

L'ORIENTATION DE L'ÉCOLE

*« L'arracheur de navets montre
le chemin avec un navet »*

Kobayashi Issa

On sait que l'école est le « reflet de la société », à l'instar de ce que le discours sociologique a mis et remet encore sans cesse en évidence. On entend par là que les problèmes d'une société se retrouvent inévitablement à l'école, quoi qu'elle fasse pour s'en prémunir et s'en séparer. On sait pourtant aussi que, au principe de cette société, l'école a toujours constitué un enjeu fondamental pour le pouvoir dominant. Ce pouvoir donne à l'école une orientation qui lui permet alors, pense-t-il, d'orienter la société dans telle ou telle direction. L'orientation de l'école désigne la direction donnée à l'école, de sorte qu'elle n'est qu'un instrument au moyen duquel un pouvoir tente d'assurer son existence, de subsister dans une forme sociale prédéterminée.

Ainsi, dès le XIX^e siècle, « l'école de la République » a-t-elle été guidée par l'idéal républicain de liberté et d'égalité, idéal à partir duquel la République elle-même se voyait exister. Cette école n'aura pourtant servi qu'à former et reproduire les élites de la République, qui dès lors se sont maintenues au pouvoir contre l'égalité des chances supposée. C'est pourquoi, après 1968, « l'école démocratique » a critiqué l'école de la République en reprenant en un sens son idéal : l'école ne devait plus être envisagée à partir du pouvoir du « maître d'école » dans lequel la République s'incarnait, mais à partir d'une démocratisation du savoir que les élèves eux-mêmes représentent. L'heure de gloire du pédagogisme en a résulté, justement en prenant pour point de départ du travail de l'enseignant les « représentations des élèves », comme si elles contenaient en germe l'idéal démocratique et émancipateur de la société : tous les élèves doivent accéder au savoir, aucune sélection ne doit être acceptée, comme le revendiquaient encore les années 1980 au moins.

La montée inexorable du chômage depuis le milieu des années 1980 va pourtant changer la donne, parce que l'école devient le meilleur moyen d'accéder à ce travail qu'il n'y a plus pour tous. Tous les espoirs, mais également toutes les déceptions, voire tous les malheurs de la société se reportent alors sur l'école qui, peut-être pour ne pas avoir à en souffrir, tente d'y remédier en faisant du travail sa finalité essentielle. Ainsi, loin d'être le

critère qui permet de distinguer les élèves, le savoir devient, sous la forme de « compétences », le moyen de s'insérer dans le monde du travail, et il doit à ce titre changer de nature : il est déterminé par l'adaptation aux règles du monde du travail (« savoir-être » ou « savoir-vivre » et « savoir-faire », évidemment surdéterminé par l'entreprise) au lieu d'appeler à la réflexion d'où pourrait naître la mise en question des règles de ce monde. (Et malheureusement, nombreux sont les enseignants qui disent à leurs élèves agités en guise de menace : « Tu verras quand tu travailleras ! », en se soumettant par là même eux aussi à ces règles...)

L'orientation de l'école subit alors une inflexion décisive : l'école ne se contente plus de mener à un travail, comme s'il fallait bien finir par travailler après avoir étudié, mais le travail détermine plutôt l'école en retour, comme si celle-ci appartenait déjà au monde du travail, de sorte que l'orientation de l'école n'est que la mise en œuvre du travail, la soumission au travail. Ce faisant, l'école n'est plus « passivement » orientée, par une orientation qui lui resterait extérieure, mais c'est elle-même qui oriente et qui est ainsi définie par une orientation correspondant au monde du travail. Dès lors, l'école constitue autant le reflet de la société que l'enjeu du pouvoir dominant : elle est d'une part le reflet de la « société capitalisée », des rapports de production capitalistes, et de l'autre l'enjeu du pouvoir capitaliste qui, à travers elle, assure la capitalisation de la société, parfois en y testant de nouvelles formes du travail. À la fois principe et fin de l'école, le capital fait de l'orientation de l'école le moyen de se boucler sur lui-même : l'orientation de l'école révèle l'orientation du capital lui-même. On peut donc soutenir qu'à « l'école de la République » et à « l'école démocratique » succède « l'école du capital », et même précisément l'école de cette forme actuelle du capital appelée « capital immatériel », « capital cognitif » ou « société de la connaissance »¹.

