



HAL
open science

Orienter les élèves en difficulté en s'appuyant sur leurs compétences personnelles et professionnelles

Laurène Houtin, Clémence Brun, Amélie Metaldi, Marie-Laure Steinbruckner, Katia Terriot, Alexis Akinyemi, Even Loarer

► To cite this version:

Laurène Houtin, Clémence Brun, Amélie Metaldi, Marie-Laure Steinbruckner, Katia Terriot, et al.. Orienter les élèves en difficulté en s'appuyant sur leurs compétences personnelles et professionnelles. 2022. halshs-03844941v1

HAL Id: halshs-03844941

<https://shs.hal.science/halshs-03844941v1>

Preprint submitted on 9 Nov 2022 (v1), last revised 19 Jun 2023 (v2)

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Titre complet : Orienter les élèves en difficulté en s'appuyant sur leurs compétences personnelles et professionnelles

Full title: Guiding students with learning difficulties by building on their personal and professional skills

Titre courant : Orienter les élèves en difficulté

Running title: Guiding students with learning difficulties

Laurène Houtin^{1,2}, Clémence Brun^{2,3}, Amélie Metaldi⁴, Marie-Laure Steinbruckner⁵, Katia Terriot⁵, Even Loarer⁵, Alexis Akinyemi^{1,2}

Toute correspondance concernant cet article doit être adressée à Laurène Houtin, AD-HOC Lab, 13 Rue Hispano Suiza, 92270 Bois-Colombes, France,
Email : laurene.houtin@adhoclab.fr

¹: Laboratoire Parisien de Psychologie Sociale, EA 4386 (équipe PS2C), 200 av. de la République - 92001 Nanterre Cedex, France

²: AD-HOC Lab, 13 Rue Hispano Suiza, 92270 - Bois-Colombes, France

³: Univ. Grenoble Alpes, CNRS, UMR 5525, VetAgro Sup, Grenoble INP, TIMC, 38000 Grenoble, France

⁴: ID6, 292 rue Camille Guérin, 59000 - Lille, France

⁵: Le Cnam Inetop, EA4132, Centre de Recherche sur le Travail et le Développement. 41 Rue Gay Lussac 75005, France.

Résumé

L'orientation professionnelle des élèves de collèges et lycées, qui plus est des publics à besoins éducatifs spécifiques (*i.e.*, SEGPA, ULIS), demeure un problème récurrent en France. La présente étude a évalué dans quelle mesure un outil numérique facilitant l'identification des expériences personnelles et professionnelles ayant permis le développement de compétences transversales (Diagoriente) s'avérait pertinent pour l'accompagnement à l'orientation scolaire et professionnelle d'élèves de collèges et lycées, dont ceux dans des filières spécialisées. D'après les entretiens menés auprès de 19 professionnels de l'orientation scolaire, l'outil et la démarche Diagoriente seraient pertinents pour accompagner la construction du projet professionnel des élèves y compris des élèves à besoins spécifiques. Il apparaît que la principale force de Diagoriente réside dans sa démarche unique d'identification des compétences via les expériences professionnelles et personnelles qui favorisent la valorisation des jeunes. La démarche permet également de transformer les élèves en véritables actrices et acteurs de leur orientation. Les outils numériques accessibles et polyvalents tels que Diagoriente représentent une des opportunités que les professionnels scolaires peuvent saisir afin de lutter contre les inégalités sociales qui, encore aujourd'hui, déterminent grandement les choix d'orientation.

Mots-clés : Orientation professionnelle, compétences, transversalité, outil numérique, enseignement technique et professionnel, publics en difficulté, SEGPA, ULIS, choix d'orientation professionnelle, difficultés scolaires

Full title: Guiding students with learning difficulties by building on their personal and professional skills

Abstract

Career guidance for middle and high school students, especially those with special educational needs (*i.e.*, SEGPA, ULIS), remains a recurrent problem in France. This study evaluated the extent to which a digital tool facilitating the identification of personal and professional experiences that have allowed for the development of transversal competencies (Diagoriente) was relevant for supporting the academic and professional orientation of middle and high school students, including those in specialized fields. According to the interviews conducted with 19 school guidance professionals, the Diagoriente tool and approach would be relevant for supporting the construction of students' career plans, including students with special needs. It appears that the main strength of Diagoriente lies in its unique approach to identifying skills through professional and personal experience, which helps young people to develop their skills. The approach also allows students to become real actors of their orientation. Accessible and versatile digital tools such as Diagoriente represent one of the opportunities that school professionals can seize in order to fight against social inequalities which, still today, greatly determine the choices of orientation.

Key words: Career guidance, competencies, transversality, digital tool, technical & vocational education, SEGPA, ULIS, vocational orientation choice, learning difficulty

L'orientation des jeunes par les compétences comme levier pour l'insertion professionnelle des publics en difficulté.

Des problématiques d'orientation et d'insertion fortes et persistantes chez les jeunes

Alors que l'orientation scolaire constitue un processus fondamental de la vie des élèves (Lent, 2008) et un sujet majeur d'intérêt des professionnels de l'éducation nationale, on constate encore aujourd'hui un certain nombre d'entraves au bon fonctionnement des processus d'orientation et d'insertion professionnelle des plus jeunes. Parmi elles, on compte notamment les difficultés liées à la formation du personnel scolaire aux thématiques de l'orientation ou à l'absence de systématisation de processus pour travailler l'orientation des élèves. D'autres difficultés sont également évoquées de façon récurrente par les professionnels de l'orientation et les chercheuses et chercheurs, et ce depuis les années 70, comme i) le manque d'information, ii) le fait que les familles et conseils de classe prennent leurs décisions sans considérer dans leur globalité les élèves, iii) le fait que les recommandations liées à l'orientation « ne fonctionnent pas toujours de façon satisfaisante » et iv) le fait que « l'affectation des élèves dans l'enseignement technologique se fait dans de mauvaises conditions » (Duru-Bellat & Perretier, 2007). Ces difficultés n'ont eu de cesse de se développer et d'entraver le processus d'orientation, alors même qu'en parallèle on constatait déjà en 2003 une augmentation de la demande d'orientation (Cohen-Scali & Kokosowski, 2003).

Le cas des publics en difficulté (« décrocheurs ») et la notion d'orientation choisie ou subie

Pour les jeunes placés dans des filières à fort potentiel de discrimination comme les élèves de Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté (SEGPA¹) ou d'Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire (ULIS²), l'orientation professionnelle est souvent encore plus délicate que pour les autres publics. En effet, les élèves de SEGPA, plus particulièrement, entrent généralement dans ce dispositif d'enseignement adapté dans l'optique de rejoindre le cursus scolaire ordinaire ou la formation professionnelle classique. Comme le note Joël Zaffran (2010), « la Segpa incarne le droit égal pour tous d'être scolarisés grâce à des mesures compensatrices servies par des filières scolaires spécialisées ». Pour autant, le dispositif échoue, dans la majorité des cas, à « rendre » ses bénéficiaires au système commun (*i.e.*, 58% des élèves de SEGPA sont sortis du système scolaire sans obtenir un diplôme; DEPP, 2017). Il faut dire que l'orientation en SEGPA est tout autant motivée par des motifs d'ordre purement scolaire (faiblesse des résultats individuels) qu'elle résulte de la situation familiale et du milieu social des élèves (Landrier & Nakhili, 2010 ; Lapostolle & Ramos, 2018 ; LIEPP, 2014 ; Moquet, 2018 ; Zaffran, 2010). Il est donc délicat de parler de choix d'orientation pour ces enfants aux trajectoires scolaires empruntées d'une forme de stigmatisation sociale (« 30% de nos élèves, massivement issus des milieux populaires, sont en difficulté », « 84% des élèves des SEGPA sont des enfants de familles de CSP défavorisés.

