



Justice sociale et orientation scolaire : l'éclairage de l'approche par les « capacités » d'Amartya Sen

Social Justice and Educational Guidance: Enlightening Sen's Capability Approach

France Picard, Noémie Olympio, Jonas Masdonati et Marcelline Bangali



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/osp/4515>

DOI : 10.4000/osp.4515

ISSN : 2104-3795

Éditeur

Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP)

Édition imprimée

Date de publication : 15 mars 2015

ISSN : 0249-6739

Référence électronique

France Picard, Noémie Olympio, Jonas Masdonati et Marcelline Bangali, « Justice sociale et orientation scolaire : l'éclairage de l'approche par les « capacités » d'Amartya Sen », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 44/1 | 2015, mis en ligne le 15 mars 2018, consulté le 16 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/osp/4515> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/osp.4515>

Ce document a été généré automatiquement le 16 décembre 2020.

© Tous droits réservés

Justice sociale et orientation scolaire : l'éclairage de l'approche par les « capacités » d'Amartya Sen

Social Justice and Educational Guidance: Enlightening Sen's Capability Approach

France Picard, Noémie Olympio, Jonas Masdonati et Marcelline Bangali

- 1 L'enjeu de justice¹ sociale est au cœur de la formulation d'un vœu d'orientation. Les inégalités en matière d'orientation s'immiscent dans l'élaboration des aspirations scolaires (choix d'un niveau d'études) ainsi que dans le choix d'une filière d'études, d'une discipline, d'un programme d'études ou d'une carrière. Elles sont entre autres étroitement liées aux caractéristiques héritées à la naissance, tels le genre ou les appartenances sociales, ainsi qu'aux constructions sociales, telle la structuration des paliers d'orientation d'un système d'éducation.
- 2 Les travaux traitant des inégalités d'orientation sont nombreux et touchent divers aspects du processus d'orientation. Duru-Bellat (2010) a mis au jour les effets différenciés du genre sur les intérêts scolaires ou les choix d'options scolaires, les filles ayant tendance à fuir les disciplines scientifiques et à développer un faible sentiment d'efficacité personnelle en la matière. La formation d'une identité genrée se construit très tôt dans la vie des jeunes ; des aspirations scolaires stéréotypées en découlent et se traduisent par des compromis liés à la future carrière qui restreignent l'éventail des possibles pour les femmes (Perdrix, Rossier, & Butera, 2012 ; Gottfredson, 2005 ; Vouillot, 2002).
- 3 Tout un corpus de travaux a aussi traité des effets des inégalités liées à l'appartenance sociale de la famille sur le parcours scolaire et l'orientation (Boudon, 1973 ; Burke & McManus, 2009 ; Dubet & Duru-Bellat, 2000 ; Duru-Bellat, 1995 ; Landrier & Nakhili, 2010). Ainsi, dans leur vœu d'orientation, les jeunes d'origine sociale modeste adoptent des comportements d'auto-exclusion associés à une limitation de leurs aspirations scolaires (Dupriez, Monseur, & Van Campenhoudt, 2012 ; Olympio, 2013). L'origine

socio-économique joue aussi dans le choix d'une école secondaire, contribuant aux inégalités territoriales ainsi qu'aux disparités d'orientation (Périer & Rouillard, 2012). En outre, elle influe sur l'accès à l'information liée à l'offre de formation universitaire (van Zanten & Legavre, 2014), soulignant les stratégies différenciées, et plus ou moins efficaces, des familles au regard de l'orientation de leurs enfants. Par ailleurs, à résultats scolaires équivalents, les élèves venant de familles dans lesquelles les parents détiennent un diplôme universitaire ainsi qu'un revenu élevé fréquentent l'université dans des proportions significativement plus élevées que leurs homologues venant de familles à faible revenu et dont les parents n'ont jamais fréquenté l'université (Becker, 2003 ; Côté & Skinkle, 2008 ; Jackson & Jonsson, 2013 ; Stocké, 2007). Ces perceptions erronées peuvent avoir pour effet de diminuer les aspirations.

- 4 Au début de la décennie deux mille, Hartung et Blustein (2002) considéraient que les enjeux de justice sociale n'étaient pas suffisamment pris en compte dans les modèles de prise de décision en orientation. Dans la théorie relationnelle du travail, Blustein (2011) analyse le lien individu-contexte et il intègre la question des inégalités en matière de choix d'orientation. Les travaux de Guichard (2008 ; 2009) ont souligné la nécessité de recourir à une approche multidimensionnelle afin de saisir la complexité des problématiques d'orientation. L'orientation est aussi une question de compétences à s'orienter reposant sur l'examen des processus sous-jacents à l'articulation entre sa dimension personnelle et contextuelle. Dans le modèle de la construction de soi, cet auteur présente les modes de rapport au contexte comme un élément déterminant dans la manière dont l'individu se construit.
- 5 D'autres travaux scientifiques récents ont intégré explicitement le concept de justice sociale à l'étude des questions d'orientation. Duru-Bellat (2012) a interrogé le lien entre la justice sociale et la méritocratie scolaire dans l'orientation scolaire et professionnelle. Robertson (2015) a mis en évidence la complémentarité de l'approche par les capacités d'Amartya Sen par rapport aux théories usitées en orientation scolaire et professionnelle pour étudier les questions d'orientation tout au long de la vie. Müller (2014) a analysé les inégalités économiques qui ont des effets sur le choix d'orientation en mettant en lumière les distorsions dans la perception des coûts et des retombées d'une scolarité universitaire, ainsi que l'opacité des informations scolaires pour les groupes les moins bien nantis. Bref, dans le domaine de l'orientation scolaire et professionnelle, on convient aujourd'hui que la justice sociale constitue l'un des dix domaines de recherche prioritaires (Savickas, 2013).
- 6 Parmi les théories de la justice dont il sera question ultérieurement (Brighthouse 2000 ; Dworkin, 1981 ; Rawls, 1971 ; Waltenberg, 2008 ; Walzer, 1983), nous avons opté pour l'approche par les capacités (AC) d'Amartya Sen (1992 ; 2009). Dans la foulée des paradigmes qui se développent actuellement dans le champ de l'orientation, l'apport et l'intérêt de l'AC sont de mettre en exergue le caractère « capacitant » des « institutions spécialisées », dont font partie les dispositifs publics d'orientation, et leur interaction avec la sphère privée des compétences des individus à s'orienter. Cette approche alimente la réflexion sur le rôle des professionnelles et professionnels de l'orientation en tant « qu'acteurs sociaux de développement et de changement », tels que définis par le réseau NICE (*Network for Innovation in Career Guidance and Counselling in Europe* – Réseau pour l'innovation dans le conseil en orientation de carrière en Europe).
- 7 Le présent article théorique émane d'un projet de recherche traitant des comparaisons internationales des dispositifs publics d'orientation scolaire et professionnelle dans

cinq pays (France, Québec, canton de Vaud, Burkina Faso et Turquie) afin d'en cerner les ressources et des défaillances capacitaires (Picard, Pilote, Turcotte, Goastellec, & Olympio, 2015). Un développement théorique était requis avant de procéder à une telle étude empirique. Le but est de reconsidérer les questions d'inégalités et d'injustice sociale en matière d'orientation scolaire à l'aune de l'AC de Sen et de proposer un modèle conceptuel applicable au champ de l'orientation. Selon l'AC, dans un contexte social et historique donné, une situation est jugée injuste lorsqu'elle produit certains effets négatifs sur les membres d'un groupe, et pas sur d'autres, qui auraient pu être évités, privant les premiers de leur liberté de choisir, de faire entendre leur voix et d'agir (Bonvin & Farvaque, 2007 ; 2008 ; Hirschman, 1970 ; Sen, 2009). Parce que l'AC met l'accent sur la liberté de choix des individus, dans la foulée des travaux de Robsertson déjà cités (2015), nous faisons l'hypothèse que l'apport théorique de Sen se situe en complémentarité avec les théories dominantes en orientation.