Mais ces distinctions restent abstraites puisque c'est aujourd'hui l'État, cet État qui se dit républicain et démocratique, qui organise avec zèle la soumission de l'école au capital dans l'« éducation nationale ». Or il le fait précisément à partir de l'orientation, et c'est pourquoi il convient d'analyser à présent l'orientation des élèves à l'école.

¹ Le lien entre cette forme actuelle du capital et l'orientation ouvre l'introduction du très instructif *Rapport sur l'orientation scolaire* du Haut Conseil de l'Éducation qui date de 2008 et qui est disponible sur Internet : « Depuis la décision du Conseil européen, réuni à Lisbonne en 2000, de faire de l'Europe la société de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique au monde d'ici 2010, l'orientation scolaire et professionnelle se trouve plus que jamais au premier plan des politiques éducatives des pays industriels et développés » (p. 7).

L'ORIENTATION À L'ÉCOLE²

De manière générale, l'orientation scolaire est le processus par lequel les élèves sont affectés dans telle ou telle filière de formation, qu'elle soit générale ou professionnelle. L'orientation procède donc à une répartition des élèves qui peut s'apparenter à une sélection. Ce caractère sélectif peut lui-même être compris différemment en fonction de critères objectifs ou subjectifs de l'orientation.

(1) Les critères objectifs correspondent aux raisons de choisir, de retenir tel ou tel élève, qui se trouve ainsi orienté. Ces raisons relèvent le plus souvent des résultats scolaires (notes et appréciations), et particulièrement dans les disciplines qui en général valorisent les capacités d'abstraction. Il en résulte évidemment que les meilleurs élèves vont dans les meilleures filières et que les hiérarchies sociales s'en trouvent sinon accentuées, du moins maintenues. La sélection ainsi produite dépasse la différence entre les filières générales et professionnelles ou celle entre l'orientation scolaire et l'orientation professionnelle. Autrement dit, le monde du travail sélectionne de la même manière que l'école, si bien qu'au lieu de constituer la finalité à laquelle l'école conduit et se pense, il semble dépendre d'elle. Et de fait, la manière de remédier à cette sélection laisse apparemment le monde du travail de côté en insistant sur une exigence de « véritable démocratisation » par l'orientation.

« Véritable démocratisation » : on suppose par là que « l'école (dite) démocratique » a échoué, en reproduisant les inégalités scolaires et/ou sociales qu'elle était censée combattre. Néanmoins, force est de constater que le niveau de scolarisation, tout comme le nombre de bacheliers ou de diplômés des universités n'a cessé d'augmenter ces dernières années. Qu'à cela ne tienne : il s'agissait uniquement, pour les théoriciens de l'orientation, d'une « fausse démocratisation », sous la forme d'une simple « massification ». Le concept de « masse » ici en cause – concept important depuis le XIX^e siècle avec Le Bon, puis au XX^e siècle pour Freud ou Canetti, entre autres – suppose l'égalité de ceux qui la composent en référence à un principe extérieur, de sorte qu'aucun de ses membres ne saurait « valoir » plus qu'un autre et qu'ils en deviennent strictement identiques, interchangeables. Or la « véritable démocratisation » qui doit faire face à cette « massification » ne consiste pas à penser une « école populaire », à l'image d'un *demos* par et dans lequel le savoir se partagerait, mais à « personnaliser » l'élève au moyen de l'orientation. Il n'y a par conséquent rien d'étonnant à ce que le contenu de ce qui, à l'école, s'appelle « l'accompagnement personnalisé », doive désormais concerner théoriquement la seule orientation, et non le savoir pour lequel, comme chacun le sait, elle n'avait aucun sens dans les conditions données. Mais cette curieuse « démocratie des personnes » nous renvoie à la manière dont cette personne qu'est l'élève s'oriente.

² Il y a au sujet de l'orientation scolaire une littérature considérable, dont on ne saurait malheureusement tenir compte ici dans sa diversité. On lira à profit le rapport de Jean Guichard intitulé *Pour une approche copernicienne de l'orientation à l'école*, rapport (disponible aussi sur Internet) qui a servi à celui du Haut Conseil de l'Enseignement, et on lira aussi les travaux de Meirieu et de Francis Danvers, entre autres.

