation se fait, lors des activités collectives et des entretiens individuels, principalement auprès du public en général de transition (et de leurs parents) du premier degré et deuxième degré puisque ce sont les « gares de triage » selon les résultats scolaires. Lors de ces moments, l'éveil concernant le qualifiant se fait autour d'un sens à long terme et d'une la finalité. Le sens en termes de métier

ou environnement de travail vers lesquels les jeunes peuvent tendre. La finalité dans l'idée qu'en fin de cursus ils auront une qualification qui leur permettrait d'entrer sur le marché de l'emploi ainsi que le sacro-saint CESS, si nécessaire, qui leur permettrait de continuer leurs études supérieures. De plus, l'idée d'arrêter de s'échiner dans une section généraliste alors que l'intérêt (et donc l'accrochage) vers un secteur spécifique pourrait se faire dès le 2^e degré ou à partir du 3^e degré. De cette manière, de découvrir grâce aux stages et aux cours d'option spécifiques au secteur, les attentes professionnelles de l'environnement professionnel ou métier vers lequel le jeune voudrait tendre.

ENS1 [...] et c'est vrai que j'insiste beaucoup sur.. Voilà qu'est ce qui drive toi. Toi au fond de tes tripes quoi.. Pas pour faire plaisir à tes parents, à la société, à l'image. Voilà où que soit ce qui ferait bien ou qu'est-ce que, dans quoi, mais qu'est-ce qui voilà, pourrais toi te motiver et te faire te lever le matin avec plaisir, etc.. Parce que moi j'ai tout fait, tout ce que j'ai choisi à 18 ans, c'était extrinsèque, tout ce que je fais aujourd'hui est purement intrinsèque.

Cette découverte permettrait de confirmer son projet de vie ou au contraire, de se réorienter dès l'obtention du CESS. Ce dernier restant le « graal » à rapporter à la maison et une promesse d'autres mondes sociaux.

ENS3 [...] ceux qui étudient, je les vois un tout petit peu et.. Heu. Ceux-là me disent, non madame la vie est vachement différente de ce que l'on aurait plus imaginé à la fin de 6e. D'ailleurs, on le voit aussi dans leur manière d'être, dans leur manière d'être habillé, dans leur manière de nous parler, c'est très amusant de les revoir après cela.

Nous : Ils sont comment ?

ENS3 : Ils sont adaptés à la vie d'étudiant. J'aimerais même ajouter. En fait. On peut parler de codes à l'école. Mais tant qu'ils ne les ont pas intégrés et tant que ce n'est pas quelque chose de spontané pour eux. Heu. Ça reste quelque chose d'artificiel. Et c'est vrai qu'à l'école, tout au long des années, on leur apprend. Et je crois que c'est le mot, apprendre. Et petit à petit, ils doivent l'intégrer pour que ça devienne, ça fasse partie d'eux.

Un autre élément serait de dire qu'un jeune sorti du qualifiant serait plus employable que ceux sortis du général de transition, car ces derniers devraient encore s'armer de compétences professionnelles en faisant des études supérieures ou autre.

ENS3 [...] Ah, je réfléchis, par ce que c'est vrai que je peux avoir des jeunes en professionnel qui sont tout à fait employables. Heu quand je discute avec les professeurs de 6e et qui me disent Waow. celui-là, il a fait un stage génial dans un tel magasin, celui-là il est employable tout de suite. Heu. mm... je vois chez moi, des jeunes, qui sont dans le général. Heu. Dans le général, cela veut dire qu'ils doivent continuer à faire des études pour devenir employables heu.. Et qui éventuellement, des.. Ont un accroc dans leurs études et qui ne seront jamais employable. Bon, j'exagère, je fais un peu une caricature, mais c'est pour montrer que quand on est en professionnel, ce n'est pas par ce qu'on sort de professionnel qu'on n'est pas employable et ce n'est pas par ce qu'on sort du général qu'on est employable automatiquement.

CMFWB3 [...] ça dépend de dépendre leur filière en secondaire aussi.. Pour moi un élève qui sort du général et qui n'a pas son CESS, il n'est pas employable.. Parce que oui, parce que pour moi là sa formation est trop généraliste est donc le but vraiment de cette formation c'est de poursuivre des études.. Pour justement pouvoir se spécialiser dans un domaine. Attends, ne pas employables, c'est un grand mot il peut aller travailler la station-service et vente des clopes.. Mais voilà ça s'arrête là.. Je crois. Parce qu'il n'y a pas ou peu, sauf certaines exceptions évidemment, mais de spécialisation professionnelle voilà.. Alors en ce qui concerne les élèves qui sortent de techniques de qualification, ça dépend de la filière. Certains peuvent être directement employables d'autres pour moi peut ou pas.. Tout ce qui est le métier technique, la formation assez bien donnée. pour les professionnels, tu vas prendre quelqu'un qui sort de carrosserie et bien il est carrossier. Tu vas prendre quelqu'un qui sort d'auxiliaire administratif et d'accueil il rien du tout.. Voilà c'est ce que je pense.

Ce qui est relevé en plus ici, au-delà de l'employabilité des jeunes selon leur formation initiale, est la « valeur » intrinsèque de certaines filières entre elles. En d'autres termes, les aptitudes ou

compétences « concrètes » développées dans certaines sections plus que dans d'autres. Des sections « salissantes » porteuses d'emploi opposées à d'autres sections « non-salissantes », comme la section travaux de bureau, perçue comme la section « fourre-tout » quand les jeunes n'ont pas un projet d'avenir réfléchi et précis.

ENS2 [...] Alors bon, ils choisissent bureau pourquoi ? Parce qu'encore une fois ceux qui n'aiment pas le manuel qui pensent que c'est plus valorisant d'être derrière un bureau heu bah.. Ils vont choisir bureau, d'ailleurs on constate que les élèves qui sont dans des options plus manuelles comme l'électricité ou la maintenance informatique, sont eux des élèves qui plus souvent on fait un véritable choix.. Parce qu'ils aimaient ça. Alors qu'il y a des options, sans être péjoratif du tout, mais qu'on pourrait presque qualifier de fourre-tout dans l'esprit des élèves. Voilà je vais faire bureautique, bein bureautique, il peut être agent de change, il peut travailler dans une agence de voyages, il peut travailler comme secrétaire.. Ça couvre tellement de choses que voilà. Que finalement ne peut être rien aussi.

CMFWB3 [...] pour tout ce qui est technique de qualification ben, ça dépend vraiment des filières et en professionnel c'est la même chose. On a ces filières bidonnes pour caser des élèves attend.. Je prêche contre ma chapelle, hein, mais c'est pour caser des élèves dans des options entre guillemets propres où ils ne doivent pas se salir les mains, mais ils sortent de là sans aucun bagage. Et les programmes sont tellement mauvais. Les programmes sont tellement nuls, tellement mauvais que c'est du nivellement par le bas pur et dur.

Tout au long du processus FWB, une grande importance est donc donnée au sens que les jeunes donnent à leurs études et à leur finalité. Les conseillers veillent à donner une information large et neutre en ce qui concerne les filières, les écoles, les réseaux, etc. À la fin des ateliers ou entretiens, le jeune sera invité à poser son propre choix d'orientation, avec ou sans l'aide d'un adulte. Pour les aider dans ce processus de décision, le dispositif s'appuie sur des procédures et processus que nous allons décrire dans le point suivant.

5.3. Les procédures et processus

Pour les activités collectives (hors COVID), les élèves viennent par groupe classe au sein de la CDM. Les plages horaires réservées à cet effet sont de 9 h 30 à 12 h pour l'atelier le matin et de 13 h 30 à 16 h, pour l'atelier de l'après-midi. Dans ces tranches horaires, une pause de 15 minutes est bien sûr prévue. Le groupe classe sera divisé en deux sous-groupes afin de pouvoir travailler de manière plus qualitative avec chaque sous-groupe. Si l'atelier nécessite l'utilisation d'un ordinateur, il sera mis à leur disposition. Tout est veillé pour que chaque élève soit dans de bonnes conditions pour approcher les outils et puisse travailler de manière autonome. D'un point de vue pédagogique, chaque sous-groupe se trouvera dans un local spacieux, calme où chaque jeune aura un espace pour s'exprimer, en respectant la parole et les projets des autres afin que les retours soient le plus qualitatifs et singuliers possible.

Tous les ateliers commencent par une présentation de la CDMB et par les objectifs et la finalité poursuivie au travers des deux temps des ateliers. De manière générale (sauf pour l'atelier CV et Lettre de motivation), la première partie de l'atelier est réservée à l'exploration de soi au travers de

différents outils que nous présenterons plus en avant. Durant la deuxième partie, la place est donnée à la mise en commun des résultats sur cette base, une exposition des routes scolaires, académiques, professionnelles à court, moyen, long terme qui mèneraient vers les environnements/métiers identifiés. Tous les ateliers se concrétisent par une visite « active » de la CDM qui signifie une présentation du lieu afin qu'ils découvrent l'espace, se l'approprient l'espace et exploitent les ressources mises gratuitement à leur disposition (autres ordinateurs, tablettes et espace documentaire).

5.3.1. Les outils

Sur le plan des outils, le microdispositif a proposé aux différentes écoles bruxelloises des ateliers d'exploration de soi, de découverte environnements/métiers et d'information lors des ateliers :

- Explorama
- Vraie vie...Vrais défis,
- Inforizon,
- Pass'avenir,
- Ateliers de rédaction CV et lettre de motivation,
- Fin de secondaire et après ?

Le nom de chaque atelier correspond au nom de l'outil utilisé sauf pour les deux derniers ateliers. Nous allons brièvement décrire chacun de ces outils et leur utilisation par le dispositif d'aide à l'orientation.

5.3.1.1. Explorama



Cet outil est utilisé avec les élèves du 1^{er} degré et avec les sortants du spécialisé. Il est aussi proposé aux enfants du fondamental. « Explorama » invite le jeune à imaginer et à élargir ses horizons autour de 192 photos réunies en 48 planches liées à un domaine professionnel. L'outil permet donc de travailler le thème de l'orientation (professionnelle) par le

« photolangage », en accordant une place prépondérante aux différents composants de l'environnement professionnel (les lieux, les techniques, les machines, les outils, les hommes, les bruits, les odeurs, les règles, etc.). Selon les « Editions Qui Plus Est »¹⁹⁰, les expérimentations de

¹⁹⁰ Voir <https://www.editionsquipluslest.com/>

l'Explorama ont confirmé qu'un emploi pouvait être choisi par une personne non pas pour les tâches à effectuer ou les objectifs poursuivis, mais du fait de l'environnement dans lequel il s'exerçait. En utilisant des photographies, l'individu ne s'identifierait pas à une typologie figée, à des listes de verbes et d'adjectifs, mais au contraire explore les domaines et les activités professionnelles autrement.

Dans ce cadre, lors de l'atelier les différentes planches sont exposées à différents endroits de la salle et les jeunes sont invités à les observer, découvrir, à se projeter dans ces environnements de travail, comme s'ils se trouvaient à une exposition photo. Une fois la phase d'exploration terminée, les élèves sont invités à déposer un *Post-it* au niveau de la planche photo qui l'intéresse. Une fois le(s) *Post-it* déposés vient le moment de la mise en commun. Chaque jeune à tour de rôle, va chercher une planche, la montrer à ses camarades de classe et expliquer pourquoi et où il se voit plus spécifiquement au sein de la planche. En effet, même si les 4 photos d'une planche signent vers un domaine ou environnement professionnel spécifique, les métiers au sein de ces derniers peuvent être très variés. Par conséquent, les formations initiales (secondaire ou supérieures) pourraient l'être aussi. Cette deuxième partie de l'atelier est donc riche en perspectives à court, moyen et long terme.

5.3.1.2. *Les outils JAE*

Le dispositif utilise aussi les outils proposés par la Fondation Jeunesse Avenir Entreprise (FJAE). La FJAE créée à Lyon en 1991, à l'initiative de chefs d'entreprise du Rhône, propose des outils dont leur vocation est de « de donner aux jeunes et aux adultes les moyens de choisir et construire tout au long de leur vie leur avenir professionnel »¹⁹¹. Les outils JAE sont pensés pour des jeunes « du collège à l'université », adaptés aux différentes étapes du processus d'orientation des élèves et des étudiants, et aux pratiques d'accompagnement des conseillers d'orientation et des communautés éducatives. Ces outils sont conformes aux objectifs définis par le ministère de l'Éducation nationale française et de la jeunesse, dans le cadre du programme « Parcours d'avenir » qui pose comme diagnostic que¹⁹² :

« Améliorer l'insertion des jeunes et mieux les préparer au monde professionnel suppose que chaque élève puisse connaître les métiers dans leur environnement. Permettre à chaque élève de la 6e à la terminale d'acquérir les premières clés de compréhension du monde professionnel pour

¹⁹¹ Pour plus d'informations voir <https://www.fondation-jae.org/orientation-college-lycee-enseignement-superieur/>

¹⁹² Ministère français de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports, Parcours Avenir: le parcours individuel d'orientation et de découverte du monde économique et professionnel, <https://www.education.gouv.fr/le-parcours-avenir-7598>.

construire son projet d'orientation scolaire et professionnelle est l'enjeu du parcours Avenir. Il vise à faciliter et développer les échanges entre l'École et les acteurs du monde économique, notamment locaux ».

Les objectifs que ce programme se donne de découverte du monde économique et professionnel, de développement du sens de l'engagement et de l'initiative, d'élaboration de son projet d'orientation scolaire et professionnelle où les parents sont associés aux différentes étapes du parcours. Ces objectifs sont partagés par « l'Axe orientation » privilégié par le décret « Missions » de la FWB et le Pacte d'Excellence dans la philosophie d'une école orientante : « au cours de son processus d'orientation, l'élève explore et met en relation trois composantes qui l'aident à définir son projet, à savoir la connaissance de soi, des métiers et des formations »¹⁹³.

Une attention particulière est apportée à « traduire » les terminologies franco-françaises aux terminologies belges francophones tant en ce qui concerne le niveau de formation (Bac pour CESS), les noms des métiers (professeur des écoles pour instituteur maternel primaire), les perspectives d'emploi ainsi que les formations qui mènent vers les métiers découverts.

5.3.1.2.1. Vraie vie... vrais défis (VVVD)

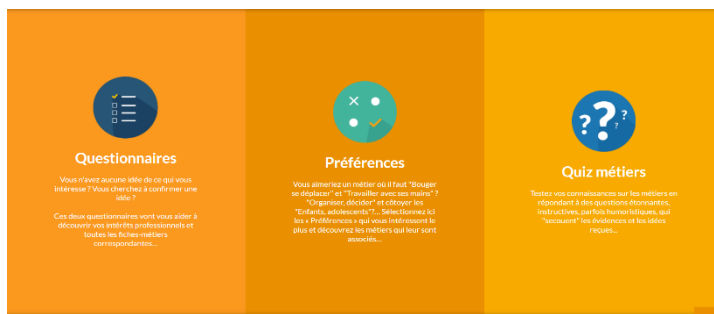
VVVD¹⁹⁴ est un outil destiné aux élèves du premier degré. Il invite le jeune à entrer « dans la peau » d'un jeune adulte, à choisir son style de vie, à organiser son temps, à gérer son budget... Au travers des mises en situation, le joueur acquiert des connaissances sur les métiers, le monde du travail et réfléchi sur ce qui est important pour lui dans sa vie professionnelle future. Vu les circonstances de la COVID, il ne nous a pas été possible d'observer la dynamique que cet outil développe auprès des jeunes.

5.3.1.2.2. Inforizon

Inforizon est utilisé avec les élèves du deuxième degré et certains élèves du spécialisé. Cet outil est une application (et plateforme en ligne) d'aide à l'orientation dont les objectifs sont la connaissance de soi, la découverte des métiers, l'orientation et l'insertion professionnelle. De plus, la fiabilité et son attractivité lui ont valu le label de reconnaissance d'intérêt pédagogique du ministère responsable de l'éducation française. Cet outil est proposé aux élèves du deuxième degré.

¹⁹³ Le Pacte d'excellence, op. cit., p. 68

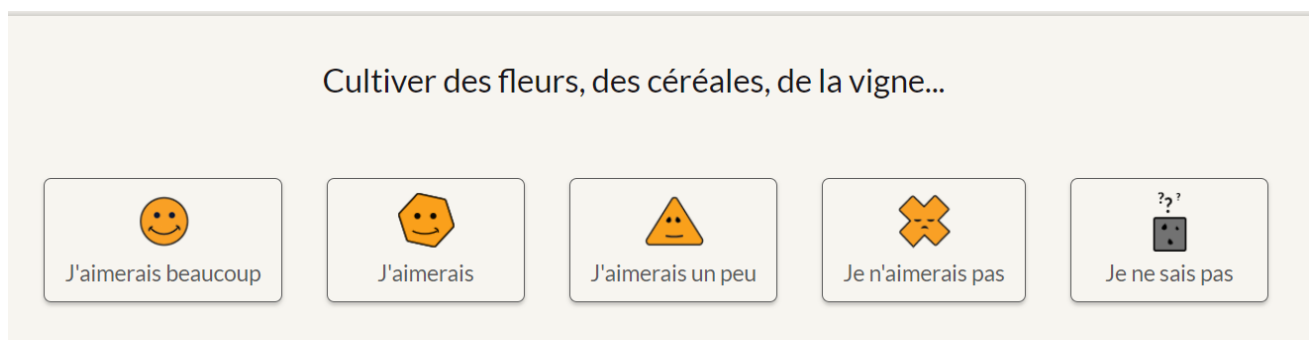
¹⁹⁴ Pour plus d'informations voir : <https://www.fondation-jae.org/vraie-vie-vrais-defis/>



La facilité d'accès et d'utilisation des outils a permis, avec les freins décrits plus haut, aux chargés du dispositif de continuer à proposer l'atelier et le travail sur la plateforme « Parcoureo » malgré la COVID. Il est possible

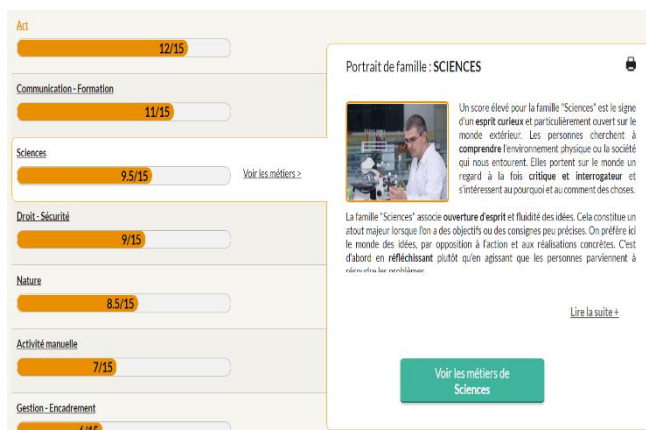
d'approcher Inforizon, au travers de 3 volets : Questionnaires, préférences et jeu-questionnaire métiers. Les jeunes vont principalement travailler dans un premier temps sur les questionnaires et, dans un second temps, sur le volet jeu (si le temps le permet) dans un second temps.

Avant la COVID, au sein de la CDMB donc, les jeunes en sous-groupe exploraient individuellement l'outil autour de deux séries de questions à choix multiples, proposées par l'outil, sondant leur intérêt professionnel. Les chargés expliquent bien sûr préalablement comment naviguer sur la plateforme. Le premier questionnaire contient 55 questions et le suivant, peut varier de 70 à 120 questions suivant les réponses apportées au premier.