- 8 L'opérationnalisation de l'AC dans le domaine de l'orientation s'échafaude sur trois idées principales découlant de notre relecture des travaux fondateurs : 1/ l'examen de la liberté de choix des individus fait saillir les inégalités en orientation ; la liberté de choisir une orientation scolaire et professionnelle est socialement et inégalement distribuée ; 2/ au niveau institutionnel ou sociétal, la prise en compte des « droits formels » et des « ressources » en orientation permet d'éclairer l'étendue et les limites des marges de manœuvre des professionnelles et professionnels de l'orientation, ainsi que leur mobilisation réelle par les jeunes dans un processus individuel d'orientation scolaire (distinction conceptuelle entre le formel et le réel) ; 3/ la justice sociale en orientation se construit dans un espace délibératif où les jeunes ont la possibilité de faire entendre leur voix et de prendre réellement part au processus de choix.
- 9 Afin d'éviter de faire un usage utilitariste d'un cadre conceptuel complexe, il est nécessaire de mettre à plat les fondements généraux de la théorie de Sen et de discuter de l'intérêt de mobiliser un tel cadre dans le champ de l'éducation, pour ensuite l'appliquer à l'orientation scolaire. Nous illustrerons comment cette grille analytique peut servir de cadre heuristique pour repenser les inégalités d'orientation scolaire dans les travaux scientifiques et dans les pratiques professionnelles.

La justice sociale et le système éducatif

- 10 La mesure des inégalités dépend en amont de la conception de la justice retenue : égalité d'accès, égalité d'opportunités éducatives quel que soit le milieu familial, ou égalité des « ressources ». Le critère sur lequel fonder l'évaluation de l'égalité dans le champ de l'éducation se fait l'écho de la célèbre apostrophe du prix Nobel d'économie et philosophe Amartya Sen : « Égalité de quoi ? » Pour Sen (1992), l'évaluation des égalités / inégalités pose de manière normative la question du choix d'une variable particulière, dite « variable focale », à partir de laquelle l'examen de ce qui est juste ou injuste sera effectué (ce sur quoi l'égalité est recherchée).

L'apport de la théorie de Sen dans le champ de la justice sociale

- 11 Plusieurs dimensions peuvent être considérées en éducation pour évaluer la justice ou l'injustice. Il est possible de définir l'égalité des personnes sur le plan de leur résultat. Ce peut être le résultat au niveau scolaire *stricto sensu* (même résultat scolaire, même

niveau de connaissance, voire même niveau de diplôme) en s'inspirant des sphères de justice de Walzer (1983) ou des approches sufficientistes (Verhoeven & Dupriez, 2008) ou, même de manière subjective, un même résultat concernant les préférences et le bien-être, comme dans les théories welfaristes (Waltenberg, 2008).

- 12 Certaines théories proposent de dépasser le cadre des résultats pour s'intéresser, en amont, aux libertés des individus. Les conditions de cette liberté posent alors la question de « ressources » à accorder, notamment pour les personnes aux circonstances de vie défavorables. Ces théories dites « ressourcistes » définissent la justice comme étant liée à l'accès égal à des ressources pour les individus. Parmi ces théories, Rawls (1971) prône l'égalisation d'un ensemble de biens premiers, avec un principe de différence pour les moins avantagés, Brighouse (2000) discute du concept de « ressources efficaces » et Dworkin (1981) met à l'avant-plan la notion de « ressources étendues ».
- 13 La théorie de Sen (1970 ; 1992 ; 2009) résulte d'un compromis entre égalité des résultats, des moyens et des opportunités. Elle nécessite de prendre en compte les « ressources » que les individus ont à disposition (moyens), leur liberté réelle d'accéder à ces « ressources » et d'en faire usage pour augmenter leur espace des possibles (opportunités) et leur accès effectif à un « fonctionnement » ou « *functioning* » (états et actions des individus) qu'ils ont des raisons de valoriser (résultats).
- 14 Même si les théories ressourcistes vont dans le sens d'une prise de conscience de la liberté des individus, elles restent centrées sur les moyens de la liberté et non sur son étendue, c'est-à-dire l'espace des possibles (Sen, 1992). Les chances de convertir des « ressources » en libertés réelles varient selon les individus en fonction de caractéristiques personnelles (handicaps, talents, etc.) et environnementales (naturel, social ou institutionnel). Par exemple, au nom d'un principe de différence ou de discrimination positive, les conventions zones d'éducation prioritaire (ZEP) de l'Institut d'études politiques (IEP) de Paris ont été instituées. Même en appliquant le principe d'équité envers ces jeunes des quartiers sensibles afin qu'ils accèdent au même bien premier que des jeunes issus de milieux favorisés, en l'occurrence les cours de sciences politiques, rien n'indique que ce diplôme universitaire conduise aux mêmes chances d'insertion socioprofessionnelle entre ces deux groupes. Les enfants de milieux favorisés bénéficient d'un ensemble de relations sociales et de réseaux de connaissances qui constitue un net avantage pour l'accès à un emploi (Granovetter, 1995). Autre exemple, à diplôme égal, les jeunes issus de l'immigration sont davantage touchés par le chômage et éprouvent plus de difficultés à trouver un travail correspondant à leur qualification (Silbermann & Fournier, 1999). Ainsi, la conversion de ces biens premiers peut aller de pair avec de graves inégalités dans les libertés réelles dont jouissent les individus. C'est pourquoi, selon Sen (1992), la justice sociale ne peut se suffire de la seule égalité des « ressources » ou d'une égalité d'accès à un droit tel l'enseignement supérieur.

Les principes fondateurs de « capacités », de « fonctionnements » et de « facteurs de conversion »

- 15 Selon Sen, la focale est ainsi mise sur la liberté réelle des personnes. Il propose l'usage du concept de « capacité », parfois nommé « capacité », traduit de l'anglais *capability*. Pour Sen (1992), la vie est faite d'un ensemble de « fonctionnements » liés entre eux,

composés des états et des actions des personnes. Ces « fonctionnements » individuels peuvent aller du plus simple (avoir suffisamment mangé, être en bonne santé, avoir un toit pour dormir, etc.) au plus complexe (être heureux, participer à la vie démocratique, rester digne à ses yeux, etc.). Les « capacités » d'une personne déterminent les diverses combinaisons de « fonctionnements » qu'elle peut accomplir. Elles représentent alors, dans l'espace des « fonctionnements », la liberté pour les personnes de choisir entre différents modes de vie.