(2) Les critères subjectifs de l'orientation correspondent au choix d'orientation que fait l'élève. Ce choix peut être motivé par un désir, une passion ou un goût particulier que l'institution scolaire confronte à la réalité des résultats de l'élève, en procédant par là même à une (pré-)sélection. Le caractère sélectif de l'orientation prend ici la forme de la contrainte, qui peut même être ressentie par l'élève comme une injustice bafouant sa « liberté individuelle ». Pour y remédier, on préconise une « éducation à l'orientation » au moyen de laquelle l'élève pourra *rationnellement* motiver son choix, en faisant la part des choses entre ses désirs et la réalité, si on peut dire. Il en résulte que l'orientation n'est pas donnée, c'est-à-dire choisie une fois pour toutes, mais qu'elle se construit sous la forme d'un « projet ». On peut même affirmer que l'orientation est définie par ce « projet » qui traverse et supporte toute la scolarité de l'élève : dès le collège, l'élève doit avoir une idée de ce qu'il veut faire, et alors même qu'il n'a pas obtenu le baccalauréat, il doit déjà s'être projeté, au moyen de la constitution de dossiers, dans le « post-bac ». Plus encore, le « projet d'orientation » devient souvent la seule justification de la présence de l'élève à l'école et par conséquent de ce qu'il y apprend. Il est en ce sens courant d'entendre des enseignants déclarer, et presque justifier qu'un élève ne travaille pas à l'école parce qu'il n'a pas de « projet d'orientation ». Autant dire alors que le savoir et/ou la culture n'ont plus de sens par eux-mêmes, parce qu'ils se réduisent à une utilité pour cet avenir que les élèves n'ont plus, mais doivent rechercher, gagner. Le « projet d'orientation » fait par conséquent signe vers la question du sens, ou plutôt de la perte du sens qui touche et angoisse l'élève autant que l'école.

De fait, l'importance actuelle de l'orientation révèle une profonde désorientation. « S'orienter, précise Kant, signifie au sens propre du mot : d'après une contrée du ciel donnée (nous divisons l'espace en quatre contrées de cette sorte), trouver les autres, notamment le levant »³, c'est-à-dire l'Orient. Être désorienté, c'est ne plus réussir à se repérer de cette manière dans l'espace, c'est-à-dire avoir perdu l'Orient. Or qu'est-ce qui a perdu l'Orient sinon l'Occident, le pays du couchant, du déclin – du soleil, certes, mais aussi de cette lumière solaire qui, traditionnellement, fait ou est la vérité, la beauté et le bien –, de la désorientation⁴. L'Occident ne connaît donc pas par hasard « la crise de la culture », comme le disaient, au début du XX^e siècle, Arendt et Freud, et ce n'est donc pas non plus par hasard que finalement l'école enterre aujourd'hui le cadavre de la culture. Car enfin, loin de concerner le savoir et/ou la culture, le « projet d'orientation » de l'élève est adapté au monde du travail parce qu'il vise l'insertion dans ce monde. Certes, on doit sans doute se féliciter de ce que le savoir n'est plus présupposé, déposé dans les mains du seul maître, et par suite que la culture ne soit plus non plus un pouvoir. Mais ce n'est pas pour faire de ce savoir ce qui serait également réparti entre

³ Kant, *Qu'est-ce que s'orienter dans la pensée ?* in *Œuvres philosophiques, II*, Paris, Gallimard (Pléiade), 1985, p. 131. S'orienter dans la pensée est à l'évidence ce à quoi nous oblige l'usage idéologique actuel de l'orientation – même si, par ailleurs, le texte de Kant s'oriente dans un autre contexte, une autre époque.

⁴ Cette désorientation propre à l'Occident a été souvent abordée par Jean-Luc Nancy – cf. entre autres, *L'oubli de la philosophie*, Paris, Galilée, 1986.

les élèves, dans des « représentations » qu'il conviendrait d'expliciter, à l'instar de ce que soutenait « l'école démocratique » d'après 1968. Le savoir est devenu une « compétence », c'est-à-dire un « savoir en usage », une aptitude déterminable et le plus souvent prédéterminée, parce qu'elle correspond à un sens du travail lui-même prédéterminé : voilà l'Orient que projette le « projet d'orientation », et c'est cette fiction de l'Orient qu'il faut maintenant préciser.

