

Elaboration d'un modèle de comparaison internationale des systèmes d'orientation dans l'enseignement scolaire — avec l'exploitation des résultats de recherches comparatives franco-japonaises —

Tetsuo KYOMEN

Department of School Education (career guidance), Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

1. Contexte, but et modalités de cette étude

Cette étude a pour but d'élaborer, en exploitant les résultats de recherches comparatives franco-japonaises, un modèle de comparaison internationale des systèmes d'orientation dans le cadre de l'enseignement secondaire. En sciences humaines et sociales y compris en pédagogie, la comparaison occupe une place importante, comme celle occupée par l'expérimentation en sciences naturelles. Homme de lettres français et père fondateur de l'éducation comparée, Jullien (1817) a dressé des résumés analytiques sur la situation de l'éducation dans différents pays et a dit ceci à propos de l'atout de ses travaux :

« On pourrait juger, avec facilité, quelle est, dans chaque pays, la partie faible ou souffrante ; quelles sont les causes des vices intérieurs qu'on aurait remarqués... ; enfin quelles sont les branches qui offrent des améliorations susceptibles d'être transportées d'un pays dans un autre, avec les modifications et les changements que les circonstances et les localités pourraient faire juger. »

Mais, au 20^{ème} siècle, on a commencé à critiquer l'« emprunt pédagogique » qui consistait à essayer, dans le but d'améliorer l'éducation de son pays, d'introduire dans son pays des éléments pouvant servir de référence obtenus après le « catalogage de documents pédagogiques descriptifs » d'autres pays, on a considéré cet « emprunt pédagogique » comme arbitraire et fragmentaire. Dans la première moitié du 20^{ème} siècle, on a attaché de l'importance à l'« analyse factorielle », qui s'occupe de l'arrière-plan (la société, la culture, etc.) du système éducatif de chaque pays. Après les années 1960, on a cherché des méthodes de sciences sociales (Bereday, 1964).

L'éducation comparée est donc entrée dans l'« époque des analyses ». En évoquant la théorie de la différenciation des systèmes sociaux de Luhmann, Schriewer (1988) a expliqué qu'il y avait deux courants ayant une complémentarité :

l'éducation comparée relevant des sciences (comme sous-système) et visant à établir une loi générale et la pédagogie comparée relevant de l'éducation (comme sous-système) et visant à réformer le système éducatif. La pédagogie comparée s'appuie sur la « théorie de la réflexion » qui est indispensable pour que le système continue à fonctionner. Elle est donc faible en matière d'évidence scientifique mais engendre une « externalisation de son pays vers des situations mondiales » à travers la comparaison avec d'autres pays similaires, induit un « sens supplémentaire » et sert ainsi à assurer une objectivité.

A travers cette étude, je souhaite élaborer, en me focalisant sur l'orientation qui est un sous-système du système éducatif, des méthodes pédagogiques permettant d'induire un « sens supplémentaire ». Holmes (1988), qui a évoqué l'indépendance relative de l'éducation, montre la nécessité d'une analyse taxonomique du système éducatif. Mais en raison de la spécificité de l'orientation – très liée avec d'autres sous-systèmes tels que le marché du travail et la société professionnelle –, il est nécessaire d'élaborer un autre modèle spécifique.

Kyomen (2015) a mené une analyse historique de l'orientation dans l'enseignement secondaire (enseignement primaire avant la guerre) en France en se focalisant sur (I) les caractéristiques (l'objet), (II) les personnes chargées, (III) les modalités et (IV) le lieu et il a démontré le changement fonctionnel de l'orientation. A travers cette étude, je tente de préciser ces axes d'analyse avec des comparaisons franco-japonaises et d'élaborer un modèle permettant d'élucider les différences et les points communs des orientations dans le monde entier.

Je me réfère au modèle cube conçu par Bray et Thomas (1995) permettant une comparaison à multi-niveaux et proposant une analyse en trois dimensions – la dimension géographique, les groupes démographiques hors localité et les aspects de l'éducation et de la société – qui ne sont ni universelles ni absolues et qui peuvent être déterminées en fonction des sujets de comparaison. Et l'axe temporel de ce

cube permet d'effectuer la comparaison des séries temporelles. En s'appuyant sur des résultats de recherches comparatives germano-japonaises, Terada (2009) a présenté un modèle de comparaison des enseignements professionnels. Ce modèle comporte trois dimensions – le sujet de réglementation (aspects administratifs), le système, l'objectif et le but (aspects du marché du travail) et la didactique (aspects pédagogiques) – et deux axes historiques – l'axe vertical (les enseignements primaire, secondaire et supérieur) et l'axe horizontal (la spécialisation industrielle et économique).

