

L'orientation dans le système éducatif français, au collège et au lycée

Marie Duru-Bellat, Edouard Perretier

▶ **To cite this version:**

Marie Duru-Bellat, Edouard Perretier. L'orientation dans le système éducatif français, au collège et au lycée. [Rapport de recherche] Haut conseil de l'éducation. 2007. halshs-00325099

HAL Id: halshs-00325099
https://shs.hal.science/halshs-00325099

Submitted on 26 Sep 2008

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

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

Institut de Recherche sur l'Education

Sociologie et Economie de l'Education

L'orientation dans le système éducatif français, au collège et au lycée

Rapport pour le HCE, préparé par M. Duru-Bellat,
avec la collaboration d'E.Perretier

Février 2007

PôleAAFE – Esplanade Erasme – B.P. 26513 – 21065 Dijon Cedex

Tél. +33 (0) 3 80 39 54 50 – Fax +33 (0)3 80 39 54 79
Courriel : iredu@u-bourgogne.fr – http://www.u-bourgogne.fr/iredu

SOMMAIRE

Introduction 2

I. L'orientation, un instrument de régulation des flux ? 5
I.1. *Les principaux paliers d'orientation 7*
I.2. *Procédure et calendrier 9*
I.3. *Les orientations vers l'enseignement professionnel 11*
I.4. *Les tabous de l'affectation 16*
I.5. *Offre, demande et politiques, dans l'évolution des flux… 17*
I.6. *Une orientation nationale ? Les disparités géographiques 21*
I.7. *Quelles orientations pour quels élèves ? 25*
I.8. *Une démocratisation des parcours ? 29*

II. Facteurs et mécanismes dans la genèse des orientations 32
II.1. *Le poids de la carrière scolaire antérieure 32*
II.2. *Le rôle décisif de la demande et les inégalités sociales afférentes 33*
II.3. *Un angle mort : la cohérence des décisions d'orientation…. 41*
II.4. *Le rôle de la composition sociale de l'environnement scolaire 43*

III. Le vécu de l'orientation par les principaux acteurs concernés 45

IV. Un regard sur les services d'information et d'orientation 52

V. La question de l'orientation secondaire/ supérieur…. 56

Conclusions 62

Bibliographie 66

Annexes 69

Si la question de l'orientation apparaît de manière récurrente comme un problème, comme en atteste le nombre des rapports qui y sont consacrés, c'est sans doute parce que la manière dont les sociétés modernes –celles où les destins ne sont plus régis par l'origine familiale- orientent leur jeunesse est censée obéir à plusieurs logiques, pas forcément convergentes et même souvent en tension, ce qui a évidemment des conséquences sur la façon d'en évaluer le fonctionnement.

Dans la société rurale encore prévalente au début du XXième siècle, l'école, dont l'emprise est faible, n'a pas encore pour mission d'articuler les besoins économiques et la formation des futurs adultes. L'industrialisation, qui vient accroître de manière exponentielle la division sociale du travail, l'a progressivement conduite à organiser une plus grande diversité des formations, répondant aux besoins d'une société moderne. La réforme Berthoin de 1959 témoigne de cette transformation : « il faut que l'expansion humaine et l'expansion économique soient mises en correspondance sans pourtant que se trouve le moins du monde menacé l'héritage du savoir désintéressé et la tradition humaniste qui constituent l'essence du génie français et fondent son originalité ». L'école doit donc tout en assurant l'instruction de la population scolaire, gérer des flux d'élèves afin de les mettre en correspondance avec les besoins économiques. Avec une tension, que pointait le sociologue Durkheim, puisqu'il faut à la fois « intégrer » et « diviser ». Dés lors, l'orientation prend une place centrale dans le système éducatif.

Une première dimension de l'orientation est donc de nature économique : elle est censée organiser la répartition des jeunes entre les différentes places de la division du travail et réguler en permanence les flux scolaires en conséquence. L'orientation va alors être questionnée quand on constate des déséquilibres importants entre les flux d'élèves ou d'étudiants et les possibilités d'emploi sur le marché du travail. Même si la question des débouchés des diverses filières relève à l'évidence tout autant d'une évaluation, bien plus large, des relations entre formations et emplois, il y a là un angle de critique de l'orientation soulevé avec constance. De plus, l'orientation est censée permettre d'optimiser au mieux l'offre de places dans les établissements scolaires, offre elle-même théoriquement conçue pour réaliser l'objectif d'adéquation aux besoins du marché du travail. Dans cette perspective, on questionnera l'orientation quant à la « rationalité de la gestion des flux », qu'elle assure, en examinant notamment l'ampleur des écarts entre décisions d'orientation et affectation des élèves, ou encore le volume des places vacantes dans les établissements professionnels.