L'ORIENTATION PAR LE TRAVAIL

On peut comprendre le rapport de l'orientation et du travail d'une double manière : ou bien on considère que l'orientation a pour but le travail, de sorte que l'école a elle-même pour but le travail, au moyen de l'orientation qui l'y prépare, l'y conduit et l'y soumet (1); ou bien on considère, en retour, que le travail détermine l'orientation au point que l'orientation est elle-même un travail, le travail qui s'installe au cœur de l'école et de l'élève, si bien que l'orientation manifesterait au mieux le sens actuel du travail dans la société (2).

(1) Que l'orientation oriente l'école vers le travail, si on ose la redondance, n'a rien d'une révélation ni d'une nouveauté dans le monde moderne. Toutefois, il convient de souligner que ce n'est sans doute pas tant le savoir que l'évaluation de ce savoir par l'école qui produit cette orientation. Malgré toutes les tentatives d'harmonisation, malgré toutes les bonnes intentions qui motivent ces tentatives, l'évaluation du savoir reste arbitraire. C'est pourquoi l'évaluation demeure inquiétante et difficile pour l'enseignant, qui n'est jamais sûr de bien faire, aussi bien que pour l'élève, qui n'est jamais sûr d'avoir bien fait. Mais la peur de la mauvaise note pour l'élève renvoie aujourd'hui davantage à son orientation qu'à un souci du travail bien fait. Il arrive de plus en plus souvent qu'un élève qui reçoit une mauvaise note adresse des reproches à l'enseignant en lui affirmant qu'il brise son avenir. *Mutatis mutandis*, maintenir la note prévue pour l'élève revient non pas tant à hypothéquer son avenir (heureusement imprévisible) qu'à le soumettre à l'acceptation de l'évaluation, acceptation qui initie la manière dont, lorsqu'il travaillera, il devra accepter le jugement porté sur son travail⁵ – jugement en général porté par ceux qui font davantage travailler les autres qu'ils ne travaillent eux-mêmes. L'évaluation soumet déjà l'élève à la discipline du monde du travail, et en ce sens elle détermine au premier chef l'orientation elle-même qui le destine à ce monde.

D'ailleurs, défendre l'évaluation dans ce contexte de sélection persistante ne ferait qu'accentuer les crispations. Mieux vaut laisser la sélection au capital qui l'entretient volontairement, au lieu de faire, à sa place, ce sale travail derrière lequel il peut se dissimuler et se disculper. De surcroît, l'accentuation des crispations impliquerait inévitablement, pour

⁵ Cette critique de l'évaluation, et avec elle de l'école en général, a été fort bien conduite par Julie Roux, in *Inévitablement (après l'école)*, Paris, La Fabrique, 2007.

« calmer le jeu », une évaluation qui se voudrait « absolument objective », à travers laquelle le savoir, totalement évaluable, serait aussi totalement mesurable et/ou quantifiable. Or on voit déjà les effets de ce processus engagé de longue date et qui ne peut que s'accélérer avec la généralisation des « compétences » à l'école : la transmission du savoir, réduite à des opérations simples, c'est-à-dire simplement identifiables et reproductibles, entraîne une simplification de la pensée qui aboutit à l'évidente « baisse générale du niveau » actuelle. Et bien qu'elle ait fort à faire face aux médias et à la société en totalité, l'école participe pourtant à ce mouvement d'abrutissement généralisé, qui touche finalement autant les enseignants que les élèves.

Mais la pensée ne se réduit pas à cette simplification, du moins pour autant qu'elle pense, puisque l'idéologie tend à s'y substituer dans l'école, en accompagnant la simplification de la pensée d'un vernis théorique qui ne produit que discipline et soumission. Car même si l'école prétend former des citoyens, la citoyenneté visée, dans l'ancienne « éducation civique et juridique » ou aujourd'hui dans l'« éducation morale et civique », désigne davantage une « vertu » qu'un « droit », pour le dire avec Rousseau. Autrement dit, il ne s'agit de former que de « bons citoyens », respectueux des usages et des mœurs, à l'instar de ce que l'on retrouve dans des « actions citoyennes » à l'évidence pitoyables, mais non dénuées d'arrière-pensées. Parce que politiquement, et pour le dire encore avec Rousseau, ce sont alors des sujets et non des citoyens qui sont formés, qui accomplissent leurs devoirs en obéissant à la loi sans faire valoir leurs droits qui seuls peuvent justifier cette obéissance. Cette soumission qui définit la citoyenneté est le but de l'orientation qui caractérisera le monde du travail, puisque chacun sait que c'est aujourd'hui le règne de l'« entreprise citoyenne ». Apprendre à être soumis, c'est donc le processus d'orientation que l'école met en œuvre, au lieu de questionner la citoyenneté et du même coup l'insuffisance vraisemblable du rapport entre le droit et le devoir comme définition politique de l'homme aujourd'hui.