2. Comparaison sur l'orientation franco-japonaise

2-1. Comparaison des caractéristiques de l'orientation

1) En France

L'orientation en France se caractérise par son but axé sur l'acquisition de connaissances du système de formation et du monde du travail et le fait que l'on présentait entre les années 1870 et les années 1910 dans les écoles primaires lors de la « Lecture » les industries et la vie des travailleurs avec le manuel scolaire *Le tour de la France par deux enfants* (Bruno, 1877) le symbolise. D'ailleurs, la « connaissance de l'environnement économique, social et la représentation des métiers » sont l'un des objectifs de l'éducation à l'orientation (EAO) commencée en 1996 au collège. Et la découverte professionnelle (DP), commencée en 2004 pour les élèves de la classe de 3ème et ayant introduit pour la première fois les connaissances professionnelles dans l'enseignement général, a pour but de compléter la culture générale (Crindal et Ouvrier-Bonnaz, 2006).

On peut citer trois raisons pour lesquelles on attache de l'importance aux connaissances. Premièrement, il y a le fait que traditionnellement, l'intellectualisme est privilégié dans l'enseignement (j'aborde amplement ce sujet dans le prochain chapitre). Deuxièmement, il y a le fait que le marché du travail, qui reconnaît toute qualification attestant un métier, est développé dans chaque secteur d'activité. Il

est donc important de connaître les divers métiers et les diplômes requis dans différents secteurs d'activité pour la détermination de l'orientation. Troisièmement, il y a le fait qu'après la 3ème, il y a de multiples parcours de formation qui permettent d'obtenir différents diplômes (par exemple, environ 200 certificats d'aptitude professionnelle (CAP) et environ 40 brevets d'études professionnelles (BEP)). Depuis les années 1980, la situation de l'emploi est dure avec un taux de chômage élevé (plus de 20%) chez les jeunes mais le niveau des qualifications (classifiés en fonction du nombre d'années de formation) obtenus et la stabilité de l'emploi sont très liés (**Tableau 1**). Dans ces circonstances, il est demandé aux conseillers d'orientation psychologues (COP) principalement de fournir des informations pertinentes sur le diplôme et les débouchés attendus à la fin d'un parcours choisi.

Par ailleurs, la France fait des efforts ces dernières années pour le développement des compétences en plus de l'acquisition des connaissances, face à un marché du travail en mutation après l'unification de l'Europe. La compétence est la caractéristique positive d'un individu témoignant de sa capacité à accomplir certaines tâches. Inséparable de l'action, elle est liée aux notions de performance et d'efficacité dans chacun des domaines (Ropé, 2005). Le « parcours de découverte des métiers et des formations (PDMF) » commencé en 2008 a pour but l'amélioration du niveau des qualifications avec la compréhension des métiers et l'acquisition des compétences sociales et civiques, de l'autonomie et de l'initiative qui font partie du « socle commun de connaissances et de compétences » présentant ce que tout élève doit savoir et maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire (MEN, 2009).

2) Au Japon

On peut dire que contrairement à la France, l'orientation au Japon attachait de l'importance au développement du sens des valeurs. L'orientation professionnelle a commencé avec l'Instruction N°20 de 1927 du Ministère de l'éducation nationale intitulée « Concernant le respect de

Tableau 1 Taux de chômage selon le diplôme et la durée écoulée depuis la sortie de formation initiale en France

Année 2013	Sortis depuis 1 à 4 ans de formation initiale	Sortis depuis 5 à 10 ans de formation initiale	Sortis depuis 11 ans et plus de formation initiale
Ensemble	20,3%	12,5%	7,8%
Hommes	21,7%	13,1%	7,8%
Femmes	18,9%	11,9%	7,8%
Enseignement supérieur	10,5%	6,1%	4,3%
baccalauréat	22,5%	12,3%	7,1%
CAP-BEP	28,3%	18,7%	7,9%
Brevet, CEP et sans diplôme	48,9%	33,2%	13,0%

Source: http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?reg_id=0&ref_id=NATnon03314 (20156.22)

la personnalité des élèves et l'orientation professionnelle » mais de nombreux établissements scolaires se sont dirigés vers la culture de l'esprit professionnel après avoir été confrontés aux limites de l'examen d'aptitude (Ishioka, 2011). Cette tendance axée sur le développement du sens des valeurs est restée présente même après la guerre et on continuait à mettre l'accent sur la « réalisation de soi » et le « rêve d'avenir » dans le cadre du « conseil sur la façon de vivre ». D'ailleurs, le but de l'éducation de carrière mise en œuvre depuis 2004 était au début de développer le sens des valeurs professionnelles, conformément à la notion de développement de carrière (Super, 1980).