En effet, si les jeunes indiquent que trop de « j'aimerais un peu » à « je ne sais pas », ils seront invités à passer directement au deuxième questionnaire. Dans ce cas, le spectre des questions reste large afin d'inviter le jeune à se positionner quant à ces tâches professionnelles. Si le jeune reproduit les mêmes réponses, dans ce cas, ils auront un résultat en matière de « sensibilité » à des intérêts professionnels. Maintenant, suivant le degré d'intérêt que le jeune va apporter à chaque

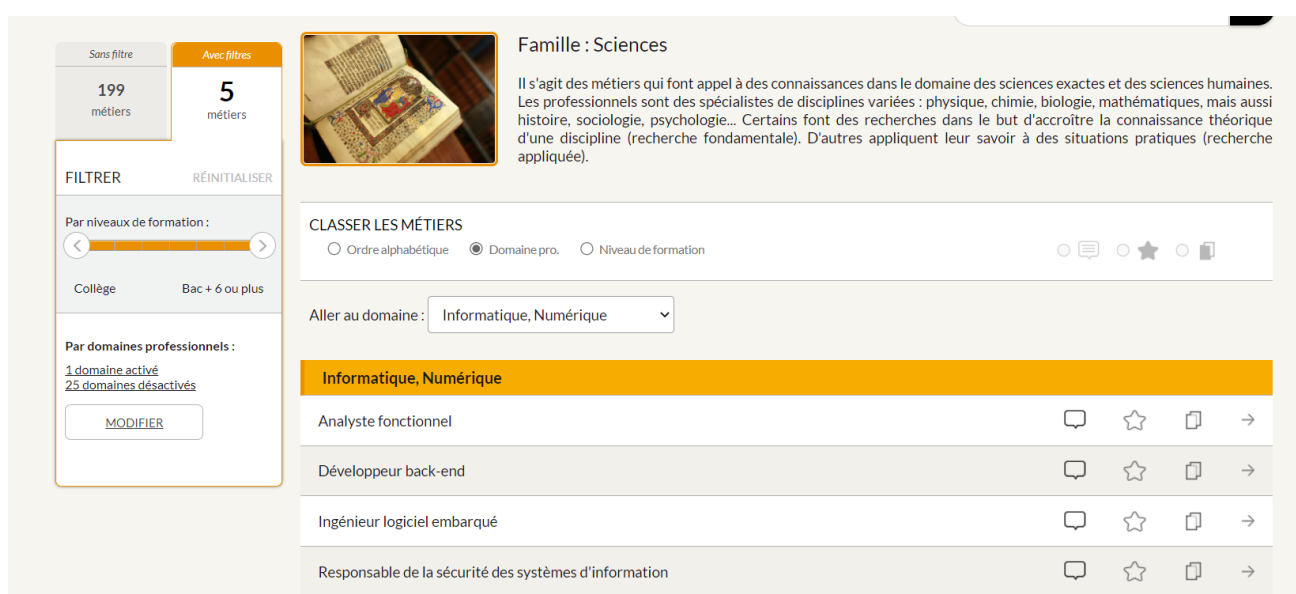
énoncé, la plateforme va lui proposer au jeune de découvrir des familles de métiers selon un ordre décroissant d'intérêt.



L'outil contient une base de données de 1266 métiers existants (en France), continuellement mise à jour. L'objectif n'est donc pas de leur faire découvrir l'ensemble

de cette base de données, mais bien les métiers qui pourraient les intéresser, dans une sorte selon nous "d'adequationnisme ouvert". La volonté est de faire un *matching* entre les intérêts et l'autoperception des capacités et aptitude du jeune (qui sont bien sûr le biais de cette approche) et les métiers existants. Mais l'outil ne va pas lui proposer un seul choix de métier « tu seras comptable ! », mais bien, un ensemble de métiers dans différents domaines professionnels, avec des niveaux de formation différents, de salaire, de conditions de travail, etc..

En découvrant une famille d'intérêt, le jeune peut encore plus réduire (ou augmenter) le champ des réalités futures qui lui sont proposées. Pour cela, le jeune applique des filtres (Niveau de formation, domaine professionnel et famille d'intérêt) dans une forme de travail en entonnoir.



The screenshot shows a web interface for career guidance. On the left, there are two boxes: 'Sans filtre' (199 métiers) and 'Avec filtres' (5 métiers). Below these is a 'FILTRES' section with a 'Par niveaux de formation' slider set to 'Collège' and 'Bac + 6 ou plus'. There is also a 'Par domaines professionnels' section showing '1 domaine activé' and '25 domaines désactivés' with a 'MODIFIER' button. The main content area is titled 'Famille : Sciences' and includes a description: 'Il s'agit des métiers qui font appel à des connaissances dans le domaine des sciences exactes et des sciences humaines. Les professionnels sont des spécialistes de disciplines variées : physique, chimie, biologie, mathématiques, mais aussi histoire, sociologie, psychologie... Certains font des recherches dans le but d'accroître la connaissance théorique d'une discipline (recherche fondamentale). D'autres appliquent leur savoir à des situations pratiques (recherche appliquée)'. Below this is a 'CLASSER LES MÉTIERS' section with radio buttons for 'Ordre alphabétique', 'Domaine pro.' (selected), and 'Niveau de formation'. There is also a dropdown menu 'Aller au domaine : Informatique, Numérique'. The main list of jobs is titled 'Informatique, Numérique' and includes: 'Analyste fonctionnel', 'Développeur back-end', 'Ingénieur logiciel embarqué', and 'Responsable de la sécurité des systèmes d'information'. Each job entry has icons for chat, favorite, share, and a right arrow.

Le jeune reste donc maître de l'outil, car il peut affiner sa recherche et changer, dans un certain cadre, les résultats qui lui sont proposés. S'ensuit alors une découverte, en autonomie ou accompagnée au besoin, des différents métiers proposés et filtrés. De plus, pour ceux à qui il n'a pas été proposé de répondre au deuxième questionnaire, ils pourront le faire afin d'affiner leurs résultats.

Le dispositif répond à une partie de sa mission d'information dans une optique métier, pour peu que les élèves comprennent que l'information qui leur est proposée peut leur être utile. En effet, le jeune découvre l'ensemble des métiers qui existent. Dans un sens, le jeune « vulnérable » qui n'a autour de lui que certaines représentations de métiers, la plateforme lui ouvre des portes sur d'autres réalités de vies sociales et professionnelles. Ensuite, les fiches métiers étant relativement complètes en ce qui concerne les savoirs, savoir-faire et savoir-être indispensables pour exercer un métier, mais aussi sur le plan des conditions de travail, revenus, formations, etc.. Elles permettent au jeune de se faire une idée factuelle, plus au moins complète du métier qu'il

découvre. La volonté est bien de dépasser le « savoir commun » ou les préjugés qui existent dans notre société par rapport à certains métiers.

La réponse déjà citée illustre bien l'idée que le jeune peut se mettre à rêver sur base d'une représentation « réelle » du métier. Bien sûr, cette étape demande de la curiosité et du temps pour lire un maximum de fiches et donc cela implique une bonne compréhension et connaissance du français. Ainsi, les chargés de mission invitent bien sûr les jeunes à se reconnecter une fois chez eux pour continuer l'exploration, de se faire aider et de partager leurs découvertes/sélection avec quelqu'un de la famille ou toute autre personne susceptible de l'accompagner dans ce travail de réflexion/orientation. Même quelqu'un qui pourrait lui donner des informations complémentaires, des récits de vie quant au métier en question. Toutefois, les réalités sociales sont tellement différentes, inviter les jeunes à questionner et à demander de l'aide à leur entourage pour rencontrer d'autres professionnels, là où les horizons professionnels sont restreints, c'est les renvoyer à leur manque de capital relationnel.

Maintenant, sans les connaître et après les avoir permis de rêver, il est nécessaire de les ramener sur terre. Les chargés doivent déconstruire certains projets, car ils sont trop éloignés de leur position scolaire. Ils doivent aussi expliquer la durée et les difficultés du chemin à poursuivre.

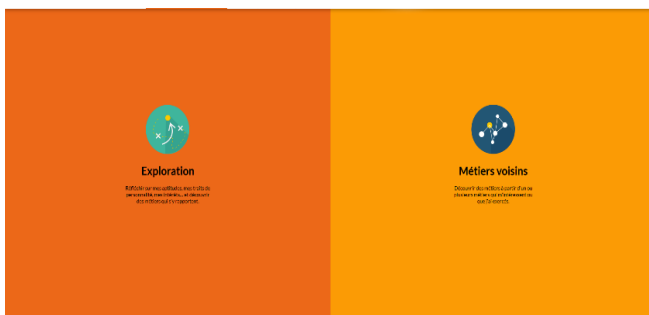
CMFWB3 [...], Mais alors aussi si tu tombes sur des jeunes, qui ont un niveau de professionnel et qu'ils ont vraiment, qu'ils sont des vrais.. C'est la vie du professionnel et qui te sort. Ah oui, madame ils me disent que je peux devenir un médecin et puis.. Heu tu rends compte qu'en fait ce n'est carrément même pas possible, même les études d'infirmières leur sont fermées parce qu'ils sont trop limités et.. Donc ils partent parfois donc dans des plans qui ne sont pas possibles et je crois qu'il faut ouvrir leurs yeux en disant, il y a d'autres choses qui existent, mais je.. Il n'y a pas assez de temps matériel pour faire un suivi correct.

Dans ce cadre, l'outil pourrait permettre aux jeunes de découvrir que « dans un hôpital, il n'y a pas que des médecins » et que dans cet environnement de travail, il y a une multitude de métiers qui font tourner la machine. Cette démarche leur permet de découvrir et de s'accrocher à un projet qui se rapproche de leur métier de « rêve ».

5.3.1.2.3. Pass'Avenir

Selon la FJAE, l'outil Pass'Avenir est inspiré des courants canadiens de l'orientation qui travaillent sur la guidance dédiée à l'élaboration du projet professionnel. Il est entièrement paramétrable et adaptable selon les publics (jeunes et adultes de tous niveaux de qualification) et les objectifs d'utilisation visent l'orientation, l'insertion, la réinsertion, le bilan, la reconversion, l'accès ou le retour à l'emploi. Cet outil invite le jeune à travailler sur la connaissance de soi et à découvrir des métiers autour du module « Exploration » et « Métiers voisins ».

À ce jour, nous n'avons observé que les dynamiques liées qu'au volet Exploration. Tout comme avec Inforizon, le déroulement est le même en termes « d'adéquationnisme ouvert », d'exploration métiers et de sélection en entonnoir à l'aide de filtres. La différence substantielle se situe dans les questionnaires. Ils sont plus étoffés et invitent le jeune à réfléchir sur leurs aptitudes, leurs traits



de personnalités, leurs familles d'intérêts, leurs profils professionnels et sur les conditions de travail. À nouveau, il s'agit de représentation de soi, mais force est de constater lors des ateliers vécus que les jeunes sont confrontés à des questions, pour la plupart, qu'ils ne s'étaient pas (auto)posés avant.

De plus, il y a deux filtres supplémentaires : le niveau de revenu et la correspondance de 0 % à 100 % des métiers sur base des réponses et de l'ordre d'activation des réponses. Avant de pouvoir passer à l'exploration proprement dite et après avoir répondu aux questions, l'outil propose aux jeunes de paramétrer leur algorithme.



À cette fin, ils peuvent tester plusieurs hypothèses selon des ordres d'activation et d'importance différentes, et ce, toujours dans cette optique de découvrir des métiers au travers d'une sélection en entonnoir. Justement, tant sur Inforizon que sur Pass'Avenir, pour les aider à choisir et donc à renoncer à certaines routes, les jeunes sont invités à utiliser un volet appelé « comparaison ».

+ TOUT OUVRIR		Assistant d'éducation	Educateur sportif	Educateur technique spécialisé	Game designer	Producteur audiovisuel	Professeur d'éducation physique et sportive
+ TOUT OUVRIR		Assistant d'éducation	Educateur sportif	Educateur technique spécialisé	Game designer	Producteur audiovisuel	Professeur d'éducation physique et sportive
Traits de personnalité							
Aptitudes							
Profils professionnels (Typologie de Holland)							
Niveau de formation							
Revenus							
Perspectives d'emploi							
Familles d'intérêts							
Domaines professionnels							
		Traits de personnalité					
	Collaboratif	>	✓	-	✓	✓	-
	Sens du détail	>	-	-	✓	✓	✓
	Audace	>	-	-	-	-	✓
	Adaptabilité	>	✓	✓	✓	✓	✓
	Contrôle de soi	>	✓	-	✓	-	✓
	Empathie	>	✓	-	✓	-	✓
	Créativité	>	-	-	-	✓	✓
	Persévérance	>	-	-	-	✓	✓
	Action	>	-	✓	-	-	✓
	Sens du concret	>	-	✓	✓	-	✓
	Leadership	>	-	✓	✓	-	✓

Chaque métier sera donc détaillé d'après les différentes dimensions questionnées et lui permet de découvrir pourquoi ce métier lui a été proposé sur base de ses réponses. De plus, le jeune peut s'imaginer et envisager s'il possède les savoirs, savoir-faire et savoir-être indispensables pour exercer ce(s) métiers. Cette dimension les confronte à l'idée qu'ils se font du métier avec les exigences réelles de ce métier.

Il est important de souligner que ce sont des outils payants que la CDMB met à disposition des jeunes participant aux ateliers. Le dispositif FWB utilise en moyenne 150 à 200 comptes d'accès « par semaine » pour lesquels il est nécessaire de faire une rotation du type *First in, first out*. En effet, suivant les périodes, les conseillers sont obligés de diminuer les jours de travail sur la plateforme. D'autant plus que le dispositif FWB n'est pas le seul à les utiliser, les autres conseillers les proposent aussi à leurs *one stop shoppers*. Ainsi, les jours de travail sur la plateforme peuvent

varier de 4 à 7 jours. Au terme, le compte sera archivé et un nouveau compte pourra être créé, pour un autre jeune, d'une autre école. Toutefois, chaque jeune aura toujours accès au résultat de son travail pendant 5 années. Et à tout moment, le jeune peut demander une réactivation de son compte pour un travail de x jours selon le planning de disponibilité des comptes.

5.3.1.3. *Curriculum vitae et lettre de motivation*

Cet atelier est destiné aux élèves du deuxième et du troisième degré, mais aussi à certains AMO réservent des plages pour leurs jeunes, les mercredis après-midi. Il se déroule sur deux matinées (ou après-midi) avec une présentation ludique et interactive des indispensables pour produire ces documents professionnels, principalement dans le cadre d'une recherche de stage. Après la présentation, les élèves travaillent en autonomie sur l'ébauche du *curriculum vitae* et de la lettre de motivation qu'ils ont préparés au préalable à l'école ou à domicile. L'atelier se veut introductif, car il est impossible de créer un CV ou LM construit, réfléchi, personnalisé, juste en 3 heures.

5.3.1.4. *Fin de secondaire et après.. ?*



Cet atelier est actuellement proposé aux élèves du troisième degré. Toutefois, une nouvelle mouture est en train de voir le jour afin de le proposer à tout sortant de l'école secondaire quelle que soit sa situation.

En effet, initialement conçu et présenté avec le Pôle académique de Bruxelles, l'objectif de l'atelier est de donner aux rhétoriques le plus

d'informations généralistes des routes qui leur sont possibles. Toutefois, il n'y a pas que les études supérieures qui existent et pour cela, d'autres routes sont brièvement présentées comme l'enseignement de la promotion sociale, la formation en alternance, l'inscription comme demandeur d'emploi et la formation professionnelle. Cet atelier qui était principalement « présentatif » suivi d'information plus spécifique par le Pôle Académique se veut plus dynamique et l'expérience (si la COVID le permet) à vivre est imaginée comme un mini salon. À termes, ce format peut être étendu aux jeunes qui ne sont plus soumis à l'obligation scolaire (à temps plein) par exemple qui s'accroche au « format école », car... « il n'y a pas d'autres voies » dans leur imaginaire ou celui des parents.

5.3.2. Décrochés ou non-préparés ?

Depuis que nous faisons de l'observation, nombre de jeunes ou groupes de classe ne connaissent pas l'objectif de la matinée ou le sens qu'ils y doivent donner à l'atelier ainsi que l'utilité de l'information à recevoir. Tout comme le constate une partenaire du microdispositif proposant aussi des activités à des jeunes en obligation scolaire.

PACDM1 [...] c'est la transmission de l'information hum.. Pour capter l'attention, ça ne doit pas être juste une information qu'on donne. Je.. Parce que finalement apprendre qu'il existe.. Enfin voilà si je prends l'exemple l'enseignement supérieur c'est bien joli de dire, bah voilà il y a quatre écoles différentes qui organisent l'enseignement supérieur... (soupir) la question finalement à se poser c'est en quoi c'est utile pour le jeune ? Et donc de capter son intérêt, je pense qu'il y a une question de pédagogie aussi, fin on ne capte pas un jeune de la même manière, fin une transmission d'informations, il faut que la motivation à vouloir cette information soit importante.. Donc pour moi ce qui est parfois difficile c'est que les jeunes sachent déjà dans quoi ils sont, je constate que ça, ce n'est pas forcément acquis parce que le nombre de fois où on pose la question : est-ce que vous savez pourquoi vous êtes là ? Et ce qu'on va vous expliquer ? Les jeunes répondent non. Dont déjà le travail de et là plus vraiment sensibiliser peut-être les enseignants aussi à ce niveau-là, de rendre le jeune acteur, de ce qu'il va recevoir comme information pour moi quelque chose d'important..

Un moment de recadrage pédagogique est nécessaire afin d'éveiller la curiosité et l'intérêt des jeunes quant à l'utilité de l'information qu'ils pourraient recevoir. C'est un vrai challenge auquel les différents professionnels qui animent des ateliers pour les jeunes doivent faire face. Selon la même professionnelle, nous, et particulièrement les jeunes qui sont dans des écoles peu regardantes sur cette dimension, ne sommes pas tous égaux face à la curiosité.

PACDM1 [...] on n'est pas égaux à ce niveau-là, si tu n'as pas appris à être curieux au sein d'un système familial ou amical, ça va être parfois compliqué à... c'est quand même des compétences assez exigeantes, c'est en.. Fin moi-même je me rends compte quand j'étais jeune.. Je n'étais pas du genre à me poser des questions et donc ce qui peut exclure aussi c'est qu'un jeune qui n'a pas l'habitude de se poser des questions, il ne s'en reposera pas forcément longtemps... donc, je le remarque parfois et là souvent, c'est d'une école à l'autre, ça fait une grande différence heu... je sais que quand j'ai une telle dynamique qui s'est posée plein.. Qui m'a posé plein de questions à la fin, de compréhension, etc.. Je sais que j'ai capté leur attention. Bah j'ai aussi des classes, ah bah non, je n'ai pas, on n'a pas de questions bah... c'est parce qu'ils n'ont pas l'habitude d'en poser tu vois et donc pour moi ça pourrait jouer sur une certaine exclusion aussi... donc et puis bah ouais c'est heu... le vécu que tu as en dehors de l'école aussi va influencer aussi fortement l'orientation.

Pour que les ateliers fassent sens et mieux encore, pour que ces jeunes utilisent et intègrent les informations reçues, il est indispensable que les écoles organisent un accompagnement éducatif en amont et en aval (comme préconisé par le référentiel d'une école orientante). Les ateliers sont et resteront que des *One Shot* dans un *One Stop Shop* s'ils ne s'inscrivent pas, dans processus réfléchi et programmé, tout au long de l'année scolaire, du degré ou durant tout le secondaire. Ici, nous touchons un point sensible dans la programmation de la CDMB, mais aussi dans la programmation des écoles.

Comme développé plus haut, la CDMB ne fait pas d'accompagnement, c'est un guichet ouvert à tous, à tout moment et donc, cela implique qu'il n'y a pas de prise de rendez-vous (sauf en cette période de la COVID). Quand une personne vient à la CDMB par exemple 3 fois, il y a de grandes chances que la personne rencontre chaque fois une personne différente. Ceci est vu comme une

richesse puisque la personne peut avoir des facettes différentes sur la route à venir ou sur les informations reçues. Les informations seront complémentaires, s'ils ont en face d'eux une personne capable de répondre à leur demande. Dans ce découloisonnement, la personne est libre d'aller et venir, sans contrainte ni obligation, le jour où elle veut s'activer le guichet est à sa disposition.

PACDM1 [...] surtout pour le côté Oneshot, pas devoir accompagner justement, de pouvoir être la petite personne qui intervient un peu de manière anonyme, me plaisait bien dans le concept. Pouvoir être un peu cette aide ponctuelle heu.. Pour toute personne qui passerait. Me correspondait assez bien par ce que ça ne forçait pas la personne à devoir heu.. S'inscrire dans une démarche tout de suite avec des obligations, il n'y avait pas de.. Je ne contrôlais pas les gens pour moi, c'était quelque chose d'extrêmement important, notamment l'aspect volontaire puisse finalement mettre en place un principe vraiment de relation de confiance, et tout ça pour moi, me correspondait bien dans le fait que aussi, ça me m'apportait la légèreté entre guillemets, de ne pas avoir la responsabilité de résultats heu.. Parfois la pression que certains conseillers peuvent se mettre heu.. De vouloir à tout prix que la personne y arrive et.. d'y mettre énormément d'énergie,

Le dispositif FWB est programmé de la même manière. Toutefois dans ce cadre, c'est pourtant à l'équipe éducative de chaque école d'éveiller à en amont; et de proposer un suivi adéquat en aval. En effet, pour qu'un choix d'orientation réfléchi soit posé, certes il faut un nombre d'informations d'un côté (dimension assurée par le dispositif), mais de l'autre, il faut que le jeune se connaisse. Pour cela, des moments de réflexion sur soi doivent être (pro)posés par l'école. Cette dimension de connaissance de soi revient systématiquement quand il s'agit de parler de la compétence à savoir s'orienter.