¹ <https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F32752>

² <https://eduscol.education.fr/1164/les-unites-localisees-pour-l-inclusion-scolaire-ulis>

Et, parmi les décrocheurs, 5% sont des enfants de cadres, 45% sont des enfants d'ouvriers », « En début de 3ème, les élèves d'origine sociale modeste ont une probabilité 11% moins élevée de préférer la seconde générale et technologique que les élèves d'origine favorisée de même niveau scolaire », Delahaye, 2022, p. 19, p. 32; LIEPP, 2014). En outre, le choix d'une orientation professionnelle comme la SEGPA peut également résulter d'un manque de connaissances de l'ensemble des options possibles et d'une mauvaise perception de son propre potentiel scolaire (Guyon & Huillery, 2014, 2021 ; LIEPP, 2014). Malheureusement, bien qu'il existe des passerelles entre les voies de formation, le choix d'orientation a généralement de lourdes conséquences pour les élèves, notamment car l'on sait ces voies de formation déterminantes pour l'accès et la réussite dans l'enseignement supérieur (Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche, 2020, citée par Delahaye, 2022, p. 30). Pour Guyon et Huillery (2021) il s'agit d'une « double peine » pour les élèves de faible niveau socio-économique qui sont plus susceptibles de subir les conséquences négatives de leurs faibles aspirations en plus des conséquences négatives de leur origine sociale. Quant aux élèves d'ULIS, ils intègrent ce dispositif afin de suivre un enseignement compensatoire adapté à leur handicap. Ce dispositif comprend des temps de scolarisation en classe « ordinaire », afin d'inclure ces élèves et d'assurer une continuité pédagogique, favorisant ultimement l'insertion professionnelle et sociale (Midelet, 2015a ; Pineau, 2016). On retrouve dans ce dispositif des élèves issus d'un milieu socio-économique de niveau faible (« les élèves des dispositifs ULIS au collège sont 63 % à être d'origine socio-économique populaire, composés aussi de 34 % d'ouvriers et 24,8 % d'inactifs », DEPP, 2018, cité par Laidi, 2019). Par ailleurs, les élèves en ULIS souffrent également d'une stigmatisation liée à leurs résultats scolaires, qui justifie souvent leur exclusion de certaines parties du cursus scolaire et les prive d'un sentiment de « normification » (e.g., exclusion des cours jugés comme les plus importants, comme le français et les mathématiques, et interdiction de passer le brevet blanc avec les autres élèves pour ne pas baisser le niveau d'obtention du brevet d'un collège, Goffman, 1975, cité par Lansade, 2017 ; Laidi, 2019).

Ces jeunes inclus dans des dispositifs spécialisés (*i.e.*, SEGPA, ULIS) entretiennent donc un rapport « brouillé » avec l'enseignement et le monde du travail (Midelet, 2015b ; Szajda-Boulanger, 2015). Ils doivent pourtant, comme les jeunes suivant une scolarité jugée plus « classique », concentrer une grande partie de leurs efforts sur la construction d'un projet d'orientation professionnelle cohérent leur permettant de passer du monde scolaire au monde professionnel (Lacoste et al. 2005). Cette construction présuppose que les élèves effectuent des choix en se positionnant en tant qu'actrices et acteurs de leur orientation, une position primordiale pour assurer que leurs choix soient basés sur leurs goûts et compétences et non uniquement sur les opportunités qui s'offrent à eux ou les pressions de leur environnement (Foka & Werquin, 2020 ; Jellab, 2005 ; Lacoste et al. 2005 ; LIEPP, 2014). Ces pressions, combinées au déterminisme social (*i.e.*, 20% de la réussite scolaire est attribuable au milieu socio-économique, OCDE, 2016), peuvent avoir des effets négatifs sur les ambitions des jeunes en situation défavorisée et favoriser l'autocensure (Duru-Bellat & Perretier, 2007 ; LIEPP, 2014). Appréhendée sous l'angle dispositionnaliste de Lahire (2021), l'orientation scolaire et professionnelle est un processus au cours duquel se construit ce qui sera vécu comme souhait ou, à l'inverse, comme injonction. Et de rappeler l'ancrage social et culturel de « choix » d'orientation qui ne se forment pas dans un champ des possibles également «

ouvert » pour tous les élèves (Bourdieu, 1979), voire qui ne connaissent qu'une « modalité unique » (Orange, 2010). Il apparaît que ces publics (*i.e.*, SEGPA, ULIS) ont besoin d'outils adaptés, à même de valoriser leurs atouts spécifiques pour leur proposer des orientations pertinentes et non stigmatisantes.

Les outils existants pour accompagner l'orientation et l'insertion professionnelle et le cas de Diagorienté

Ces difficultés vont par ailleurs de concert avec une augmentation et une succession du nombre de dispositifs d'orientation destinés aux jeunes non qualifiés qui participent à un manque de cohérence du panorama des dispositifs et qui mènent de nombreux professionnels de l'orientation à diriger des jeunes vers des dispositifs qui ne leur conviennent pas (Cohen-Scali & Kokosowski, 2003 ; Duchène & Poplimont, 2013). En outre, le dialogue interinstitutionnel et le nombre de services de l'orientation travaillant en collaboration n'ont cessé de croître dès les années 2000, participant à la multiplication des supports et des outils de suivi des jeunes. De plus, ces supports pédagogiques (*e.g.*, les Kits pédagogiques³ de l'Onisep qui proposent aux jeunes des dictionnaires sur les formations et les métiers ainsi que des vidéos sur des domaines professionnels variés) restent encore trop rarement utilisés et ne répondent que partiellement à la demande des professionnels de l'orientation, à savoir des outils ludiques et intuitifs (Eydoux et al., 2019 ; Houtin et al., 2021). Pour ces raisons, de nombreuses autrices et de nombreux auteurs ont déjà noté la nécessité d'établir un processus d'orientation long, « l'orientation continue », afin d'éviter les dysfonctionnements entre les dispositifs existants, ce qui passe en partie par la sélection d'une palette d'outils complémentaires entre eux et permettant une analyse quantitative et individualisée (Cohen-Scali & Kokosowski, 2003 ; Masdonati & Zittoun, 2012).

Parmi les nouveaux outils permettant un suivi individualisé des publics à fort besoin d'orientation, on compte un service public conçu par l'association ID6 et soutenu par la Délégation Générale à l'Emploi et à la Formation Professionnelle du Ministère du Travail et la Direction Interministérielle du Numérique basé sur l'approche compétences : Diagorienté (<https://Diagorienté.beta.gouv.fr/>). Il s'agit d'une application numérique gratuite et accompagnée qui répond au besoin formulé par les professionnels de l'orientation en proposant aux bénéficiaires d'explorer leurs expériences, d'analyser leurs compétences transversales et d'identifier leurs intérêts professionnels pour se dessiner un avenir et choisir leur voie (Houtin et al., 2021). En s'inscrivant dans l'approche par les compétences, Diagorienté favorise la considération des bénéficiaires dans la singularité de leurs trajectoires respectives, ce qui permet notamment de nuancer un diagnostic parfois cruel pour les élèves en difficulté. Diagorienté a justement été conçu dans le but de favoriser la posture actorielle autonome dont les jeunes sont souvent départis dans la formation des choix qui gouvernent leur vie. Diagorienté mise sur la réflexivité de l'individu en le reconnaissant à même de s'autodéterminer de manière autonome. L'outil permet aux jeunes de prendre conscience de leurs ressources individuelles (ce qu'ils savent déjà faire et qu'ils peuvent exploiter), en extrayant des compétences de leurs expériences personnelles et professionnelles passées ou

³ <https://www.onisep.fr/Equipes-educatives/Kits-pedagogiques/Kits-pedagogiques>

actuelles. Les élèves peuvent également sélectionner et hiérarchiser des familles d'intérêts, ce qui permet à l'outil de leur proposer des métiers en adéquation avec ce qu'ils aiment et ce qu'ils sont susceptibles de « savoir faire ». Leur position actorielle est renforcée par la présence de filtres sur les propositions, que les jeunes peuvent utiliser pour affiner leur recherche tout en disposant d'un maximum de liberté dans la construction de leurs pistes d'orientation. Cette démarche de reconnaissance des compétences au travers des expériences et de promotion d'une posture actorielle est entièrement compatible avec les préoccupations actuelles des services d'orientation. En effet, l'un de leurs objectifs actuels est d'aider les jeunes à mettre en valeur et faire reconnaître leurs apprentissages issus de leurs expériences professionnelles et personnelles, et d'ainsi favoriser leur entrée dans le secteur professionnel (Évéquoz, 2012, cité par Masdonati & Zittoun, 2012). Grâce à la vision décloisonnée des compétences proposée par Diagoriente, chaque expérience individuelle devient un terreau pour de nouvelles compétences et le parcours est conceptualisé dans une perspective dynamique dans la mesure où les expériences ne s'arrêtent pas tant que le bénéficiaire est actif.

Ainsi, il nous a semblé que Diagoriente, dans sa capacité à outiller la construction d'une réflexion sur l'avenir prenant pour base l'individu dans sa globalité (expériences extrascolaires comprises), pourrait se positionner comme un outil indiqué pour les jeunes en difficulté dans la mesure où ils ont un fort besoin de réassurance, mais aussi pour les élèves de filières « classiques », dont les choix peuvent être éclairés par d'autres variables que les notes, les choix d'insertion passés ou des représentations sur les métiers très approximatives et parcellaires.

La présente étude

L'objectif de cette étude était d'évaluer la mesure dans laquelle un outil numérique facilitant l'identification des expériences personnelles et professionnelles ayant permis le développement de compétences transversales tel que Diagoriente peut s'avérer pertinent pour l'accompagnement à l'orientation scolaire et professionnelle des élèves de collèges et lycées, 1) tous publics confondus, et 2) plus spécifiquement des élèves de filières spécialisées (*i.e.*, SEGPA, ULIS). Pour ce faire, nous avons interrogé des enseignantes et psychologues de l'Éducation Nationale ayant utilisé l'outil et la démarche Diagoriente avec des élèves de collèges et lycées.