Il y a pour moi quatre raisons pour expliquer ce fait. Premièrement, le système d'enseignement était traditionnellement plus axé sur l'éducation que sur l'instruction depuis son instauration et, selon la Loi fondamentale sur l'éducation, le but de l'éducation était le développement intégral de la personnalité, contrairement à la Loi d'orientation sur l'éducation française axée sur l'intellectualisme : « Outre la transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République » (Code de l'éducation, L.111-1). Deuxièmement, le système de qualification n'était pas développé et il n'y avait pas de marché du travail par secteur d'activité. De ce fait, lors de l'embauche, on appréciait le niveau d'études (n'ayant pas de rapport avec l'aptitude professionnelle) du candidat et la force humaine (y compris la volonté et l'attitude émanant du sens des valeurs) du candidat qui est un facteur abstrait, plus que le domaine de sa spécialité (Honda, 2009). Troisièmement, un grand nombre d'élèves choisissaient la voie générale au lycée après le

collège, il n'y avait pas tellement de voies professionnelles non plus. De ce fait, le choix du parcours de formation et le choix de la profession concordaient peu (Schéma 1, 2). De plus, l'orientation n'occupait pas une grande place dans l'éducation en raison du fait qu'on décidait son avenir par sélection (les procédures d'examen), contrairement à ce qui se passe en France où on le décidait par affectation (les procédures d'orientation). C'est la raison pour laquelle au Japon, on s'attachait au développement du sens des valeurs des élèves en pensant au choix du métier des élèves après l'enseignement secondaire et supérieur, plutôt qu'à la prise de connaissance de la réalité du monde du travail. Quatrièmement, on pouvait donner la priorité à la « recherche de ce que les élèves ont envie de faire » car le taux de chômage chez les jeunes restait relativement bas même après le choc pétrolier (Schéma 3). Pour conclure, on peut dire qu'en France, on aborde l'orientation en se basant plus sur la société (monde extérieur) mais qu'au Japon, on aborde l'orientation en se basant sur soi (monde intérieur).

Mais, depuis les années 2000 avec l'augmentation du nombre des jeunes sans qualification ni emploi (NEETs) et des travailleurs intérimaires (freeters), l'orientation « vers le rêve » est devenu l'objet de critiques (Arakawa, 2009) et la demande relative à l'acquisition par les jeunes d'une force leur permettant de vivre dans la société mondiale très changeante s'est accrue. En 2011, l'éducation de carrière a été définie comme une « éducation incitant le développement de carrière à travers l'acquisition des compétences et attitudes nécessaires pour l'indépendance sociale et professionnelle » et on s'oriente dès lors vers le développement des compétences.

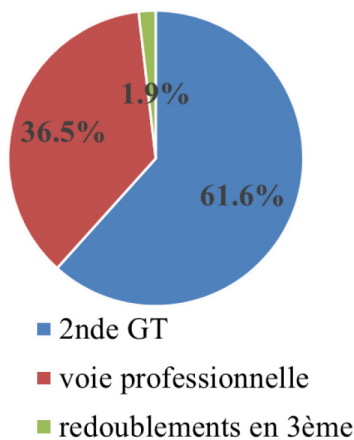


Schéma 1 Résultats de l'orientation à la fin de la 3ème en France (2013)

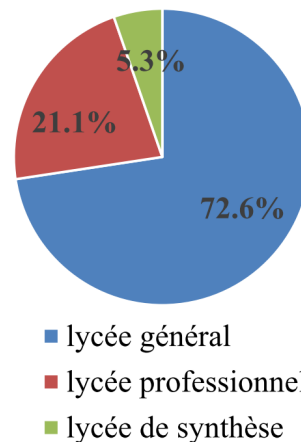


Schéma 2 Proportion des élèves au lycée par voie au Japon (2014)

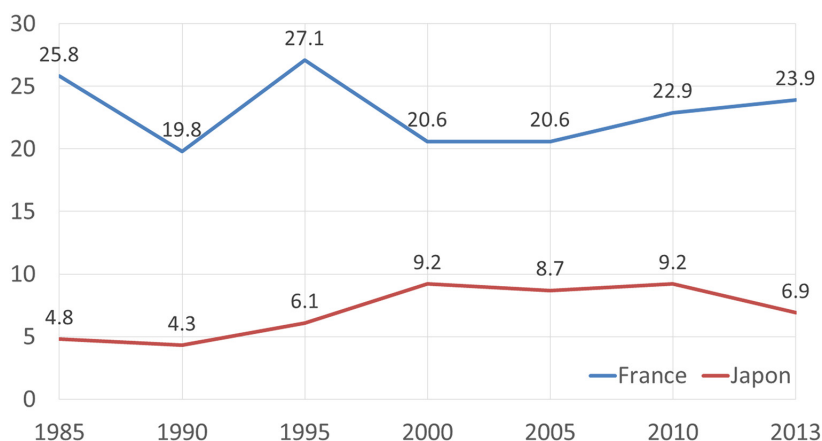


Schéma 3 Évolution sur taux de chômage chez les jeunes âgés de 15 à 24 ans

Souruce: <https://data.oecd.org/unemp/youth-unemployment-rate.htm#indicator-chart> (2015.8.10)