- 16 L'éducation représente un vecteur de l'augmentation des capacités réelles des personnes, car elle renforce l'autonomie et l'émancipation de tous, y compris ceux vivant dans un environnement familial restrictif (Nussbaum, 2011 ; Sen & Drèze, 2002). Saito (2003) rappelle son rôle primordial en matière de « capacités », car elle aide à l'affranchissement de tels environnements restrictifs en libérant les choix du poids des contraintes sociales ou institutionnelles et parce qu'elle influe sur l'étendue des libertés des personnes.
- 17 L'idée de « capacité » de fonctionner renvoie aux libertés d'accomplir des individus (*agency* ou pouvoir d'agir). Il existe en effet une différence fondamentale entre ce que nous réalisons effectivement, nos « accomplissements » ou « *achievements* » (qui représentent le vecteur de nos fonctionnements) et nos libertés d'accomplir ou « *freedom to achieve* ». Cette distinction est essentielle, car elle éclaire diverses facettes du processus menant à une plus grande liberté. Alors que l'« accomplissement » a trait à ce qui est effectivement réalisé, la liberté d'accomplir renvoie à l'espace des possibles ou à la « liberté de choix ». Deux individus s'orientent dans une voie professionnelle. Pour l'un, cette voie représente un véritable choix d'orientation parmi différentes options, alors que pour l'autre, elle constitue un choix par défaut. Dans les deux cas, le résultat ou l'« accomplissement » est le même, mais leur « liberté de choix », leurs « capacités » sont différentes. L'un opère un véritable choix, alors que l'autre dispose d'une seule option de formation s'il entend poursuivre sa scolarité. La liberté d'accomplir nécessite donc que l'on analyse les situations des personnes au-delà des possibilités formelles.
- 18 Pour passer d'une liberté formelle à une liberté réelle, les individus doivent être en mesure de convertir des moyens, comme un niveau de « ressources », en possibilité réelle d'agir et de choisir entre différentes options. Ce passage des possibilités formelles (ou « ressources ») aux possibilités réelles (« capacités ») pose la question des « facteurs de conversion ». Le corpus des travaux établit une distinction entre trois grands types de « facteurs de conversion » en éducation : des « facteurs de conversion individuels » (les caractéristiques et les capacités des individus), des « facteurs de conversion sociaux » (le contexte social et culturel dans lequel évolue l'individu) et des « facteurs de conversion environnementaux » (les opportunités éducatives existantes hors « droits formels ») (Bonvin & Farvaque, 2007 ; Otto & Ziegler, 2006 ; Robeyns, 2005). Il est alors possible d'intervenir sur le « facteur de conversion environnemental » qui, lorsque combiné à une « ressource formelle » en matière d'éducation, peut permettre le passage à une « liberté réelle de choix ».
- 19 En intervenant uniquement sur les « ressources », les possibilités laissées aux individus demeurent formelles. Par exemple, en France, les bacheliers, toutes filières confondues (générale, technologique et professionnelle), ont un droit d'accès légal à l'université, régi par le Code de l'éducation ou, en d'autres mots, un « droit formel » garanti par l'État. Dans les faits, les chances de réussite à l'université d'un bachelier technologique

ou professionnel sont faibles, voire inexistantes pour les filières les plus sélectives. Ainsi, la liberté d'accéder à l'enseignement supérieur est plus formelle que réelle pour beaucoup d'entre eux, faute de « facteur de conversion ». Dans le cadre conceptuel des « capacités », il est nécessaire de s'assurer que, au-delà des « ressources » et des « droits formels » mis en place, il existe des chances réelles pour l'ensemble des individus de saisir cette « ressource » pour la convertir en liberté réelle.

Un cadre heuristique pour repenser les inégalités d'orientation scolaire

- 20 Plusieurs dimensions font de la théorie des « capacités » un cadre d'analyse pertinent pour étudier les inégalités dans le champ de l'orientation. La question des « facteurs de conversion » conduit à l'examen, au-delà des « ressources formelles », des possibilités réelles pour les jeunes d'édifier un projet ayant de la valeur à leurs yeux. Ainsi, les « capacités » à s'orienter renvoient au choix d'un programme d'études ou de carrière qu'un jeune a des raisons de valoriser (*reason to value*), bref, à sa liberté réelle de choisir. Elles diffèrent d'un projet d'études ou de carrière construit de manière normative, selon le soi social de genre ou de classe, le désir de plaire à ses parents ou les préférences construites dans un contexte où les possibles sont limités (préférences adaptatives).

La question fondamentale du choix

- 21 Traditionnellement, en orientation, le choix a été traité du point de vue des processus psychosociaux ou cognitifs à l'œuvre dans un choix d'orientation, incluant parfois le rôle de l'environnement. En outre, l'accompagnement lié au choix et la manière de faciliter ce choix font partie des questions scientifiques d'intérêt. Ainsi, de nombreux travaux scientifiques ont porté sur le choix raisonné (Parsons, 1909), les modèles de prise de décision (Gati & Asher, 2001) et les difficultés qui y sont inhérentes (Gati, Krausz, & Osipow, 1996), le style de prise de décision, l'irrationalité d'un choix et la bienheureuse indécision (Harren, 1979 ; Krumboltz, 1992), etc.
- 22 Chez Sen, la question de choix est abordée dans une tout autre perspective que nous considérons complémentaire à ces travaux. Elle est analysée du point de vue de la « liberté de choisir » le cours de vie qu'une personne a des raisons de préférer. L'accent se pose sur les moyens de convertir les « ressources » afin d'augmenter la « liberté de choix » ou, à l'opposé, de supprimer les entraves à la liberté ou d'atténuer les injustices. Le choix d'orientation peut être analysé au prisme des « capacités », permettant ou non à un individu d'accéder à moyen terme au cours de vie qu'il a des raisons de valoriser (Nussbaum, 2011). L'AC de Sen permet ainsi d'enrichir la compréhension du choix d'orientation scolaire, en le reconsidérant plus largement dans sa dimension émancipatrice pour les personnes.
- 23 Au-delà de la prise en considération des « ressources » et des « facteurs de conversion », analyser les libertés réelles des personnes nécessite de prendre en compte leur liberté d'accomplir, entendue comme leur « liberté de choix ». Ces aspects sont liés : sans « ressource » associée à des « facteurs de conversion », la « liberté de choix » des personnes se restreint. Cette liberté de choix requiert une analyse qui va au-delà des seuls « accomplissements » des individus.

- 24 L'orientation subie, en tant qu'exemple de manque de liberté d'accomplir, pèse lourdement dans le parcours scolaire et peut conduire à la résignation à l'échec ou à la relégation sociale (de Besses, 2007). À cette logique d'orientation-répartition, s'ajoute le fait que les jeunes les moins bien informés ou les moins bien dotés se retrouvent plus fréquemment dans des formations où les perspectives professionnelles sont incertaines ou floues (Arrighi & Gasquet, 2010 ; Guichard, 2012). Dans les systèmes éducatifs français et québécois, les élèves obtenant les plus mauvais résultats scolaires sont confrontés à des paliers d'orientation hâtifs les obligeant à choisir leur orientation à un plus jeune âge que ceux ayant de bons résultats ; ces derniers peuvent maintenir leur espace des possibles plus longtemps en différant le moment de choix par la poursuite de la scolarité dans la voie générale. Or, une orientation tardive laisse plus de temps pour définir le projet d'études ou le projet de vie qu'une personne peut avoir des raisons de préférer (Saito, 2003).

L'importance de la *capability for voice*

- 25 Pour Sen (2009), il est essentiel de prendre en compte la procédure pour aboutir au résultat. On peut parler ici de liberté processuelle : au-delà de la question des dispositifs permettant d'augmenter les opportunités réelles des individus (aspect opportunité), il est important, en amont, que les individus aient été consultés sur ce qui leur semble opportun ou utile à mettre en place, ce qui a du sens pour eux, bref qu'ils aient leur mot à dire sur des dispositifs les concernant (aspect processus). Bonvin et Thelen (2003), en s'inspirant des théories de Hirschman (1970), parleront ici de « *capability for voice* » représentant la liberté réelle d'exprimer son point de vue. L'aspect processus des « capacités » suppose alors une forme d'interaction entre l'individu et l'institution (e.g. l'école, le service d'orientation, l'université). L'idée de justice sociale de Sen (2009) ne renvoie pas à la recherche de caractéristiques universelles d'une institution parfaitement juste, comme le soutenait notamment Rawls (1970), mais découle plutôt d'une « construction sociale » issue du débat entre les individus.