(2) Cependant, l'orientation renvoie aussi et peut-être surtout au choix d'orientation que fait l'élève lui-même, à partir de lui-même, dans son « projet d'orientation ». Autant dire que loin d'être soumis à une orientation prédonnée, il construit son orientation et par là même son avenir. On peut donc croire que l'orientation vise l'autonomie de l'élève, d'ailleurs non seulement à l'école mais également pour sa future activité professionnelle, de sorte que l'école semble moins soumise au monde du travail qu'elle ne s'ouvre à ce monde en préparant l'élève à s'y diriger. Mais c'est parce que l'orientation dépasse la différence entre l'école et le monde du travail, ce qui veut dire qu'il convient de reconnaître que « l'orientation correspond de plus en plus à un processus continu dans lequel certaines échéances ne sont que des étapes : les temps de formation alternent avec les temps d'activité professionnelle, les questions d'insertion professionnelle interfèrent de plus en plus tôt avec celles de scolarité »⁶.

⁶ Rapport du Haut Conseil de l'Enseignement déjà cité, p. 26.

Pour ce texte officiel, le travail ne succède pas à la formation scolaire mais la comporte encore, ce qui revient à le définir – au fond de manière classique – comme une « formation de soi », ou bien une « construction de soi », pour reprendre un terme équivalent constamment utilisé par les théoriciens de l'orientation, afin de déterminer cette formation-travail continue dans ce qu'on pourrait en ce sens appeler « l'école de la vie ». Ce faisant, l'orientation acquiert une dimension ontologique qui permet de définir l'homme dans la société actuelle : l'orientation est la manière dont l'homme vit sa vie, qui n'est réductible à aucune compétence mais qui les supporte toutes, parce qu'elle en donne le sens. On aura évidemment compris le rôle fondamental que doit jouer l'orientation pour l'école à l'avenir...

Mais cette « construction de soi » n'est pas un phénomène abstrait : elle a lieu dans une société désorientée, relativement à un monde du travail lui-même désorienté auquel elle est censée permettre de faire face – en redonnant par là même du sens au travail, idéologiquement bien sûr. Car l'implacable montée du chômage manifeste explicitement que la durée du travail sera désormais déterminée, alternant avec des périodes de formation ou de non-travail qui risquent d'être les plus longues à l'avenir. En d'autres termes, le monde du travail est déjà et sera à l'avenir défini par la précarité. Cependant, imaginer que cette précarité se limiterait à la durée du travail ou même au seul travail laisserait l'essentiel de côté, puisque même si le travailleur intermittent est plus précaire que le travailleur fixe, le chômeur est plus précaire que l'intermittent et celui qui n'a aucun revenu plus précaire que le chômeur. Mais le précaire n'est pas pour autant le pauvre, parce que, par opposition au riche, il peut encore s'identifier comme pauvre, et là réside sans doute l'essentiel : la précarité désigne la dégradation indéfinie de tout statut ou toute forme identifiables, fixes et figés, qui implique, par exemple, que même le pauvre peut devenir précaire en étant encore plus pauvre qu'il n'est : le précaire est donc plutôt « l'appauvri ». La précarité doit par conséquent être comprise comme une « précarisation », c'est-à-dire un mouvement infini, et sans doute celui de cette « fin infinie » qui correspond à la désorientation propre à l'Occident. Mais la précarisation caractérise alors aussi cette société capitaliste qui n'en finit pas de finir, et par là même l'« homme capitalisé » et l'élève également. Or, pointer cette réalité sociale permet de déconstruire le caractère abstrait de la « construction de soi », de l'orientation : s'orienter, c'est s'orienter *dans* la désorientation, de sorte que l'orientation ne s'oppose pas à la désorientation, comme si elle pouvait lui faire face et la surmonter, mais elle y renvoie comme à sa condition de possibilité, qu'elle réalise dans la précarité. Au moyen de l'orientation, l'école produit alors la précarité de l'élève, c'est-à-dire le travailleur précaire qu'il sera.