2-2. Comparaison des personnels chargés de l'orientation

1) En France

L'Article L.313-1 du Code de l'éducation reconnaît le droit au conseil en orientation et le droit à l'information sur les enseignements, les qualifications professionnelles et les professions : c'est l'Etat qui assume la responsabilité en matière d'orientation des enfants. L'orientation est donc considérée comme un service public lié à l'enseignement scolaire mais indépendant de ce dernier. De ce fait, le statut social des spécialistes de l'orientation est reconnu. La mise en œuvre de l'orientation comme service public remonte à 1924 avec l'ouverture du premier « Centre d'orientation professionnelle » dans le 15^{ème} arrondissement de Paris. Le nombre de Centres a augmenté rapidement pour atteindre 127 en 1946 (Léon, 1961). En 1971, ces Centres sont devenus des « Centres d'information et d'orientation (CIO) » et les conseillers d'orientation sont devenus fonctionnaires d'Etat. Puis, avec la réforme de 1991, un nouveau système de formation des COP a été instauré et la spécialisation du métier de COP a grandement évolué. Actuellement, il y a environ 4500 COP dans 582 CIO qui s'occupent de l'orientation en collaboration avec les enseignants. Par ailleurs, l'offre d'information relative à l'orientation comme service public a commencé en 1932 avec la création par A. Rosier du Bureau universitaire de statistiques (BUS), devenu l'Office national d'information sur les enseignements et les professions (ONISEP) en 1970.

Contrairement aux spécialistes précités, les enseignants participaient peu à l'orientation car ils considéraient que leur tâche dans la gestion des établissements scolaires assurée par la répartition des tâches était l'instruction. Au début de la Troisième République, les enseignants s'occu-

paient de l'orientation dans les disciplines. Mais après les années 1920, leur rôle était d'aider le Centre d'orientation professionnelle, c'est-à-dire d'effectuer une « préorientation professionnelle ». Après la guerre, avec l'introduction du cycle d'observation en 1959, la séparation de l'orientation et de l'affectation s'est ancrée dans le système : la première a été confiée aux conseillers d'orientation et la deuxième, aux enseignants mettant en œuvre les procédures d'orientation (Makarian, 1985).

Mais, après la vulgarisation de l'enseignement secondaire suite à la Réforme Haby de 1975, il a été demandé aux enseignants de participer activement à l'« éducation », y compris à l'orientation : l'éducation à l'orientation (EAO) est assurée par une « équipe éducative » composée principalement d'enseignants (Ricaud-Dussarget, 1998) et la découverte professionnelle est assurée par une « équipe pédagogique » comptant plus de deux enseignants (Crindal et Ouvrier-Bonnaz, 2006). La conscience des enseignants a également changé : le taux de participation des enseignants (les professeurs principaux sont exclus) à l'élaboration du projet d'établissement relatif à l'EAO était seulement de 40 % environ en 1998 (Benhaïm-Grosse, 1999) mais en 2007, environ 90 % des enseignants ont affirmé donner des cours en pensant à l'EAO (Benhaïm-Grosse, 2008). Dorénavant, les enseignants auront plus d'occasions de s'occuper, en collaboration avec les COP, de l'orientation éducative durant le temps scolaire. Mais le programme d'enseignement de l'Ecole supérieure du professorat et de l'éducation (ESPE) est toujours trop axé sur les enseignements disciplinaires. Les enseignants disposent-ils ou non d'une compétence spécifique nécessaire pour assurer l'orientation ? Cette question ancienne demeure toujours.

Tableau 2 Heures de travail des enseignants dans une semaine

	enseigner	préparer individuelle- ment des séances dans l'établissement ou ailleurs	travailler et dialoguer avec les collègues de l'établissement	corriger les copies des élèves	consulter les élèves (la supervision, l'aide en ligne, l'orientation et la prévention de la délinquance)	
Japon	17.7h	8.7 h	3.9 h	4.6 h	2.7 h	
France	18.6 h	7.5 h	1.9 h	5.6 h	1.2 h	
	participer à la gestion de l'établissement	effectuer des travaux administratifs d'ordre général	communiquer et coopérer avec les parents des élèves ou les tuteurs	participer à des activités extrascolaires	toutes les autres tâches	total d'heures
Japon	3.0 h	5.5 h	1.3 h	7.7 h	2.9 h	53.9 h
France	0.7 h	1.3 h	1.0 h	1.0 h	1.1 h	36.5 h

Souruce: OCDE, Résultats de TALIS 2013

2) Au Japon

Comme le système de répartition des tâches dans l'enseignement scolaire n'est pas développé, les enseignants s'occupent de tous les travaux y compris de l'orientation effectués en France par les COP, les conseillers principaux d'éducation (CPE) ainsi que les documentalistes, ce qui accapare les enseignants japonais (**Tableau 2**). Le statut professionnel des spécialistes en orientation n'est pas consolidé. Avant la guerre, le Centre de conseil en orientation professionnelle pour les jeunes a ouvert ses portes à Osaka en 1920 puis à Tokyo en 1925 mais pour peu de temps et sans aucune autre ouverture au niveau national ; ainsi l'orientation a évolué principalement au sein des écoles (Nihonshinroshidokyokai, 1998). Même à ce jour, les écoles s'occupent de tout sauf du placement qu'elles effectuent en collaboration avec l'Agence nationale pour l'emploi (Article 27 de la Loi sur la stabilité de l'emploi).