Les préférences adaptatives

- 26 La dimension subjective de la prise en compte des préférences des individus peut toutefois induire certaines méprises. Cette liberté de parole dans les choix, particulièrement au moment de l'orientation scolaire, peut se confronter au problème de « préférences adaptatives » (Sen, 1992). Les personnes dans des situations de privation tendent à réinterpréter leurs préférences en fonction des normes sociales et à y intégrer la situation d'injustice présente dans l'environnement (Nussbaum, 2011). Cette tendance est d'autant plus problématique que les préférences scolaires ne sont pas neutres. Ces préférences sont plutôt le fruit d'une construction socioculturelle pouvant induire des formes de résignation à l'échec ou des choix peu ambitieux (Bourdieu & Passeron, 1977 ; Gottfredson, 2005 ; Saito, 2003 ; Vouillot, 2002). En France, à niveau scolaire donné, les jeunes d'environnement défavorisé font des vœux d'orientation moins ambitieux et qui sont entérinés par les enseignants (Landrier & Nakhili, 2010). De Besses (2007) a souligné ce phénomène d'intériorisation de l'échec : les élèves qui échouent trouvent judicieux de s'orienter dans une voie donnée pour « échapper à une affectation imposée ». Leur choix relève davantage d'une préférence adaptative que d'un réel intérêt. À l'inverse, disposer d'un espace d'opportunités plus

large influe sur les préférences et rend moins dépendant de l'environnement socioculturel : « Il faut postuler que les préférences de la personne évolueraient si ses opportunités s'élargissaient » (Bonvin & Farvaque, 2008, pp. 24-25).

- 27 Sen invite ainsi à reconsidérer les choix de « cours de vie » (les « accomplissements ») pour examiner la liberté réelle de choisir qu'ils sous-tendent : l'individu a-t-il choisi parmi un large éventail de possibles ? A-t-il plutôt exprimé une préférence adaptative, un choix contraint, voire un non-choix au terme d'un processus d'affectation (Guichard, 2012) ? Requestionner le choix d'orientation sous l'angle de la liberté réelle de choisir et des entraves à la liberté constitue une voie novatrice dans le champ de l'orientation et permet de reconsidérer les questions d'inégalités en matière d'orientation scolaire.

L'articulation de l'AC de Sen au champ de l'orientation scolaire

Vers des « capacités à s'orienter »

- 28 Dans la foulée du cadre synthétisé des « capacités » développé par Robeyns (2000), repris par Bonvin et Farvaque (2007 ; 2008) ainsi que Verhoeven, Oriane et Dupriez (2007), nous en proposons une application au champ de l'orientation. Outre les concepts clés de l'AC qui y sont rappelés, notre modèle intègre trois axes analytiques en interaction : le macro, le méso et le micro. Les professionnelles et professionnels d'orientation œuvrant en milieu scolaire (méso) composent inéluctablement avec le poids qu'exercent les paliers d'orientation sur le parcours scolaire des jeunes, ainsi que la logique inexorable des mécanismes de sélection à l'entrée dans le supérieur dans certains pays, soit au Canada et en Turquie pour ne citer que ces deux exemples tirés de notre étude (macro). Ces constructions sociales découlant des politiques publiques influent sur l'orientation des jeunes (micro).
- 29 L'articulation fine de ces axes analytiques dans l'AC découle du concept de facteur de conversion et plus particulièrement de la relecture qu'en a faite Robeyns (2005), reprise dans les travaux de Bonvin et Farvaque (2007), qui creuse la question des facteurs de conversion d'ordres individuel, social et environnemental. Nos travaux ont d'ailleurs permis de préciser cette typologie (Picard et al., 2015). Ainsi, les « facteurs sociaux de conversion » ont été redécoupés à l'aide de sous-catégories, tels les facteurs familiaux, socioéconomiques ou ethnoculturels, pour mieux en cartographier les manifestations possibles dans le champ de l'orientation. Les « facteurs environnementaux de conversion » ont également été subdivisés en des sous-catégories tels les facteurs scolaires (e.g. paliers d'orientation, filières d'études, mécanismes de sélection), géographiques (e.g. distance entre un établissement d'enseignement supérieur et la résidence familiale) ou professionnels (mobilisation de la marge de manœuvre professionnelle en orientation au sein de l'organisation du travail pour aider les populations vulnérables). Ces typologies de facteurs de conversion traduisent le caractère multiniveau de l'AC.
- 30 Notre opérationnalisation de l'AC de Sen à l'étude des inégalités d'orientation et de parcours scolaire permet de cerner les entraves à la liberté de choix qui pèsent dans un projet d'orientation. Elle renvoie plus particulièrement au concept de « capacités à s'orienter » (cf. figure 1). À un niveau macro, les concepts de « ressources » et de

« droits formels » de l'AC se rapportent ici aux dispositions légales et aux « ressources » allouées en matière d'éducation et d'orientation auxquels les citoyens peuvent recourir pour accéder à un bien et à un service public ou faire valoir leurs droits. Ils peuvent être appréhendés dans les documents législatifs et administratifs liés à l'orientation et au système éducatif. Ils statuent sur les « droits formels » en matière d'orientation ainsi que sur les « ressources » consenties à cette fin. Par exemple, dans le canton de Vaud et en France, une loi sur l'orientation détermine les « droits formels » et les « ressources » des citoyens en la matière.

- 31 Toutefois, la justice sociale ne renvoie pas seulement à l'égalisation des droits (approche légaliste) et des « ressources » (approche ressourciste) entre les individus. À un niveau méso, les « ressources » et les « droits formels » se reflètent également dans l'organisation des services d'orientation mis en place par un État qui définit les priorités sociales, les mesures censées régler certaines problématiques sociales, les acteurs légitimés d'intervenir à cette fin et les budgets annuels octroyés. L'analyse des directives, des contrats de prestations de services et des responsabilités formelles des professionnelles et professionnels de l'orientation est révélatrice du travail prescrit et de la marge de manœuvre professionnelle dont ils disposent pour augmenter les « capacités à s'orienter » des jeunes. Cette organisation des services d'orientation est propre à un pays ou une région et témoigne de priorités politiques. Par exemple, elle peut être située « dans » le système éducatif, comme au Québec où les services d'orientation sont implantés dans un établissement scolaire, ou « à sa périphérie », comme en France, dans le canton de Vaud et au Burkina Faso où le service d'orientation opère en toute autonomie, mais en interaction avec les établissements scolaires d'un territoire.

Figure 1

Les capacités à s'orienter

Image 200001D80001551100008C0B631DA48D.wmf

Figure 1

THE CAPABILITY OF FINDING ONE'S PATH

- 32 Les cadres macro et méso dessinent les grandes caractéristiques en matière de champ des possibles propres à chaque système d'éducation et d'orientation. En effet, la morphologie singulière de ces « ressources » produit des effets différenciés sur les parcours d'orientation des jeunes. Par exemple, les paliers d'orientation ont un rôle décisif à jouer. La précocité du premier palier d'orientation, comme en Suisse, astreint l'élève à faire un choix scolaire quasi déterminant dans son parcours futur et son choix d'orientation (Olympio, 2012). De la même manière, le degré de réversibilité d'un choix scolaire est un bon révélateur du degré de latitude dans un système éducatif donné (Picard, Trottier, & Doray, 2011 ; Verhoeven et al., 2007). On peut considérer qu'un système où les choix scolaires sont réversibles dispose d'une « ressource formelle » importante en matière d'espace des possibles, tout en agissant comme « facteur de conversion environnemental d'ordre scolaire ». Aussi, cette ressource formelle permet-elle de contrer les effets néfastes de l'orientation précoce qui conduit à entériner les inégalités sociales.