ENS3 [...] C'est de pouvoir, prendre des temps d'arrêt et de se poser la question : est-ce que là où j'en suis pour le moment, est-ce que ce que je fais me donne.. Continue à me donner du sens, à ma vie ou pas.

ENS 4 [...] Savoir s'orienter, c'est déjà se connaître. Fin, voilà on travaille quand même beaucoup la connaissance de soi.. Et dans la connaissance de soi

ENS1 [...], mais il m'a fallu.. Et donc voilà. Donc la connaissance de soi, la connaissance de ces facteurs de motivation intrinsèque, la connaissance. Bah, oui, comme tu l'évoquais quoi.. Les aider à chercher l'info quoi.. Parce que juste leur balancer l'info, ça ne sert à rien. Donc, prendre du temps pour heu.. Un à un chercher avec eux, comparer heu.. Les pousser à.. Maintenant ce que j'ai fait beaucoup de formations sur l'aide à l'orientation cette année. Et je trouve ça difficile en fait.

ENS2 [...] d'abord et je dirais, il faudrait.. Je pense que nous-mêmes, enfin en tout cas pour ce qui me concerne, je n'en suis pas là.. Faudrait que l'élève puisse d'abord se connaître un petit peu plus lui-même. Savoir quelles sont ces compétences, ce qu'il est capable de faire, ce qu'il n'est pas capable de faire, quelles sont ses attentes.. Hum. Voilà déjà ça. Mais je dirais qu'à mon niveau, l'essentiel est de leur proposer une information la plus globale possible.

ENS 4 [...] Moi je trouve que la compétence centrale, c'est de pouvoir se connaître et ça moi je passe énormément de temps dessus. C'est j'allais dire rentrer dans soi et se dire va finalement, mais moi heu.. Qui je suis et ça, je trouve que c'est l'élément central de l'orientation.. C'est de se poser des questions c'est de pouvoir finalement dégager un questionnement, identifier des qualités.. Que je.. Que l'élève ne pouvait pas dire, que l'élève n'avait pas conscience.. Donc de se dire, mais j'ai des qualités, mais je vais aller chercher quelles sont ces qualités que j'ai.. Et ça je trouve super important.. C'est vraiment voilà.. C'est par rapport à soi. Pour moi c'est central, c'est qui je suis.. Donc, dégager des qualités, mes défauts qui peuvent être des qualités aussi. C'est ce que je travaille avec eux, ce que j'aime, ce que je n'aime pas faire, mais.. Comment, je suis avec mes amis, comment je suis dans ma famille, comment je suis à l'école, on se rencontre quand est différents seront les lieux dans lequel on est.. Voilà, et pour moi, l'orientation ce n'est pas.. C'est que je t'avais dit au départ. Ce n'est pas juste dire, ah oui, j'ai envie de faire ça plus tard.. Mais c'est d'abord qui je suis.. Et c'est ce qui va être un peu en fait, un petit peu, le fil conducteur en fait de l'orientation. C'est les trois pôles que je travaille en fait finalement. Dans mes cours, fin dans le cours de deuxième.

Sans la mise en place de ce suivi « réfléchi et programmé dans un tout cohérent », les ateliers du dispositif pourraient être perçus comme de la pêche à l'information, une perte de temps, comme des moments occupationnels à l'instar d'une sortie scolaire au musée.

CMFWB3 [...] de la pêche à l'info, pour tout le monde hein.. Et pour moi, c'est du waste of time quoi.. C'est vrai c'est investir dans un truc parce que tu donnes, tu donnes à fond pour.. Pour aucun retour. Par rapport aux jeunes, parce que c'est quand même contraignant, tu essaies de faire le mieux possible pour eux et puis tu ne sais pas ce qui en ressort, tu ne sais pas ce qui se passe. Tu n'as pas de suivi, tu rends compte de choix du gamin, c'est des chouettes échanges, mais ça s'arrête là. Il n'y a rien derrière. Alors si c'est pour faire de l'occupationnel avec un outil sympathique, je veux bien, mais qu'ils prennent en éducateur alors pour ça..

CMFWB3 [...] d'y faire une petite animation avec des gamins de deuxième qui sont 15 dans une salle pour leur faire un Explorama ou un truc comme ça c'est bien sympa.. Ils ne sont pas l'école pendant une demi-journée et puis c'est tout. Tu vois moi je trouve qu'il n'y a pas de.. Il n'y a pas de suivi là-dedans et ça ne va pas. Et donc ça devrait être plus sur la demande du jeune et pas une activité scolaire obligatoire comme une visite de musée. Je ne sais pas si tu comprends ce que je veux dire.

CMFWB3 [...] c'est un moment pour passer du temps. C'est sympa, je te dis c'est comme si tu allais au musée, fin.. C'est un moment où ils font autre chose, certains peut être découvrent, des choses qu'ils ne connaissaient pas.. Mais alors aussi si tu tombes sur des jeunes, qui ont un niveau de professionnel et qu'ils ont vraiment, qu'ils sont des vrais.. C'est la vie du professionnel et qui te sort. Ah oui, madame ils me disent que je peux devenir un médecin et puis.. Heu tu rends compte qu'en fait ce n'est carrément même pas possible, même les études d'infirmières leur sont fermées parce qu'ils sont trop limités et.. Donc ils partent parfois donc dans des plans qui ne sont pas possibles et je crois qu'il faut ouvrir leurs yeux en disant, il y a d'autres choses qui existent, mais je.. Il n'y a pas assez de temps matériel pour faire un suivi correct.

Ici, ce ne sont pas que les écoles qui sont remises en question quant à leur accompagnement éducationnel, mais bien l'algorithme des ateliers contraints par le temps, l'espace et les moyens alloués au dispositif FWB à la programmation CDMB.

CMFWB3 [...] On ressent aussi, fin, en tout cas quand on fait les ateliers, on le ressent, on est un peu frustré parce qu'on aimerait pouvoir donner plus de temps, mais voilà, ça c'est juste impossible en soi.. Bah, on devrait consacrer une journée par classe, par école j'ai envie de dire limite, pour moi, pour faire ça bien..

ENS 4 [...] Ouais, ou deux petites heures en plus peut-être.. Par ce qu'en fait, un moment sur le site là, ils décrochent un peu. Ils décrochent un peu et j'avais remarqué pour les deux groupes, un moment donné, ils décrochent. Mais bon après voilà. C'est un petit point négatif.

Dans leur durée et au vu du nombre de détachés, il n'est en effet pas possible de faire un suivi complet de chaque jeune participant. Et proposer d'autres ateliers de « suivis » est actuellement impossible vu de la demande de la part des écoles. D'autant plus qu'imaginer que tous les jeunes sont à l'œuvre de manière optimale sur les outils pendant les ateliers reviendrait à rester derrière un voile de l'ignorance.

ENS 4 [...] l'atelier qu'on l'a fait récemment avec les 4TQ, moi j'ai l'impression qui manque un petit peu quelque chose.. À la fin, moi j'ai l'impression qu'ils ont fait leur petit test. Quand on regarde, bien c'est un test d'orientation après. Mais il y a quelque chose à faire après évidemment.

ENS 4 [...] C'est de creuser un petit peu le projet. Mais vous allez me dire, c'est un peu individuel après pour chacun.. Mais c'est de creuser un peu pour chacun, leur donner encore un temps de recherche différent. Mais pas sur ce site-là, je trouve que ce site était un peu trop d'infos sur ce site. Ils savaient plus où aller, pour moi-même j'étais un peu perdue hein.. J'avoue, moi, j'avais l'impression qu'il fallait après sortir de ce site-là. Donc, de cet outil-là, et peut-être allez y ailleurs.. Parce que là il y avait beaucoup d'infos. Et pour filtrer, ce n'était pas évident.

Ainsi, la bonne tenue des ateliers tient aux dimensions de préparation et de suivi. Le manque du « tout cohérent » est un réel frein à la finalité et à l'impact du dispositif. À côté de cela, il y a aussi tout l'aspect motivationnel intrinsèque des jeunes et leurs aptitudes à rester concentrés durant un certain laps de temps. Assimiler autant d'informations tout en restant focalisé sur l'objectif (« flou » pour certains) n'est pas chose aisée. Ainsi, bon nombre de jeunes décrochent. Ils en sont donc exclus par "manque de" en espérant qu'un jour ils s'activeront seuls.

Nous ne pouvons apporter une vision globale et objective en ce qui concerne la mise en place de dispositifs de suivis systémiques au sein de l'ensemble des écoles partenaires. Toutefois, dans ce que nous comprenons du système éducatif bruxellois et en réponse à la réforme en cours en FWB, nous avons l'impression que la dynamique de l'éducation à et de son suivi commence seulement à s'inscrire de manière formelle dans les *curriculums* des écoles. Avant le PEE, nous pourrions avancer que ces heures faisaient partie du *curriculum* caché¹⁹⁵, laissé au bon vouloir des professeurs, des parents, des organismes privés, mis à part les actions menées par les CPMS. Par contre, dans le maillage qui est développé aujourd'hui, il nous semble remarquer que la responsabilité d'une orientation « mûrie et réfléchie » par les jeunes bénéficiaires du dispositif est partagée avec les écoles et leurs partenaires. Dans ce cadre, explorons un peu plus cette (dé)responsabilité partagée, en articulant les représentations des professionnels bénéficiaires du dispositif et les proto-acteurs de l'« éducation à l'orientation » que nous avons interrogés.

5.4. Les rôles et des identités professionnelles

Selon A. Franssen, une première définition de l'identité professionnelle signifierait vers un ensemble de propriétés et des traits culturels qui caractérisent une catégorie sociale et professionnelle. À propos des rôles professionnels, Bourdieu parlerait « d'éthos professionnels » comme « de l'ensemble de dispositions et des principes pratiques », généralement inconscients qui orientent les représentations et les pratiques des agents d'une catégorie concernée¹⁹⁶.

La construction de l'identité est un travail de l'individu dans son rapport à lui-même et dans ses rapports avec les autres. Les identités qu'elles soient personnelles ou liées à l'exercice d'un rôle social particulier sont en permanence mise à l'épreuve dans les relations avec autrui et en fonction de la propre dynamique du sujet. Ainsi, en prenant en compte l'identité comme une activité en tensions qui se construit par rapport à soi dans les relations avec autrui, l'identité professionnelle signe aussi vers la façon de développer du sens pour soi dans la multiplicité des rapports sociaux liés au rôle¹⁹⁷. Selon F. Dubet cité par A. Franssen, l'identité sociale d'un individu, d'un groupe social ou d'une catégorie professionnelle est ainsi toujours en quête d'elle-même ; les individus devant sans cesse déployer une activité subjective et relationnelle pour articuler des tensions et des contradictions qui menacent le sentiment d'unité et de continuité de soi¹⁹⁸.

¹⁹⁵ Barthes, Lange, and Tutiaux-Guillon, "Dictionnaire critique des enjeux et concepts des éducations à."

¹⁹⁶ Franssen A., *op. cit.*, 118-120

¹⁹⁷ Franssen A., *op. cit.*, 118-120

¹⁹⁸ Philippe Lavigne Delville, "François Dubet: Sociologie de l'expérience, Paris, Seuil, 1995, 271 p," *Bulletin de l'APAD*, no. 10 (1995). p.2-3

À l'aide de ces précisions, nous décrirons dans cette partie les différents « rôles » des acteurs et bénéficiaires du dispositif FWB. En même temps, nous chercherons à observer le sens, la définition de leur rôle et leur identité professionnelle qu'ils donnent pour soi ainsi que les tensions vécues dans leur pratique professionnelle.

5.4.1. L'unité centrale

Le microdispositif a été initié par un chargé de mission(CM) désigné en réponse à un appel à candidatures par le cabinet de l'ancienne ministre de l'Éducation Marie-Martine Schyns. C'est un ancien enseignant du fondamental puis directeur d'école primaire à Bruxelles ensuite à Charleroi, jusqu'en 2018. Il a évolué dans le réseau libre confessionnel dans des écoles primaires à plusieurs implantations, c'est-à-dire ayant de l'enseignement primaire et secondaire, mais aussi des filières générales de transition et de qualification.

En ce qui concerne son rôle, le CM n'a pas reçu de « Lettre de mission » statuant plus précisément de la programmation du dispositif, mise à part la mission de « valoriser le qualifiant ». Les « seules » balises caractérisant son rôle au sein de la CDMB se basent sur l'offre d'emploi et les tâches liées à la mise en place du projet.

CMFWB 1 [...] Donc, au démarrage. À l'engagement. Et c'est le seul et unique document que je n'ai jamais reçu, donc la clarification de la mission. Était de valoriser l'enseignement qualifiant point. Donc ça c'est via la circulaire de la FWB reçue, de créer des activités collectives, de créer des ponts avec des organismes soit de la FWB ou autre qui était proche de tout ce qui était orientation, etc. d'assurer des activités collectives de nourrir la documentation voilà ça très vaste.. Et très flou. Et il n'y a jamais eu aucune précision par rapport à ça.

Pour le CM, la liberté qui lui a été accordée dans sa mission est ressentie comme un détachement de la part de la FWB. Sur le plan du statut, le CM signe vers un besoin de reconnaissance de son rôle et de connaissance de ses actions.

CMFWB 1 [...] c'est ça et aujourd'hui ça n'est toujours pas plus clair, puisque toi-même tu n'as pas reçu une mission plus claire via la circulaire puisqu'on avait repris texto ce qui avait été édité dans la première donc voilà.. Donc ça donc quelque part c'était quelque chose qu'ils sont venus encore vite mettre en place comme malheureusement très souvent en FWB et raison pour laquelle, nous, on n'est pas. Moi j'estime qu'on n'est pas reconnu nôtre à notre juste valeur par rapport à ce que nous faisons. Tout simplement parce qu'à une certaine méconnaissance de ce que nous faisons finalement.. je ne dirais pas que c'est par manque d'intérêt

Ce n'est pas d'un manque de légitimité de son rôle ni de son identité professionnelle dont il est question. Élu par le cabinet de la ministre précédent, il a été considéré ayant toutes les compétences relationnelles, techniques nécessaires pour mener à bien la mission. Il interroge plutôt le sens de son détachement s'il n'y a pas de suivi, du moins, de continuité dans la réflexion des tâches à accomplir en faveur des jeunes bruxellois de l'enseignement obligatoire au sein de la CDMB. Il est chargé de mission, mais quelle est cette mission?

CMFWB 1 [...] puisqu'il faut quand même savoir que dans un futur moyennement proche, ce sont justement les cités des métiers qui vont prendre le pas sur les CPMS, c'est d'ailleurs leur grande crainte aux CMPS, mais voilà. Tout ça tout ça n'empêche qu'il faudrait quand même avoir des choses relativement claires et que ça ne l'est toujours pas.. Selon les dires et c'est vrai qu'il y aura un cahier de charges qui devrait être édité, mais en l'an quand ? 2049 ? 2053 ? je n'en sais rien, au vu de la rapidité d'action actuelle.. Ce sont mes propos personnels, c'est mon avis personnel, je ne sais pas si en réalité, ils ne travaillent pas là-dessus, mais qui ne communiquent pas donc là aussi le gros problème comme dans beaucoup d'institutions c'est bien le problème de communication et de transparence par rapport à ce qui est fait et ce qui est attendu.

De plus, la CDMB se situe à la rencontre de tellement de chemins que certaines « batailles » ne concernent pas le rôle qui lui a été confié. Pourtant, le concept d'une CDM voudrait que l'on gomme les différences institutionnelles et pour cela, chaque conseiller devrait être capable d'aider le « tout-venant ».

CMFWB3 [...] enfin pour moi ça ne fonctionne pas. Aller donner des fiches Dorifor à des gens qui veulent apprendre le français. Mais bon, OK, voilà c'est quoi c'est quoi le but.. Quoi, enfin je dis.. Ce n'est pas de l'accompagnement c'est.. Je ne sais pas si tu as déjà fait toi des entretiens avec des quidams. Tu vois des gens du goût du public, autre que des enfants un peu, mais ouais ben moi.. J'ai fait ça au début avec ***** et je peux t'assurer que je me suis dit, mais qu'est-ce que c'est que ce plan quoi ? De 1, bah ce n'est pas notre ce n'est pas notre came.. Parce que ce n'est pas mon public et puis et puis.. Qu'est-ce que tu veux qu'on fasse on n'est pas des gens d'Actiris.. Et même si on était des gens d'Actiris, il n'y a pas de suivi derrière encore une fois, c'est vraiment tiens prend l'info et dégage quoi... ce n'est pas pour moi ce n'est pas percutant ce n'est vraiment pas..

Ainsi dans le fonctionnement de la CDMB, une répartition a dû être mise en place. En effet, certains usagers se sont trouvés face à des conseillers « incapables » de leur fournir des informations spécifiques alors qu'un autre conseiller présent pouvait s'en occuper.

ENS1 [...] et tout le monde ne peut pas maîtriser tout. Et donc quand les élèves viennent avec une demande précise. Fin tu vois, quand une élève dit je rêve d'être coiffeuse.. Mais qu'elle tombe sur un monsieur qui est à mille lieues de ça. Et qui ne touche pas grand-chose, je trouve ça parfois dommage quoi.. J'ai déjà eu plusieurs retours de déceptions, en disant, en fait j'ai perdu mon temps. En fait la personne n'y connaissait rien. Et alors, moi je leur dis du coup, tu retournes, tu reprends un ticket et tu as neuf chances sur dix de tomber sur quelqu'un d'autre. Qui aura peut-être un bon conseil à donner. Tu vois, mais c'est un peu bizarre.

Comme partagé dans le récit et dans beaucoup d'autres situations entendues pour les chargés de mission FWB « spécialistes » du paysage scolaire, recevoir un adulte chercheur d'emploi n'avait aucun sens. Dans ce cadre de responsabilité partagée, les chargés du dispositif avaient l'impression de s'occuper du « public » Actiris, c'est-à-dire des (jeunes) adultes devant être accompagnés dans leur intégration socioprofessionnelle par un coach Actiris. Ce dernier se dédouanait de sa mission informative pour la déléguer à tout conseiller de la CDMB. En conséquence, une impression de ne pas être disponible pour le public auquel les chargés avaient été détachés et un sentiment de manque de compétences (et formation) professionnelles pour les accompagner.

À ce propos, « tous les conseillers » devraient être « Cité des métiers ». Toutefois, chacun garde son identité et sa culture d'entreprise de « l'institution mère ». Cette tension entre identité CDMB, identité FWB ou identité CDMB-FWB est constante et traverse tous les conseillers détachés à la cité des métiers.

Pour en revenir au déploiement du dispositif, le CM est donc parti de zéro. Il a pris son « bâton de pèlerin » et a commencé à sonder son réseau. Venant du réseau libre, il lui semblait évident de

commencer sa prospective au sein de son réseau professionnel, pour au fur et à mesure, tisser des contacts avec des professionnels de tous réseaux confondus.

CMFWB1 [...] et donc ce n'est qu'en me basant sur mes petites connaissances et mon.. Oui je vais dire. Ouais mon bon vouloir finalement que j'ai pris contact avec les écoles pour voir un petit peu s'ils étaient intéressés par ce type de projet.. En défendant les valeurs de la cité des métiers évidemment, donc voilà.

Comme indiqué dans l'extrait, le CM se base sur « son bon sens » et expérience de son ancien rôle et identité de directeur pour créer le dispositif. Dans son processus narratif, il nous semble observer que son « nouveau » rôle et son identité professionnelle se sont construits au fur et à mesure de la création du dispositif FWB. Dans la mise en place du microdispositif, l'algorithme CDMB étant l'instruction de base avec ses valeurs et processus, mais dont l'approche vers le public scolaire est une nouvelle opération développée par le travail identitaire du CM.

Nous pourrions même avancer que la liberté qui a été laissée au CM, permet un déploiement d'un dispositif qui se voulait répondre à un besoin « spécifique » ou « générique » des différentes écoles (ou institutions) consultées. En ce sens, le démarrage du dispositif s'articule dans un premier temps, avec la rencontre de nombreux enseignants et directeurs d'écoles, de pouvoir organisateur, de centres psycho-médicosociaux(CPMS), d'échevinats, d'accueil en milieu ouvert (AMO), organismes d'insertion socioprofessionnelle (OISP), de mission locale.. En bref, d'autres partenaires externes à la CDMB.