Mais, on ne peut pas affirmer que les enseignants disposent d'une compétence spécifique nécessaire pour assurer l'orientation. En 1954, le « certificat d'aptitude au professorat de l'orientation professionnelle » a été créé mais il est devenu impossible de devenir enseignant avec ce certificat en raison du fait que la matière « Métiers et économies ménagères » a disparu lors de la réforme intervenue peu de temps après (Fujita, 1997). Ce certificat existe toujours mais ne fait pas l'objet d'une reconnaissance sociale et il y a peu de titulaires. En 1953, il a été décidé de placer un professeur principal d'orientation professionnelle (dénommé « professeur principal d'orientation (PPO) » depuis 1971) dans tous les collèges et lycées. Mais aucune qualification spécifique n'est requise pour devenir PPO. Les PPO ne disposent donc pas forcément de compétences spécifiques. De plus, comme les enseignants assument tour à tour le rôle de PPO (trois années en moyenne) en plus d'assurer les cours, ils n'ont pas de temps pour s'appliquer pleinement à l'orientation. Pour conclure, les établissements scolaires ne disposent pas de vrais spécialistes en orientation et l'orientation est assurée par tous les enseignants travaillant autour des PPO et des

professeurs principaux (de classe). Or, l'ensemble des cours sur « l'orientation », sur « la gestion de la vie scolaire » et sur « le conseil en éducation » ne représente que 45 heures au plus dans le programme de formation des enseignants de 600 heures hors stages (Article 5 de la Loi sur le certificat des personnels d'enseignement).

Avec le développement de l'éducation de carrière, le nombre d'établissements ayant recours à un service extérieur pour compenser le manque de compétence spécifique des enseignants est en augmentation. D'après les résultats d'une enquête réalisée en 2012, environ 12% des collèges et environ 26% des lycées ont recours à des coordinateurs d'éducation de carrière (non diplômés d'Etat). (NIER, 2013).

2-3. Comparaison des modalités d'orientation

1) En France

Au début de la Troisième République, l'orientation était assurée par les enseignants comme l'un des enseignements disciplinaires. Mais après la création des Centres d'orientation professionnelle, le conseil en orientation professionnelle est devenu le pivot de l'orientation. Et même après la guerre, le conseil en orientation assuré par les COP pendant le temps extrascolaire resta longtemps au cœur de l'orientation.

Cette situation a changé en 1996 avec l'introduction de l'EAO. Il a été décidé d'assurer l'orientation dans le cadre du programme d'enseignement pour que « les élèves découvrent la place, l'impact de ces disciplines dans le monde actuel et la façon dont elles participent à son développement » (Circulaire n° 96-204 du 31-7-1996). Mais la fusion entre l'orientation et les disciplines n'a pas été facile. D'après les résultats d'une recherche menée en 1998, en classe de 5ème, l'EAO se déroulait pendant les « Heures de vie de classe » (55%) et les disciplines (24%) (Benhaïm-Brosse, 1999). Cela signifie que pour les enseignants, l'orientation n'entraîne pas dans la tradition des enseignements disciplinaires. Quant à la découverte professionnelle (DP), elle a été introduite comme un « dispositif ».

Avec l'introduction du parcours de découverte des

métiers et des formations (PDMF) en 2008, l'orientation a été intégrée dans le programme comme une tâche devant être assurée par les enseignants et cela a changé la conscience de ces derniers. L'ONISEP (2006–2009) a créé des matériels éducatifs avec lesquels les élèves découvrent les métiers pendant 5 disciplines. Avec la Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République (Loi Peillon) adoptée en 2013, le PDMF est devenu le « Parcours individuel d'information, d'orientation et de découverte du monde économique et professionnel » (PIIODEMP) et cela accentuera davantage le rôle des disciplines dans l'orientation. A ce sujet, le Conseil supérieur des programmes (2014) a critiqué le fait que l'orientation n'avait pas été mise en œuvre dans le cadre des disciplines mais comme un « dispositif » et a déclaré que le PIIODEMP « se fonde sur l'acquisition de connaissances relatives au monde économique et professionnel et de compétences associées dans le cadre des enseignements disciplinaires ».

2) Au Japon

Avant la guerre, il y avait en gros deux sortes d'orientation professionnelle (Ishioka, 2011) : la culture de l'esprit professionnel assurée avec des manuels scolaires et le placement proposé en dehors du programme d'enseignement. Après la guerre, l'orientation professionnelle était assurée dans le cadre du programme par les enseignants en raison de l'absence de spécialiste. En 1947, la matière « Professions » (agriculture, commerce, pêche, industrie, économies ménagères) a été mise en place au collège afin d'initier les élèves au savoir et aux techniques de différents métiers. Mais, comme cette matière a été changée en « Professions, économies ménagères » en 1951 puis en « Techniques, économies ménagères » en 1958, l'orientation professionnelle s'est vue éjecter des disciplines et a été incorporée dans les « Heures de vie de classe ». En 1969, il a été décidé d'assurer l'orientation à travers l'ensemble du programme et le principe est passé des « connaissances » aux « conseils » (Senzaki, 2008).