La réalisation de cette étude a été permise grâce à la participation de l'Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP) du Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM) qui a mobilisé un nombre important d'actrices et acteurs scolaires pour nous permettre de récolter les retours rapportés dans le présent article.

Méthode

Participant·es

Plus de quatre-vingts personnels de l'éducation nationale ont participé à l'étude de Diagoriente en contexte scolaire après avoir mobilisé Diagoriente avec des élèves de collège ou de lycée, en suivant le déroulé pédagogique décrit dans la Figure 1. Parmi ces personnels scolaires, 19 personnes ont participé volontairement et bénévolement aux entretiens (% femmes = 100), dont :

- 12 psychologues de l'éducation nationale,
- 7 enseignantes,

Les personnes interrogées étaient issues des académies présentées dans la Table 1. Les données liées aux durées de passation sont disponibles en Table 2. Les données liées au niveau scolaire sur lequel ont eu lieu les passations de Diagoriente sont disponibles en Figure 2.

Tableau 1

Nombre de participantes par Académie

Académie	Nombre de participantes
Nantes	7
Lille	3
Lyon	2
Amiens	1
Rennes	1
Versailles	1
Grenoble	1
Strasbourg	1
Dijon	1
Guadeloupe	1

Table 1

Number of participantes per Academy

Table 2

Nombre de passations, pourcentage sur le nombre total de passations et durée des passations en minutes selon le nombre de sessions

	Nombre de passations concernées	Pourcentage sur le nombre total de	Durée des passations (toutes sessions
--	---------------------------------	------------------------------------	---------------------------------------

		passations (N = 20)	confondues) en minutes
1 session	10	50	188 (ET = 113,02)
2 sessions	6	30	182,5 (ET = 73,74)
3 sessions	3	15	180 (ET = 60)
9 sessions	1	5	1080 (ET = non pertinent)

Table 2

Number of administrations, percentage of total number of administrations and duration of administrations in minutes depending on the number of sessions

Figure 1

Organisation de la passation de Diagoriente

L'organisation type (déroulé pédagogique) préconisée par l'équipe de Diagoriente est résumée ci-dessous.

1ère phase :

- Introduction : présentation du contexte et distribution des fiches élèves aux participantes.
- Démarrage : atelier « Écrivez 3 compétences que vous pensez avoir » avec un accompagnement des élèves qui ont du mal à écrire des compétences. Présentation par les élèves de ce qu'ils ont écrit en citant les compétences (qui sont souvent des activités). Catégorisation des activités et présentation de la démarche à venir de transformation des activités en compétences.
- Connexion à Diagoriente : accompagnement des élèves dans la création d'un compte,
- Ouverture du 1^{er} volet « Me connaître » : les élèves jouent au jeu vidéo puis l'animateur débriefe et explique le principe de gradation (maîtrise des compétences).
- Jeu de cartes : les élèves jouent suite aux explications de l'animateur. Celui-ci distribue ensuite le référentiel imprimé, et explique le niveau des compétences et donne quelques exemples.
- Exercice d'application : l'animateur écrit des expériences diverses et les élèves doivent, en binômes, sélectionner 3 compétences dans le référentiel pour « réussir » ces expériences. Chaque binôme présente en contextualisant le récit.
- Conclusion.

2de phase :

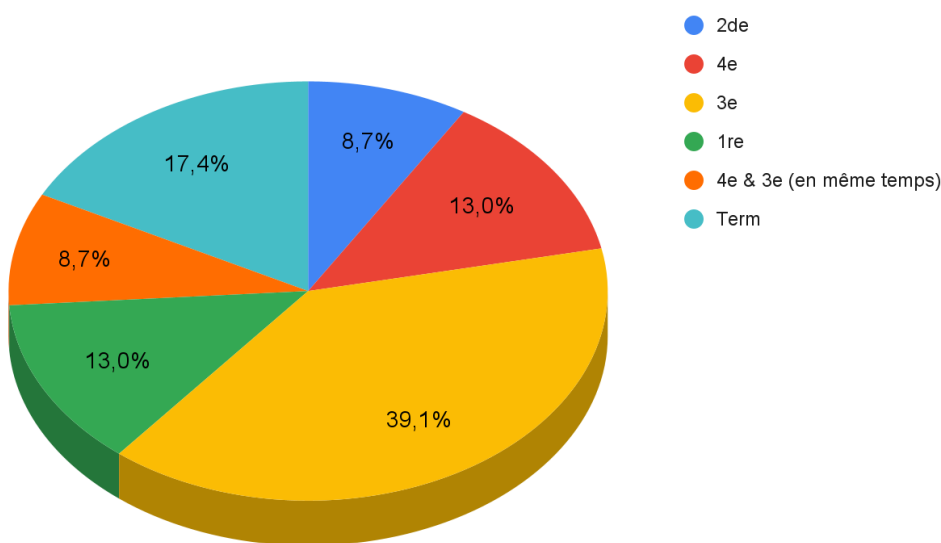
- Présentation : l'animateur explique qu'il s'agit de s'intéresser à des expériences réelles.
- Expériences : les jeunes renseignent des expériences personnelles avant de renseigner des expériences professionnelles. L'animateur explique comment trouver

ses expériences (« Vous avez fait un stage dans la vente ? Écrivez « vente », vous avez fait des travaux d'électricité à la maison, écrivez : « électricité » »).

- Recommandation : l'animateur explique comment demander des recommandations.
- Se projeter : l'animateur guide les élèves dans la sélection et le classement par ordre d'importance de 5 familles de centres d'intérêt au sein de 22 familles.
- Les pistes métiers : l'animateur accompagne le jeune dans la consultation de la liste de métiers proposés et des fiches métiers.
- La recherche d'immersion : l'animateur accompagne le jeune dans la consultation de la liste d'entreprises géolocalisées à contacter pour se renseigner sur un métier ou un secteur d'activité, faire une demande de stages, et/ou identifier des entreprises à prospector par candidature spontanée et trouver un job ou une formation en alternance.
- Clôturer : inviter les élèves à noter dans la deuxième partie de la « fiche élève » leurs expériences favorites et de reporter leur niveau sur chaque compétence. Inciter les jeunes à revenir spontanément vers Diagoriente de chez eux.

Figure 2

Niveau scolaire des élèves avec lesquels les personnels scolaires ont mobilisé Diagoriente



Matériel et procédure

La récolte de données a été effectuée au moyen d'entretiens de type semi-dirigés et s'est étendue sur une année (de début avril 2021 à mi-juillet 2022). Du fait du contexte sanitaire

COVID-19, les entretiens étaient réalisés par visioconférence pendant une durée moyenne d'une heure. La campagne d'entretiens était présentée aux participantes comme ayant pour objectif de proposer un outil et une démarche toujours plus adaptés à leurs besoins quotidiens et à ceux des jeunes qu'elles accompagnent au quotidien.

La première partie de l'entretien visait à recueillir des informations sociodémographiques sur les participantes (parcours, public accompagné en général).

Elles étaient invitées à parler du ou des contextes dans lesquels elles avaient mobilisé Diagoriente :

- public accompagné : niveau scolaire, nombre d'élèves,
- cadre d'accompagnement : dispositif, lieu de la passation, temps mobilisés (cours, heures d'accompagnement, etc.)
- type de mobilisation : individuelle ou collective,
- raison du choix de ce type de mobilisation,
- partenariat avec une enseignante ou un enseignant ou un ou une psychologue et répartition des rôles,
- durée de la session, découpage de la session, interruption, satisfaction quant à la durée de la session,
- période de l'année et satisfaction quant à la période de mobilisation.

Elles devaient également expliquer comment elles avaient été formées à la mobilisation de Diagoriente et leur satisfaction quant aux outils de formation proposés par Diagoriente.

Elles étaient ensuite questionnées sur la pertinence de la démarche et de l'outil pour l'orientation des jeunes :

- réception de l'outil et de la démarche par les jeunes,
- pertinence pour la cible (thématique, fonctionnalités, expérience d'utilisation et consignes) notamment au regard de l'âge et du moment de la vie personnelle,
- originalité de l'outil et de la démarche,
- réception de l'outil et de la démarche par la personne interrogée (pertinence, utilité, facilité de mobilisation de l'informatique et des allers-retours entre-temps d'animation et temps sur ordinateur),
- utilité dans le process d'orientation (apports potentiels de Diagoriente),
- impact de Diagoriente sur les métiers de l'accompagnement à l'orientation : intégration de Diagoriente dans la panoplie d'outils, redondance, complémentarité, utilité intrinsèque,
- les compétences nécessaires pour mobiliser Diagoriente en tant qu'animatrice,
- les manques, obstacles à l'utilisation, et limites de Diagoriente.

Enfin, pour clôturer l'entretien, les participantes étaient invitées à résumer ce qu'elles retenaient de la mobilisation de Diagoriente, tant en positif qu'en négatif.

Les données récoltées ont été analysées à l'aide d'une analyse de contenu selon la méthode « *template analysis* » de King (1998, voir aussi King, 2012), selon les thèmes établis a priori lors de la création de la grille d'entretien.