Peu de temps après, ce dernier a été rejoint par une chargée ayant comme mission de représenter les CEFA bruxellois.

*CMFWB2 [...] et donc c'est là que je suis arrivé et qu'avec * on a commencé à réfléchir. Lui il y était un petit peu avant moi les arrivées quelques mois avant moi, il y avait déjà un petit peu exploré, pris des contacts, etc. donc on a réfléchi un petit peu à ce qu'on aurait pu mettre en place et qui soit, qui répondent aussi à des demandes même si au début elle n'arrivait pas en masse, il faut dire la vérité, mais qui pourrait en tout cas proposer aux écoles quelque chose qu'eux n'avaient pas..*

Elle ne possède pas de formation initiale en pédagogie, mais bien, une formation en communication. C'est par les aléas de la vie professionnelle dans le monde associatif qu'elle a travaillé dans le secteur de l'insertion socioprofessionnelle, de la formation puis de l'enseignement professionnel avant d'évoluer à la CDMB.

CMFWB2 [...] c'est toujours le problème dans ce genre de secteurs, c'est la précarité des contrats qui sont liés au financement évidemment. J'ai une autre expérience dans un autre OISP comme formatrice et alors hum.. Référent insertion et donc il y avait une partie de mon boulot qui consistait à faire à donner cours et les autres parties constatent plus à l'accompagnement individuel des stagiaires adultes, hein, ici, toujours.. Hum et donc je pense que c'est la deuxième année que j'étais dans cette organisation, j'ai eu l'opportunité on m'a proposé voilà un temps plein d'enseignante dans le secondaire, je me sentais prête, heu... parce que finalement oui pas du tout de bagage pédagogique au départ, mais je trouvais que j'avais obtenu comme parce que j'avais acquis comme expérience pourrait voilà, me servir et j'avais envie d'essayer d'explorer d'autres d'autre chose quoi... du coup, j'ai enseigné trois ans, dans l'enseignement secondaire même tu te connais bien les problématiques de nomination, d'affectation, etc.. Bref mon poste a sauté suite au retour de quelqu'un et donc je me suis trouvé à nouveau dans la recherche d'un emploi.

Son expérience “animée” lors de conseils de classe “éthiques et souverains” a nourri la réflexion et l’opérationnalisation du dispositif en faveur des élèves de l’enseignement.

CMFWB2 [...] Au cours de mes trois années dans l’enseignement. J’avais eu souvent des moments où j’étais en doute en questionnement ou même un peu énervé lors des conseils de classe parce que je me rendais bien compte que les enseignants en fait ne disposaient pas forcément de toute l’information nécessaire. À bien réorienter leurs élèves et c’est vrai que du coup et s’est trouvé des conversations parfois un petit peu animé sur ce genre de choses je me suis dis-moi oui, il y a vraiment quelque chose à faire, ce n’était pas possible de le faire au sein de l’école puisque j’avais plus d’heures.. Donc, essayer de travailler là-dessus par un autre par un autre biais et donc voilà, le début de l’histoire quoi voilà c’est tout pour le parcours donc tu vois il a même été linéaire, mais super riche quoi...

Le sens et la finalité de son rôle étaient clairs quant à la mission informative à accomplir au sein de la CDMB. Toutefois, à l’instar de son collègue chargé de mission, elle n’a pas non plus reçu de lettre de mission avec de balises claires quant à son rôle au sein de la CDMB.

CMFWB2 [...], Mais je n’ai pas eu de lettre de mission. Moi j’ai envie de dire que là moi, moi je suis arrivé sans vraiment balises très claires et donc l’idée était d’informer un maximum sur l’alternance et sur le dispositif de l’alternance que ce soit dont les actions collectives, que ce soit dans les moments plus individuels ou en organisant des focus plus spécifiques.. Voilà ça c’était vraiment le deal, après c’est vrai que la demande n’était pas flagrante par rapport à la demande d’une information spécifique sur l’alternance et du coup on l’a intégré dans l’ensemble des présentations lorsque l’on n’en faisait pas exemple..

C’est ensemble de manière complémentaire qu’ils ont développé le microdispositif, encore en action aujourd’hui.

CMFWB2 [...] Oui, c’était bien complémentaire finalement parce que lui donc était recruté pour l’enseignement obligatoire hum.. Et donc finalement on se complétait bien pour couvrir l’ensemble du volet enseignement... parce que par exemple c’est vrai, je connais le dispositif et je connais l’organisation de l’enseignement général et je connais les confins. Fin je sais comment ça fonctionne et je sais comment on passe de l’un à l’autre et je sais qu’elles sont attendues comme les certifications, et tout ça oui. Mais du coup on recouvrait vraiment d’une manière complémentaire l’ensemble de l’enseignement secondaire ce qui était intéressant, je trouvais aussi. Voilà d’avoir cette complémentarité, est ce qui ne nous empêchait pas par moments, voilà de parler d’autres choses, certains avaient un autre projet ou rentraient dans des profils type de formation d’adultes, etc. ou promotion sociale, on leur en parlait également, ils repartaient en tout cas, ils pouvaient toujours revenir, mais ils repartaient avec l’info complète quoi..

5.4.2. Les centres psychomédicosociaux

Dans ce maillage-écoles-dispositif, les centres psycho-médicosociaux (CMPS) vont se voir exclus (ou déchargés) d’un volet de leur mission comme indiqué dans les deux entretiens. Dans la vision de PEE, la question de l’orientation n’étant plus du ressort que d’un seul professionnel, mais de l’ensemble des acteurs de l’enseignement, les CPMS invités à se réformer vont se “recentrer sur les objectifs prioritaires assignés au système scolaire dans son ensemble et sur les objectifs spécifiques de chaque école définis dans le cadre de son plan de pilotage”¹⁹⁹. Leurs objectifs à venir sont : le soutien psychomédicosocial aux élèves ; l’orientation individuelle et les relations-écoles/famille. Selon cette réforme, tout ce qui est de l’ordre de l’information à l’orientation en ateliers collectifs seront du ressort de partenaires externes ou équipes internes. Pour l’instant les

¹⁹⁹ Le Pacte d’excellence, *op. cit.*, p. 263-275.

ateliers collectifs proposés sont en "coopétition" ou "redondants" avec les ateliers proposés de longue date par les CMPS. Et il y a collaboration, avec les CPMS qui ont identifié la CDMB comme lieu ressource avec ses ateliers, vus comme complémentaires aux ateliers déjà programmés.

CMFWB2 [...] Mais oui parce que bon on a démarré doucement, ben tu vois bien le calendrier est complet et donc ça a été très vite en fait est très vite les demandes ont commencé à affluer parce que j'imagine que ça répondait finalement à un besoin, à une nécessité aussi pour les écoles, je parlais tout à l'heure des CPMS, je suis convaincue qu'il y a plein d'écoles où les CPMS font un super boulot, mais malheureusement ils n'ont pas suffisamment de temps de ressources, du coup c'était intéressant aussi de commencer à travailler avec les CPMS, qui avait identifié aussi le lieu comme un endroit ressource.. Même pour les adultes quoi. Je trouve que la voilà, eux ont pu y découvrir aussi des ressources pour eux, les ressources professionnelles, renouvelées.

Nous n'avons pu obtenir le point de vue des professionnels de CMPS afin d'apporter un regard complémentaire. Toutefois, selon les représentations de professionnels, la différence substantielle entre le dispositif FWB et les CMPS est la perception négative des CMPS par les jeunes et certains professionnels.

ENS 5 [...] et alors il y a tous les services CPMS qui servent aussi à l'orientation, mais là, aussi. Il y a un gros décalage entre ce que les élèves pensent du CPMS et.. Généralement les élèves qui vont au CPMS, ils croient que c'est parce qu'ils ont un problème.. Et donc ils ont déjà.. Une appréhension vis-à-vis du CPMS alors que là aussi, il y a des personnes qui peuvent les aider au niveau orientation. Mais là aussi, la dernière fois d'ailleurs. Je me suis fait un peu remarquer parce que je ne savais pas. Je suis arrivée un peu en retard à une réunion et je ne savais pas[rires]. Que c'était quasi tous des membres du CPMS et.. Donc j'ai un peu critiqué notre CPMS, mais je ne savais pas. Bon, j'ai essayé de me rattraper, mais

ENS 5 [...] il y a des gens très compétents et il y en a. heu. Ça ne va pas et alors je pense aussi heu.. Qu'ils sont démunis et humainement parce que.. Bon j'ai entendu là des dames du CPMS qui s'occupent du primaire, du secondaire.. Pour moi ce n'est pas du tout la même chose. Soit je ne vois pas comment elles peuvent passer, comme ça, du primaire au secondaire. Fin c'est compliqué, quoi. Ce n'est pas les mêmes. Ce n'est pas les mêmes attentes, ce n'est pas les mêmes choses. Donc voilà. Mais les élèves par exemple chez nous, très difficile de les envoyer au CPMS.. Tout de suite : mais Madame, je ne suis pas folle hein.. Et tout de suite ça qu'ils vous disent.. Alors que c'est aussi un endroit qui peut bien les aider pour l'orientation. Quand c'est un bon centre CPMS évidemment.

CMFWB2 [...] parce que bon, ils ont bien les CPMS, mais on sait que pas toujours évident pour eux de travailler vu le nombre de dossiers.. Puisque là, on compte en dossier hein.. Le nombre de dossiers dont ils doivent s'occuper, le volet orientation n'est pas forcément toujours pris en main d'une façon optimale.

Dans ce que nous pourrions appeler la responsabilité partagée de l'orientation, les CMPS sont les premières lignes quand il s'agit d'orienter un jeune, en plus de devoir traiter tous les maux (hors infirmerie) des jeunes à l'école.

À ce stade, il est intéressant de relever que la moitié des praticiens de l'enseignement interrogés ne citent à aucun moment les CPMS. L'autre moitié les cite spontanément. Quelle interprétation appliquer à cette information qui dénote quand il s'agit de parler du soutien à l'orientation ? Sans entrer dans la discussion de la (in)compétence des professionnels des CPMS, ces derniers sont perçus comme dépassés par leurs missions et démunis face aux problèmes multidimensionnels de

chaque jeune²⁰⁰. "L'aide et l'éducation à l'orientation" devant être une responsabilité partagée, la visite au CPMS devrait plutôt s'inscrire en seconde ligne, une fois que les ateliers collectifs d'infusion concernant l'orientation ont eu lieu, et que des questions restent en suspens.

CMFWB2 [...] mon job d'accompagnement aujourd'hui au CEFA, j'ai aussi des entretiens alors je ne fais pas le boulot du CPMS parce qu'on a vraiment une chouette collaboration bosse beaucoup avec les CPMS, mais dans les boulots dans les entretiens avec les jeunes, ça arrive régulièrement qu'on évoque la possibilité voilà donc, qu'est ce qui est possible d'autres ?.

ENS2 [...] Alors quand il reste des élèves qui sont dans une véritable interrogation, à ce moment-là, on était dans le collectif avec la cité des métiers. Là on passe à quelque chose d'individuel, ces élèves-là soit on leur propose des immersions individuelles dans d'autres options. Soit ce qu'on fait le plus souvent, c'est les orienter vers le CPMS pour faire des tests d'orientation... parce que là il faut quelque chose, d'un petit peu plus scientifique, plus pointu.

CMFWB 1 [...], Je suis convaincue qu'il y a plein d'écoles où les CPMS font un super boulot, mais malheureusement ils n'ont pas suffisamment de temps de ressources, du coup c'était intéressant aussi de commencer à travailler avec les CPMS, qui avaient identifié aussi le lieu comme un endroit ressource.

Dans le démarrage et la mise en réseau du dispositif, les CPMS furent rencontrés ou invités à la CDMB par les chargés. En ce sens, l'investissement des divers CPMS dans le partenariat avec la CDMB est variable d'un réseau à l'autre. En ces temps de la COVID, ce que nous avons remarqué lors des ateliers demandés par les CPMS, ce sont les "interférences" dans les informations à fournir et à recevoir de l'école où auront lieu les activités. En effet, les CPMS étant des partenaires externes sur plusieurs établissements, du primaire au secondaire, la communication peut par moments être difficile. Il est déjà arrivé que certaines écoles ne soient pas au courant de la tenue d'ateliers dans leur établissement. Les raisons sont variables, d'un départ dans le personnel dans l'équipe CPMS à la communication restée dans les papiers de la direction.

5.4.3. Les référents " TIQO "

Pour compléter l'équipe de deux équivalents temps plein au sein du dispositif, une deuxième personne a été détachée par la FWB. C'est une personne qui actuellement est retournée dans sa fonction d'enseignante dans le troisième degré du qualifiant et qui avait travaillé dans le privé, avant de devenir enseignante. Cette personne a été détachée sur des fonds FSE: à mi-temps en tant que conseillère à l'orientation et à mi-temps en tant que coordinatrice du projet Transition Insertion Qualifiant Ordinaire (TIQO). Nous nous permettons une digression de ce projet puisque nombre des enseignants que nous avons interrogés sont des référents TIQO au sein de leur établissement. Comme la plupart des autres référents, c'est en effectuant des recherches dans la construction de leur propre cellule qu'ils ont découvert la CDMB. Depuis, ils relaient les jeunes vers le macro-dispositif et font appel au microdispositif pour des ateliers collectifs.

²⁰⁰ Voir, Abraham Franssen, Brice Champetier et al, « Les centres PMS et les enjeux de l'orientation des élèves », Recherche Action, Centre d'études sociologiques, Facultés universitaires Saint-Louis, Mars 2008. p. 25-45.

Les objectifs du projet TIQO²⁰¹ sont d'assurer l'accompagnement et le suivi des jeunes dans la recherche d'un emploi à l'aide de cellule d'insertion socioprofessionnelle, et ce, jusqu'à un an après leur sortie d'école. Cette cellule aura également pour mission l'analyse de l'insertion professionnelle des jeunes après leur sortie de l'école. Cette analyse pourra donner lieu à des propositions d'améliorations au sein des établissements qui seront mises en œuvre expérimentalement afin d'augmenter les chances d'insertion des jeunes diplômés.

La double casquette de la chargée de mission était donc de coordonner les différents référents TIQO et de faire de l'aide à l'orientation à la CDMB. Ces deux rôles ont créé des tensions entre son identité professionnelle et ses rôles professionnels et le sens de ces missions.

CMFWB3 [...] J'ai été prise si tu veux comme responsable du projet TIQO donc «transition insertion qualifiant ordinaire» qui qui est un projet embryonnaire du FSE donc du fonds social européen heu.. À mi-temps et l'autre mi-temps, ils avaient décidé de me mettre à la cité des métiers pour faire de l'orientation de troisième.. Enfin donc même pas troisième degré de fin de 6P, 6TQ et 7P, parce que ça rentrait dans le projet TIQO qui en fait de l'insertion socioprofessionnelle de jeunes qui sortent de techniques de qualification ou professionnelle si tu vois ce que je veux dire.. Et heu, il s'est fait que c'était moi ce n'était pas de l'orientation scolaire que je devais faire, c'était de l'insertion socioprofessionnelle et donc je n'étais pas du tout armé pour faire de l'orientation de petits de 2e ou des petits quatrièmes quoi.. Moi c'est pas du tout, ce n'est pas du tout mon boulot et ce n'était pas du tout ce qu'il fallait que je fasse, le problème c'est que la cité des métiers a été organisée de telle manière que je n'avais pas le choix et donc, je rentrais dans un petit peu par hasard si tu veux.. Et donc ce n'était pas du tout mon core business parce que moi c'était vraiment l'insertion socioprofessionnelle que je devais faire et pas du tout de l'accompagnement scolaire..

Cette situation fut mal vécue, car elle ne se sentait pas à sa place. Elle ne faisait pas ce pour quoi elle avait été engagée. La vision qu'elle avait quant à la finalité de sa tâche d'aide à l'insertion socioprofessionnelle et la finalité des actions réellement déployées ne concordait pas.

CMFWB3 [...] Ben je n'en faisais pas du tout. Je n'en faisais pas du tout et puis en fait si moi j'avais répondu à cet appel d'offres donc pour ce poste, c'est que je croyais fortement projet TIQO donc techniquement transition insertion qualifiant ordinaire qui en fait un projet complètement bancal.. Il est très beau sur papier et comme je suis prof d'AIP tu sais ce que c'est hein, activités d'insertion professionnelle et que j'accompagne beaucoup mes élèves dans tout ce qui est stage et compagnie.. Et donc l'implémentation à la cité des métiers n'était pas du tout ce qu'on avait vendu donc moi, normalement je te dis, je devais faire de l'insertion socioprofessionnelle, 6P, 7P et 6TQ et bien si j'en ai vu 20 des élèves comme ça sur un an c'est beaucoup quoi..

La difficulté d'articuler les finalités était source de désenchantement. Une tension entre ses rôles était la nécessité d'avoir plus de moyens pour proposer un « vrai » accompagnement pour sa casquette « TIQO » dans un lieu où l'autonomie prime pour tous les *one stop shopper* venant chercher de l'aide à l'orientation.

CMFWB3 [...] il n'y avait pas d'accompagnement par rapport par rapport aux jeunes puisqu'ils venaient chercher de l'info et c'est tout. C'est pour ça que je me pose la question de savoir quel est l'intérêt? Tu vois. Pour moi ça n'avait pas de sens. je sais qu'Actiris fait l'accompagnement parce que c'est eux qui rentrent dans le socioprofessionnel..

²⁰¹ Fédération Wallonie-Bruxelles - Centre de Coordination et de Gestion des Programmes Européen, <http://www.ccgpe-dgeo.cfwb.be>, transition insertion, Transition Insertion Enseignement Qualifiant Ordinaire (TIQO) (consulté le 08 août 2021)

D'autant plus qu'elle avait l'impression de proposer une assistance redondante par rapport à ce qui existe déjà dans le maillage relationnel bruxellois dans l'aide à la transition enseignement-formation-emploi à Bruxelles.

CMFWB3 [...] et en fait le but de TIQO et autres, c'était d'accompagner avant l'entrée dans la vie professionnelle du jeune heu.. Mais c'était marcher sur les plates-bandes d'Actiris, c'était marcher sur les plates-bandes d'autres trucs comme JEEP, comme fin bon. Si tu veux ce projet était très chouette sur papier, mais complètement redondant rapport à ce qui existe déjà..

Dans cette perspective, nous avons cherché à comprendre le sens que les référents TIQO (qui ont bien voulu nous entendre) donnaient au dispositif dans l'accomplissement de leur mission d'insertion professionnelle. Quelle est la place de l'aide à l'orientation vers de l'enseignement supérieur ou vers une formation courte au sein de l'aide à l'insertion professionnelle ?

Ainsi, comme l'exprime une professionnelle, une orientation vers des études supérieures signerait vers une meilleure employabilité future.

ENS1 [...] Alors, le message qu'on a vraiment passé très fortement au FSE, c'est de dire qu'en fait, les élèves sont énormément en demande. Donc on forme des élèves un métier, en TQ et en P.. Mais tous nos élèves vont en stage et en stage, ce sont les tuteurs de stage eux-mêmes qui leur disent. Mais continue, continue un certificat de qualification ce n'est pas suffisant, essaie de faire un BAC, etc.. Et donc je veux dire. Donc dans les faits, ben oui, l'accès aux études supérieures, il est ouvert à tous, à quelques exceptions près. Il est ouvert à tous, quand ils ont un CESS en Belgique. Et donc fatalement ça les fait, ça les fait beaucoup rêver. Et ils sont très conscients, qu'avec un CESS et qu'avec un CQ6.. Ben, voilà la vie professionnelle qui s'offre à eux, n'est pas la meilleure.. Et qu'ils ont tout avantage, nos élèves à essayer. Et en fait, dans les faits, il y en a. il y en a quand même pas mal qui réussissent, même si le parcours est chaotique, etc.. Et donc on a vraiment passé le message au FSE de dire heu.. En fait moi l'année passée quand les élèves venaient me voir en disant : je voudrais que vous m'aidiez à choisir les études que je veux faire l'année prochaine.. Alors je disais, désolé je ne peux pas t'aider pour l'aide à l'orientation d'études, ce n'est pas ma casquette, je ne peux pas justifier ça. et puis maintenant, ils ont accepté quoi

Ce sont donc les professionnels des lieux de stages qui les pousseraient à continuer leurs études. Pragmatiquement parlant, connaissant aussi le marché du travail et venant d'un processus d'éducation permanente, c'est ce que nous invitons à faire selon la situation du jeune bien sûr. Toutefois, en ce qui concerne les référents, nous observons une difficulté d'articuler la finalité de l'aide à l'insertion avec la finalité de continuer à étudier. En effet, les jeunes poussés à faire des études supérieures ne seront plus suivis, il n'y aura plus d'accompagnement, que le jeune réussisse ou rate.