Après l'introduction de l'éducation de carrière, on vise

à promouvoir l'acquisition d'un socle commun de compétences même dans les disciplines. Mais en réalité, elle est offerte principalement sous forme de séances de découverte proposées dans les « Heures de vie de classe » et « Travaux croisés », plutôt que dans les disciplines (**Tableau 3**). De plus, le conseil en orientation n'est pas systématisé en raison de l'absence de spécialiste dans les établissements scolaires.

2-4. Comparaison des lieux d'orientation

1) En France

Au début de la Troisième République, l'orientation professionnelle était assurée dans le cadre des disciplines et donc au sein des établissements scolaires. Puis, avec la création des Centres d'orientation professionnelle, le lieu d'orientation est passé en dehors des établissements. Ensuite, après la guerre, avec la mise en place du système d'intervention de conseillers d'orientation au sein des écoles, le lieu d'orientation est revenu aux établissements.

Depuis l'introduction de l'EAO en 1996, l'orientation est proposée de plus en plus dans le cadre des « dispositifs » et en dehors des établissements. En 2005, la « Séquence d'observation en milieu professionnel » de cinq jours a commencé et le PDMF impose aux collégiens de passer plus de dix jours dans le monde du travail ou parmi des professionnels avant la fin du collège. Le noyau du PDMF consiste dans les « Etapes-métiers et temps forts » contenant des activités, telles que la rencontre avec des professionnels, des journées portes ouvertes, organisées en dehors des établissements (MEN, 2009). Mais, depuis quelques années, on donne de l'importance à la pratique programmée dans les disciplines plutôt qu'à ces activités. On pense que dorénavant, l'orientation aura lieu principalement dans les cours avec des activités organisées en dehors des établissements.

2) Au Japon

Jusqu'aux années 1950, l'orientation professionnelle était axée sur les disciplines et avait lieu principalement dans les établissements scolaires. Mais après les années 1960, l'orientation a été intégrée dans les « Heures de vie de

Tableau 3 Est-ce que les activités ci-dessous sont intégrées dans les projets des établissements au Japon (2012)

	Ecole primaire	collège	lycée
orientation dans « Heures de vie de classe »	80.2%	83.2%	79.8%
orientation dans « éducation morale »	65.4%	46.8%	—
orientation dans « Travaux croisés »	92.3%	89.8%	82.9%
orientation dans « disciplines »	72.2%	32.4%	32.0%
conseil en orientation	5.7%	55.9%	61.6%
séances de découverte sur orientation	74.9%	87.4%	89.8%

Source: http://www.nier.go.jp/shido/centerhp/career_jittaityousa/career-report.htm

classe » et les activités de découverte organisées en dehors des établissements se sont multipliées (Mimura, 2012). Cette tendance s'est accélérée après que les « Travaux croisés » attribuant une importance aux activités au sein de la communauté locale ont été introduits en 1998 et sont devenus le noyau de l'éducation de carrière. Par exemple, la séquence d'observation en milieu professionnel commencée depuis 1998 dans certaines régions est organisée dans 98,6 % des collèges (plus de cinq jours : 14,4 %) en 2014 et ce 91 % dans le cadre des « Travaux croisés ». Par ailleurs, il y a des activités éducatives, telles que la rencontre avec des enfants des écoles maternelles ou primaires, l'exploration de la ville, la découverte de l'agriculture, la découverte des soins de bébés, etc., organisées fréquemment en fonction des ressources locales (NIER, 2009). Pour conclure, l'éducation de carrière est souvent donnée en dehors des établissements, soit au sein de la communauté locale.

3. Elaboration d'un modèle de comparaison en trois dimensions

Dans ce chapitre, j'ai tenté d'élaborer, en me référant aux résultats des analyses comparatives sur quatre sujets, un modèle de comparaison permettant d'élucider les différences, les points communs et l'arrière-plan des orientations mises en œuvre en France et au Japon. D'abord, j'ai réexaminé la pertinence de l'adoption, comme repères, des « quatre sujets » que j'ai faite en étudiant des recherches antérieures. Il est à rappeler que premièrement, avec la comparaison des caractéristiques, j'ai constaté une différence concernant les éléments à acquérir par les élèves à travers l'orientation plutôt qu'une différence concernant le thème d'enseignement, que deuxièmement, avec la comparaison des personnels en charge, j'ai constaté une différence concernant le preneur d'initiative dans l'orientation, que troisièmement, avec la comparaison des modalités, j'ai constaté une différence relative à la place de l'orientation dans le programme d'enseignement et au principe de la pratique et que quatrièmement, avec la comparaison des lieux, j'ai constaté une différence concernant l'importance attribuée aux activités entre celles organisées au sein des établissements scolaires et celles organisées au sein de la société.

Ensuite, j'ai examiné le rapport entre ces « quatre sujets ». En ce qui concerne les « caractéristiques », les « personnels en charge » et les « modalités », il y avait une corrélation entre ces trois sujets qui sont définis par des facteurs sociaux et culturels spécifiques. Quant au « lieu », il dépendait souvent des « modalités » et des « personnels en charge », il s'agissait donc d'un repère subordonné. Je n'ai alors pas inclus le « lieu » dans les axes d'analyse.