Résultats

Les exercices et jeux d'introduction

Le parcours Diagorienté tel que conceptualisé dans le déroulé pédagogique (cf. Figure 1) débute par trois exercices qui ont vocation à favoriser l'identification des compétences dans les expériences personnelles et professionnelles que les élèves ont vécues. Pour le premier exercice, les élèves doivent nommer 3 compétences qu'ils pensent maîtriser et les expliquer. Le second exercice, le Burger Speed, est un jeu de simulation de gestion de fast-food à la suite de laquelle les élèves doivent identifier les compétences qu'ils ont mobilisées et évaluer leur niveau pour ces compétences. Enfin, le troisième exercice est un jeu de cartes et d'identification de compétence dans le référentiel RECTEC⁴.

Parmi les personnes interrogées, 95% avaient utilisé ces trois exercices. Pour 6 participantes, les activités proposées en début de passation étaient une manière intéressante d'introduire la thématique des compétences (contre 3 participantes qui considéraient que ces activités pouvaient provoquer des blocages chez les jeunes). 90% des personnes interrogées ont rapporté que les jeunes avaient apprécié le jeu Burger Speed (« *Ils ont adoré le jeu. C'est très apprécié, très important, ils ont adoré* »). Seules 2 personnes ont rapporté des réactions négatives chez les jeunes, notamment liées à une incompréhension de l'objectif du jeu. Les avis des participantes sur l'utilité du jeu pour comprendre comment repérer des compétences sur la base d'activités étaient divergents. Si 54% d'entre elles pensaient que le jeu est pertinent pour cet objectif (« *ils ont compris qu'à partir d'une activité, on génère des compétences, que l'activité, on peut la repérer, mais la compétence on la voit moins...* »), 46% des participantes ne le pensaient pas (« *Ils ont aimé, mais pas compris l'intérêt du jeu vidéo* »). Le jeu de cartes à quant à lui moins marqué les participantes, puisque seulement 8 personnes l'ont évoqué, et provoqué des avis mitigés (« *Oui, c'est très utile, ça met les jeunes en réflexion, ils ont apprécié, et moi aussi* », « *Je dirais sur le jeu de cartes, c'est peut-être ça le point négatif, c'est moins facile à expliquer et à faire remplir* »).

De l'expérience à la compétence

Dans le déroulé pédagogique, les élèves découvrent ensuite le module de transformation des expériences en activités puis en compétences. Ils renseignent dans l'outil Diagorienté leurs expériences personnelles et professionnelles. Ils sélectionnent les compétences qu'ils pensent avoir mobilisées pour chaque expérience et l'animatrice ou

⁴« RECTEC est un projet né en 2016 visant à favoriser l'employabilité par la reconnaissance des compétences transversales et leur mise en correspondance avec les certifications professionnelles. Porté par le GIP-FCIP1 de l'académie de Versailles, il regroupe des acteurs du champ de l'insertion et de la formation professionnelle de trois pays francophones : la Belgique, la France et le Luxembourg. Il répond aux besoins des professionnels de l'éducation-formation- certification et orientation de se doter d'outils d'évaluation gradués qualitativement et adossés au Cadre Européen des Certifications*(CEC). Cette nécessité s'inscrit dans des principes de sécurisation des parcours professionnels, où un système gradué favorise une visualisation claire des positionnements et/ou progression de chacun. L'enjeu principal de RECTEC repose sur la création et l'utilisation d'un référentiel de compétences commun au système d'acteurs oeuvrant pour l'insertion et la certification professionnelles. La graduation des compétences transversales par cercles permet de reconnaître des compétences partiellement maîtrisées et celles à développer pour atteindre les niveaux, 2, 3 ou 4 du CEC. Un focus particulier est posé sur le développement des compétences dites « de base », nommées et intégrées au sein des compétences transversales, créant des passerelles avec le dispositif CléA. (...) » (Guide pratique Rectec, juin 2019).
<https://www.c2rp.fr/publications/projet-rectec-des-ressources-pour-evaluer-les-competenances-transversales>

animateur leur présente la fonctionnalité qui leur permet de demander une recommandation auprès d'une professionnelle ou d'un professionnel pouvant attester de leurs compétences.

La majorité des participantes a apprécié le module de transformation des expériences en activités puis en compétences, elles le considéraient même souvent comme la force principale de l'outil. Quatre points étaient particulièrement appréciés : i) la prise en compte des expériences personnelles (« *Le fait qu'on prenne en considération toutes leurs expériences, ça les change, c'est super pour eux, ils apprécient, ils se sentent compris et valorisés* »), ii) le fait que l'outil favorise la prise en compte d'activités généralement considérées comme « peu importantes » par les jeunes (« *Ça leur montre que ce qu'ils sont a de la valeur, ce qu'ils font dans la vie quotidienne, leurs petits efforts par-ci par-là, ça compte* »), iii) le fait que cette méthode favorise l'autonomie des élèves (« *Ils ont compris et ils y allaient tout seuls* »), iv) le fait que la méthode soit mobilisable même en dehors de Diagoriente, à condition que les élèves se l'approprient.

La possibilité de demander une recommandation a été très appréciée par les personnels scolaires qui la trouvaient valorisante pour les jeunes, relativement unique pour un outil d'orientation et facilement utilisable.

Les participantes ont également apprécié la possibilité offerte aux élèves de s'autoévaluer sur les différentes compétences (« *Oui c'est bien, surtout pour comprendre la gradation de la compétence* »). Cependant, près de la moitié des personnes interrogées ont rapporté avoir rencontré des difficultés pour accompagner les élèves dans leur autositionnement de niveau sur les compétences. Elles ont observé une tendance à se surestimer (« *Les élèves du collège, souvent, se placent comme experts alors que non, surtout en numérique* ») lors des passations collectives, contrebalancée par une sous-estimation lors des passations individuelles. Pour plusieurs d'entre elles, cette notion doit être explicitée, voire travaillée plus en profondeur avec les élèves (« *Il faut faire plus de pédagogie sur ce qu'est un expert* »).

La carte de compétences reste la fonctionnalité de l'outil la plus appréciée de Diagoriente, par près de 95% des personnes interrogées (« *C'est ce qui me plaît le plus dans Diagoriente* », « *C'est facile de se rendre compte que c'est utile pour les jeunes* »). Les participantes la considéraient comme un vecteur permettant de synthétiser le travail réalisé par les élèves (« *C'est ça le point fort du site, on peut matérialiser ce qu'on sait faire, c'est mobilisateur* »), de valoriser les élèves (« *Pour l'estime de soi ça permet de valoriser des choses qu'ils font dont ils n'ont pas conscience que ça a une valeur* ») et de préparer le CV et la lettre de motivation (« *La carte RECTEC est très intéressante pour qu'ils puissent mettre des termes semi-pro sur ce qu'ils vivent. Ils ont aimé d'avoir tout ce qu'ils avaient rempli sur une page, comme un CV, ils ont compris qu'ils pouvaient le montrer et le valoriser* »), sans pour autant que la carte ne se substitue à un CV (« *On ne peut pas l'utiliser comme un CV non plus, mais ça n'est pas l'idée il me semble, à cet âge-là...* »).

Faire le point sur les centres d'intérêt et se voir proposer des métiers

Le déroulé pédagogique se poursuit avec la partie centres d'intérêt dans laquelle les élèves sélectionnent 5 familles de centres d'intérêt parmi les 22 proposées, qu'elles et ils ordonnent ensuite par ordre d'importance. Une fois leurs expériences et centres d'intérêt

renseignés, les élèves consultent les métiers et les fiches associées qui leur sont proposées dans le module des pistes métiers.

Parmi les 17 participantes ayant eu l'occasion d'animer la passation de la partie centres d'intérêt, environ 90% ont trouvé ce module utile pour les élèves (« *C'est intéressant, surtout à partir du lycée, parce que dans Parcoursup, ils doivent détailler une partie « projet motivé », donc une partie sur les centres d'intérêt, donc c'est bien qu'ils puissent y réfléchir dès la 2de* », « *Oui c'est utile, ça a un double effet, ça peut ouvrir des pistes, mais ça peut conforter des choix aussi* »). Elles appréciaient notamment le fait de pouvoir modifier les familles d'intérêts sélectionnées, bien que certaines regrettaient que les centres d'intérêt soient classés par familles (« *Parfois, c'est tellement large les éléments, qu'ils ne se retrouvent pas. L'approche est bien, mais je pense qu'il faudrait travailler les items plus pour de jeunes ados, c'est un peu décalé par rapport à eux* »).