On se retrouve finalement face à une apparente contradiction : d'un côté l'orientation en appelle, comme « construction de soi », à la liberté du choix ou de la décision de l'élève, de l'autre, l'orientation pointe la soumission de l'élève au monde du travail et à l'existence sociale en général, c'est-à-dire à la précarité que l'élève lui-même réalise en s'orientant. Mais la contradiction n'est bien qu'apparente, parce que la liberté de l'élève l'est aussi, enfermé

qu'il est dans une liberté strictement individuelle, dans la mesure où le Soi de la « construction de soi » est déjà construit, présupposé sous la forme de cet individu qui ne dépend que de soi, qui est une substance. Et les théoriciens de l'orientation y insistent : c'est dans cette « société des individus » que nous vivons que le problème de l'orientation devient crucial, puisque l'individu doit se prendre en charge comme individu pour pouvoir se construire. Autrement dit, cette société soumet l'élève et finalement tout homme à son individualité, et ils ne peuvent que s'y soumettre pour s'en sortir, puisque l'orientation, toujours « personnalisée », suppose qu'on ne s'oriente qu'individuellement. Par conséquent, l'orientation demeure profondément anti-démocratique, sauf à penser que la démocratie se limite à une somme d'individus, à l'instar du discours dominant qui s'avère alors n'être que démagogique.

On pourra donc dire à bon droit que le discours théorique sur l'orientation qui est le plus souvent tenu n'est pas neutre politiquement. Il s'agit précisément de se servir de l'irréversibilité du chômage pour transformer le sens du travail dans la société. Le travail ne correspond plus à un emploi, fixe et salarié, mais il relève plutôt d'une « employabilité », c'est-à-dire d'une *orientation vers* l'emploi, qui d'ailleurs n'aboutira finalement pas tant à un emploi qu'à une insertion dans la société en général. Et justement dans la mesure où il n'y a plus d'emploi ou de travail au sens classique du terme, il ne reste que l'obstination à s'orienter pour faire la différence entre les « travailleurs », y compris ces travailleurs que sont les élèves qui s'orientent. C'est pourquoi les compétences sociales requises désormais sont le savoir-être ou le savoir-vivre, et aussi la manière de se présenter, c'est-à-dire d'être posé, réfléchi et d'avoir de l'humour, et encore le fait de parler distinctement en étant précis et bien sûr capable de faire face à des problèmes avec la combativité et l'esprit de compétition qui s'impose, tout en restant docile et soumis, cela va sans dire... – bref : autant de compétences qui définissent ce qu'on appelle le « travail immatériel ». Et dans l'école, ce travail immatériel correspond plus au rapport que l'élève a à son travail, rapport qu'il montre dans ses travaux ou en classe et qui est évalué par l'appréciation, qu'aux seuls résultats de son travail. Toutefois, le « caractère immatériel » de l'orientation n'est pas à la hauteur de l'angoisse du manque de place coextensif au manque de travail que, d'ailleurs, l'orientation suppose et doit continuer à supposer pour exister. À n'en pas douter, l'orientation produira une « lutte des places » qui se retrouvera à l'école, dans une concurrence entre élèves qui finira par pourrir les classes, si bien que les bons élèves partiront dans l'école privée, là où ils seront sûrs d'être entre eux. De surcroît, si on se souvient que Godard a pu dire qu'« on désire le fascisme quand on a peur de perdre sa place »⁷, on ne peut qu'être inquiet du résultat de cette « lutte des places »...

⁷ Jean-Luc Godard, *Comment ça va ?*, film de 1978.

Néanmoins, et de manière générale, on peut se poser la question suivante : si le travail (salarié) n'est plus qu'un des aspects de la vie sociale de l'homme, alors l'existence sociale et par conséquent le revenu nécessaire pour cette existence de l'homme ne devront-ils pas être pensés et justifiés autrement, indépendamment du travail ? Or n'est-ce pas précisément là que pourrait apparaître la chance de l'école, à savoir que l'école pourrait n'avoir d'autre finalité qu'elle-même, et devenir ainsi une manière d'ouvrir (et de s'ouvrir à) un autre sens du monde ? Mais l'orientation de l'école nous conduit ailleurs de plus en plus vite.

LA VITESSE DE L'ORIENTATION : L'ÉCOLE À FLUX TENDUS

L'État ne se contente pas de céder aux injonctions du capital dans le monde du travail, car il obéit aussi à ces injonctions pour l'école, dans l'« éducation nationale » qu'il dirige, en maintenant le mythe d'une école républicaine et démocratique. Plus encore, il forme les travailleurs précaires de demain au moyen de cette orientation dont il fait une priorité pour l'éducation, et il assure par là même la pérennité du capital. Plus enfin, il tente même d'anticiper les transformations de la forme actuelle du capital sur les élèves.