CMFWB3 [...] faire la différence entre les hautes écoles et les universités, c'est très bien, c'est gentil, mais ce n'est pas ça qui va t'aider hein.. Ce n'est pas ça qui va t'aider, il faudrait qu'il y ait une sorte d'immersion, qu'on incite ces jeunes à participer aux cours ouverts, qu'on leur dise bah écoutez venez voir, qu'ils rencontrent d'autres jeunes qui ont fait ces études-là, même parfois avec leur profil.. Parce que je n'ai pas à dire, il y en a qui arrivent hein.. Attention hein, mais y en a qui n'arrivent pas et cela il faudrait les rencontrer aussi.. Il n'y a pas que la réussite, tu vois. Il faut leur dire il y a d'autres chemins pour arriver à ce que tu veux faire..

De plus, selon nous, cela accentue la « dévalorisation » de la formation initiale. D'autant que l'obtention de son CESS ne garantit en rien, la réussite des études supérieures et encore moins dans une filière de qualification. Les statistiques le montrent en 2012 dans l'enseignement supérieur de type court, 64 % de réussite en première année pour les élèves du général alors qu'il

est de 17 % pour les élèves venant du professionnel. Pour l'enseignement de type long, le taux de réussite est de 47 % pour les élèves venant du général et de 4 % pour ceux venant du professionnel²⁰².

CMFWB3 [...] très peu, très peu de jeunes heu.. De 6P ou 7P sortent en te disant, mais demain je vais travailler avec ma qualif. très peu. Pour eux, la seule chose qu'ils voient c'est le CESS, qu'ils vont essayer d'attraper en faisant une septième commune et puis, adienne que pourra hein.. Je ne te parle pas des gamins de resto ou des trucs comme ça, cela en général, ils savent où ils vont, mais pour les autres.

Nous en revenons à nouveau à la critique qui en découle par l'opposition accompagner-délaisser. En effet, pour accomplir la mission TIQO qui leur est confiée, il faudrait plus de temps, de moyens, de construction sur le long terme pour avoir un vrai suivi auprès de chaque jeune.

Même si ce projet lancé en 2018 semble porter ses fruits au sein des écoles concernées, son développement ne se déroule pas sans mal. Pour des raisons de « jeunesse » du dispositif, d'espace alloué pour pouvoir être visible et accessible par les jeunes.

ENS1 [...], Mais après c'est vrai, je me rends compte là, ça fait maintenant deux ans et demi.. Tu te rends compte à quel point, il faut, il va falloir quatre ou cinq ans si pas 6, pour construire quelque chose de cohérent.. Fin voilà, et qui.. Tu vois maintenant, voilà maintenant, on sait qui je suis dans l'école, fin. Je vois je vois les élèves commencent à me connaître, on commence à savoir qu'un projet d'orientation dans l'école, etc.. Ça c'est chouette, mais par exemple, ce que je dis à la directrice aussi, mais parce que je ne suis pas du tout une emmerdeuse, je suis emmerdeuse constructive, mais je dis.. Tu vois je n'ai pas de bureau, je n'ai pas de bureau où les élèves peuvent venir frapper à ma porte.. Tu vois, je pense que si le temps d'une récré, ils pouvaient faire. Ah, Mme T, je peux vous voir deux minutes. Là ce serait beaucoup plus facile pour engendrer le contact aussi. En fait, je suis un vagabond dans l'école. Donc on a deux sites et je me suis construit un bureau au troisième étage sur le site sur lequel je ne travaille pas. Pour pouvoir avoir la paix et machin. Et puis le site sur lequel je travaille ben, voilà j'ai un bureau en calqué entre, pourtant c'est le nouveau bâtiment.. Mais entre la cuisine et entre l'accueil. Donc les élèves ne savent pas avoir accès à moi.. C'est con, dans un truc pareil quoi..

Mais aussi, sur le plan du temps qui leur est permis « d'occuper ». En effet, nous en revenons à la collégialité de cette assistance à l'orientation « par tous », à l'importance que chaque enseignant y accorde et au temps que ces processus prennent sur les savoirs à dispenser.

ENS 5 [...] ce qui a c'est que ça prend, ça prend du temps et que parfois voilà, et dans les programmes scolaires, ce n'est pas.. Ça devrait faire partie de leur cursus scolaire, mais ça ne l'est pas donc. Alors moi j'arrive à.. M'imposer, mais ce n'est pas toujours facile ce n'est pas toujours facile et je.. C'est pour ça que, parce que.. On n'organise pas que la cité des métiers et.. Donc parfois certains professeurs, alors il faut initier les professeurs avec.. Soit pour faire, pour qu'ils veuillent bien participer au projet, c'est ça qui est le plus difficile. C'est de faire participer les collègues aussi. Moi j'ai encore de la chance, j'ai beaucoup de collègues qui sont partants pour ce projet, mais j'en connais d'autres collègues qui ont beaucoup.. Dans le projet TIQO qui a beaucoup plus difficile à organiser des activités. Parce que les professeurs sont trop près de leurs heures et il trouve que ce n'est pas utile. Que les enfants n'ont qu'à faire cela en dehors. Mais le problème c'est que les jeunes quand ce n'est pas dans leur cursus scolaire pour les avoirs, c'est très compliqué.

D'une certaine manière, c'est leur légitimité qui est interrogée quant à la réelle « utilité » de leur approche. D'autant plus, qu'une autre source de désenchantement provient du fait que les fonds

²⁰² Idem, p 21

FSE n'étant pas pérennes, la plupart des référents se posent la question de la poursuite de ce projet ; et donc du maintien de leur rôle au sein de l'école.

ENS 5 [...] ce qui a, c'est que ce projet transition insertion, il est très bien parce qu'on peut suivre les élèves encore un an après.. On leur dit, mais il y en a plein qui disparaît. Mais ça c'est normal aussi, on ne peut pas. Bon pour le moment, je remarque que depuis que j'ai lancé le projet, plus les années avancent, plus j'en ai qui reviennent. Mais bon comme on ne sait toujours pas si ça continue, enfin. On espère c'est ça aussi c'est toujours la fédération Wallonie Bruxelles.. Ils aiment beaucoup les projets, mais dans la durée. Moi c'est ça qui m'ennuie beaucoup.. La durée des projets.

Maintenant en ce qui concerne l'identité professionnelle en tant que référent TIQO, elle a dû se construire en même temps que le déploiement de leur dispositif.

ENS 5 [...] Voilà c'est quand.. Parce qu'on nous a donné ce beau projet, mais on ne nous a donné aucun outil. Et donc voilà, en faisant des recherches, etc.. Eh bien j'ai d'abord, j'ai trouvé entre autres la cité des métiers, j'ai trouvé d'autres choses aussi..

ENS1 [...] donc c'est difficile, ça les stresse encore plus. Voilà. Et ici, moi une de mes difficultés, je trouve quand on est catapulté, parce que nous avec le FSE, on était catapulté dans une mission d'orientation.. En n'ayant aucune base hein.. Fin zéro, zéro connaissance du monde de l'orientation, aucune connaissance du monde de l'insertion socioprofessionnelle, donc je veux dire, apart notre bon sens.. Et il faut quand même tomber sur des gens qui ont du bon sens.

De plus, chaque dispositif TIQO s'inscrit dans un climat scolaire différent et donc, chacun travaille de son côté sans qu'il y ait un plus grand maillage ou coordination.

*ENS1 [...] on a tout construit heu.. Donc là, les six premiers mois, on était en autonomie totale sans se connaître. Un an après, on a une coordinatrice, tu l'as rencontrée ****. qui travaillait en parallèle à la CDM qui est une de mes collègues encore aujourd'hui... et puis cette année, on est nouveau en roue libre totale.. Donc en fait, entre nous on dit, ah tiens ce serait chouette de faire intervenir telle personne, qu'elle pourrait être intéressant nanan, tiens ce.. Mais on en roue libre au total..*

Nous pouvons donc observer une tension dans l'accomplissement du rôle TIQO dû aux exigences techniques et spécialisées pour assumer ce poste, mais pour lequel il y a eu un manque de formation au préalable de la mission.

CMFWB3 [...] non ce n'est pas ça c'est je pense qu'il faut avoir une certaine, garder les pieds sur terre tu vois.. Et pouvoir leur expliquer, mais on n'est pas psy non plus hein.. Donc c'est ça le problème, donc on n'est pas psy. on n'a pas été formés pour ça parce que je suis désolé c'est le cas, on t'envoie des outils dans la figure, en te disant ben voilà, débrouille-toi avec ça

ENS1 [...] et voilà, donc je trouve que ce n'est pas évident ça.. C'est un rôle qui demande quand même une très grande neutralité. Qui n'est pas évidente. Je trouve que c'est là aussi quoi. Comment ne pas influencer quoi. Et je ne peux pas dire que.. Certaines fois je n'influence pas. Fin, je veux dire c'est.. Et voilà. Moi je suis fâché d'avoir été aussi peu formé. Donc voilà, je sais que j'ai beaucoup de bon sens, que je suis bien entourée. Que j'ai un très bon réseau. Mais il y a un moment heu.. Voilà, c'est quand même une mission où on a une responsabilité énorme quoi..

Ainsi, nous pourrions envisager que chaque chargé TIQO est en tension entre son éthos professionnel (« avoir le bon sens en ce qui concerne l'orientation ») et son éthique professionnelle (« Il faut faire preuve de neutralité dans ce poste »). Est-ce que proposer « que » des ateliers d'information sur les études supérieures signifie accompagner les jeunes dans leur transition enseignement-emploi ?

ENS1 [...].. De dire en fait, oui, il y a.. Fin... l'aide à l'insertion professionnelle, mais en fait.. Aider des élèves à trouver un job, j'arrive à le faire, c'est deux par an... que je mets à l'emploi sur 120. mais, donc on leur a dit. Donc maintenant, ils ont intégré le fait de dire, bah oui en fait, l'aide à l'orientation fatalement, ça un impact sur l'aide à leur insertion professionnelle future.. Et donc oui, ça a du sens et c'est vrai, que cette année, j'ai beaucoup travaillé l'aide à l'orientation dans les études supérieures.

5.4.4. Les agents Amarrages

Dans les professionnels que nous avons entendus, tous ne sont pas des référents TIQO, c'est-à-dire des enseignants évoluant avec des jeunes du 3^e degré. Certains enseignants ont aussi la casquette d'agent Amarrages.

ENS 4 [...]. Et je travaille pour, comme agent Amarrages, je ne sais pas si tu as déjà entendu parler de ça donc. Donc pour, on est financé par le fonds social européen et donc je travaille, le décrochage scolaire dans l'école et forcément, je travaille l'orientation, parfois avec certains élèves.. Qui voilà, se pose encore. Qui se pose des questions. Donc je travaille voilà dans ces deux projets, finalement je fais un peu la même chose.. Où je travaille l'orientation, mais aussi je travaille, un petit peu les difficultés d'apprentissage.. Pour ces élèves-là, à tous points de vue. Parfois ils sont bien là où ils sont, mais ils ont des problèmes d'apprentissage.

Le projet Amarrages vise à assurer un accompagnement et un suivi des jeunes de 15 à 24 ans en situation d'absentéisme²⁰³, de décrochage ou d'abandon scolaire. Son objectif est d'agir rapidement en cas de signalement du décrochage ou d'exclusion scolaire en tenant compte du caractère multifactoriel du décrochage. Et ce dans le but de rendre l'élève acteur de sa formation afin de leur permettre d'acquérir davantage de confiance en lui et en ces capacités, renforcer l'estime qu'il a de lui-même, et construire son projet de vie et de formation. Tout cela, autour de dispositifs collaboratifs au sein des écoles et des partenariats avec des acteurs extérieurs, dans le but d'apporter plus de cohérence aux réponses apportées au décrochage scolaire. En d'autres termes, d'offrir aux jeunes la possibilité de bénéficier le plus rapidement possible d'un dispositif de soutien et de suivi personnalisé pour garantir les conditions de leur réinsertion dans l'éducation, la formation (y compris les stages) ou l'emploi²⁰⁴. Le dispositif Amarrage est donc un autre maillon assistanciel qui partage les mêmes référentiels d'activation que les dispositifs décrits jusqu'à maintenant. Travailler l'orientation avec les jeunes qui sont en décrochage « fait sens » puisque comme explicités, trop nombreux sont ceux qui font un choix par défaut.

Selon nous, le projet amarrage est celui qui signe le plus vers un regain d'agentivité auprès des jeunes décrochés (à en devenir). L'agentivité vise notre conscience subjective, l'impression de causer volontairement nos actions, d'en contrôler le cours et d'en maîtriser les effets. Elle constitue ainsi une composante importante de la conscience de soi, jouant un rôle essentiel dans la compréhension que nous avons de nous-mêmes comme des agents actifs de notre propre vie et

²⁰³ plus de 9 demi-jours d'absence injustifiée pour les mineurs et plus de 20 demi-jours d'absence injustifiée pour les majeurs.

²⁰⁴ Fédération Wallonie-Bruxelles - Centre de Coordination et de Gestion des Programmes Européen, <http://www.ccgpe-dgeo.cfwb.be>, Amarrages, (consulté le 08 août 2021).

comme tels, responsables de nos actes²⁰⁵. La finalité de ces professionnels est d'accompagner le jeune à croire en ses capacités à agir de façon à maîtriser les événements qui affectent leur existence. Le sens de leur rôle est de bien de les assister dans la vie qu'ils se feront à partir de la vie que le système scolaire/social leur a fait. En ce sens, nous restons dans le référentiel idéologique de la gestion sociale des individus dans un état social actif avec la figure du jeune (r)accroché, faisant preuve de gestion de soi.

ENS2 [...], Je travaille dans un établissement scolaire dont l'indice socio-économique est des plus fragiles.. Donc sur l'échelle de 0 à 20 nous sommes à 0 - quelques d'ailleurs.. Donc la problématique du décrochage et de l'orientation est centrale et.. Comme en plus, au niveau de la Belgique pas seulement dans notre école, mais au niveau de la Belgique, le décrochage scolaire, il est. Le talon d'Achille si vous voulez c'est les 3 P.. Voilà à l'échelle nationale, en 3P, on a tout simplement un tiers un tiers un tiers.. Un tiers de décrochage, un tiers de réussite et un tiers au d'échec.. Donc alors du coup nous avons rempli un appel à projets, du projet amarrage, le projet TIQO, le projet Accro'Jump²⁰⁶.. Deux sont des projets de lutte contre le décrochage scolaire, mais l'orientation scolaire est l'un des leviers pour leur accrochage scolaire.

Toutefois, travailler l'orientation n'est pas une finalité en soi, comme nous l'explique cette professionnelle.

ENS2 [...] Bah, déjà leur accrochage, la motivation, être bien dans ce qu'on fait, ben ça me semble enfin.. Je ne sais pas peut-être que je réponds à côté de votre question, mais ça me semble élémentaire [rire]. Ça me semble élémentaire évidemment, si l'élève n'est pas motivé par ce qu'il fait, il n'y a pas de motivation, s'il n'y a pas de motivation, il n'y a pas d'intérêt pour ce qui fait, s'il n'y a pas d'intérêt pour ce qu'il fait, il n'y a pas de rattachement scolaire. Donc tout ça se tient.

L'aide à l'orientation est un levier important certes, mais le décrochage ou l'accrochage ne s'en tient pas qu'au seul fait de trouver la bonne option.

ENS1 [...] je rappelle quand même que moi mon créneau c'est le décrochage et que l'orientation est un des leviers hein.. Donc ce n'est pas la question initiale, c'est une question qui se pose une fois que j'ai reçu un élève, que je vois qu'il décroche, qu'il n'est pas motivé. On s'interroge sur son orientation scolaire, ce n'est pas mon premier objectif. Sauf s'il s'impose parce que c'est là qu'est le nœud pour le jeune en question. Quand il se réoriente malheureusement, quand ils partent. On les perd de vue. C'est une réalité voilà.. C'est très difficile de vous dire après ce qu'il advient, est-ce que.. Maintenant ce qui est important c'est que ces gosses qui arrivent là, comme on a dit tout à l'heure un peu voilà par défaut. Ils ont une information, certains s'en vont, d'autres, une fois un peu plus matures reviennent me voir deux ans plus tard, en disant : madame. Moi voilà je ne pourrais pas vous parler de manière affinée de l'orientation proprement dite.. Parce que moi je suis devenu la personne relais.. Les élèves viennent, parfois ce sont des soucis familiaux, je vais plutôt m'orienter vers un AMO, vers un psychologue. Parfois ce sont des violences familiales, je vais encore m'adresser à une autre structure. Parfois voilà. En tout cas pour l'orientation, j'ai cité des métiers, mais ce n'est pas voilà ce n'est pas comment dire c'est un levier parmi d'autres, dans ce que je fais.. Et il me convient pour l'instant et j'ai l'impression que pour les élèves, il convient. Mais je ne pourrais pas voilà je ne sais pas ce n'est pas ma spécialité l'orientation..

ENS2 [...] J'ai d'autres partenaires, j'ai d'autres partenaires. On sait on ne va pas le répéter c'est devenu sujet bateau que maintenant dans le contexte actuel, par exemple, on sait que les tensions familiales se sont exacerbées, etc.. Ben par exemple, là

²⁰⁵ Émilie Morin, Geneviève Therriault, and Barbara Bader, "Le développement du pouvoir agir, l'agentivité et le sentiment d'efficacité personnelle des jeunes face aux problématiques sociales et environnementales: apports conceptuels pour un agir ensemble," *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, no. 51 (2019). p. 4-7.

²⁰⁶ Les projets « Accrojump » soutiennent la création de partenariats de minimum 3 écoles afin de renforcer les équipes éducatives dans la prévention du décrochage scolaire. Les publics cibles de ce projet sont principalement les élèves du 2e degré de l'enseignement qualifiant ordinaire, de forme 4 de l'enseignement spécialisé, des 2e et 3e phases de l'enseignement secondaire spécialisé de forme 3. Source: Fédération Wallonie-Bruxelles - Centre de Coordination et de Gestion des Programmes Européen, <http://www.ccgpe-dgeo.cfwb.be>, Lutte contre le décrochage scolaire, Accrojump (consulté le 08 août 2021).

je vais vous dire je travaille beaucoup plus avec les AMO que je ne travaille sur l'orientation.. Parce que j'ai des jeunes qui viennent dire que leur situation est absolument intenable et qu'ils ne peuvent plus vivre chez eux évidemment, il n'est pas question de voilà.. On travaille avec le planning familial parce que dans certaines familles le problème pour les jeunes filles. Voilà s'il y a une grossesse, s'il y a, machin.. On travaille beaucoup évidemment avec le CPMS on travaille énormément avec le service prévention de forêt donc voilà. Et au service prévention par exemple. Il faut aussi apporter un soutien pédagogique, il faut voilà.. Il faut pouvoir offrir les écoles de devoirs, faut pouvoir offrir ça aussi.

Dans les récits des agents Amarrages, nous n'avons pas ressenti de finalité contradictoire ou de perte de sens en ce qui concerne leur rôle et leur identité professionnelle. Le dispositif FWB faisait sens dans l'accomplissement de leur finalité. Une tension pourrait être soulevée, liée aux heures allouées à cette fonction pour une professionnelle. Cela pourrait être perçu comme un manque de soutien ou de légitimité de la fonction, comme déjà exprimé précédemment.

5.4.5. Un travail identitaire

Dans le processus narratif de travail identitaire, la plupart des professionnels interrogés sont dans une construction du rôle d'« apprendre à apprendre à s'orienter »²⁰⁷. Comme soutenu par les représentations des professionnels interrogés, le dispositif FWB s'intègre dans différents processus et procédures du paysage de l'enseignement obligatoire ordinaire, en alternance et spécialisé. Sans entrer dans un accompagnement proprement dit, le dispositif informe les jeunes afin d'ouvrir le champ du possible et dans une certaine mesure, dépose un germe activationnel afin de les pousser à être acteurs de leur orientation scolaire et professionnelle.

ENS1 [...] voilà, nous on sème des petites graines ou quoi.. Mais et puis en plus, mesurer.. Fin mesurer ça peut se faire dans cinq ou dix ans. Ce qu'on sème maintenant, comme petite graine. Tu vois.

Et ce, même si cette réflexion n'est pas forcément voulue par tous et pour tous.