Parmi les 8 participantes ayant effectué l'intégralité du parcours, le module de proposition de pistes métiers était jugé utile. Les participantes considéraient notamment que les propositions de métiers peuvent aider les élèves à conforter leurs intuitions à la réalité et à découvrir de nouveaux métiers (« *L'orientation, ils ont souvent des idées, ou pas du tout. Mais ça les conforte dans la possibilité de le faire ou ça leur donne des idées de choses qu'ils pourraient faire* »), que cette partie permet de pallier le manque de connaissances des métiers auquel les personnes qui travaillent avec les jeunes sur le sujet de l'orientation sont parfois sujettes (« *Les profs font l'orientation, et ils ne connaissent pas les filières à part la leur [...] les profs ne sont pas formés sur les métiers, ils ne les connaissent pas, et du coup ils ne peuvent pas orienter les gens correctement* ») et que les propositions de métiers et les fiches associées permettent aux élèves de confronter leurs représentations des métiers à des éléments davantage objectifs (« *Parfois ils sont surpris : ils obtiennent un métier qu'ils apprécient, mais la description ne correspond pas du tout à ce qu'ils pensaient* »). Cependant, 2 participantes ont évoqué quelques réserves (« *Je trouve que les fiches descriptives des métiers sont super bien faites, mais les élèves ne cherchent pas un métier, mais une orientation* »).

Naviguer vers l'immersion

La dernière étape du déroulé pédagogique est la recherche d'immersion. Les jeunes consultent une liste d'entreprises géolocalisées associée à un métier proposé dans le module des pistes métiers. Cette liste leur permet d'envisager une demande de stage, d'identifier des entreprises dans lesquelles candidater, ou encore d'envisager un emploi ou une formation en alternance.

La partie immersion professionnelle était jugée comme très pertinente par les participantes qui ont eu l'occasion d'aller jusque-là dans la passation, et ce d'autant plus pour les élèves en 4e et 3e intéressés par la voie professionnelle et à la recherche d'expériences en entreprise (« *Je trouve ça intéressant, notamment pour les quatre semaines de stage pour les SEGPA* », « *Certains en SEGPA sont dans des centres donc là ils peuvent voir comment y aller, quels transports prendre...* »). Les participantes rapportaient également un réel intérêt de la part des élèves (« *Ils ont beaucoup aimé la partie immersion, ça les a bien motivés surtout qu'ils devaient chercher des lieux de stages* ») et des personnels scolaires (« *C'est top,*

surtout pour les jeunes pour leurs stages. Et les profs ont adhéré, ils ont proposé directement de le faire avec les élèves de 4e »).

Et après ?

Comme pour bon nombre d'outils et processus d'aide à l'orientation, Diagorienté semble trouver sa place dans la durée plus qu'en passation unique. C'est ce qu'ont rapporté les personnels scolaires interrogés qui souhaitaient à environ 50% répartir la passation sur plusieurs sessions (« Pour moi, c'est un outil qui s'inscrit dans la durée »). De plus, on note que plus Diagorienté a été utilisé sur un temps long, plus les personnels scolaires ont rapporté de la satisfaction observée chez les élèves. Pour autant, on constate un manque d'adéquation criant entre le système scolaire actuel et l'utilisation d'un outil d'exploration de son orientation sur le long cours (« *Les élèves, je ne les vois pas beaucoup, je n'ai pas souvent l'occasion de leur faire refaire Diagorienté, il faudrait que ça s'inscrive dans un projet d'établissement, voire à plus grande échelle* »). Afin de ne pas perdre les bénéfices de Diagorienté et de favoriser son utilisation à long terme, 6 participantes ont demandé aux élèves de continuer à utiliser Diagorienté en autonomie, notamment avec leurs parents (« *L'idée c'est de les accompagner pendant leur réflexion et qu'ils en aient une trace pendant les deux années de SEGPA. Moi ce que j'aimerais c'est qu'ils complètent au fur et à mesure de leurs expériences, qu'ils continuent ça* », « *Ce qu'il faudrait c'est qu'on en fasse un projet avec les parents, pour qu'ils poussent les élèves à revenir dessus régulièrement* »), mais sans certitude réelle sur ce qu'il adviendrait.

Le point de vue des élèves (rapporté par les personnels scolaires)

D'après 80% des participantes, les réactions des élèves vis-à-vis de Diagorienté étaient globalement très positives (« *Bonnes, de très bonnes réactions, ils ont apprécié* », « *Ils ont tout de suite comparé avec un autre outil qu'on utilise pour l'orientation en disant que Diagorienté était mieux* »). Selon les personnels scolaires, cela s'expliquait par le format ludique et dynamique de la passation en partie sur l'ordinateur (« *Ils n'attendent que ça d'aller en salle informatique* »), la démarche en elle-même et son aspect moins descendant (« *La manière de proposer les choses, la démarche sur ce que sont les compétences, le fait de séquencer et de revenir sur soi, sans qu'on ait besoin de l'exposer aux autres vu que c'est sur son compte, c'était bien* »), la possibilité de visualiser le chemin déjà parcouru (« *Le fait d'imprimer pour que ce soit visuel, ça les a impressionnés. Ils ont réalisé le chemin parcouru grâce à ça, je pense que c'est aussi pour ça qu'ils ont aimé* »), le fait que les élèves se sentent valorisés (« *Oui, c'est sûr, ils préfèrent passer du temps sur une activité qui leur donne le sentiment d'être compétents plutôt qu'en cours où ce n'est pas toujours évident pour eux* »), la possibilité de contacter des entreprises pour une immersion (« *Il y en a un qui a eu une réponse positive dans l'heure, donc ça a donné envie aux autres* ») ainsi que le fait que Diagorienté leur offre des perspectives d'avenir qu'ils ne soupçonnaient pas (« *Il y en a plusieurs qui nous ont dit que ça leur faisait du bien de découvrir des métiers dans lesquels ils pourraient se voir, et qu'ils aimeraient bien continuer Diagorienté dans le futur pour réfléchir à leur projet professionnel* »).

Ergonomie, design, et vocabulaire

L'aspect visuel du site de Diagoriente « scolaire » était jugé adapté aux élèves par la majorité des personnels scolaires (« *Oui c'est super ça a été très apprécié d'ailleurs ce n'est pas des tirets comme souvent. Ça leur a plu parce qu'ils trouvaient que c'était abordable et intuitif, c'est joli dans le sens où ce n'est pas des tirets, il y a des formes, ce n'était pas rébarbatif, les consignes sont claires* », « *C'est très clair et la progression avec les 3 grandes cases elle est claire* »). Les problèmes d'usages étaient selon les participantes davantage liés aux élèves qu'à la plateforme Diagoriente (« *Sans problème, oui oui, même s'ils ont la tendance à ne pas tout lire comme il faut, ils ont la tendance à cliquer sur tous les boutons* », « *Je pense que c'est plus lié à eux qu'à des soucis d'ergonomie sur Diagoriente* »). En ce qui concerne le vocabulaire, les personnels scolaires ont reconnu les efforts de l'équipe de Diagoriente pour rendre l'outil et la démarche les plus accessibles possible pour les jeunes. Pour autant, il importe à leurs yeux que la passation de Diagoriente soit réalisée sur la base d'un accompagnement (avec une enseignante ou un enseignant ou une ou un psychologue), notamment car les élèves ne savent pas toujours trouver les mots adaptés pour compléter leurs expériences (« *Ils mettent des trucs qui ne correspondent pas à ce qu'ils ont fait, parce qu'ils ne savent pas comment le dire* ») et ont parfois besoin qu'on leur explique des mots ou des propositions (« *Le vocabulaire oui, faut l'expliquer* »).

Les bénéfices de Diagoriente

Parmi les nombreux bénéfices de Diagoriente cités, celui qui ressort à l'unanimité est le fait de permettre aux élèves de prendre conscience qu'ils disposent de compétences (« *Oui, je pense que oui parce que rechercher des expériences, les décrire et aller ensuite retrouver les compétences associées, ce n'est pas un travail qu'ils vont faire naturellement et Diagoriente les aide à prendre conscience qu'ils ont de quoi mettre dans leurs compétences, ça, c'est déjà quelque chose !* », « *Sur la compréhension de leurs atouts, principalement, par exemple les SEGPA ils sont meilleurs à l'oral parce qu'ils ont l'habitude de s'exprimer à l'oral en classe, plus que les autres, et ça, Diagoriente leur a bien montré* »). Cette prise de conscience des compétences favorisait à son tour la valorisation des élèves, jugée comme le bénéfice le plus représentatif de l'effet de Diagoriente par les personnels scolaires en raison de sa propension à renforcer l'estime de soi et le sentiment d'auto-efficacité en lien avec l'orientation (« *Pour moi le point fort de Diagoriente, c'est aide les jeunes sur la confiance en soi grâce à la façon dont on les valorise, sans aucune hésitation* », « *Pour moi c'est la valorisation des publics en difficulté, ça, c'est évident* »).