Une autre dimension, tout aussi sinon plus centrale, de l'orientation est le rôle que les sociétés modernes entendent lui faire jouer dans la promotion de l'égalité des chances. Dans ces sociétés, les places sont censées être allouées sur la seule base des mérites et des aptitudes individuelles, et grâce aux avantages hérités du milieu familial. Les pionniers de l'orientation dans notre pays avaient clairement en tête cet objectif de justice sociale, repris depuis de manière récurrente par les politiques, avec l'objectif proclamé d' « élitisme républicain » ou d'égalité des chances. Pour tenter d'évaluer cette dimension « méritocratique » qu'est censée

revêtir l'orientation, on se posera alors des questions telles que : quelle est l'importance du « mérite scolaire » dans les décisions d'orientation ? Existe-t-il des biais sociaux ou de sexe (ou autre) dans les décisions d'orientations, c'est à dire des différences à valeur scolaire identique ? Les décisions sont-elles comparables d'un site (établissement, classe, région) à l'autre ?

Enfin, l'orientation a aussi une dimension psychologique, individuelle, voire intime. Chaque jeune est censé choisir la voie où il espère se réaliser. On s'intéressera alors, si l'on veut évaluer cette troisième dimension, à des questions telles que : dans quelle mesure les élèves obtiennent-ils l'orientation correspondant à leurs vœux ? Quelle est la fréquence des différends famille-conseils de classe, allant jusqu'au recours en appel ? Que disent les jeunes et les parents quand les sondages les invitent à évaluer l'orientation ou l'information qui est censée la préparer ? …

Dans ces trois volets, l'orientation, dans notre pays, bénéficie d'un service public spécialisé, et une dimension de l'évaluation consiste à évaluer l'efficacité de ces services, en mettant en regard leur organisation et leur activité avec des indicateurs de « résultats » au sens défini dans les approches précédentes.

Evidemment, on imagine bien que satisfaire à tous ces critères potentiellement contradictoires est difficile : comment donner satisfaction aux jeunes tout en donnant satisfaction, comme par le jeu miraculeux d'une main invisible, aux besoins de recrutement de l'économie ? Comment conjuguer gestion des flux d'élèves et logiques de projets individuels dégagés le plus possible de toute pesanteur ? Comment respecter les goûts des jeunes et tenir compte de leurs capacités, tout en optimisant l'utilisation de l'offre scolaire ? Comment peut-on défendre la politique des 80% d'une classe d'âge au niveau du Baccalauréat, notamment en raison de considérations économiques, sans leurrer les ambitions individuelles de mobilité sociale attachées à ce titre ?

Sans se substituer aux politiques auxquels il revient de privilégier tel ou tel point de vue, nous présenterons dans ce rapport une revue synthétique des recherches existant sur ces différentes dimensions. Nous décrirons rapidement dans un premier temps la partition des flux dans une perspective historique permettant d'exprimer les grandes tendances actuelles au regard des évolutions passées. On prendra en compte les différents paliers d'orientation et leur déroulement, les flux d'élèves et la composition des populations réparties, mettant ainsi sur la voie des mécanismes sous-jacents. Dans un second temps, nous dégagerons ces mécanismes tels qu'identifiés par la recherche, qu'il s'agisse des processus de décision des conseils de classe, des stratégies des familles, des stratégies d'établissements et de ses acteurs. Dans un troisième temps, nous chercherons à appréhender ce que pensent les parents et les jeunes du fonctionnement actuel de l'orientation. Enfin, nous esquisser quelques éclairages sur des points plus précis tels que le fonctionnement des services d'information et d'orientation, ou sur des questions d'actualité importantes comme l'orientation dans l'enseignement supérieur.