- 33 Toujours au niveau méso, le passage des « ressources » et « droits formels » (moyens d'accomplir) aux « capacités à s'orienter » des jeunes (liberté d'accomplir) pose alors la question des « facteurs de conversion ». On peut définir les prestations de service d'orientation comme étant à la fois des « ressources » disponibles pour les jeunes, mais aussi des « facteurs de conversion environnementaux d'ordre professionnel » qui agissent sur la mobilisation d'autres « ressources » présentes dans leur environnement social ou scolaire. Il s'agit en outre d'apprécier la manière dont la prestation de service d'orientation intervient sur le degré de liberté réelle du jeune de choisir un projet scolaire ou professionnel. Des « facteurs de conversion positifs » permettent d'augmenter les « capacités à s'orienter » des jeunes, c'est-à-dire leur liberté réelle de faire un vœu d'orientation qu'ils ont des raisons de préférer, contribuant ainsi à l'émancipation des jeunes touchés par des formes d'inégalité d'orientation. Des « facteurs de conversion négatifs » entravent l'objectif initial d'un « droit formel ». En ce cas, la prestation de service d'orientation pèse telle une contrainte institutionnelle se cumulant aux autres entraves à liberté découlant de la structure scolaire, de l'appartenance socioéconomique, etc. Des exemples en sont donnés ultérieurement.
- 34 Enfin, sur un plan micro, un examen attentif des « capacités » suppose de s'assurer que le jeune a eu la possibilité de choisir le projet qu'il a des raisons de valoriser en le négociant (dimension processuelle des capacités) avec ses parents et avec l'institution scolaire, ou d'opter pour une stratégie scolaire le menant à court ou à moyen terme vers un tel projet (e.g. le passage par une filière d'études non désirée qui mène en fin de compte au projet d'études valorisé). On intègre ainsi les « fonctionnements effectifs » (« *achieved functionings* ») représentant la réalisation effective d'un fonctionnement (état ou action) d'un individu.

L'opérationnalisation de l'AC de Sen dans les travaux scientifiques et dans les pratiques d'orientation

- 35 Dans l'idéal, une étude des « capacités à s'orienter » devrait prendre en compte l'ensemble des « droits formels » et des « ressources » inhérents au système éducatif et au dispositif d'orientation scolaire et professionnelle, les prestations de service d'orientation permettant de convertir les « ressources » dans le processus de choix, l'impact de tel dispositif sur l'espace des possibles des jeunes et sur leur liberté réelle de choisir un projet qu'ils ont des raisons de préférer, ainsi que le « fonctionnement effectif » du jeune. Le cadre d'analyse synthétisé des « capacités » que nous avons proposé est un chantier ambitieux à mettre en œuvre d'un point de vue empirique, car il nécessite un recueil considérable de données multiniveau. Toutefois, il est envisageable d'opter pour une opérationnalisation partielle, en se concentrant sur certains concepts clés. Nous avons retenu trois exemples d'application éloquentes de l'AC de Sen qui, bien que partiellement, mettent en relief la pertinence pour l'analyse de jumeler les concepts de choix et de « fonctionnement », de « capacité à s'orienter » et de « facteur de conversion », ainsi que de « capacité à s'orienter » et de « ressources ».
- 36 On peut ainsi mobiliser la méthode des « fonctionnements affinés » (*refined functionings*, Sen, 1992) qui consiste à reconsidérer un « fonctionnement effectif » à la lumière de « la liberté de choix » : accomplir X est-il lié au fait d'avoir choisi de le faire ? Il s'agit donc de récolter des données renseignant sur les alternatives au moment où l'individu

a fait son choix. Sur le plan de la liberté à s'orienter, il y a une nette différence entre opter pour une formation par défaut ou parce qu'elle correspond au vœu d'orientation. L'analyse partielle de l'AC de Sen permet dans un tel cas de réinterpréter le « fonctionnement » (être dans telle formation) en le reliant à une dimension de choix (avoir choisi d'être dans telle formation). L'entretien de conseil peut aussi s'appuyer sur la méthode des « fonctionnements affinés » qui consiste à réexaminer après coup les motifs qui ont fondé les choix passés aux divers paliers d'orientation, menant à l'exclusion de certaines options, afin de tenter de cerner la nature des choix (choix valorisé, choix contraint, choix imposé, préférence adaptative, choix exclus). Les travaux théoriques de Gottfredson (2005) sur le compromis s'inscrivent dans cette perspective.

- 37 L'analyse des « capacités à s'orienter » des jeunes à l'aune des « facteurs de conversion », ici définies par les prestations de services d'orientation, constitue une autre forme d'opérationnalisation de l'AC de Sen. Les façons de faire prescrites dans une organisation tendent à limiter la marge de manœuvre professionnelle permettant de soutenir les « capacités » des jeunes à s'orienter. Il en découle des effets sur les libertés réelles des jeunes, les prestations de services d'orientation agissant tantôt tel un « facteur négatif de conversion » freinant la mobilisation des « ressources » et des « droits formels » par les jeunes ou, à l'inverse, tel un « facteur positif de conversion » des « ressources » permettant de les soutenir.
- 38 Le corpus des travaux souligne certains cas où une prestation de service d'orientation est assimilable à un « facteur de conversion négatif », restreignant les « capacités à s'orienter ». Notons entre autres l'injonction au projet qui pose le projet professionnel comme une obligation à s'orienter pour réussir ses études, alors que le jeune peut ne pas être en mesure de choisir à un moment donné de son parcours scolaire (Boutinet, 2007 ; Biémar, Philippe, & Romainville, 2003) ; la prophétie autoréalisatrice énoncée par l'adulte en situation d'autorité dans laquelle le jeune a peu de perspective pour s'affranchir du pronostic (Merton, 1948) ; l'usage de lieu commun qui pèse lourdement sur les individus les plus vulnérables (Arthur, 2014).
- 39 D'autres études apportent des exemples où les prestations de services d'orientation agissent tel un « facteur de conversion positif » sur les « capacités à s'orienter ». Les théories émergentes en orientation s'inscrivent dans une telle perspective lorsqu'elles soulignent le rôle de porte-parole (*advocacy*) que les professionnelles et professionnels de l'orientation peuvent exercer dans la société pour soutenir les personnes vulnérables (Arthur, 2014 ; Nassar-McMillan, 2014). Pour pallier certaines inégalités, Whiston & Rahardja (2008) soulignent qu'il faut dépasser un processus uniforme d'accompagnement et recourir à des pratiques adaptées aux besoins spécifiques des jeunes. Dans l'entretien de conseil, l'explicitation des tenants et des aboutissants d'un choix d'orientation peut faire saillir les inégalités et, du coup, révéler les besoins spécifiques d'un jeune fragilisé dans son parcours d'orientation. Ce sont des pistes fécondes pour réexaminer dans quelle mesure les prestations de services en orientation permettent aux individus de réellement faire entendre leur voix dans un processus de choix scolaire et professionnel (*capability for voice*) ou, *a contrario*, d'entraver leur liberté de choisir. L'entretien de conseil peut être l'occasion pour un jeune de témoigner du récit de sa vie, de son parcours scolaire, des opportunités et des contraintes inhérentes à son genre, son groupe social d'origine ou à l'institution scolaire, entre autres sources d'inégalités possibles, révélant ses « capacités » réelles, plus ou moins grandes, à

opter pour un choix scolaire ou professionnel auquel il accorde réellement de la valeur. Un tel témoignage à voix haute, en plus de favoriser la réflexivité, contribue à instaurer un mode dialogique qui donne voix au chapitre et soutient le pouvoir d'agir. Enfin, lorsque Guichard (2008) et de Besses (2007) proposent que l'accompagnement professionnel puisse permettre la construction d'un projet ayant une certaine valeur aux yeux des jeunes, un certain sens, cette posture s'inscrit résolument dans une augmentation des « capacités ». Ce soutien passe par l'exploration de ce que le jeune valorise, des voix possibles pour y parvenir, du maintien d'une confiance en soi suffisante pour ne pas rompre avec la volonté de construire un projet ayant du sens pour eux.