Par conséquent, j'ai jugé pertinent d'adopter trois dimensions de comparaison – « Éléments à acquérir », « Preneurs d'initiative » et « Modalités » – pour chacune desquelles j'ai énoncé trois repères ainsi que des facteurs sociaux et culturels permettant d'élucider les différences et les points communs.

- 1) Éléments à acquérir : connaissances, compétences, sens des valeurs : dépendant des aspects professionnels (le système de qualifications, le marché du travail, etc.).
- 2) Preneurs d'initiative : enseignants, spécialistes diplômés d'Etat ou non : dépendant des aspects sociaux et politiques (le système de formation des enseignants, le niveau de développement des services publics, etc.)
- 3) Modalités : enseignements disciplinaires, conseils en dehors des disciplines, activités au sein de la société : dépendant des aspects de l'éducation (le rôle attribué aux écoles, la collaboration avec la communauté locale, etc.)

Par ailleurs, ce modèle de comparaison en trois dimensions doit comprendre un axe temporel (passé, présent et futur) car la position sur chacune des trois dimensions change avec l'évolution du temps et ce changement peut faire l'objet d'une analyse comparative. A ce jour, je me limite à présenter un modèle de comparaison indiquant la position des orientations mises en œuvre en France et au Japon dans les années 1930, 1970 et 2010 (**Schéma 4**) car je n'ai pas fait de réflexions suffisantes permettant d'obtenir des perspectives d'avenir. Ce schéma montre qu'il y a une similitude dans l'évolution de l'orientation entre la France et le Japon qui peut résulter de l'influence de la mondialisation et qu'il y a de moins en moins de différences entre les deux.

4. Conclusion – Utilité et limites du modèle de comparaison internationale

Dans cette étude, j'ai élaboré, en analysant des résultats de recherches comparatives franco-japonaises, un modèle de comparaison des systèmes d'orientation en trois dimensions – « Éléments à acquérir », « Preneurs d'initiative » et « Modalités » – dont la position est indiquée sur l'axe temporel. Analyser le système d'orientation en le décomposant selon les dimensions et repères et en l'abstrayant comporte un risque de simplification mais cela permet de constater l'évolution relative du système. Un sens supplémentaire selon Schriewer (1988) ainsi induit indiquera des solutions permettant de rendre l'orientation plus efficace.

Je tiens à préciser que ce modèle a été élaboré avec des résultats de recherches comparatives franco-japonaises et

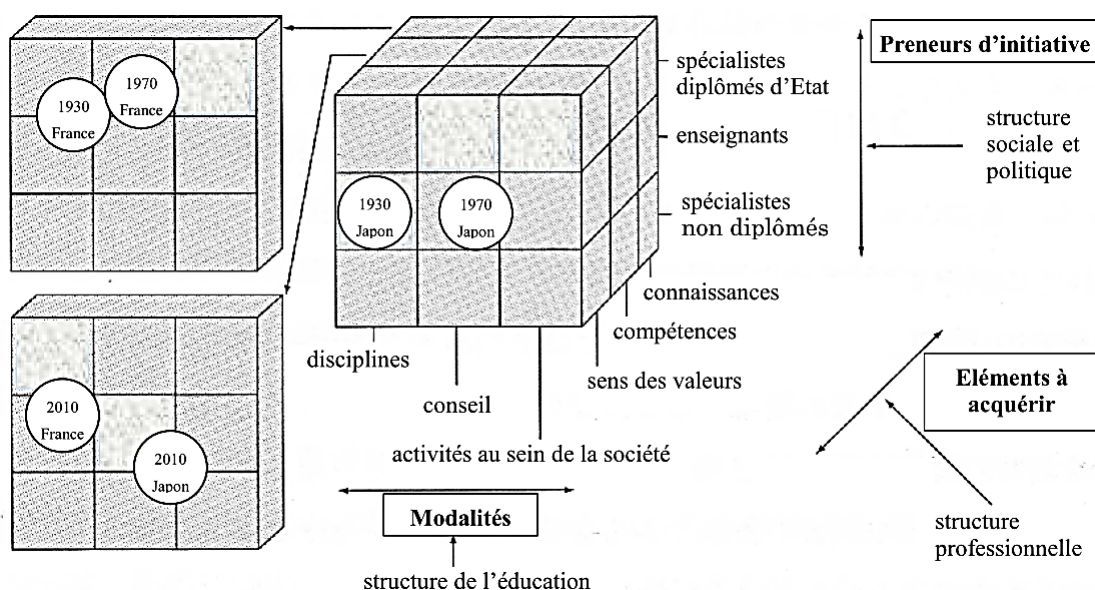


Schéma 4 Modèle de comparaison sur axe temporel

qu'il ne s'agit donc pas d'un modèle universel. Je pense qu'il est utilisable pour la comparaison entre les pays développés mais ce n'est pas le cas quant aux pays en voie de développement, en raison du fait que le système d'orientation est influencé par le niveau de développement du système éducation. Il reste des améliorations à apporter en accumulant des comparaisons internationales.