En outre, en ce qui concerne l'orientation en elle-même, les résultats de l'étude indiquent que la démarche et l'outil favorisent effectivement le positionnement des élèves en tant qu'actrices et acteurs de leur évaluation de compétences et de leur orientation (« *Ce que j'aime dans cet outil c'est que c'est inductif, c'est « partir de l'élève », c'est l'inverse de donner des questionnaires et ça génère des réponses. C'est inversé, ça part d'eux, ils sont dans l'action vis-à-vis de leur orientation* ») pour faire le point sur leurs intérêts et motivations professionnels, entamer ou continuer des réflexions sur l'orientation (« *Oui et les*

confirmer aussi. Le fait de retrouver leur métier dans les pistes métiers c'était « ah bah voilà, j'ai raison de partir là-dedans parce que même Diagoriente me dit que »). Cette posture actorielle semble favoriser l'envie de s'impliquer dans son propre projet professionnel (« Ah bah oui, tout à fait, parce qu'ils ont un outil concret, ils avancent petit à petit et personne ne rentre les informations à leur place donc ils s'impliquent dans la construction de quelque chose qui résonne en eux »), et aider les élèves à trouver de la motivation pour leur projet d'orientation (« C'est aussi motivationnel et sentiment d'efficacité personnelle je pense, c'est super important à leur âge »). Par ailleurs, en leur indiquant que leurs expériences personnelles comptent et peuvent être valorisées, Diagoriente valorise la perception de soi et l'agir en dehors du prisme scolaire (« Si je dois résumer Diagoriente, je dis que c'est une autre façon de réfléchir pour apprendre à mieux se connaître. C'est une démarche originale pour avoir des informations sur qui je suis »).

Quant aux professionnels scolaires, 95% ont rapporté que Diagoriente avait une utilité opérationnelle au quotidien. Les psychologues considéraient que Diagoriente allait s'intégrer à la panoplie d'outils dont elles disposaient déjà (« Je pense que je vais vraiment l'utiliser plus parce qu'on cherche des outils différents. Je pense que je vais l'intégrer plus dans mes démarches sur des publics particuliers, notamment sur des demandes particulières »). Les enseignantes se projetaient également en continuant d'utiliser Diagoriente (« Ça allège aussi ma charge de travail et ça me permet de travailler de manière collective sur l'orientation alors qu'avant je le faisais très peu », « Oui parce que la carte de compétence je trouve qu'elle est intéressante et elle peut être reprise avec différents publics »), notamment pour des publics à besoins spécifiques (« Pour l'instant, moi je le vois surtout avec mes élèves de SEGPA. On a le projet de quelque chose d'important sur les deux années donc ça va s'ancrer dans mon quotidien avec la SEGPA », « Oui bien sûr, surtout pour ce public SEGPA »). Parmi les nombreux bénéfices cités pour le travail quotidien par les personnes scolaires, on note l'opportunité de sortir de sa zone de confort (« J'ai appris beaucoup de choses, j'aimerais ne pas avoir à le dire, mais j'ai développé ma connaissance du monde aussi de mon côté parce qu'en tant que prof, on est un peu enfermés dans ce qu'on fait »), la création d'un lien avec les élèves (« Ça m'a permis de créer du lien avec eux ») et la facilitation des échanges sur l'orientation (« On fait équipe, on est dans la guidance pour le jeune. Ça renverse le côté sachant /apprenant »). Mais malgré une grande volonté à mobiliser Diagoriente, près de 70% ont spontanément rapporté des craintes quant à la mise en œuvre opérationnelle sur la durée : les calendriers scolaires, les problèmes avec le matériel informatique, et la coordination entre équipes semblaient être des freins qu'elles redoutaient.

Pertinence de la démarche et de l'outil pour le domaine scolaire

D'après 97% des répondantes, Diagoriente est adapté au domaine scolaire. Pour autant, toutes ne sont pas en accord sur le public auprès duquel Diagoriente est plus pertinent. Pour 22%, Diagoriente peut servir pour tous les publics scolarisés (« Oui sans problème, ça a vraiment de la valeur avec tous les jeunes »). Pour les autres, Diagoriente est particulièrement adapté 1) aux élèves qui se destinent à la voie professionnelle, 2) aux élèves en SEGPA et

ULIS (« *Les élèves de SEGPA en sont ressortis, je ne sais pas, grandis, c'est vraiment adapté à leur besoin* »), 3) aux élèves en « décrochage scolaire » ou en perte de confiance.

En termes de niveau, il ressort du discours des personnes qui ont mobilisé Diagoriente avec des élèves en 3e que Diagoriente peut convenir à ce public. Pour 73%, la 4e est la période idéale pour commencer à utiliser Diagoriente, si son utilisation est accompagnée (« *En 4e, c'est plus pertinent qu'en 3e, c'est le moment où on commence à leur poser des questions sur ce qu'ils veulent et ils ont besoin d'un outil comme celui-ci pour commencer à avoir des pistes de réflexion* », « *Je pense que j'aurais dû le faire sur des élèves de 4e vu mon objectif de les aider en recherche de stage, là par exemple en 3e, c'était trop tard pour cet objectif. Après c'est jamais trop tard pour apprendre la notion de compétences* », « *Bien sûr, mais il faut qu'il y ait toujours un accompagnant* »). En ce qui concerne les classes de lycée, les avis étaient moins nombreux et globalement assez divergents : pour certaines, Diagoriente pourrait trouver sa place en 2nde, pour d'autres plutôt en première, et pour d'autres encore plutôt en terminale.

Discussion

Diagoriente pour les jeunes

Face à des problématiques persistantes d'orientation par le personnel scolaire et des outils trop rares permettant de travailler le parcours scolaire et professionnel de manière ludique et intuitive, de nouveaux outils comme l'application numérique Diagoriente voient le jour. L'étude présentée dans cet article avait vocation à étudier la possibilité de recourir à l'outil et à la démarche Diagoriente comme supports pour le personnel scolaire, et qui plus est chez des publics à besoins spécifiques (e.g., SEGPA, ULIS).

Pour cette étude, Diagoriente a été utilisé à diverses périodes, et avec des élèves de toutes les classes de la 4e à la terminale. La population la plus représentée est celle des élèves de 3e, incluant des classes de 3e classiques, « prépa-métiers » ou « SEGPA » / « ULIS ». Les jeunes semblaient avoir apprécié la présentation de la démarche Diagoriente, notamment le module proposant d'entrer ses expériences et d'identifier ses compétences, qui était perçu par la majorité des personnels scolaires comme la force principale de Diagoriente. La carte de compétence était considérée comme un moyen de synthétiser le parcours des élèves en prenant en considération des éléments qui sont trop souvent mis de côté, de les valoriser et de faciliter la préparation de leur CV et lettre de motivation. Le module sur les centres d'intérêt et celui proposant des métiers étaient jugés pertinents pour aider les jeunes à choisir leur orientation et gagner en motivation à s'impliquer dans leur futur professionnel. La partie immersion était jugée pertinente, d'autant plus pour les élèves de collèges se destinant à la voie professionnelle (4e et 3e, notamment SEGPA et ULIS, ou prépa-apprentissage).

Dans l'ensemble, l'outil et la démarche Diagoriente sont jugés pertinents pour accompagner la construction du projet professionnel des élèves, de collèges comme de lycées, y compris celles et ceux dans des dispositifs spécifiques (i.e., SEGPA, ULIS, MOREA). A particulièrement été évoqué le fait que Diagoriente facilite la prise de conscience et la valorisation de leurs compétences, place les élèves dans une posture actorielle face à l'évaluation de leurs compétences et à leur orientation. Les personnels scolaires ont unanimement convenu que Diagoriente a une utilité opérationnelle et nombreux considéraient qu'il pouvait très bien s'intégrer dans la panoplie d'outils dont ils disposent déjà. Enfin, il ressort que Diagoriente peut être pertinent à différents âges scolaires, et que l'animation joue un rôle important dans l'appropriation des différentes parties de Diagoriente en fonction de l'âge et du niveau d'avancement des élèves dans la construction de leur projet professionnel.

Le cas particulier des élèves en accompagnement renforcé

La proportion de classes d'élèves en accompagnement renforcé (i.e., SEGPA, ULIS, MOREA) s'élevait à 40% dans notre échantillon. Ce nombre est très encourageant dans la mesure où il peut être considéré comme le reflet d'un réel intérêt chez les personnels scolaires concernés, intérêt corroboré par leurs propos (e.g., « *Les accompagnants ne connaissent pas tout, ils ont besoin d'outils pour guider ces jeunes et les impliquer dans leur orientation. C'est le cas de tous les jeunes, mais avec ceux de SEGPA encore plus* »). Le