- 40 Les « capacités à s'orienter » dépendent aussi de l'étendue des informations détenues par un jeune et sa famille pour effectuer un choix d'orientation (les « ressources »). Comme on l'a vu, ces informations peuvent varier selon le genre et l'origine sociale et influencer sur le choix d'une école secondaire, d'une filière d'études, des options scolaires, un programme d'études, un établissement d'enseignement supérieur ou un métier (Arrighi & Gasquet, 2010 ; van Zanten & Legavre, 2014). Elles interviennent en outre dans la prise en compte des exigences universitaires ou du coût de telles études. Les jeunes de milieu défavorisé ont accès à des informations scolaires plus limitées sur le fonctionnement universitaire. Pour rétablir les faits quant aux exigences du métier d'étudiant, aux coûts réels de l'enseignement supérieur et aux formes d'aide financière disponibles, l'information scolaire et professionnelle constitue un des actes professionnels importants à mettre en avant dans l'entretien de conseil (Müller, 2014). Loin d'être triviale, une telle information peut être convertie en « capacité à s'orienter ».

Conclusion

- 41 Dans les sociétés occidentales, l'égalité des chances pour tous constitue un « droit formel » conféré aux individus dans les systèmes éducatifs et les dispositifs d'orientation scolaire et professionnelle. Toutefois, en matière de « fonctionnements effectifs », le choix individuel d'orientation continue de poser divers enjeux de justice sociale sur le plan de la liberté de choisir qui sont d'une grande complexité et qu'on ne saurait résoudre en prescrivant certaines façons de faire. Duru-Bellat (2012) rappelait à juste titre qu'il n'y a pas de réponse scientifique à la justice sociale en matière d'orientation.
- 42 La théorie de Sen nous a permis d'interroger les injustices en matière d'orientation en mettant en interaction les sphères privée et publique. À l'instar de Verhoeven et al. (2007) qui ont introduit la notion de système éducatif capacitant, on a pu souligner en quoi les concepts théoriques de l'AC de Sen permettent de soutenir l'analyse du caractère plus ou moins capacitant d'un dispositif public d'orientation qui inviterait à prendre en compte de quelle manière les « droits formels » en matière d'éducation, d'orientation et de prestation de services d'orientation sont convertis en liberté réelle d'agir, ainsi qu'en « liberté de choix » pour les jeunes. Même si notre objet d'études concerne les dispositifs publics d'orientation et les prestations de services d'orientation, il demeure que le processus d'orientation se déroule le plus souvent dans la sphère privée (individuelle, familiale, relationnelle) sans recourir aux interventions d'une professionnelle ou d'un professionnel de l'orientation. Cela n'occulte pas pour

autant l'importance d'étudier les mécanismes fins d'un dispositif public sur le plan de la justice : « Se demander comment vont les choses et si elles peuvent être améliorées est une constante incontournable de la quête de justice » (Sen, 2009).

- 43 Nous avons souligné la valeur heuristique de l'approche par les « capacités » de Sen au champ de l'orientation scolaire et opérationnalisé des propositions théoriques complexes applicables à l'étude des dispositifs publics d'orientation scolaire et professionnelle. Cela suppose d'opter, de manière normative, pour un certain critère de justice, un plan sur lequel on pourra considérer que telle inégalité est injuste. Le critère de justice de Sen renvoie au concept de liberté réelle de choisir une vie qu'un individu a des raisons de préférer. Dans les parcours individuels, les paliers d'orientation et les choix qu'ils supposent constituent des périodes charnières dans l'exercice des libertés réelles des jeunes. La question de cette « liberté de choix » est essentielle. Ont été soulignés les effets néfastes d'un non-choix de formation menant à la démotivation (de Besses, 2007) ou au risque d'interruption des études avant l'obtention du diplôme (Gasquet & Roux, 2006). Cette tendance est d'autant plus inquiétante que, en France, l'échec ou l'interruption des études sont étroitement associés à la probabilité de chômage ultérieur (Arrighi & Sulzer, 2012).
- 44 Si la notion de liberté est chère à Sen, sa théorie est loin d'être une théorie libertarienne renvoyant à une liberté relativement formelle et à la non-interférence dans les « fonctionnements effectifs » des actions individuelles. Le cadre d'analyse des « capacités » est situé. Contrairement à d'autres théories de l'arrangement social qui se fondent sur une vision contractuelle de la liberté dans laquelle l'individu est indépendant et autonome, la liberté des individus dans l'AC de Sen découle en grande partie de leurs environnements. La théorie des « capacités » autorise ainsi une prise en compte des contraintes et des opportunités liées aux structures sociales et aux institutions (Otto & Ziegler, 2006). L'idée de justice de Sen conduit à s'interroger sur l'effet des choix sociaux qui produisent de telles inégalités par le réexamen des institutions en place (analyse des défaillances en matière de « capacités » et des « ressources » converties en « capacités »). C'est là une constante incontournable de la quête de justice sociale chez Sen. Dans quelle mesure les paliers d'orientation d'un système éducatif engendrent-ils des inégalités injustes ou, au contraire, soutiennent-ils l'émancipation des jeunes ? Les organisations des services d'orientation et les prestations de service d'orientation sont-elles optimales dans un contexte sociétal donné ? Pourrait-il en être autrement ?
- 45 La quête de justice sociale est un objectif jamais atteint. Elle se construit à partir de l'application de solutions partielles, sensibles aux injustices, qu'il importe de réviser au fil du temps. Elle invite notamment à analyser les « inégalités injustes pouvant être évitées » (Sen, 2009). À la négative, un handicap à la naissance peut constituer une inégalité, mais il n'est pas forcément injuste. Toutefois, il peut engendrer d'autres inégalités injustes et évitables dans le système éducatif, par le traitement réservé à un tel individu (absence de « ressources » scolaires suffisantes pour pallier le handicap, relégation dans une filière d'études sans issue, isolement social).
- 46 À un niveau méso, en agissant comme un véritable « facteur de conversion positif », les professionnelles et professionnels de l'orientation ont un rôle clé à jouer la matière, même si leur marge de manœuvre dépend des « ressources » et des « droits formels » inhérents au système dans lequel ils évoluent (notamment les « ressources » financières ou encore l'organisation des paliers d'orientation). Dans la foulée des

travaux de Goodman et al. (2004) et de Neault (2011), nous soutenons que la sensibilisation aux injustices et aux moyens d'y pallier dans la pratique professionnelle devrait être davantage présente dans la formation initiale en psychologie de l'orientation.

- 47 Nous avons esquissé quelques pistes d'intervention pour soutenir les « capacités à s'orienter » dans l'entretien de conseil, que ce soit pour élargir l'espace des possibles des individus, pour débusquer les préférences adaptatives, pour corriger et compléter les informations scolaires liées aux réelles exigences universitaires et à leurs coûts, pour soutenir la liberté de choix dans la construction d'un projet ayant du sens pour l'individu, pour l'aider à garder confiance en lui-même et en son avenir ou encore pour s'approprier lui-même comme véritable acteur de son orientation, en lui donnant voix au chapitre dans son projet d'orientation (*capability for voice*). Ce dernier aspect est crucial du point de vue de la responsabilité individuelle. Toutefois, pour Sen, il ne peut y avoir responsabilité individuelle sans contexte favorisant des possibilités réelles. L'enjeu n'est donc pas de développer le pouvoir d'agir de l'individu pour le rendre plus responsable de son orientation, mais davantage de lui donner des éléments pour édifier plus de liberté réelle dans sa vie.