ENS2 [...] ce que je remarque c'est que les élèves une fois qu'ils ont une information large, d'ailleurs au niveau de notre établissement, on a fait le choix de.. Bon, on sait comment ça fonctionne le système scolaire, les élèves les écoles devaient avoir le maximum d'élèves parce que nombre d'élèves égal, nombre de professeurs.. Bon, on connaît la chanson, nous ont fait le choix.. Voilà on est des gens bien finalement.. On fait le choix de mais oui. D'aider l'élève à aller vers ce qu'il lui convient le mieux et nous avons pas mal d'élèves qui partent vers des formations à l'EFP, qui partent vers des formations professionnelles, lorsqu'ils sont majeurs voilà.. Tant mieux, l'essentiel c'est qu'ils trouvent leur voie.

Tous les praticiens sont des enseignants de longue date dans des cours techniques ou des cours généraux et qui dans leurs démarches professionnelles ou dans la refonte de leur profil professionnel (décret titre et fonctions) se sont trouvés à travailler l'orientation sur base du constat de « l'orientation par défaut ». Souvent donc, la volonté de développer un dispositif d'aide à l'orientation naît d'un besoin identifié par un professionnel et reconnu (ou non) par l'institution (aujourd'hui par le PEE). Les dispositifs au sein de chaque école se construisent petit à petit, au

²⁰⁷ Citation souvent entendue lors de nos études d'enseignant: Un enseignant doit "apprendre à apprendre". Il apprend donc deux fois. Il apprend une fois la matière pour en maîtriser le contenu et une deuxième pour savoir le restituer aux élèves.

bon vouloir des directions, des collègues et pour ceux qui sont en poste, selon leur investissement, les ressources à disposition, leur curiosité, leur connaissance, etc.

ENS3 [...] On n'a plus le choix. Bah, on parlait à l'instant de l'enseignant qui sort de sa mission initiale pour dispenser autre chose parce que ça s'impose. La conjoncture l'impose, la population qui est en face de vous l'impose. Voilà et pour les élèves, c'est pareil. Je pense qu'on a tous bien compris que plus on a une capacité de s'adapter et plus ils auront de chances de trouver un emploi.. Nos élèves vivent dans des familles, je dirais. Plutôt qu'ils ont une vision encore très traditionnelle du métier. Mais on est sorti de ça, on est sorti du métier tel qu'on pouvait l'entendre il y a 20 ans.. Aujourd'hui il faut être capable de s'adapter, je ne vois pas comment je peux le dire autrement. De travailler autrement, de travailler en groupes, de travailler dans la collaboration. Je pense que toutes les entreprises mettent ça. Il y a 20 ans ce n'était pas une grande qualité que d'être une personne qui a la communication facile avec ses collègues, aujourd'hui c'est devenu une qualité de base..

ENS2 [...] Alors en deux mots, j'étais au départ professeur de français, dans le secondaire supérieur. Et j'ai mené quelques projets de façon tout à fait autonome, avec mes élèves. Alors nous avons à un moment donné, participé au projet « Expairs », je ne sais pas si vous avez entendu parler qui concerne les 3 P..

ENS2 [...] les missions de l'école deviennent multiples face à ce qui se passe dans notre société. Mais au départ est-ce que c'est le rôle d'un professeur de français ? En principe non. Mais on devient aussi polyvalent puisqu'on a une population où il y a ces carences-là, on essaie de les combler c'est tout..

ENS 4 [...], Je viens de le dire, mais c'est travailler la confiance en soi. Ce sont tous des jeunes qui ont, voilà, comme je te disais en deuxième année, bah qui ont raté leur année.. Moi ce que je travaille dans l'année, c'est deux heures, c'est vrai j'ai deux heures par semaine avec eux.. Mais je travaille énormément la confiance en soi, c'est... ça fait partie du soi, quand je t'explique que voilà. On va regarder quelles sont mes qualités et finalement ben, mettre en avant toutes ses qualités pour qu'ils se disent. Ah ouais ben moi, je ne suis pas plus bête qu'un autre même si j'ai raté bah voilà et ça.. La confiance en soi ce qui va leur permettre d'avancer hein.. [...] Oui ça prend beaucoup. Ça prend quand même de la place. Mais bon, je n'ai pas énormément d'heures pour ça. Mais bon. J'espère que dans le futur ces heures pourraient être plus valorisées.

Certains professionnels ont donc des heures de coordination stage, d'orientation, de référent TIQO, d'activités d'insertion professionnelle, d'agent amarrage durant lesquelles ils peuvent travailler l'orientation scolaire et professionnelle.

ENS3 [...]. On m'a offert, ou plutôt, à la prise de pension de ma collègue, on m'a proposé de reprendre son heure sure. À propos de l'orientation du 2e et 3e degré chez nous à l'école. Donc ça, c'est certainement le point de départ.

ENS 5 [...] Alors c'est quand il y a eu la réforme des titres et des fonctions, je me suis fait mis un petit peu sur le carreau. Évidemment parce que moi je suis diététicienne de formation, j'ai passé l'agrégation. Et puis j'ai donné pendant plus de vingt ans des cours et puis après on m'a dit que j'avais plus droit de donner des cours. Voilà un peu ça la fédération Wallonie-Bruxelles, le côté administratif. Ben alors en 2018, c'est ma directrice qui m'a proposé le projet TIQO, transitions insertion qui allait jusqu'en 2021, normalement.. Qui se faisait déjà dans le spécialisé depuis 2009, je crois, 2009.. Et voilà, mais c'est comme ça que je suis rentré pour plus spécifiquement dans l'orientation.. Mais c'est sûr que depuis ce que dans ma carrière professionnelle aussi, j'ai quand même déjà heu.. Comment, implicitement aider des élèves à mieux s'orienter, par ce qu'ils ne se trouvaient pas à la bonne place aussi.. Mais maintenant particulièrement avec le projet TIQO, c'est ce que j'essaie de faire surtout ceux qui veulent continuer des études supérieures.

Dans tous les cas, ces professionnels endossent un autre rôle professionnel grâce auquel ils prestent moins ou plus d'heures en classe par exemple (ce qui est un avantage pour les enseignants). Ces postes ne sont généralement pas attribués à de « jeunes » professeurs, au contraire, toutes les personnes interrogées ont au minimum 15 années d'expérience dans l'enseignement. Des rétributions formelles et symboliques internes à chaque institution seront associées à un statut plus au moins élevé, allant des heures pour « combler » un horaire à un poste

de chef d'atelier et d'orientation pour pérenniser la dynamique entamée. Des heures libérées et attribuées ou alors qui se donnent de manière bénévole.

ENS1 [...] un chef d'atelier, le poste-là qui a été créée que j'ai obtenu aussi.. Suite à un appel à candidats. Et qui me plaît beaucoup, et donc voilà. Et donc si le projet ne continue pas, TIQO par ce qu'on n'a toujours pas de nouvelles, bein l'objectif aussi pour la direction, c'est de me dire bein.. On étoffera ton mi-temps de chef d'atelier avec des heures de coordination. Pour que tu puisses continuer aussi tout ce que tu as mis en place avec l'orientation. Et voilà..

En ce qui concerne l'autorité que ces professionnels entretiennent avec leurs jeunes, le vécu nous semble variable. Pour les enseignants qui continuent à donner leur cours, le rapport à autrui est le classique, celui de l'enseignant qui cote un élève, une emprise inégale dans le rapport social. Pour ceux qui ne donnent plus cours, s'installe justement un manque d'emprise sur les jeunes, ce qui est peut-être vécu négativement.

ENS1 [...].. Tu vois donc, c'est aussi ça qui est chouette, que moi je ne sois plus en classe.. C'est que ces élèves, je ne suis pas leur prof.. Bon maintenant, ce qui est difficile, c'est que parfois je suis là, avec des propositions d'ateliers et puis.. Parfois. La directrice, elle me dit, maintenant tu mets ta casquette-chef d'atelier, ils vont arrêter de rigoler ici.. On remet le cadre, donc voilà, machin.. Donc je suis là, ha. Tu vois, donc. Ça ne m'est pas arrivé souvent, mais.. Donc, ils disent c'est quoi cette chieuse quoi.. Et puis en fait, elle est hyper sympa. Et donc ils sont là. Donc voilà.

Les rôles et les identités professionnelles s'inscrivent dans un grand nombre opposition de finalités et tensions professionnelles en lien avec le monde de l'enseignement : des heures pour aider le jeune à se connaître et faire un choix réfléchi versus terminer le programme de mathématique parce que c'est la matière la "plus importante" ; donner le plus d'informations aux jeunes concernant le paysage scolaire versus en donner le moins possible pour les orienter que vers les sections qui sont organisées au sein de l'établissement ; travailler l'insertion professionnelle avec leurs bagages en fin de secondaire versus les encourager à développer plus de compétences en études supérieures ; accompagnement versus autonomie ; s'engager à mettre toutes les forces et compétences au service de l'éducation de chacun des élèves versus l'éthos professionnel de chaque professionnel de l'enseignement. Sans pouvoir entrer dans une analyse plus « profonde », ces (nouveaux) rôles professionnels (en construction) signifient « qui ils sont » et à partir de là, chaque praticien cherche à construire le sens de sa pratique suivant sa propre identité professionnelle.

ENS1 [...].. Jon m'a encouragé à faire l'agrégation. Comme ça le jour où j'aurai des enfants, je serai cool et j'aurai des congés scolaires. Fin voilà, moi je me suis orientée comme ça.. Et donc voilà, tout s'est avéré complètement faux dans mon parcours et.. Finalement, je suis très contente de ce que j'ai fait, mais il m'a fallu plusieurs années professionnelles pour trouver ma voie. Et donner du sens à tout ce que j'ai fait avant et maintenant, j'en donne.

Ces identités se construisent dans les rapports de pouvoir (« cheffe d'atelier/responsable TIQO ») et des interactions entre acteurs au travers du jeu de la reconnaissance (« Des jeunes reviennent me voir ») et de la différenciation (« Je ne fais pas le travail du CPMS »), du prestige et du mépris

(« on ne comprend pas trop ce qu'on fait »), des gratifications et des sanctions, matérielles (« mon bureau ») et symboliques (« j'ai reçu des heures »)²⁰⁸.

Maintenant avant de conclure cette partie, nous pouvons atteindre un dernier niveau de lecture, en cherchant à faire « correspondre » les différentes conceptions théoriques (et idéologiques) de la définition actuelle de l'orientation avec les identités professionnelles de notre matériau. Nous pourrions nous demander si les postures des praticiens de l'enseignement et de l'orientation signent vers le référentiel de l'OTLV. Est-ce que le référentiel se vérifie dans les identités et les rôles des professionnels de l'enseignement et de l'orientation ?

5.4.6. Les identités professionnelles et le référentiel OTLV

Ainsi, dans l'analyse de notre matériau, il nous semble observer que le rôle social poursuivi par chaque acteur s'inscrit dans une même finalité culturelle guidée par l'acception contemporaine du concept « orientation ». Pour nous, chaque professionnel met en place une série de conduites et de pratiques sur base de l'expérience professionnelle, acquise sur le tas, s'appuyant du dispositif FWB afin de produire un dispositif « propre » spécifique à chaque organisation dans lequel ils évoluent. Nous ne pouvons décrire toutes leurs pratiques toutefois; le point en commun est qu'ils font tous appel à la CDMB qui quant à lui, distille un référentiel global OTLV/EFTLV vers lequel tous les professionnels nous semblent signer.

Pour rappel, la définition de l'orientation est conçue comme un processus continu, permettant aux citoyens, à tout âge et tout au long de leur vie (1) **de se connaître** [déterminer leurs capacités, leurs compétences et leurs intérêts], afin (2) **de pouvoir prendre des décisions** [en matière d'éducation, de formation et d'emploi] et (3) **de gérer leur 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]. Pour que ce processus germe, l'orientation comprend des activités individuelles ou collectives d'information, de conseil, de bilan de compétences, d'accompagnement ainsi que d'enseignement des compétences nécessaires à la prise de décision et à la gestion de carrière.

Pour faire « correspondre » les représentations des professionnels de leur pratique et la définition de l'OTLV, nous allons nous attarder sur la première partie de la définition qui signe vers des individualités libres, autonomes, flexibles, motivées et responsables au sein d'un état social actif.

²⁰⁸ Claude Dubar, "Formes identitaires et socialisation professionnelle," *Revue française de sociologie* (1992). p. 505-509

Les différents dispositifs que nous avons décrits jusqu'à présent, de la Cité des métiers à TIQO en passant par le PEE, regroupe le deuxième volet de la définition c'est-à-dire, un ensemble d'activités individuelles et collectives (in)formationnelles, éducationnelles signant vers l'intégration d'automatismes développementaux et de fonctionnement optimal.

5.4.6.1. De la pluralité

Dans son livre, « la dernière leçon de Michel Foucault », Geoffroy de Lagasnerie avance que M. Foucault place le concept de pluralité « avant » le concept de liberté. Dans la conception néolibérale, la valeur de liberté joue un rôle important certes, mais serait subordonnée à la notion de pluralité, cette dernière ayant pour fonction de la servir. Dans ce cadre conçu comme une médiation sur la multiplicité, la diversité, une société est composée d'individus ou de groupes qui expérimentent (ou sont invités à vivre) des modes d'existence divers²⁰⁹. Cette idée inviterait la société à se fixer comme objectifs d'inventer des dispositifs permettant de protéger et de faire proliférer les différences²¹⁰. C'est en ce sens que nous interprétons la première invitation de la définition d'OLTV « se connaître » afin de vivre librement sa différence.

D'un point de vue analytique, tous les professionnels interrogés travaillent ou signent vers l'importance de la connaissance de soi aux interrogations posées concernant « l'aide à l'orientation » et « la capacité à s'orienter ». Cette connaissance de soi signe vers la confiance en soi (ou un manque de confiance), vers leur sentiment d'efficacité personnel, vers le respect de soi, vers des temps d'arrêt de réflexion sur soi ou sur l'importance d'encourager le développement des individualités.

ENS1 [...] Savoir s'orienter, c'est déjà se connaître. Fin, voilà on travaille quand même beaucoup la connaissance de soi.. Et dans la connaissance de soi, fin, je veux dire, moi j'insiste beaucoup auprès des élèves sur la chance qu'ils ont. que tout ce qui existe aujourd'hui existe. [...] la connaissance de soi, la connaissance de ces facteurs de motivation intrinsèque, la connaissance.

ENS3 [...] C'est de pouvoir, prendre des temps d'arrêt et de se poser la question : est-ce que là où j'en suis pour le moment, est-ce que ce que je fais me donne... continue à me donner du sens, à ma vie ou pas. [...] c'est est-ce que je me fais assez confiance pour me battre pour y arriver.

CMFWB3 [...] fin je te le dis voilà.. Et il faut plus travailler sur les individualités, mais encore une fois, ce n'est pas possible.

PACDM1[...].Mais parfois juste de trouver sa place qui nous permet de vivre notre vie pleinement et pas juste de vivre pour bosser et heu... je pense que c'est important, de pouvoir se respecter soi-même et ne pas et donc ça implique de ne pas forcément rester dans des cases quoi..

ENS 4 [...] Moi je trouve que la compétence centrale, c'est de pouvoir se connaître et ça moi je passe énormément de temps dessus. Qui je suis et ça, je trouve que c'est l'élément central de l'orientation.. C'est de se poser des questions c'est de pouvoir finalement dégager un questionnement, identifier des qualités.. Que je.. Que l'élève ne pouvait pas dire, que l'élève n'avait pas conscience.. Donc de se dire, mais j'ai des qualités, mais je vais aller chercher quelles sont ces qualités que j'ai.. Et ça je trouve super important.. C'est vraiment voilà.. C'est par rapport à soi. Pour moi c'est central, c'est qui je suis.. Donc, dégager des qualités, mes défauts qui peuvent être des qualités aussi.

²⁰⁹ Fabius, "Geoffroy de Lagasnerie, La dernière leçon de Michel Foucault. Sur le néolibéralisme, la théorie et la politique.", *op. cit.*, p. 65.

²¹⁰ Idem, p. 69.

CMFWB2 [...] Un jeune qui sait s'orienter, pour moi c'est un jeune à qui on a.. À qui j'ai envie de dire pendant presque tout son parcours scolaire, à qui on a offert des moments et proposer des moments de réflexion sur lui-même déjà, sur ses goûts, ses choix, ses envies alors oui ça ne va pas de soi non plus, hum.. Je pense, dès que c'est vrai dès que les enfants sont en maternelle. Et toi tu veux faire quoi quand tu seras grand ? Fin c'est vrai, mais ça commence là, je veux dire après parfois certains.. On regarde la même idée, mais ça peut commencer là, mais déjà je pense que c'est vrai que.. À la fin de l'école primaire, il y a déjà des réflexions et des activités qui pourraient être proposées sur un peu la connaissance de soi, mes forces hum.. Qu'est-ce que j'ai envie, qui je suis, que soit ce que j'aime voilà..

ENS 5 [...] leur confiance en eux. Alors ça, c'est là. Ça, je crois que c'est le plus gros travail qu'on doit faire aussi. Au niveau de.. Quand on fait les.. Fin moi j'en ai fait quelques fois aussi.. Et c'est ça qui manque, le plus c'est de la confiance en eux.. J'ai toujours l'impression qu'ils ne vont pas. Être capable et donc, ça aussi je pense que c'est important de le.. Dans leur cursus scolaire, c'est leur donner des petits outils.. .. mais c'est quand même ça que je trouve le plus gros problème aussi.. Dans.. Bon ceci dit, je ne sais pas si auparavant, on avait plus confiance en soi ?

Mais qui se connaît « réellement » ? D'autant plus à l'enfance ou à l'adolescence ? C'est « beau » de voir un jeune qui sait ce qu'il veut faire plus tard, mais est-ce le cas pour tous ?

ENS1 [...] que tu vois quand je t'envoie N, qui veut être luthier, je me dis, qu'est-ce que tu veux que je l'aide moi... mais voilà il y a aussi des demandes très spécifiques et en même temps je me dis, le mec il se connaît quoi.. Il sait que c'est ça qu'il veut faire de sa vie et il sait aussi qu'il veut le faire en parallèle d'une vie professionnelle donc. C'est beau quoi..

Sachant que le rapport à soi est un processus mouvant dans la multiplicité des rapports sociaux lié au rôle professionnel que l'on va accomplir.

ENS3 [...] un goût ou dans tous les cas. Peut-être que pour certains c'est un goût, peut être que pour d'autres ce serait une nécessité, peut être que pour d'autres ce sera. Qu'est-ce que cela pourrait être d'autres ! Heu. Ce sera un sens, peut être que pour un troisième ce sera heu.. Je crois que la manière dont on évolue dans le monde dépend fort de la personnalité de chacun. Hum. Et moi je parlerai de sens et d'autres parleront, pour moi ce qui est important c'est de m'aligne... c'est de heu.. Je ne sais pas. J'ai un projet, un projet génial, j'ai envie de m'éclater, j'ai envie de me lancer là-dedans, c'est un défi, bon, il y en a qui aiment les défis. Et ça dépend de tout un chacun.

D'autant plus que, comme explicités dans notre partie sur les jeunes assujettis, nombre d'élèves sont décrits comme vivant en zone de vulnérabilité. Cette injonction de « se connaître » par les professionnels (pour pouvoir s'orienter), renvoi les jeunes vers leurs (manque de) ressources financières, relationnelles, culturelles, etc. ou en matière d'égalitarisme, à leurs (manque de) biens premiers naturels et sociaux²¹¹.

PACDM1 [...], Aussi... un jeune n'est pas l'autre et il y a deux jeunes dans une précarité de dingue, ils ne vont pas réagir de la même manière. C'est parfois de comment certains vont avoir la capacité, et justement une ressource que peut-être d'autres privilégiés non pas parce qu'ils ont un mode de réaction différente... la leçon de l'inné et de l'acquis.. Finalement

ENS1 [...] moi je me dis, j'ai fait un parcours.. Franchement je n'ai pas choisi, mais que j'ai choisi pour faire plaisir à mes parents.. Pendant beaucoup d'années, je leur en ai voulu. Fin, voulu entre guillemets. Là j'ai envie de les embrasser quoi.. Il m'a fallu longtemps quoi.. Tu vois. [...] moi je veux dire, moi j'ai choisi de faire l'unif. parce que j'ai deux parents qui n'ont pas pu faire d'études et qui ont mis beaucoup d'espoir en leurs enfants. Pour qu'eux fassent des études, par ce qu'ils ont pu nous l'offrir. Heu j'ai choisi des études polyvalentes par ce que comme ça m'allait, ça allait m'ouvrir plein de portes..