module d'immersion professionnelle de Diagoriente paraît particulièrement bien répondre i) aux préconisations énoncées pour les SEGPA en matière d'ouverture au monde professionnel (*i.e.*, le rapport 2018 de l'IGEN intitulé « Bilan des SEGPA » qui préconise l'accentuation de « *la découverte d'un nombre plus important de champs professionnels ou d'environnements de formation pour conforter le projet d'orientation des élèves de SEGPA* », Desprez, & Abraham, 2018, p. 38), ii) au besoin plus précoce de découverte et de projections dans des métiers qui concerne tout particulièrement ces publics (« *On a un grand besoin d'outils pour accompagner ces élèves, encore plus qu'avec les autres élèves, ils ont besoin de connaître les pistes de métiers pour la suite, de se projeter dans plusieurs métiers* »). Il semble par ailleurs pertinent d'accentuer la découverte des métiers au travers d'outils numériques tels que Diagoriente, en considérant le potentiel important du numérique pour l'apprentissage des élèves à besoins spécifiques (Marin, 2013), et en tenant compte des préconisations du rapport « Bilan des SEGPA » (Desprez, & Abraham, 2018), à savoir « *équiper les SEGPA de ressources ou d'outils numériques (vidéos, réalité augmentée, réalité virtuelle et découverte en mode immersif) permettant de découvrir un plus grand panel de métiers et d'environnements professionnels* » (p. 43). À cet égard, Diagoriente permet d'accéder à ce type de projections en rendant accessibles, au sein de sa plateforme, les offres d'emploi et de formation en alternance des services numériques La Bonne Alternance⁵ et La Bonne Formation⁶ de la Mission interministérielle pour la formation, l'apprentissage et les trajectoires professionnelles, et Pôle emploi. Il est ainsi permis aux élèves de découvrir des options nouvelles d'emploi et de formation dès la 4e et d'aller à la rencontre des métiers sur le terrain grâce aux expériences d'immersion, ce qui favorise la reconsidération de leur représentation du monde du travail (Roufosse, 2022). Cette inclusion des entreprises au processus d'orientation et d'accès à l'emploi est un levier essentiel qui permet aux jeunes i) de comprendre le fonctionnement des entreprises et du marché de l'emploi, ii) de se confronter aux réalités de diverses professions, iii) et de donner aux jeunes de nouvelles motivations et de nouveaux projets pour le futur (Roufosse, 2022).

Aussi, contrairement aux élèves de parcours plus classiques qui ont plus souvent le sentiment de maîtriser les compétences liées au domaine scolaire (bien que ce ne soit pas toujours le cas), les élèves de SEGPA ont, pour beaucoup, le sentiment de ne pas disposer de compétences valorisables. Ainsi, il est demandé aux enseignantes et enseignants de permettre aux élèves de créer du lien, de transférer leurs acquis dans d'autres contextes (Langlois & Bailleul, 2014). Or, il ressort de l'analyse des entretiens que c'est justement un des bénéfices de Diagoriente qui offre aux élèves un bilan de ce qu'ils savent déjà faire et leur permet d'entrevoir l'application de leurs compétences dans d'autres domaines. De plus, l'approche par les compétences transversales répond directement au problème de cloisonnement des connaissances observé chez les élèves de SEGPA (Langlois & Bailleul, 2014). En outre, les personnels scolaires qui accompagnent les jeunes à besoins spécifiques mettent en place de nombreux ateliers pédagogiques qui ont pour objectif de permettre aux jeunes de constater qu'ils disposent de compétences : ateliers théâtre, exposés et présentations, ateliers de

⁵ <https://labonnealternance.pole-emploi.fr/>

⁶ <https://labonneformation.pole-emploi.fr>

découverte de métier, ateliers de mises en situation, etc. Ces activités peuvent servir d'appui (de matière) à la complétion d'expériences sur la plateforme Diagoriente.

Au-delà des considérations purement liées à l'orientation, la mobilisation d'un outil de valorisation du parcours semble particulièrement répondre aux besoins des élèves en SEGPA ou ULIS. En effet, il s'agit de jeunes qui font l'objet d'un étiquetage dévalorisant (Garel, 1999), et qui finissent malheureusement par intérioriser les préjugés dont ils sont victimes. Ainsi, ils se désengagent de leur orientation, ce qui explique probablement les difficultés d'insertion professionnelle chez ce public (*e.g.*, près de 38% des élèves de 3e SEGPA ne seraient pas scolarisés en sortie de 3e; DEPP, 2017). Nous supposons qu'une utilisation de Diagoriente sur la durée (*i.e.*, une utilisation régulière de Diagoriente au long des années de 4e et 3e, *a minima*) pourrait être propice au renforcement de l'estime de soi et à la restauration d'une image de soi plus positive. Cette supposition semble corroborée par les observations des personnels scolaires sur le terrain. Par ailleurs, de nombreux auteurs soulignent l'importance de développer le sentiment d'efficacité et plus globalement de valoriser les jeunes pour les épauler dans leur processus d'orientation (Croizet et al., 2004, cité par LIEPP, 2014 ; Guyon & Huillery, 2014). Une des pistes évoquées par Lent et al. (2008), est justement de valoriser les tâches déjà effectuées pour augmenter le sentiment d'efficacité chez les élèves dans le processus de choix d'orientation, avec l'idée que l'augmentation du sentiment d'auto-efficacité pourrait ensuite les amener à formuler des objectifs plus élevés et fournir des efforts plus importants. Il va sans dire que cette conception de la valorisation est alignée avec la conceptualisation à l'initiative des modules proposés par Diagoriente.

En outre, le ton de l'outil ainsi que l'appui fort sur les informations données par les bénéficiaires pour proposer des options d'orientations permettent de neutraliser les problématiques de confiance que l'on retrouve souvent dans l'orientation des publics spécifiques. Les élèves en SEGPA notamment vivent souvent l'orientation comme une désillusion envers le système scolaire et se méfient des professionnels de l'orientation qui les ont guidés vers cette voie (Lapostolle & Ramos, 2018). Un outil numérique comme Diagoriente recontextualise l'orientation dans un cadre sécurisant et individualisé qui place les outils d'orientation et, par extension, les professionnels de l'orientation comme des alliés et des supports pour la construction d'un futur professionnel choisi. De plus, la disponibilité de l'outil, accessible sur tous les supports numériques, détonne des actions d'orientation classiques qui se réduisent souvent, comme l'a noté l'Inspection générale de l'Éducation nationale, à des actions isolées de découverte des métiers comme les « journées au forum des métiers » (IGEN, 2015, cité par Lapostolle & Ramos, 2018).

Une des externalités positives de cette étude relève de sa contribution à la recherche de moyens concrets d'outiller les professionnels face à la question de la place du milieu socio-économique dans l'orientation, et notamment au travers du développement d'une dynamique d'ouverture du champ des possibles chez les publics à besoins spécifiques issus de milieux socio-économiques défavorisés. Comme le note Moquet (2018), « Les élèves de SEGPA sont très majoritairement d'origine populaire. Pour l'année scolaire 2012, au niveau national 83.3 % des élèves de SEGPA sont des enfants d'employés, d'ouvriers et d'inactifs [...] Les tendances constatées pour cette année 2012 sont les mêmes en 2017 : 84 % des élèves de SEGPA sont enfants d'employés, d'ouvriers et d'inactifs ». Bien que ces

proportions soient moins élevées chez les élèves d'ULIS, les milieux socio-économiques faibles sont également surreprésentés dans ce dispositif (DEPP, 2018, cité par Laidi, 2019). Loin de régresser, le poids des inégalités sociales s'accroît, creusant un peu plus l'écart entre élèves. Les enquêtes du Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves (PISA) réalisées en 2018 auprès d'élèves de 15 ans montrent que le statut économique, social et culturel explique une part plus importante de la performance en 2018 qu'en 2003. Au sein des 65 pays de l'OCDE qui sont évalués, la France se classe d'ailleurs parmi les « mauvais élèves » de l'équité sociale, la relation entre performance scolaire et milieu socio-économique gagnant en intensité tous les trois ans qui rythment l'évaluation internationale. L'étude souligne combien l'appartenance à un milieu défavorisé engendre des ambitions moins élevées que ce à quoi un choix basé sur les seuls résultats scolaires pourrait conclure. Ainsi, parmi les élèves français ayant de bons résultats dans le cadre de l'évaluation PISA, un sur cinq ne prévoit pas de faire des études supérieures quand il vient d'un milieu défavorisé alors que cette proportion est très faible quand il vient d'un milieu favorisé. Or, à l'origine des inégalités sociales de parcours scolaire, on retrouve deux mécanismes liés à l'orientation, à savoir les différences de performance scolaire et les différences dans les choix d'orientation des élèves (Duru-Bellat, 2002). Les outils comme Diagoriente prennent pour cible la seconde source d'inégalités sociales en proposant un service d'orientation individualisé et gratuit qui, sans évaluer des aptitudes, facilite l'émergence de plans d'orientation alternatifs que les jeunes peuvent construire en étant épaulés par une multitude de personnes-ressources formées sur le sujet (*e.g.*, enseignantes et enseignants, Psy-EN, etc.).

Au terme de cette étude, il apparaît que les professionnels scolaires jugent l'outil Diagoriente comme pertinent pour réaliser un accompagnement à l'orientation au long terme des élèves, notamment issus de publics spécifiques. La principale force de Diagoriente réside dans sa démarche unique d'identification des compétences via les expériences professionnelles et personnelles qui favorisent la valorisation des jeunes. La démarche permet également de transformer les jeunes en véritables actrices et acteurs de leur orientation.