BIBLIOGRAPHIE

- Arrighi, J.-J., & Gasquet, C. (2010). Orientation et affectation : la sélection dans l'enseignement professionnel du second degré. *Formation Emploi, Revue française de sciences sociales*, 109, 99-112.
- Arrighi J.-J., & Sulzer, E. (2012). S'insérer à la sortie de l'enseignement secondaire : de fortes inégalités entre filières. *Bref*, 303.
- Arthur, N. (2014). Social Justice and Career Guidance in the Age of Talent. *International Journal of Educational and Vocational Guidance*, 14, 47-60.
- Becker, R. (2003). Educational Expansion and Persistent Inequality of Education. *European Sociological Review*, 19, 1-24.
- Biémar, S., Philippe, M.-C., & Romainville, M. (2003). L'injonction au projet : paradoxale et infondée ? *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 32(1), 31-51.
- Blustein, D. L. (2011). A Relational Theory of Working. *Journal of Vocational Behavior*, 79, 1-17.
- Bonvin, J.-M., & Farvaque, N. (2007). L'accès à l'emploi au prisme des capacités. Enjeux théoriques et méthodologiques. *Formation Emploi, Revue française de sciences sociales*, 98, 9-22.
- Bonvin, J.-M., & Farvaque, N. (2008). *Amartya Sen. Une politique de la liberté*. Paris : Michalon.
- Bonvin, J.-M., & Thelen, L. (2003). Deliberative Democracy and Capabilities. The Impact and Significance of Capability for Voice. Communication prononcée lors la 3^e conférence *Capability Approach: From Sustainable Development to Sustainable Freedom*, University of Pavia.
- Boudon, R. (1973). *L'Inégalité des chances*. Paris : Armand Colin.

- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*. Beverly Hills: Sage.
- Boutinet, J.-P. (2007). L'espace contradictoire des conduites à projet : entre le projet d'orientation du jeune et le parcours atypique de l'adulte. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 36(1), 19-32.
- Burke, P., & McManus, J. (2009). *Art for a Few: Exclusion and Misrecognition in Art and Design Higher Education Admissions*. National Arts Learning Network Publication.
- Brighouse, H. (2000). *School Choice and Social Justice*. Oxford: Oxford University Press.
- Côté, J., & Skinkle, R. (2008). *Les perceptions concernant les coûts et les avantages d'une formation postsecondaire sont-elles importantes ?* Montréal : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire. https://qspace.library.queensu.ca/bitstream/1974/5774/1/PRoI-JUN2008_fr.pdf
- De Besses, M. (2007). L'estime de soi, enjeu éducatif pour préparer à la vie professionnelle. *Formation Emploi, Revue française de sciences sociales*, 98,109-121.
- Dubet, F., & Duru-Bellat, M. (2000). *Pour un collège enfin démocratique*. Paris : Seuil.
- Dupriez, V., Monseur, C., & Van Campenhoudt, M. (2012). Le poids de l'origine socioculturelle des élèves et de leur environnement scolaire sur leurs aspirations d'études supérieures : les bases d'une comparaison internationale. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 41(1), 29-56.
- Duru-Bellat, M. (1995). Socialisation scolaire et projets d'avenir chez les lycéens et les lycéennes. La « causalité du probable » et son interprétation sociologique. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 24(1), 69-86.
- Duru-Bellat, M. (2010). Ce que la mixité fait aux élèves. *Revue de l'OFCE*, 3(114), 197-212.
- Duru-Bellat, M. (2012). Les dilemmes d'une orientation juste... *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 41(1), 7-27.
- Dworkin, R. (1981). What is Equality? Part 2: Equality of Resource. *Philosophy and Public Affairs*, 10, 283-345.
- Gasquet, C., & Roux, V. (2006). Les sept premières années de vie active des jeunes non diplômés : la place des mesures publiques pour l'emploi. *Économie et Statistiques*, 400, 17-43.
- Gati, I., & Asher, I. (2001). The PIC Model for Career Decision Making: Prescreening, In-Depth Exploration, and Choice. In F. T. L. Leong, & A. Barak, (Eds.), *Contemporary Models in Vocational Psychology: a Volume in Honor of Samuel H. Osipow* (6-54). Mahwah: Erlbaum.
- Gati, I., Krausz, M., & Osipow, S. H. (1996). A Taxonomy of Difficulties in Career Decision Making. *Journal of Counseling Psychology*, 43, 510-526.
- Goodman, L. A., Liang, B., Helms, J. E., Latta, R. E., Sparks, E., & Weintraub, S. R. (2004). Training Counseling Psychologists as Social Justice Agents: Feminist and Multicultural Principles in Action. *The Counseling Psychologist*, 32, 793-837.
- Gottfredson, L. S. (2005). Gottfredson's Theory of Circumscription and Compromise in Career Guidance. In S. D. Brown, & R. W. Lent, (Eds.), *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work* (71-100). Hoboken, NJ: Wiley & Sons.
- Granovetter, M. (1995). *Getting a Job. A Study of Contacts and Careers*. Chicago: University of Chicago Press.
- Guichard, J. (2008). Proposition d'un schéma d'entretien constructiviste de conseil en orientation (*life designing counseling*) pour des adolescents ou de jeunes adultes. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 37(3), 413-440.

- Guichard, J. (2009). Self-Constructing. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 251-258.
- Guichard, J. (2012). L'organisation de l'école et la structuration des intentions d'avenir des jeunes. In F. Picard, et J. Masdonati, (éd.), *Les Parcours d'orientation des jeunes : dynamiques institutionnelles et identitaires* (15-50). Québec : PUL.
- Harren, V. A. (1979). A Model of Career Decision Making for College Students. *Journal of Vocational Behavior*, 14, 119-133.
- Hartung, P. J., & Blustein, D. (2002). Reason, Intuition, and Social Justice: Elaborating on Parsons's Career Decision-Making Model. *Journal of Counseling and Development*, 80(1), 41-47.
- Hirschman, A. O. (1970). *Exit, Voice, and Loyalty*. Boston: Harvard University Press.
- Jackson, M., & Jonsson, J. O. (2013). Why Does Inequality of Opportunity Vary Across Countries? Primary and Secondary Effects in Comparative Context. In Jackson, M. (Ed.), *Determined to Succeed? Performance versus Choice in Educational Attainment* (306-348). Stanford: Stanford University Press.
- Krumboltz, J. D. (1992). The Wisdom of Indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 41, 239-244.
- Landrier, S., & Nakhili, N. (2010). Comment l'orientation contribue aux inégalités de parcours scolaires en France. *Formation Emploi, Revue française de sciences sociales*, 109(1), 23-36.
- Merton, R. K. (1948). The Self-Fulfilling Prophecy. *The Antioch Review*, 8(2), 193-210.
- Müller, W. (2014). Educational Inequality and Social Justice: Challenges for Career Guidance. *International Journal of Educational and Vocational Guidance*, 14(1), 21-33.
- Nassar-McMillan, S. C. (2014). A Framework for Cultural Competence, Advocacy, and Social Justice: Applications for Global Multiculturalism and Diversity. *International Journal of Educational and Vocational Guidance*, 14, 103-118.
- Neault, R. A. (2011). Thoughts on Theories [Special issue]. *Journal of Employment Counseling*, 48, 146-190.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating Capabilities. The Human Development Approach*. Cambridge, London: Harvard University Press.
- Olympio, N. (2012). Les contextes éducatifs européens à l'épreuve de la théorie des « capacités » d'Amartya Sen. In F. Picard, et J. Masdonati, (éd.), *Les Parcours d'orientation des jeunes : dynamiques institutionnelles et identitaires* (95-124). Québec : PUL.
- Olympio, N. (2013). *Parcours de formation et d'insertion : une comparaison des systèmes éducatifs français et suisse à l'aune de la théorie des capacités*. Thèse de doctorat. Aix-en-Provence : Université Aix-Marseille.
- Otto, H.-U., & Ziegler H. (2006). Capabilities and Education. *Social Work & Society*, 4(2), 269-287.
- Parsons, F. (1909). *Choosing a Vocation*. Boston: Houghton-Mifflin.
- Perdrix, S., Rossier, J., & Butera, F. (2012). Impact croisé du sexe et du niveau scolaire sur les intérêts professionnels d'écoliers suisses. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 41(3), 391-412.
- Périer, P., & Rouillard, R. (2012). L'orientation en fin de 3^e dans quatre collèges publics et privés : une analyse contextuelle. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 41(3), 413-438.
- Picard, F., Pilote, A., Turcotte, M., Goastellec, G., & Olympio, N. (2015). Opérationnaliser la théorie de la justice sociale d'Amartya Sen au champ de l'orientation scolaire : les apports d'une étude multicas qualitative et comparative. *Mesure et Évaluation en éducation*, 37(3), 5-37.