I. L'orientation, un instrument de régulation des flux ?

Avant de s'interroger sur les grands flux que produit de fait l'orientation, il est utile de rappeler brièvement le cadre réglementaire qui en régit le fonctionnement. Le fonctionnement et les objectifs de l'orientation telle que nous la connaissons aujourd'hui sont essentiellement issus du décret du 12 février 1973.

Celui-ci rappelle dans un premier temps les principales lacunes constatées dans le système d'orientation au niveau du secondaire : (i) le manque d'information est patent, (ii) les conseils de classe et les familles ne prennent pas leurs décisions en toute connaissance de cause, (iii) le conseil d'orientation « ne fonctionne pas toujours de façon satisfaisante » et (vi) «l'affectation des élèves dans l'enseignement technologique se fait dans de mauvaises conditions ». On peut déjà constater que ces éléments, pointés du doigt voilà 30 ans, sont encore ceux qui aujourd'hui sont accusés de limiter l'efficacité de l'orientation.

Dans un second temps, des propositions sont avancées pour tenter de remédier à ces carences : il s'agira d'abord de (i) développer l'information des élèves mais aussi de leurs familles et des enseignants sur les enseignements, les débouchées professionnels et les places disponibles dans les structures de formation, puis (ii) d'organiser un dialogue plus précoce et mieux suivi entre l'équipe pédagogique et la famille, troisièmement (iii) de rendre plus lisibles les démarches d'orientation afin de simplifier les prises de décisions des usagers de l'école, et enfin (iv) d'utiliser de manière plus efficace l'offre de formation des établissements d'enseignement technologique notamment.

La procédure que nous connaissons encore actuellement est directement issue de ces constats et de ces propositions. Mais des aménagements ponctuels ont pris place depuis, notamment pour permettre la prolongation des scolarités visée par l'objectif de « 80% d'une classe d'âge au baccalauréat », et aussi pour répondre à une demande de plus en plus pressante de reconnaissance des droits des familles à intervenir sur la scolarité de leur enfant. C'est ainsi qu'on s'est efforcé d'acter (par la circulaire du 28 Janvier 1991), la disparition du palier d'orientation de la classe de 5° en supprimant les possibilités d'orientation vers un CAP ou vers l'apprentissage utilisées jusqu'alors par environ 1/4 des élèves, pour ne prévoir plus que deux possibilités : le redoublement ou le passage en 4° générale ou technologique, sachant que le choix de l'option générale ou technologique revient à l'élève ou à sa famille. A suivi une réorganisation des cycles qui compartimentent le collège (2 au départ et trois aujourd'hui : cycle d'adaptation en 6°, cycle central en 5°-4°, cycle d'orientation en 3°), pour rendre encore plus difficile toute « fuite » d'élève en fin de 5°.

Tout en maintenant le caractère contraignant de la décision d'orientation, diverses autres mesures ont été prises dans les années 80 pour donner plus de poids aux familles. Citons, sans prétendre à l'exhaustivité, l'instauration d'un entretien entre la famille et le chef d'établissement en cas de désaccord suite aux décisions du Conseil de classe (procédure qui

ne vient corriger les décisions des conseils de classe qu'exceptionnellement, moins de 1%), ou encore l'affirmation en 1990 d'un principe fort (déjà énoncé en 1976) formulé comme suit : « le redoublement à l'intérieur des cycles des collège ou lycée n'intervient qu'avec l'accord écrit de la famille ». Le redoublement devient donc de la responsabilité des familles et ne peut lui être imposé. Parallèlement à cette évolution, mais sans doute non sans rapport avec elle, on assiste également à une montée de l'orientation éducative, autour du thème du projet personnel et de l'éducation au choix.