PACDM1 [...] Je pense avoir le soutien nécessaire autour de moi, hum. Par ce qu'il faut une sacrée résilience pour parfois accepter les difficultés à ici, je dois avouer que j'ai une chance quand même assez incroyable enfin, je n'ai jamais vécu une recherche d'emploi comme certains l'ont vécu, je n'ai jamais été en difficulté de trouver un job hum.. Les choses sont très vite allées de soi donc si du jour au lendemain, j'ai par exemple, je devais perdre les subsides, etc.. Je sais que de moi-même je paniquerais, mais je sais qu'autour de moi j'aurai des gens qui m'aideraient et qui m'aideraient à rebondir.

Pragmatiquement, la découverte de soi est en effet, un processus qui doit être fait de manière individuelle. Toutefois, le fait d'avoir proposé un atelier durant l'année pour « se recentrer sur

²¹¹ Christian Arnspenger and Philippe Van Parijs, *Ethique économique et sociale* (2003). p. 58

soi », est-ce que cela signifie que le rôle à accomplir par le professionnel est atteint ? En ce sens, nous pouvons faire lien avec une tension déjà développée concernant l'oxymoron « accompagnement/autonomie » dans les rôles des praticiens de l'aide à l'orientation et dans le chef des jeunes "devant s'activer". Se connaître pour s'activer ? Pas d'activation sans connaissance de soi ? Activation sans connaissance de soi ? En plus, ce sont aussi les parents qui « poussent », « demandent », « ont besoin » que le jeune soit autonome dès le plus jeune âge. Aujourd'hui, un enfant autonome nous semble être plus positivement perçu qu'un enfant « encore » dépendant de ses parents.

5.4.6.2. De la décision à la gestion

Nous avons constaté que les injonctions d'activation des jeunes en milieu scolaire pourraient avoir un effet pervers. Car, si les heures sont là, mais que les jeunes ne s'activent pas tout de manière individuelle, l'accompagnement éducatif n'existe pas ou alors, il existe de manière sporadique. Puisque c'est au jeune « qui se connaît » de savoir s'il a besoin de cette assistance à l'orientation ou pas.

ENS1 [...] puis pour les autres que je n'ai pas vus, ben de manière plus globale je le poste.. Et donc, chaque fois que je poste un truc, bein, j'ai des petits likes, des petits machins. Et puis je me dis, ben il y en a un ou deux qui vont prendre un rendez-vous. Heu, individuel. Par ce que je me dis. Aussi dans l'aide à l'orientation, c'est leur job.. Enfin je dire c'est leur job, c'est leur responsabilité, c'est leur vie et donc voilà, moi je suis là.. Ils le savent, je dis toujours, je suis là quoi.. Et quand ils me disent, madame est ce que vous auriez du temps.. Bah, mais moi je suis là mi-temps, tu imagines, deux jours et demi personne je suis disponible pour vous.. Moi, je pleure pour que vous veniez. Fin, je pleure, je pleure, mais je n'irai pas les chercher par la peau du cou, quoi. Et donc voilà tous les moments ils ne viennent pas, moi je me forme..

Les jeunes s'activant sur base volontaire dans leur projet d'insertion socioprofessionnelle ou d'orientation scolaire, professionnelle, celui qui veut boycotter tout ce qui est proposé, il est dans son droit puisque c'est l'autonomie qui prime. En ce sens, nous retrouvons une critique de l'aspect utopique de la figure du jeune autodéterminé dans un état social actif.

CMFWB2 [...] un peu utopique de croire que chaque jeune va se prendre en main, comme ça, se dire à des chouettes moi je vais réfléchir à mon orientation, je vais aller un peu chercher... je pense que c'est important qu'ils sachent qu'ils sont un peu accompagnés, en tout cas et ce.. Ben il y avait des moments clés, tu sais, on travaillait beaucoup entre les deux quatre six... c'est vrai qu'à ces moments clés il a, ça parle d'orientation scolaire, mais ça pourrait venir d'autres choses, pour les plus âgés pour le 6e par exemple.. Parler aussi d'entrepreneuriat fin voilà, il y avait plein d'autres perspectives qui étaient évoquées, mais je pense que sincèrement, aller tu l'as vu avec les élèves aussi : quel élève va spontanément dire chouette, moi aujourd'hui je vais aller chercher l'info ?.. Fin tu vois ça doit être un petit peu suscité je trouve encouragé, accompagné.

Dans une certaine mesure, une impression d'observer dans les différents processus narratifs, l'idée d'un ordre spontané qui laisse les individus libres d'utiliser leur propre connaissance pour leurs buts individuels divergents et même opposés²¹².

ENS1 [...], Justement avec un professionnel, qui disait, ben à un moment, tu vois, si tu es à la bonne place l'organisation va se faire...[...], Si tu construis les choses et que tu donnes, du sens et que... Et que fin, voilà.. Si tu poses les bons choix, tu tombes. Tu as plus de chances de tomber au bon endroit et je te dis. Il y avait une professionnelle qui dit ça. Un moment si tu es au bon moment, au bon endroit. Que tu viens avec des idées que tu es motivé et ben tout le système se mettra ! Fin voilà, c'est qu'il y a une place pour toi dans ce système-là.. Et donc, il ne faut pas choisir par dépit ou par défaut quoi ? Il faut choisir de manière construite. Et du coup je pense que tout viendra, tu auras envie de te faire ta place dans l'institution. Tu auras envie d'amener des choses, tu auras envie de changer les choses et du coup, ton employeur aura envie de te garder. Je ne sais pas si je suis claire.

Avec assistance ou sans assistance à l'orientation, chaque jeune finira par trouver sa place dans le tissu social professionnel selon leurs (dés)avantages concurrentiels.

ENS1 [...], Parce qu'il avait réussi son année, en plus.. On n'a pas réussi à le coincer et j'ai des potes qui m'ont dit à juste titre, mais L vous faites tout ce que vous pouvez.. Et puis après, tu vois, soit il aura appris des messages que vous passez, soit il se prendra des portes. Et les portes seront vachement plus hardes à se prendre dans la figure dans le monde professionnel. Mais il se construira, il se construira autrement, à sa manière, il trouvera son chemin. Et donc c'est vraiment ça quoi..

L'idée diffuse que les jeunes seront soumis à des mécanismes concurrentiels qui jouent un rôle régulateur dans le monde social²¹³. La forme-marché d'un monde professionnel désorganisé, mouvant, où règne la concurrence. Un système au sein duquel les jeunes doivent « faire les bons choix » pour décrocher des contrats.

ENS 5 [...] chez nous, il y en a quand même beaucoup qui se rendent compte que maintenant on ne fait plus carrière dans le même endroit. Moi je me souviens quand j'étais jeune nos parents, nos arrières.. Nos grands-parents, ils avaient commencé dans une boîte et ils finissaient dans la même boîte. Maintenant, fin moi-même déjà quand j'étais étudiante en supérieur, on se rendait compte déjà que ça bougeait déjà un petit peu plus.. Maintenant c'est vraiment c'est très rare que quelqu'un fait encore une carrière et parfois même, pas le même métier pendant toute sa vie non plus.. C'est ce que je leur dis.

ENS3 [...], Avec tout ce que j'ai étudié, je suis capable de m'orienter ou de continuer mon chemin. Je crois qu'on passe à un monde, où on propose aux personnes de continuer de se former, étudier tout au long de la vie. Et ça, je pense aussi que c'est un aussi assez nouveau pour les élèves, c'est de se rendre compte que.. Ben voilà, ils ont fait 12 ans d'études, ils vont en faire 3,4,5 ensuite. Heu. Mais que ce ne sera pas fini, que ce ne sera pas comme ça, que ça continuera comme ça tout au long de leur vie et qu'autant ils essaient de rester au plus proche de leur mmm.. Soit d'un sens, soit d'un plaisir soit d'un. Et ça en fonction de qui ils sont..

ENS2 [...]. Les softs skills. Je crois que ça, c'est hyper important pour l'employé. Et c'est ce qu'on recherche ces dernières années d'ailleurs, c'est que peu importe le diplôme qu'on a, mais si on a tous ces softs skills, pour pouvoir s'adapter, pas dans n'importe quel boulot.. On ne va pas. Si on n'a pas de compétence de médecins, on ne va pas aller pour voir un travail de médecin. En tout cas, pour ma part, je trouve que le soft skills est super important. Et si on peut le travailler ça durant leur jeunesse.. Ah bah voilà ça va leur apporter beaucoup..

PACDM1 [...] Ce n'est pas trouver, c'est de savoir s'adapter, le monde change quand on voit qu'en 2030 on va avoir, je ne sais pas combien de métiers qui apparaît, mais qui n'existe pas, aujourd'hui c'est de pouvoir vivre dans cet environnement là où on est en perpétuel changement ou tout va trois fois plus vite qu'avant... je pense qu'on n'est pas dans une finalité de connaissance quand est dans une finalité de soutien et de.. De comment les esprits pour pouvoir être résilients, de pouvoir m'adapter tout au long de ma vie à tout ça et ça pour moi ça doit se faire quand on est jeunes justement à ce niveau..

ENS1 [...], Mais je crois qu'en effet travailler l'orientation très tôt, fin en tout cas.. Ça, c'est ce que j'aimais bien dans Story Me, parce que j'avais beaucoup travaillé aussi avec eux, dès le tout début. C'était juste, puisqu'au début, ils ont beaucoup, ils travaillaient beaucoup sur heu.. Devenir entrepreneur, mais c'était juste, c'est entreprendre sa vie quelle qu'elle soit.. Je n'arrêtais pas de leur dire, ne parlez pas de créer une entreprise, on s'en fout.. Fin on n'est pas là, tout le monde ne doit pas créer son entreprise. Mais être entrepreneur de sa propre vie, c'est vraiment ça. Je pense que c'est ça on doit notre mission.. Et faire des citoyens responsables

²¹² de Lagasnerie G, op. cit., p. 96.

²¹³ Idem, p. 51-52.

qui savent poser des choix, poser fin.. Des choix constructifs, heu. Donc voilà. Maintenant est-ce que ce n'est pas mesurable, ni six mois après, ni un an après, ni deux ans après ?

ENS2 [...] Bah, je dirai, peut-être quelque chose qu'il faut développer de plus en plus chez les jeunes et les moins jeunes, qu'il faut développer aujourd'hui tout court. C'est la capacité d'adaptation. Voilà, se réadapter constamment, on peut prendre les adultes aussi.. Regardez avec la situation COVID actuelle, ben, nous on a dû aussi s'adapter, on a dû recourir aux outils numériques.. Aujourd'hui si on ne peut pas s'adapter l'employabilité ce n'est pas... et peut-être pour nos jeunes, je dirai comment dire ça. C'est un peu délicat, il faudrait arriver. Il y a tout un travail à faire avec eux, je le faisais quand j'étais prof de français. Je donnais un cours de techniques d'expression. Il y a tout le côté, de comment se présenter.. Se présenter à un employeur, il y a le côté de la posture, ça fait partie de la capacité d'adaptation. Adoptez la bonne posture comprendre les codes.. Voilà ça c'est un c'est un boulot important à faire..

ENS3 [...].. Je crois que le fait de pouvoir s'adapter à ce qui se passe, dans heu.. Dans le monde du travail au monde du travail, avoir l'ouverture au monde du travail et s'adapter. Je crois que l'adaptabilité est un mot que j'utiliserai ici. Peut-être, une certaine stabilité à un endroit aussi heu.. Dans le sens que c'est vrai que si.. un jeune du général a un parcours très chaotique et n'arrive pas à continuer des études que ça lui posera plus de problèmes pour trouver un emploi. Que s'il a une certaine stabilité pour étudier régulièrement et cette stabilité aussi bien intérieure qu'extérieure. Extérieure par rapport au parcours de vie, mais intérieure aussi, c'est est-ce que je me fais assez confiance pour me battre pour y arriver. [...] peut-être que pour certains c'est un goût, peut être que pour d'autres ce serait une nécessité, peut être que pour d'autres ce sera. Him.. Qu'est-ce que cela pourrait être d'autres ! Heu. Ce sera un sens, peut être que pour un troisième ce sera heu.. Je crois que la manière dont on évolue dans le monde dépend fort de la personnalité de chacun. Hum. Et moi je parlerai de sens et d'autres parleront, pour moi ce qui est important c'est de m'aligner... c'est de heu.. Je ne sais pas. J'ai un projet, un projet génial, j'ai envie de m'éclater, j'ai envie de me lancer là-dedans, c'est un défi, bon, il y en a qui aiment les défis. Et ça dépend de tout un chacun.

PACDM1 [...] que là on est dans le système politique aussi dans lequel on vit. C'est aussi finalement le jeune s'y retrouve dans sa vie par rapport à cet équilibre entre trouver un job, avoir une vie... moi ce que j'aimerais c'est quelque chose de très personnel c'est que le jeune finalement, il trouve son compte dans tout ça et puisse être capable de se dire contrairement à moi, parce que c'est un truc que je suis incapable de faire et que je rêverais de faire, c'est de me dire, mais un, mais en fait pour moi l'important c'est d'être heureux finalement dans ma fille d'assumer mes projets et d'y trouver du sens... quand tu vois le nombre d'étudiants qui ont fait, j'sais pas moi, sciences économiques qui se retrouvent en entreprise cinq ans plus tard et ils se disent, mais aller tous vous faire voir.. Moi je peux devenir cuisinier parce qu'en fait la cuisine c'est ça c'est concret ou jeu plutôt être jardinier parce que c'est ses proches de la terre et que ça a plus de sens que de faire du fric... j'admire ces jeunes parce qu'ils ont raison et ils ont pensé aussi eux, le sens qu'ils voulaient donner et le lien qui fait avec la société dans lequel on vit... et c'est pas juste une question de se trouver un job et de rentrer dans la case, c'est pouvoir y mettre du sens, de l'assumer, de pouvoir être indépendant par rapport à tout ça.. Tout en assumant, et de dire OK j'ai quand même une marge, je dois bouffer tous les jours et c'est bien d'avoir un toit sur la tête et... et donc finalement de trouver un équilibre en ce qui peut donner sens pour moi et faire que je me sens bien dans la seule vie que j'ai par rapport à la société dans laquelle je vis quitte à parfois partir à l'étranger...

Dans ce réalisme, les jeunes doivent prendre des décisions et gérer leur vie future. Ils doivent trouver un sens à leur « projet », « s'adapter » être résilients, être « rationnels » dans leurs choix. Des *homo economicus* se connaissant et affirmant leurs intérêts individuels et divergents²¹⁴. Une vision économique de la société qui présuppose que les individus sont identiques dans la recherche de maximisation de leur intérêt, mais où chaque individu est placé dans des situations distinctes²¹⁵ d'où chacun arrivera à « faire son trou » de manière optimale tout au long de leur vie ; car tout le monde aura reçu des « codes », des « outils », des « informations », des curriculums (implicite et explicite) pour y parvenir. Du moins, l'exoéducation²¹⁶ de la FWB se propose de répartir équitablement les chances d'accès à différentes positions sociales aux individus ayant les mêmes talents²¹⁷. Mais est-ce vraiment le cas ? Nous ne naissons pas égaux ni sur le plan de biens naturels et des avantages socio-économiques. Les mêmes chances d'accès ne signifient pas les mêmes

²¹⁴ de Lagasnerie G, *op. cit.*, p. 154.

²¹⁵ Idem, p. 167.

²¹⁶ Cours De Munck

²¹⁷ Arnsperger A et al., *op. cit.*, p. 59.

probabilités d'accès à des positions sociales à toute personne. D'autant plus que comme nous le rappelle R. Castel: « l'individu ne se construit pas seul, il est construit, cela ne vient pas du ciel »²¹⁸. Ainsi, si nous voulons faire le lien avec les jeunes qui n'ont justement pas cette chance de voir un « monde qui se met tout seul », qui ne sont pas du tout à leur place, car ils sont mal orientés, qui font une filière par défaut, qui ne sont pas « jobables », etc. nous avons le sentiment que nombre de professionnels vivent la tension et la limite de l'autodétermination individuelle²¹⁹. Cette contradiction observée par R. Castel dans le processus de l'individualisme négatif. Dans laquelle « il prédisait » une crise de l'avenir, d'une menace de bipolarisation de la société. D'un côté ceux pouvant associer individualisme et indépendance parce que leur position sociale est assurée. De l'autre, ceux qui portent leur individualité comme une croix parce qu'elle signifie manque d'attaches et absence de protections²²⁰.

Dans ce clivage, les praticiens *espèrent* « juste » que les positions de travailleurs (non)qualifiés que ces jeunes arriveront *équitablement* à atteindre leur apportera un Maximin de biens premiers (revenu, richesse, pouvoir), et ce, tout au long de leur existence²²¹. Dans cette société libérale-(in)égalitaire, l'institution-école, les professionnels de l'orientation et le dispositif FWB auront fait de leur mieux pour les éduquer, les former, les assister afin qu'ils se connaissent, fassent des choix et gèrent leur projet selon un principe d'égalité équitable des chances de vivre « au mieux » les transitions à venir.

6. Conclusion

Les différents récits utilisés comme sources d'information de témoins privilégiés, nous ont permis de répondre à notre question départ : « Comment les praticiens de l'enseignement et de l'orientation définissent-ils le dispositif FWB ? ». Au travers des processus narratifs et en déclinant la raison d'être du dispositif FWB (autour de nos hypothèses causales et d'intervention), nous avons pu mesurer le sens que les professionnels adossent aux ateliers vécus à la Cité des métiers de Bruxelles. L'étude de ces différents matériaux nous permet de terminer ce mémoire avec des éléments d'analyse et des perspectives qui nous semblent pertinentes à relever.

Primo, nous avons développé l'hypothèse que les actions des dispositifs FWB et CDMB se donnent comme objectif majeur d'intégrer davantage au marché de l'emploi les (futurs) jeunes

²¹⁸ France culture : Robert Castel

²¹⁹ de Lagasnerie G, Idem, p. 73.

²²⁰ Castel R., p. 704-768.

²²¹ Arnsperger A et al., *op. cit.*, p. 60.

inactifs et les demandeurs d'emploi que nous avons identifiés comme jeunes « vulnérables ». Ces jeunes sont bénéficiaires d'une assistance sociale de la part du dispositif FWB. Toutefois, est-ce que l'on pourrait parler d'assistance ? Car l'assistance que le dispositif propose ne pourrait être considérée comme une socialisation secondaire proprement dite, vu le peu de temps que le dispositif accorde à chaque groupe de classe différent et aux visiteurs. Pour qu'il y ait socialisation secondaire et donc une protection rapprochée, ne faudrait-il pas un accompagnement plus continu et plus holistique ? En ce sens, il nous semble observer une forte tension qui traverse les dispositifs, les rôles ainsi que les identités professionnelles entre l'injonction de l'autonomie *versus* la demande d'un plus grand suivi et accompagnement. Au-delà des justifications idéologiques et culturelles d'un non-accompagnement ou d'un accompagnement, ce sont les politiques de résultats, et plus de moyens qui sont questionnés. Mais est-ce qu'il n'y a réellement pas assez de ressources qui sont mobilisées pour l'assistance à l'orientation et l'insertion socioprofessionnelle ?

Secundo, nous nous sommes efforcés d'être les plus complets possible quant à l'ensemble du macro-dispositif dans lequel s'inscrit le dispositif FWB ainsi que de l'ensemble des dispositifs partenaires faisant appel au FWB-CDMB. Pour des raisons techniques (et de longueur de ce mémoire), nous n'avons pas développé le dispositif *Youth* qui se met en place à la CDMB. Un métadispositif en faveur des jeunes afin de dépasser les défaillances d'un *patchwork* relationnel. En ce sens, nous remarquons qu'il y a quand même beaucoup d'organismes de suivi des jeunes dans la recherche d'un emploi, dans la mise en projet de leur vie. Nous parlons de suivi et non d'accompagnement. En ce sens, la grande critique soulevée à l'encontre des professionnels de l'enseignement est le manque de préparation et d'accompagnement en amont et en aval des ateliers. Est-ce que les expériences d'aides à l'orientation s'inscrivent dans un tout cohérent ?

Pour le dispositif c'est son côté *One Shot* qui est critique où il n'y aurait pas de suivi, ni accompagnement. Nous avons développé précédemment que cette logique était décrite comme une richesse. Alors que pour certains jeunes, n'est-il pas mieux de voir la même personne ? Parce qu'à chaque nouvelle personne, le jeune doit réexpliquer, faire face à des interprétations qui n'étaient pas d'office celles qu'il avait construites avec les personnes précédentes. Nous avons traduit une situation en positif pour soutenir les valeurs portées par la CDMB, alors qu'elle peut être aussi vécue négativement par les *one stop shoppers* et bénéficiaire du dispositif FWB. Nous pourrions nous demander si pour le conseiller, c'est une façon d'éviter toute responsabilité s'il n'y a pas de suivi. Est-ce que sa position prend en compte son « confort » et pas le bien du jeune ? Est-ce que c'est qu'une question de « confort » ? N'est-ce pas la liberté de ne pas suivre pour contrôler

le jeune? Ne pas avoir à porter une injonction de résultat pour le jeune. Ce sont des réponses à des questions qui concernent plus le macrodispositif et qui sont des limites à notre travail de recherche.