- Picard, F., Trottier, C., & Doray P. (2011). Conceptualiser les parcours à l'enseignement supérieur. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 40(3). Online since 01 September 2014, connection on 20 April 2015. URL : <http://osp.revues.org/3531>
- Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Cambridge: Harvard University Press.
- Robertson, P. J. (2015). Towards a Capability Approach to Careers: Applying Amartya Sen's Thinking to Career Guidance and Development. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 15(1), 75-88.
- Robeyns, I. (2000). An Unworkable Idea or a Promising Alternative? Sen's Capability Approach Re-Examined. *Mimeo*. Wolfson College.
- Robeyns, I. (2005). Three Models of Education: Rights, Capabilities and Human Capital. *Theory and Research in Education*, 4(1), 69-84.
- Saito, M. (2003). Amartya Sen's Capability Approach to Education: A Critical Exploration. *Journal of Philosophy of Education*, 37(1), 17-33.
- Savickas, M. (2013). *Ten Ideas That Changed Career Development*. Broken Arrow: National Career Development Association.
- Sen, A. (1970). *Collective Choice and Social Welfare*. San Francisco: Holden-Day.
- Sen, A. (1992). *Inequality Re-Examined*. Harvard: Harvard University Press.
- Sen, A. (2009). *L'Idée de justice*. Paris : Flammarion.
- Sen, A., & Drèze, J. (2002). *India: Development and Participation*. Oxford: Oxford University Press.
- Silberman, R., & Fournier, I. (1999). Les enfants d'immigrés sur le marché du travail. *Formation Emploi, Revue française de sciences sociales*, 65, 31-33.
- Stocké, V. (2007). Explaining Educational Decision and Effects of Families' Social Class Position: An Empirical Test of the Breen-Goldthorpe Model of Educational Attainment. *European Sociological Review*, 23, 505-519.
- Van Zanten, A., & Legavre, A. (2014). Engineering Access to Higher Education Through Higher Education Fairs. In G. Goastellec, & F. Picard, (Eds). *Higher Education in Societies: A Multi Scale Perspective* (179-200). Rotterdam: Sense Publishers.
- Verhoeven, M., & Dupriez, V. (2008). Figures de l'égalité et politiques éducatives en Belgique francophone. In V. Dupriez, J.-F. Orianne, & M. Verhoeven, (éd.). *De l'école au marché du travail : l'égalité des chances en question*. Bruxelles: Peter Lang Publishing Group.
- Verhoeven, M., Orianne, J.-F., & Dupriez, V. (2007). Vers des politiques d'éducation « capacitantes » ? *Formation Emploi, Revue française de sciences sociales*, 98, 93-107.
- Vouillot, F. (2002). Construction et affirmation de l'identité sexuée et sexuelle : éléments d'analyse de la division sexuée de l'orientation. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 31(4), 485-494.
- Waltenberg, F. (2008). Quatre grandes écoles pour penser la justice dans le champ de l'éducation. In V. Dupriez, J.-F. Orianne, & M. Verhoeven, (éd.). *De l'école au marché du travail : l'égalité des chances en question* (23-47). Bruxelles : Peter Lang Publishing Group.
- Walzer, M. (1983). *Spheres of Justice*. Oxford: Martin Roberston.
- Whiston, S. C., & Rahardja, D. (2008). Vocational Counseling Process and Outcome. In S. D. Brown, & R. D. Lent, (Eds), *Handbook of Counseling Psychology* (4th ed.) (444-461). Hoboken: John Wiley.

NOTES

1. Le présent article a été réalisé grâce à la subvention du Conseil de recherche en sciences humaines du Canada

RÉSUMÉS

La liberté de choisir une orientation scolaire est socialement et inégalement distribuée. Elle est contrainte par des inégalités qui s'immiscent dans les aspirations scolaires et les préférences. Ces inégalités sont liées aux caractéristiques héritées à la naissance (appartenances sociales, genre) et aux constructions sociales (la structuration des paliers d'orientation). Le présent article théorique propose un cadre heuristique découlant des travaux d'Amartya Sen sur les « capacités », définies par la liberté réelle dont dispose les individus d'opter pour le cours de vie qu'ils ont des raisons de valoriser (*reason to value*). La proposition théorique des « capacités à s'orienter » est illustrée dans des applications scientifiques et dans le conseil d'orientation.

The freedom to choose educational guidance is both socially and unequally distributed and is limited by inequalities that interfere with educational aspirations and choices. The inequalities are linked to characteristics inherited at birth (e.g., socio-ethnic background, gender) and social constructs (e.g., the structuring of the educational stages that impinge on career guidance). The present theoretical article presents a heuristic framework founded on Amartya Sen's work on capability, defined as the true freedom individuals have in choosing a course in life which they have reason to value. The proposed theory on the capability of "finding one's path" is demonstrated in scientific applications and guidance counseling.

INDEX

Mots-clés : orientation scolaire, inégalité, capacité à s'orienter 15/03/2015

Keywords : Educational guidance, inequality, capability of finding one's path

AUTEURS

FRANCE PICARD

est Professeure. Thèmes de recherche : analyse comparative des dispositifs d'orientation, transition des jeunes, enseignement supérieur, accompagnement des professionnels de l'orientation. Contact : Centre de recherche et d'intervention sur l'éducation et la vie au travail, Université Laval, 2320 rue des Bibliothèques, bureau 574, Québec, Canada, G1V 0A6. Courriel : France.Picard@fse.ulaval.ca

NOÉMIE OLYMPIO

est Maître de conférences. Thèmes de recherche : théorie de la justice sociale, théorie des capacités, analyse des systèmes éducatifs, comparaisons internationales. Contact : École

supérieure du professorat et de l'éducation, Aix-Marseille Université, 2 avenue Jules Isaac, 13626
Aix en Provence Cedex 01. Courriel : noemie.olympio@univ-amu.fr

JONAS MASDONATI

est Professeur. Thèmes de recherche : transitions école-travail, réorientation professionnelle,
construction identitaire, formation professionnelle, jeunes adultes, psychologie de l'orientation.
Contact : Université Laval, 2320 rue des Bibliothèques, Québec, Canada, G1V 0A6. Courriel :
jonas.masdonati@fse.ulaval.ca

MARCELLINE BANGALI

est Professeure. Thèmes de recherche : anticipations professionnelles de soi et transformations
identitaires face aux situations de transition. Contact : Université Laval, 2320 rue des
Bibliothèques, Québec, Canada, G1V 0A6. Courriel : marcelline.bangali@fse.ulaval.ca