Pour autant, la participation à cette étude ayant été volontaire, il est probable que les personnes qui ont participé comptent parmi celle qui sont les plus intéressées par les nouveaux outils d'aide à l'orientation, et donc les plus promptes à les valoriser. De plus, tous les personnels scolaires n'ont pas pu mobiliser Diagoriente dans sa globalité, et tous ne se sont pas prononcés sur chaque thématique évoquée. Le nombre limité de participants à l'étude et donc le faible nombre de personnes ayant mobilisé Diagoriente avec ces publics, appelle la conduite d'études complémentaires sur le sujet.

Bibliographie

- Bourdieu, P. (1979). Les trois états du capital culturel. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 30(1), 3-6. <http://dx.doi.org/10.3406/arss.1979.2654>
- Cohen-Scali, V., & Kokosowski, A. (2003). Identité et pratiques des professionnels de l'orientation intervenant auprès des jeunes en difficulté. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (32/4), 711-729. <http://dx.doi.org/10.4000/osp.2660>
- Delahaye, J. P. (2022). L'école n'est pas faite pour les pauvres. Pour une école républicaine et fraternelle. *Lectures, Publications reçues*.
- Desprez, J. M., & Abraham, B. (2018). Bilan des SEGPA (No 2018-076).
- Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance. (2017). *Après leur entrée en sixième en 2007, près de quatre élèves de Segpa sur dix sortent diplômés du système éducatif*. https://cache.media.education.gouv.fr/file/2017/37/9/depp-ni-2017-02-Parcours-des-eleves-en-Segpa_694379.pdf
- Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance. (2021). *Repères et références statistiques. Enseignements - Formation - Recherche*. <https://www.education.gouv.fr/media/92540/download>
- Duchène, M., & Poplimont, C. (2013). Insertion professionnelle, socialisation des jeunes français «sans qualification» et formation par alternance. Les dispositifs d'«insertion par l'activité économique» en question. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (34).
- Duru-Bellat, M. (2002). Genèse des inégalités scolaires et portée des politiques éducatives. *Communication préparée pour le séminaire organisé par CERC, DPD et INSEE «Les effets redistributifs de l'éducation: les enseignements d'une approche monétaire statique, 15*.
- Duru-Bellat, M., & Perretier, E. (2007). *L'orientation dans le système éducatif français, au collège et au lycée* (Doctoral dissertation, Haut conseil de l'éducation).
- Eydoux, A., Simha, J., & Vivés, C. (2019). L'accompagnement global des demandeurs d'emploi : entre renouvellement du service public de l'emploi et normalisation des politiques locales d'insertion. *Revue française des affaires sociales*, (HS), 105-128. <http://dx.doi.org/10.3917/rfas.190.0105>
- Foka, S., & Werquin, P. (2020, November). Choisir ou subir son orientation en fin de classe de troisième: les conséquences sur la performance des élèves de seconde professionnelle. In *XXVIèmes journées du longitudinal* (No. 16, pp. 747-760). Céreq.
- Garel, J. P. (1999). Individualiser pour réunir. L'enseignement de l'éducation physique devant un paradoxe de l'intégration scolaire. *La nouvelle revue de l'AIS, Adaptation et intégration scolaires*, 8, 153-165.
- Guyon, N., & Huillery, E. (2014). The Aspiration-Poverty Trap: Why Do Students from Low

- Social Background Limit Their Ambition? Evidence from France. https://www.unamur.be/en/eco/eeco/pdf/paper_autocensure_feb2014.pdf.
- Guyon, N., & Huillery, E. (2021). Biased aspirations and social inequality at school: Evidence from french teenagers. *The Economic Journal*, 131(634), 745-796. <http://dx.doi.org/10.1093/ej/ueaa077>
- Houtin, L., Brun, C., & Akinyemi, A. (2021). Adapter les procédures d'accompagnement des personnes éloignées de l'emploi: l'outil d'aide à l'insertion professionnelle Diagoriente. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (50/4), DCLXV-DCXCVIII.
- Jellab, A. (2005). Le travail enseignant en lycée professionnel et ses paradoxes. *Sociologie du travail*, 47(4), 502-517. <http://dx.doi.org/10.4000/sdt.27186>
- King, N. (1998). Template analysis. G. Symon, C. Cassell, eds. *Qualitative Methods and Analysis in Organizational Research: A Practical Guide*. Sage, Thousand Oaks, CA. 118–134.
- King, N. (2012). Doing template analysis. *Qualitative organizational research: Core methods and current challenges*, 426(10.4135), 9781526435620.
- Laboratoire Interdisciplinaire d'Evaluation des Politiques Publiques. (2014). *Choix d'orientation et origine sociale : mesurer et comprendre l'autocensure scolaire*. https://www.sciencespo.fr/liepp/sites/sciencespo.fr/liepp/files/Rapport-LIEPP-3_AUTOENSURE_logosPartenaires_0.pdf
- Lacoste, S., Esparbès-Pistre, S., & Tap, P. (2005). L'orientation scolaire et professionnelle comme source de stress chez les collégiens et les lycéens. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (34/3), 295-322. <http://dx.doi.org/10.4000/osp.617>
- Lahire, B. (2021). La sociologie dispositionnaliste aujourd'hui: Entretien avec Bernard Lahire. *Latitude*.
- Laidi, L. (2019). L'inclusion face à l'élitisme scolaire: le cas du dispositif ULIS au collège. *Les cahiers de la LCD*, (3), 21-39. <http://dx.doi.org/10.3917/clcd.011.0021>
- Landrier, S., & Nakhili, N. (2010). Comment l'orientation contribue aux inégalités de parcours scolaires en France. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, (109), 23-36. <http://dx.doi.org/10.4000/formationemploi.2734>
- Langlois, R., Bailleul, M. (2014). mise en place et étude de pratiques pédagogiques visant à favoriser le transfert des connaissances et de compétences, auprès d'un public d'élèves de segpa Raphaëlle Langlois. *Les Cahiers*, 85.
- Lansade, G. (2017). La «vision des inclus». *VST-Vie sociale et traitements*, 135(3), 16-23. <http://dx.doi.org/10.3917/vst.135.0016>
- Lapostolle, G., & Ramos, C. (2018). Étude des effets d'un dispositif d'aide à l'orientation scolaire d'élèves à l'issue de leur parcours en Section d'enseignement général et professionnel adapté (Segpa). *La nouvelle revue-Education et société inclusives*, 81(1), 235-249. <http://dx.doi.org/10.3917/nresi.081.0235>

- Lent, R. W. (2008). Une conception sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle: considérations théoriques et pratiques. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (37/1), 57-90.
- Marin, B. (2013). Pédagogies innovantes et outils numériques: quels usages et quels effets sur les apprentissages et la construction des savoirs en classe de Segpa?. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (1), 81-94.
- Masdonati, J., & Zittoun, T. (2012). Les transitions professionnelles: Processus psychosociaux et implications pour le conseil en orientation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (41/2).<http://dx.doi.org/10.4000/osp.3776>
- Midelet, J. (2015a). Construire son projet personnel et professionnel avec le dispositif des unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS). *Agora débats/jeunesses*, (3), 83-97.<http://dx.doi.org/10.3917/agora.071.0083>
- Midelet, J. (2015b). Préparer la transition école-milieu professionnel: des choix contraints pour les élèves scolarisés avec un dispositif Ulis?. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (1), 131-143.<http://dx.doi.org/10.3917/nras.069.0131>
- Moquet, C. (2018, March). Du sujet à l'objet: de l'idée d'un profil SEGPA à celles des conditions de possibilités d'une entrée en SEGPA1. In *Journées thématiques 2018 de l'Ecole Doctorale Humanités: «Construire et déconstruire»*.
- OCDE. Résultats du PISA 2015 (Volume I). OCDE (2016). Available online at: <https://www.oecd.org/fr/education/resultats-du-pisa-2015-volume-i-9789264267534-fr.htm> (accessed September 16, 2022).
- OCDE. Résultats du PISA 2018 (Volume I). OCDE (2019). Available online at: <https://www.oecd.org/fr/publications/resultats-du-pisa-2018-volume-i-ec30bc50-fr.htm> (accessed September 22, 2022).
- Orange, S. (2010). Le choix du BTS. *Actes de la recherche en sciences sociales*, (3), 32-47.<http://dx.doi.org/10.3917/arss.183.0032>
- Pineau, V. (2016). Inclure des élèves d'ULIS.
- Roufosse, W. (2022). Quel rôle peuvent jouer les entreprises en amont de l'insertion professionnelle des jeunes migrants?. *Diversités et citoyennetés*, 45.
- Szajda-Boulanger, L. (2015). Une autre approche du décrochage scolaire: le vécu des disciplines par des élèves de Segpa. *La Nouvelle Revue de l'adaptation et de la Scolarisation*, (1), 169-180.<http://dx.doi.org/10.3917/nras.069.0169>
- Zaffran, J. (2010). Entrer en segpa et en sortir ou la question des inégalités transposées. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, (109), 85-97.<http://dx.doi.org/10.4000/formationemploi.2804>