Ces transformations concernent non seulement le statut de l'élève, qui devient un travailleur, mais le sens même de son travail scolaire et/ou professionnel qui relève d'un parcours déterminé par un mouvement et du même coup par une temporalité spécifique. Or tel est encore le type de travail que l'orientation peut définir, et d'ailleurs dès l'école primaire sous la forme de la « course d'orientation ». Avant d'être intégrée dans l'école, la course d'orientation a d'abord été un exercice militaire (apparu au XIX^e siècle), puis une compétition civile au XX^e siècle (en vogue chez les scouts), et enfin une compétition sportive (reconnue comme sport olympique depuis 1977). Ce sport individuel par principe peut tout de même se pratiquer à deux ou trois élèves à l'école et suppose l'accomplissement d'un parcours jalonné de repères (balises, postes). Mais ce n'est pas pour autant un « jeu de pistes », avec une orientation prédéterminée, parce que l'élève doit se repérer au moyen d'une carte et d'une boussole en sachant faire face à l'imprévisibilité du terrain (vis-à-vis de la carte), c'est-à-dire qu'il doit s'orienter et choisir la bonne direction à chaque étape. La montre est le dernier instrument nécessaire pour cette « course contre la montre », qui n'est pourtant pas non plus une « course (ou « chasse », suivant les usages) au trésor », où il faut aller vite pour être le premier et empocher le trésor, parce qu'il s'agit de « gérer sa course », même si c'est le plus rapide qui gagne. L'essentiel consiste donc à s'orienter, comme si l'orientation mettait en évidence le Moi ou le Soi, ce Soi de la « construction de soi ». Dans la course d'orientation, « Soi » est donc déterminé par la vitesse que « Soi » maîtrise. C'est cette maîtrise de la « vitesse de soi », si on peut dire, adaptée à un contexte jamais questionné, que l'on apprend à l'enfant dès le premier cycle, et non sans raisons évidemment (on y revient).

Cette vitesse maîtrisée devra définir le parcours ultérieur de l'élève. Jamais il ne redoublera simplement, parce que le redoublement arrêterait le mouvement de son parcours, de son orientation. Le redoublement est pensé comme une abstraction au regard du mouvement de son orientation, d'autant plus qu'il intervient en tenant compte des résultats (« abstraits » et/ou « arbitraires », dans cette logique) de l'élève et le plus souvent contre sa volonté et/ou celle de ses parents⁸. Si l'élève a pris trop de retard vis-à-vis du mouvement global de l'orientation des élèves de son année, il peut décider de s'intégrer à un autre mouvement qu'il pourra suivre, à savoir le mouvement des élèves de l'année suivante, ou bien se ré-orienter – ce qui fait encore partie de l'orientation, de son mouvement. On l'aura sans doute compris, le mouvement d'orientation constitue dans l'école un « flux », le flux des élèves qui passent d'une année à une autre, et dont chaque élève fait partie.

Il en résulte que la « course d'orientation » met l'élève, en tant que ce Soi de la « construction de soi », dans une course qui inaugure tout son parcours ultérieur où il fait alors partie d'un flux d'élèves qui s'orientent. Le résultat est donc double : d'une part, l'élève, au début de la course, est placé dans la position de l'auto-entrepreneur, de celui qui décide de ce qu'il fait ou entreprend, qui oriente son parcours, d'autre part, il fait ensuite partie d'un flux d'élèves qui eux aussi sont dans la course et s'orientent, de sorte que le flux est le mouvement d'une masse d'élèves équivalents. Cette équivalence des élèves-auto-entrepreneurs a évidemment pour principe l'équivalence des marchandises qui, comme eux, sont en mouvement, circulent. Bien sûr, on pourrait objecter que les élèves ne circulent pas principalement de manière spatiale comme les marchandises, ou comme les travailleurs-marchandises qui sont aujourd'hui définis par la mobilité. Et de fait, le flux des élèves est plutôt temporel, c'est-à-dire qu'il relève de cette temporalité que met en évidence le « mouvement de la vie ». Les élèves qui suivent le mouvement, au fur et à mesure des années, bonifient avec l'âge, si on ose dire, ce qui veut dire qu'ils gagnent en valeur. Autrement dit, la « construction de soi » est la construction d'une « valeur marchande de soi », du Soi en tant que valeur (marchande), ou de ce qui a pu être appelé le « capital identitaire »⁹. La valeur marchande du Soi produite par l'orientation ressemble donc bien davantage à un « capital immatériel » ou à une « valeur (et/ou action) boursière » qu'à une simple marchandise. (Faut-il donc imaginer que les hommes doivent circuler aussi vite que les valeurs boursières ?)