Cette perspective apparaît dans une note de service d'A. Savary : « l'orientation doit permettre à chaque jeune de recevoir la formation au niveau le plus élevé compatible avec ses goûts, ses aspirations et ses capacités, dans une perspective d'épanouissement personnel, social et professionnel ». C'est en 1980 qu'intervient l'aboutissement de la définition des activités des centres d'information et d'orientation largement organisée autour de l'éducation des choix. A l'égard du jeune, le conseiller d'orientation se voit chargé du rôle « d'accroître la richesse et le réalisme des projets par la prise en compte des données individuelles et des contraintes extérieures, ainsi que par la mise en évidence des étapes pouvant conduire aux buts visés. Les actions collectives doivent être prolongées par des actions personnalisées rendant possible l'aide individuelle qui est l'aboutissement de toutes les interventions mises en œuvre ». Le statut des conseillers d'orientation est revu en 1991, ils deviennent conseillers d'orientation psychologues. Ces derniers « assurent l'information des familles. Ils contribuent à l'observation continue des élèves ainsi qu'à la mise en œuvre des conditions de leur réussite scolaire. Ils participent à l'élaboration ainsi qu'à la réalisation des projets scolaires, universitaires et professionnels des élèves et des étudiants en formation initiale, afin de satisfaire au droit des intéressés au conseil et à l'information sur les enseignements et les professions ». On note que le statut actuel centre nettement l'activité du conseiller d'orientation psychologue sur l'individu en ajoutant deux dimensions par rapport au statut précédent : l'élaboration des projets et le droit au conseil.

L'ensemble des aménagements de la circulaire de 1973 montre bien que l'orientation devient un réel enjeu éducatif. Il s'agit en effet de donner à l'élève (et sa famille) les informations, les possibilités de faire des choix en toute connaissance de cause, vision qui tente de dépasser le déterminisme d'une orientation qui aurait été jusqu'alors plus subie que construite ou choisie. Cette tendance[1] est encore soulignée par la circulaire du 31 juillet 1996 qui intègre dans l'action pédagogique une réelle éducation à l'orientation autour de savoirs et compétences spécifiques dans les domaines (i) des activités professionnelles et de l'environnement social et économique, (ii) du système scolaire et de formation, (iii) de la connaissance de soi.

[1] Cette évolution peut aussi être lue comme le pendant d'un certain renoncement à prétendre gérer les flux d'élèves (comme le suggèrent Hénoque et Legrand (2004), et/ou comme une dérive libérale et individualiste de l'orientation sous le coup des revendications des « usagers », nous y reviendrons.

C'est dans ce cadre, qui régule l'orientation par des contraintes institutionnelles fortes tout en soulignant de plus en plus les libertés de chacun, que se calent les flux d'élèves et les tendances qui les affectent.

I.1 *Les principaux paliers d'orientation*

Depuis l'accès de tous les élèves au second degré, et jusqu'à la fin des années 80, un premier palier d'orientation très formalisé a marqué la fin de la classe de 5ème. Même si, dès 1975, la réforme Haby instaurant le collège unique impliquait la disparition de ce palier, la baisse des « sorties » du collège à ce niveau a été très progressive.

Tableau 1 : Evolution de l'orientation des élèves de 5° (cf. Annexe 1)

Année	% 4° Générale	% 4° Techno	% Redoublement	4° Prépa	CPPN – CPA	% Total
1978	68.70	-	7.75	12.35	11.00	99.80
1980	67.56	-	12.07	11.9	7.04	98.57
1985	66.01	1.10	16.41	8.75	5.54	97.91
1988	69.63	6.94	13.08	3.63	4.47	97.85
1990	73.90	8.42	11.00	2.19	2.96	98.47
1994	77.00	7.61	11.49	0.62	0.51	97.23

Source : Esquieu P. et Bertrand F., « L'orientation des élèves au sein de l'enseignement secondaire depuis 20 ans », Education et Formation, n°48, 1996.

Depuis 1995, la hausse du taux de passage en 4ème générale a été continue : 80,7% en 1997, 89,4% en 1998, 92% en 2000, 93,5% aujourd'hui. Mais il faut noter que ces taux incluent les 4ème aménagées, qui scolarisent moins de 2% des élèves de ce niveau. Parallèlement à cette hausse du taux de passage, le taux de redoublement a baissé : 9,7% en 1997, 5% en 2000, 4,2% aujourd'hui. Toutes les autres orientations, professionnelles ou pré-professionnelles, ont été taries. La sélectivité des carrières scolaires au collège a donc baissé (plus de passage, moins de redoublement[2]), sans que l'on ait les moyens de savoir si cela correspond à de meilleures acquisitions chez les élèves. Toujours est-il que désormais, la quasi-totalité d'une classe d'âge parvient en 3ème : 96% aujourd'hui, contre 70% au milieu des années 80. Notons néanmoins que sur l'ensemble d'une classe d'âge encore scolarisée à ce niveau, les 3ème générale ne correspondent qu'à environ 91% des effectifs, tandis que près de 5% fréquentent les 3ème technologique, les effectifs restant se ventilant entre les 3ème dites d'insertion, et les CPA, classes-relais, etc.