Posteface: cette étude est subventionnée par JSPS KAKENHI Grant Number 17K14036

Bibliographie

- Arakawa, Y. 2009 *Yumeoi gata shinrokeisei no kozai [Les mérites et les défauts de l'orientation pour poursuivre un rêve]*, Toshindo [published in Japanese].
- Benhaïm-Grosse, J. 1999 "La rénovation du collège 1998", *Les dossiers*, no 110, Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie.
- Benhaïm-Grosse, J. 2008 "Les pratiques d'éducation à l'orientation des professeurs de troisième", *Éducation & formations*, no 77, ministère de l'éducation nationale, pp. 31–48.
- Bereday, G. Z. F. 1962 *Comparative method in education*, Holt, Rinehart and Winston
- Bray, M. & Thomas, R. M. 1995 "Levels of Comparison in Educational Studies: Different Insights from Different Literatures and the Value of Multilevel Analyses", *Harvard Educational Review*, Vol. 65, No. 3, pp. 472–490.
- Bruno, G. 1877 *Le tour de la France par deux enfants*, Librairie Classique Eugène Belin.
- Conseil supérieur des programmes 2014 *Le parcours individuel d'information, d'orientation et de découverte du monde économique et professionnel*
- Crindal, A., Ouvrier-Bonnaz, R. 2006 *La découverte professionnelle*, Delagrave.
- Fujita, T. 1997 *kyariakaihatsu kyoikuseido kennkyuu zyosetsu [Introduction de la recherche sur le système éducatif pour le développement de carrière]*, kyouiku-kaihatsukenkyusho [published in Japanese].
- Honda, Y. 2009 *Kyoiku no syokugyoteki igi [Les significations professionnelle de l'enseignement scolaire]*, Chikumasyobo [published in Japanese].
- Holmes, B. 1988 "Causality, Determinism, and comparative education as a social science", Schriewer, J.(ed.) *Theories and methods in comparative education*, Verlag Peter Lang, pp. 115–142.
- Ishioka, M. 2011 *Kyoiku to shite no syokugyoshido no seiritsu [Création de l'orientation professionnelle comme éducation]*, Keiso shobo [published in Japanese].
- Jullien, M.-A. 1962 *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée et séries de questions sur l'éducation*, Bureau international d'éducation.
- Kyomen, T. 2015 *Furansu no gakkokyoiku ni okeru kyaria kyoiku no seiritu to tenkai [Création et développement de l'orientation dans l'enseignement scolaire en France]*, Kazama shobo [published in Japanese].
- Léon, A. 1961 *Histoire de l'éducation technique*, collection "Que sais-je ?", No. 938, PUF.
- Makarian, C. 1985 "Orientation scolaire :les pièges", *Le*

point, 25–31 mars, pp.70–74.

MEN = Ministère de l'éducation nationale 2009 *A apprendre à s'orienter tout au long de la vie.*

Mimura, T. 2012 “Syakaiteki syokugyoteki ziritsu wo sokushinsuru tokubetsu katusdo” [Les activités extra-disciplinaires pour le développement social et professionnel], *Journal of the Japanese association for the study of extraclass activities*, No.20, pp.13–17 [published in Japanese].

Nihonshinroshidokyokai 1998 *Nihonniokeru shinroshido no seiritsu to tenkai* [Création et développement de l'orientation dans l'enseignement scolaire au Japon] [published in Japanese]

NIER=National Institute for Educational Policy Research 2009 *kyariakyoiku taikenkatsudo zireisyu* [Les cas des activités vécues sur l'éducation de carrière] zitsugyo-nonihonsya [published in Japanese]

NIER=National Institute for Educational Policy Research 2013 *kyariakyoiku shinrishido ni kansuru sougouteki zittai chousa* [Recherche synthétique sur la situation actuelle de l'orientation] [published in Japanese]

ONISEP 2006 / 2007 / 2007 / 2008 / 2009 *Science de la Terre / Français / Histoire géographie / Anglais / Mathématiques et découverte des métiers*, équipes éducatives.

Ricaud-Dussarget, P. 1998 “L'esprit des textes officiels de 1996”, in Grosbras, F.(coord.), *l'éducation à l'orientation au collège*, Hachette, pp.129–141.

Ropé, F. 2005 “compétence”, in Philippe Champy, Christiane Étévé (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, 3e édition, Retz, pp.197–199.

Senzaki et al. 2008 *kyariakyoiku no keifu to tenkai* [La généalogie et le développement de l'éducation de carrière], koyomondaikenkyukai [published in Japanese].

Schriewer, J. 1988 “The method of comparison and the need for externalization: methodological criteria and sociological concepts”, Schriewer, J.(ed.), *op.cit.*, Verlag Peter Lang, pp.25–83.

Super, D. E. 1980 “A life-span, life-space approach to career development”, *Journal of Vocational Behavior*, 13, pp.282–298.

Terada,M. 2009 *Nihon no syokugyo kyoiku* [Enseignement professionnel au Japon], koyosyobo [published in Japanese].

(Received August 1, 2017)