Dans ce contexte, le travail des enseignants ne consiste évidemment plus à transmettre un savoir, mais à valoriser la valeur marchande de l'élève, c'est-à-dire à accompagner l'élève

⁸ On ne s'étonnera donc pas que le redoublement disparaisse de l'école et devienne même interdit. On peut à juste titre estimer qu'une telle décision donne raison à l'intérêt des élèves et de leurs parents contre l'avis des enseignants qui sont les seuls à être capables de juger objectivement des résultats scolaires des élèves. Il ne suffit cependant pas d'en rester à cette estimation pour déceler la raison profonde de l'interdiction du redoublement, qui répond à ce que les élèves et les parents vivent comme une injustice, parce qu'ils comprennent le « passage » comme un droit. Avec ce « droit de passage », on pense par conséquent que le « mouvement d'orientation » de l'élève n'a pas le droit d'être stoppé, tout comme on n'a pas le droit à la fois d'empêcher les élèves (et les gens en général) de travailler, et les marchandises de circuler.

⁹ Selon l'expression de James Côté, reprise par Jean Guichard, in *Pour une approche copernicienne de l'orientation à l'école*, op. cit., p. 14.

dans son orientation. « L'accompagnement (dit) personnalisé » énonce très précisément le travail de l'enseignant pour l'orientation et le sens de son travail en général à l'avenir. (Il se pourrait d'ailleurs que « l'accompagnement » devienne la forme majeure du « service », de ce « service à la personne » qui commence avec l'élève et qui va jusqu'à l'accompagnement dans la mort, et qui pourrait se substituer au défunt « service public » dans une « société des individus ».) Il s'agit encore d'accompagnement lorsque l'on passe d'un élève à une masse d'élèves sous la forme d'un flux, sauf que l'expression de « gestion de flux » conviendrait sans doute encore mieux, dans la mesure où c'est l'ensemble des élèves qui doit avancer à la même vitesse, sans retards. La masse d'élèves rend le travail difficile, au point que l'enseignant regarde parfois ce flux s'écouler, passer, avec l'air parfois aussi hébété que celui de la vache qui regarde passer un train¹⁰. À la « gestion des flux » s'ajoute donc la « gestion de groupe », nécessaire pour la fluidité du flux, qui a lieu dans et pour la « classe ». À cause de leur orientation, les élèves se sont pourtant déjà projetés au-delà de la classe, dans une étape suivante de leur parcours. Ils sont là en transit, pris par la vitesse d'un mouvement qui les dépasse, mais auquel ils doivent faire face pour s'en sortir.

« S'en sortir » : ce n'est pas sortir du sens présumé du travail, mais au contraire y entrer, s'insérer. Le Soi qui s'en sort est déjà, qu'il le veuille ou non, entré dans le monde du capital, le seul monde qu'il y ait aujourd'hui. Ce monde sans extérieur a organisé la pénurie des places qu'il contient, laissant presque croire à ceux qui y sont entrés qu'ils sont des « élus ». Être élu, c'est alors faire comme si, au-delà de l'école, le travail était le paradis de l'orientation, et on pense alors que ça y est : « la cloche a sonné, l'école est finie ! »

Yves DUPEUX
janvier 2016

¹⁰ Voilà sans doute la raison pour laquelle le contrôle des retards et des absences est devenu quasiment un travail à part entière dont s'occupe ce qu'on appelle « la vie scolaire ». Dans la mesure où la présence de l'élève correspond à sa participation au flux, l'élève peut très bien venir en cours pour n'être que physiquement présent, et parfois dormir en rêvant à des jours meilleurs, sans y voir le moindre problème pour la classe et l'enseignant. Telle est la « vie scolaire » de l'élève, une vie qu'on pense dorénavant être plus fondamentale et concrète que celle qui serait définie par l'apprentissage d'un savoir trop abstrait.