Tertio, une des forces du dispositif semble être l'adaptabilité au public et la neutralité des conseillers face à ce même public.

ENS2 [...] Plutôt que d'être face à un catalogue de choses qui existent, la cité des métiers, en tout cas je travaille avec monsieur, depuis quelques années. Ils arrivent à adapter au public qui est face à eux. Ça et ça c'est très important. Je pense que ça, voilà et puis.. Ils essaient quand même de créer des outils. Mi-ludiques, mi-informatifs, voilà, adaptés au public..

Les intervenants extérieurs démarrent d'une feuille vierge par conséquent, la dimension relationnelle est tout autre. Ils ne sont pas là pour les coter, les évaluer, les juger, le dispositif est là pour leur donner le plus d'information à ceux que cela intéresse. Libres à eux de ne pas écouter, et ce sans entrer dans un rapport d'autorité au-delà de la gestion du calme et du respect de la parole. Le dispositif joue la carte de la responsabilisation, de l'autonomie et de l'écoute active. Nous avons observé lors de nos missions qu'à la fin des ateliers même le plus « récalcitrant » réalise que certaines informations pourraient lui être utiles. Et même si ce dernier n'a osé poser aucune question, il pourra toujours demander aux autres élèves ou au responsable de l'accompagnement éducatif où trouver l'information et de l'aide.

ENS2 [...] Oui alors ce que je trouve à la cité des métiers et on l'a encore vu récemment! Quand il y a une animation en ligne pour de quatrièmes électricités, je pense? C'est mon collègue qui s'en est chargé. Et j'ai une collègue qui a demandé aussi une animation pour ce que nous appelons les 3 p expérimentaux, ce sont les élèves qui viennent de DASPA et.. Voilà et justement on trouve ça, à la cité des métiers qu'on ne trouve pas ailleurs. C'est que.. Alors sans dénigrer les autres, voilà. Plutôt que d'être face à un catalogue de choses qui existent, la cité des métiers, en tout cas je travaille avec M. depuis quelques années. Ils arrivent à adapter au public qui est face à eux. Ça et ça c'est très important. Je pense que ça, voilà et puis.. Ils essaient quand même de créer des outils. Mi-ludiques, mi-informatifs, voilà, adaptés au public..

ENS5 [...] maintenant, je ne dis pas qu'ils ont tous été attentifs à tout ce qui a été dit. Et que ça va pour tous changer leur vie clairement. Mais en tout, cas ils ont reçu une information large.. Ils ressortent avec des informations qu'ils n'avaient pas avant d'entrer dans cette salle. Voilà et ils posent pas mal de questions après. Donc c'est que ça match quand même.. Et à plus tard, quand ils sont en cinquième, sixième ils reviennent me voir et là ils me redemandent.. Ah oui si je veux aller à la cité des métiers, voir.. Et je les réoriente, mais voilà. Ils ont une première immersion déjà en troisième et en quatrième.

Quarto, dans l'articulation avec les autres dispositifs existants au sein des écoles, les cours d'activités d'insertion professionnelle(AIP) dans l'enseignement qualifiant, nous semblent être des moments privilégiés pour travailler l'orientation et l'insertion socioprofessionnelle.

ENS 4 [...]vu que je n'ai pas trop le temps, parfois je fais des petits ateliers, pour pouvoir les préparer aux stages, etc.. Mais pour travailler l'orientation soit ils viennent individuellement, ça me prend beaucoup de temps. Parce que j'ai beaucoup d'élèves de l'école. Et là à la cité des métiers, cela permettait de déclencher une réflexion autour de l'orientation.

CMFWB3 [...]Et il faut plus travailler sur les individualités, mais encore une fois, ce n'est pas possible. Parce que si c'est utopique, on n'a pas le temps, on n'a pas l'argent, on n'a pas assez de profs, voilà. Quant à une heure d'AIP par semaine avec une classe de 25 élèves d'agents l'éducation ben tu peux y aller pour sortir quelque chose de correct.. Une heure. Et encore la chance dans le réseau libre y a ces cours-là, mais dans le réseau la FWB, il n'y a pas ces cours-là. Ça n'existe pas hein.. Et ça pour moi ça c'est un gros problème.

Malgré le peu d'heures consacrées à ces cours (de 1 à 2 heures par semaine), les ateliers FWB qui s'articulent avec cette matière, semblent répondre à un besoin « de gain de temps » pour l'aide à

l'orientation et permettraient de travailler sur des volets plus individuels par la suite avec les jeunes. Il est intéressant de relever que ce cours n'existe que dans les curriculums qualifiants des écoles du réseau libre. Nous pouvons juste nous demander que justifie l'existence ou l'inexistence de ce cours dans ces différents réseaux d'enseignement.

Quinto, nous observons que tous les extraits signent vers un travail en réseau. En effet, le volet multidimensionnel de l'aide à l'orientation ajoutée aux nombreuses individualités (situation de vies et projets de vies), dont les professionnels font face, nous imaginons que les enseignants n'ont d'autres solutions que de tisser leur propre maillage autour de l'école. Cette logique connexionniste se trouve incitée pour les écoles par la mise en place d'un partenariat intersectoriel dans la lutte contre le décrochage scolaire²²², par exemple.

ENS2 [...]Entre autres, entre autres. En fait depuis, je ne veux pas dire de bêtises alors je ne sais pas si c'est 2014 ou 2015. Il y a un décret qui invite les établissements scolaires à créer ce qu'on appelle une CCN, cellule de concertation locale. Et on nous invite de plus en plus à travailler avec des partenaires externes. Bon il y a les partenaires internes CPMS, médiation scolaire, logopèdes.. Mais à travailler avec des partenaires externes. Alors selon la problématique de l'élève, ça peut être une Amo, ça peut être un planning familial. Voilà. Et pour ce qui est de l'orientation scolaire, c'est vrai que la cité des métiers est un partenaire privilégié pour la partie informative et nous travaillons aussi avec l'EFP où nos élèves ont la chance de pouvoir faire des essais métiers..

Cette logique est aussi portée par l'axe 2 du Pacte pour un Enseignement d'Excellence en voulant « Mobiliser les acteurs de l'éducation dans un cadre d'autonomie et de responsabilisation accrues en renforçant et en contractualisant le pilotage du système éducatif et des écoles, en augmentant le leadership du directeur et en valorisant le rôle des enseignants au sein de la dynamique collective de l'établissement »²²³. Encouragés ou non par ces décrets, pour tous les praticiens interrogés, le travail en réseau est une évidence. Cette idée centrale nous fait penser au néomanagement d'une entreprise en réseau dans *le nouvel esprit du capitalisme*²²⁴ de L. Boltanski et E. Chiapello²²⁵. À ce nouvel esprit correspond une « cité²²⁶ par projets » dont le « principe supérieur commun » selon lequel sont jugés les actes et les personnes est l'activité²²⁷. L'activité est comprise en tant qu'aptitude à générer des projets ou à s'intégrer dans des projets. La vie est conçue comme une

²²² <http://www.ccgpe-dgeo.cfwb.be/index.php?id=5052>

²²³ Le Pacte d'excellence, "avis n 3 du groupe central, 2 décembre 2016." p. 119-198.

²²⁴ L'esprit du capitalisme est « cet ensemble de croyances associées à l'ordre capitaliste qui contribuent à justifier cet ordre et à soutenir, en les légitimant, les modes d'action et les dispositions qui sont cohérentes avec lui » ; « l'idéologie qui justifie l'engagement dans le capitalisme ». Abraham Franssen, « Sociologie HD » (Notes de cours, Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, 2020-2021) p.59

²²⁵ Eve Chiapello and Luc Boltanski, *Le nouvel esprit du capitalisme* (1999). p. 133.

²²⁶ De l'ordre de six cités, les individus établissent leurs justifications au sein et entre les différentes cités dès lors qu'ils sont confrontés, dans la vie ordinaire, à une situation de conflit ou d'injustice, et qu'ils cherchent à se justifier et à légitimer leur point de vue. Une cité représente un « modèle de société juste » caractérisé par une certaine conception du bien commun et de son partage suivant un ordre de grandeur légitime entre les personnes et leurs actions. Chaque cité constitue un registre de justification partagé, auquel les individus se réfèrent pour réguler leur discorde, car ils sont dans un processus de justification et d'évaluation permanente par rapport aux autres. Abraham Franssen, op. cit., p.61.

²²⁷ Chiapello and Boltanski, *Le nouvel esprit du capitalisme*. p. 168.

succession de projets où l'employabilité est une condition essentielle de survie dans un monde en réseau. La qualification des projets (artistiques, familiaux, charitables) et leur distinction (loisirs, travail) importent peu ; ce qui importe, c'est de développer des activités, de s'engager dans des projets, donc d'avoir la capacité de s'insérer dans des réseaux, de les explorer afin de se mettre dans des conditions d'engendrer des projets²²⁸. En ce sens, nous aurions pu faire des liens avec les référentiels précités et les acceptions générales de l'orientation actuelle: définir un projet personnel et professionnel, développer sa maturité vocationnelle et faire face aux transitions grâce à l'aide notamment du réseau social. Dans ce cadre, nous pourrions faire l'hypothèse que les professionnels interrogés partagent les critères d'évaluation²²⁹ de la « cité par projet » en ce qui concerne l'aide et l'éducation à l'orientation. Selon ces lunettes, les « Grands » sont les jeunes engagés, mobiles, impliqués, flexibles, polyvalents, employables et autonomes. Les « Petits » sont les jeunes inadaptables, immobiles, inemployables, ne sachant pas tisser un réseau²³⁰. Malheureusement, nos matériaux récoltés ne nous permettent pas d'explorer ce nouveau niveau. Explorer les différents États de grandeurs des professionnels de l'orientation et de l'enseignement est une invitation à faire un tout autre travail de recherche.

Pour finir, les professionnels interrogés inscrivent ce dispositif au sein de leurs propres dispositifs d'assistance à l'orientation, à l'accrochage scolaire ou à l'insertion socioprofessionnelle. La comparaison et l'analyse des descriptions de leurs pratiques d'aide à l'orientation sous le prisme de la définition actuelle de l'orientation nous ont permis de relever le partage d'un même référentiel activationnel. Les pratiques déployées lors des ateliers et les informations distillées répondent à un besoin spécifique à chaque école, mais aussi, à un besoin générique concernant la problématique de l'orientation par défaut. En ce sens, le dispositif FWB est perçu comme un lieu ressource, un appui externe proposant des outils gratuits et ressentis comme un moment important, si pas central, dans le déroulement de leurs processus d'orientation. Dans ce cadre, le dispositif semble se développer dans une période de transition dans le monde de l'enseignement pour tendre vers une éducation à l'orientation tout au long de la vie. En ce sens, il nous serait intéressant d'analyser à long terme les effets et les impacts du dispositif sur les pratiques des enseignants et le comportement des jeunes bénéficiaires.

²²⁸ Cédric Frégné, "Le nouvel esprit du capitalisme," (JSTOR, 2001). p. 171-172

²²⁹ Dans le cadre de chacune des cités, certains individus (ou certains acteurs collectifs) sont définis comme ayant beaucoup de valeur, beaucoup de légitimité, tandis que d'autres en ont peu. Boltanski et Thévenot désignent ces acteurs respectivement par les termes de « grands » et de « petits ». A. Franssen, op. cit., p. 63.

²³⁰ A. Franssen, idem, p.70.

7. Bibliographie

- André, Géraldine. "Les Tensions Du Jugement Professoral." *Inégalités scolaires et processus de relégation* (2011): 27.
- Arnsperger, Christian, and Philippe Van Parijs. *Ethique Économique Et Sociale*. 2003.
- Barbier, Jean-Claude. "" Stratégie De Lisbonne": Les Promesses Sociales Non Tenues." (2010).
- . "Une «Européanisation» Des Politiques De L'emploi?»." *Travail et emploi* 100, no. 1 (2004): 1-26.
- Barthes, Angela, Jean-Marc Lange, and Nicole Tutiaux-Guillon. "Dictionnaire Critique Des Enjeux Et Concepts Des Éducatons À." *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des éducatons à/* (2017): 1-617.
- Baudrillard, Jean. "Simulacres Et Simulation, Réed. 1995, Paris, Galilée, Coll." *Débats* (1981).
- Blanc, Livre. "Enseigner Et Apprendre. Vers La Société Cognitive." Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes, 1995.
- Bosmans, Catherine, and Marie-Noëlle Hindryckx. "L'enseignement Qualifiant En Communauté Française De Belgique Au Coeur De Notre Actualité: Aperçu Des Échanges Entre 6 Spécialistes." *Puzzle* 21 (2006): 14-17.
- Bovens, Mark. "Analysing and Assessing Accountability: A Conceptual Framework 1." *European law journal* 13, no. 4 (2007): 447-68.
- Canzittu, Damien. "Vers Une École Réellement Orientante. Penser L'orientation Scolaire À L'aube Du 21e Siècle." Université de Mons (UMONS), 2019.
- Cassiers, Isabelle, Philippe Pochet, and Pascale Vielle. "" L'état Social Actif. Vers Un Changement De Paradigme (Introduction)." (2005).
- Castel, Robert. *Les Métamorphoses De La Question Sociale: Une Chronique Du Salarial*. Fayard, 2014.

- Cattonar, Branka, and Vincent Dupriez. "L'évolution De La Profession Enseignante Vue Par Les Acteurs Syndicaux." *Les Cahiers de Recherche du Girsef*, no. 121 (2020).
- Chauvière, Michel. "Que Vive La Pensée De Robert Castel 1933-2013." *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, no. 1 (2013): 7-8.
- Chiapello, Eve, and Luc Boltanski. *Le Nouvel Esprit Du Capitalisme*. (1999).
- CONSEIL, DE L'EUROPE. "Education Permanente." Strasbourg, 1970.
- De Coorebyter, Vincent. "Clivages Et Partis En Belgique." *Courrier hebdomadaire du CRISP*, no. 15 (2008): 7-95.
- Demeuse, Marc, Ariane Baye, Marie-Hélène Straeten, Julien Nicaise, and Anne Matoul. *Vers Une École Juste Et Efficace. 26 Contributions Sur Les Systèmes D'enseignement Et De Formation*. De Boeck université, 2005.
- Demeuse, Marc, Marcel Crahay, and Christian Monseur. *Efficacité Et Équité Dans Les Systèmes Éducatifs: Les Deux Faces D'une Même Pièce?* : De Boeck, 2005.
- Dubar, Claude. "Formes Identitaires Et Socialisation Professionnelle." *Revue française de sociologie* (1992): 505-29.
- Européen, Conseil. "Mémorandum Sur L Éducation Et La Formation Tout Au Long De La Vie." 2000.
- Fabius, Léo. "Geoffroy De Lagasnerie, La Dernière Leçon De Michel Foucault. Sur Le Néolibéralisme, La Théorie Et La Politique." *Lectures* (2013).
- Féaux, Valmy. "La Formation Permanente En Belgique (Iii): De L'éducation Populaire À La Promotion Socio-Culturelle Des Travailleurs." *Courrier hebdomadaire du CRISP*, no. 27 (1977): 1-23.
- Fisher, Mark. *Capitalist Realism: Is There No Alternative?* : John Hunt Publishing, 2009.

- Foucault, Michel. *La Volonté De Savoir*. Vol. 1: Gallimard Paris, 1976.
- française de Belgique, Communauté. "Décret Définissant Les Missions Prioritaires De L'enseignement Fondamental Et De L'enseignement Secondaire Et Organisant Les Structures Propres À Les Atteindre." *Moniteur belge* 23 (1997).
- Franquet, Alexandra, Nathanaël Friant, and Marc Demeuse. "(S') Orienter Dans L'enseignement Secondaire Technique Et Professionnel En Communauté Française De Belgique: La Part Du Choix." *L'orientation scolaire et professionnelle*, no. 39/4 (2010).
- Franssen, Abraham. " *Patch-Work: Les Transitions Des Jeunes Entre L'enseignement Et L'emploi. Quelle Action Publique À Bruxelles Et En Europe?* (2013).
- Frétigné, Cédric. "Le Nouvel Esprit Du Capitalisme." JSTOR, 2001.
- Friant, Nathanaël, Antoine Derobertmeasure, and Marc Demeuse. "Les Liens Entre Recherche Prospective, Description Du Système Éducatif Et Pilotage: Un Exemple En Communauté Française De Belgique." Paper presented at the Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes: évaluations en tension, 2008.
- Giraud, Olivier. "La Formation Comme Politique D'activation Des Chômeurs En Suisse: Divergences D'interprétation." *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, no. 100 (2007): 93-108.
- Grootaers, Dominique, Abraham Franssen, and Guy Bajoit. "Mutations De L'enseignement Technique Et Professionnel Et Différenciation Des Stratégies Éducatives (Communauté Française De Belgique)." *Cahiers de la recherche en éducation* 6, no. 1 (1999): 21-55.
- Jobert, Bruno. "La Régulation Politique: Le Point De Vue D'un Politiste." *Les métamorphoses de la régulation politique, Paris, LGDJ*, no. 24 (1998): 119-46.

- Kallen, Dennis, and Jarl Bengtsson. "Recurrent Education: A Strategy for Lifelong Learning." (1973).
- Lavigne Delville, Philippe. "François Dubet: Sociologie De L'expérience, Paris, Seuil, 1995, 271 P." *Bulletin de l'APAD*, no. 10 (1995).
- Le Pacte d'excellence, Projet d'. "Avis N 3 Du Groupe Central, 2 Décembre 2016." Consulté sur <http://bit.ly/2kwxGUL>.
- Lenel, Emmanuelle, and Abraham Franssen. *Les Trajectoires Scolaires Des Filles Trajectoires Scolaires Des Filles Et Des Garçons Dans L'enseignement Secondaire Général, Technique Et Professionnel En Communauté Française De Belgique*. (2009).
- Lundberg, Kjetil. "The Welfare Subject in the One-Stop Shop: Agency in Troublesome Welfare Encounters." *J. Soc. & Soc. Welfare* 45 (2018): 119.
- Maroy, Christian, and Annelise Voisin. "Une Typologie Des Politiques D'accountability En Éducation: L'incidence De L'instrumentation Et Des Théories De La Régulation." *Education comparée. Revue de recherche internationale et comparative en éducation* 11 (2014): 31-58.
- Martin, Claude. "Penser La Vulnérabilité. Les Apports De Robert Castel." *Les Cahiers de la Justice*, no. 4 (2019): 667-77.
- Meynaud, Jean. *La Decision Politique En Belgique: Le Pouvoir Et Les Groupes*. PRESSES DE SCIENCES PO, 2012.
- Morin, Émilie, Geneviève Therriault, and Barbara Bader. "Le Développement Du Pouvoir Agir, L'agentivité Et Le Sentiment D'efficacité Personnelle Des Jeunes Face Aux Problématiques Sociales Et Environnementales: Apports Conceptuels Pour Un Agir Ensemble." *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, no. 51 (2019).
- Scholta, Hendrik, Willem Mertens, Marek Kowalkiewicz, and Jörg Becker. "From One-Stop Shop to No-Stop Shop: An E-

- Government Stage Model." *Government Information Quarterly* 36, no. 1 (2019): 11-26.
- Sultana, Ronald G. *De La Politique a La Pratique: Une Evolution Systemique Vers L'orientation Tout Au Long De La Vie En Europe*. Office des publications officielles des Communautés européennes, 2008.
- Van Campenhoudt, L. "L'insécurité Est Moins Un Problème Qu'une Solution." *Revue de droit pénal et de criminologie* 6 (1999): 727-38.
- Verdier, Eric. "L'éducation Et La Formation Tout Au Long De La Vie: Une Orientation Européenne, Des Régimes D'action Publique Et Des Modèles Nationaux En Évolution." *Sociologie et sociétés* 40, no. 1 (2008): 195-225.
- Wallez, Paul. "L'associatif: Richesse Et Désordre." *Pensee plurielle*, no. 1 (2004): 139-45.
- WALLONIE-BRUXELLES, EN FÉDÉRATION. "Résultats De L'enquête Pisa 2018 En Fédération Wallonie-Bruxelles."