L'orientation à l'issue du collège, en fin de 3ème, a connu beaucoup moins de bouleversements.

[2] De même qu'en amont, puisqu'en primaire, en 20 ans, entre les panels 1978 et 1997, on constate une baisse par deux des redoublements (les retards de plus de 2 ans deviennent rarissimes en 1997 : 1%, contre 9% en 1978).

Tableau 2 : Evolution de l'orientation des élèves de 3°

Année	% Seconde Générale et Technologique	% Redoublement	% Seconde Professionnelle	% Total
1978	57.74	8.06	24.12	89.92
1984	53,88	14,01	23,89	91,78
1989	58,1	10,1	25,9	94,1
1994	55,0	9,9	27,1	92
1999	54,9	7,6	27,1	89,6
2002	56,5	6,6	26,4	89,5

Source : Esquieu et Bertrand, 1996 ; Repères et références statistiques.

Après avoir cru légèrement entre 1984 et 1989, le taux de passage en 2nde stagne depuis ; quant au taux de redoublement, il continue par contre à baisser. Le taux d'élèves quittant l'école à ce niveau n'a pas beaucoup bougé (il oscille autour de 10%). Au total, la partition à l'issue du collège semble aujourd'hui relativement stabilisée.

On a donc assisté à un déplacement des paliers d'orientation et des grandes masses d'élèves. A présent, sur 100 élèves entrés en 6ème en 1995, 59 parviennent en Terminale et 52 obtiennent un baccalauréat[3]. On peut alors s'étonner de ce que la réglementation de l'orientation n'ait pas suivie : alors même que la très grande majorité des élèves bacheliers poursuivent leurs études (la quasi-totalité pour les bacheliers généraux, 78,6% pour les bacheliers technologiques, 23% pour les bacheliers professionnels) et que, par ailleurs, la forte expansion de ce niveau fait que nombre de ces bacheliers sont les premiers de leur famille à s'engager dans l'enseignement supérieur, l'orientation, qui était extrêmement réglementée aux paliers antérieurs, y reste régie par le libre choix : les jeunes choisissent librement de présenter des dossiers en vue d'une admission dans les filières sélectives (avec certes, le plus souvent, un avis des enseignants) ou s'inscrivent là où ils le souhaitent dans les filières ouvertes qui sont les plus nombreuses. Peut-être parce que le baccalauréat est le premier diplôme de l'enseignement supérieur et est donc censé ouvrir toutes les portes (mais on sait que la réussite dans l'enseignement supérieur est étroitement conditionnée par le bagage scolaire possédé au sortir du secondaire). Ou encore parce qu'on a totalement renoncé à réguler les flux pour des raisons sociales et politiques. Toujours est-il que tant l'importance des échecs dans les premières années de l'enseignement supérieur que la ventilation des étudiants entre des filières aux débouchés très inégaux suscitent avec de plus en plus de force une critique de l'orientation (ou de l'absence d'orientation) à ce niveau du système à présent massifié.

[3] Seuls les élèves ayant mis au plus 9 ans pour atteindre ce niveau sont comptabilisés ; il faudra leur adjoindre les élèves ayant eu des itinéraires plus longs, notamment ceux qui ont suivi la filière BEP-bac Pro.

I.2. *Procédure et calendrier*

Rappelons que la procédure d'orientation (essentiellement fondée sur le texte de 1973), se déroule en trois phases chronologiques : une phase préparatoire censée s'appuyer sur des informations relatives aux enseignements et aux professions, et sur un dialogue entre l'équipe pédagogique, le conseiller d'orientation, et les élèves et leur famille. Suit une phase d'élaboration de la décision d'orientation qui se co-construit autour de prises de positions des familles et de l'institution, avec des vœux provisoires émis par les familles au cours du second trimestre ; puis, une première réponse de la part des conseils de classe. Ensuite, de nouvelles possibilités de dialogue peuvent prendre place afin de négocier, expliquer, proposer des alternatives pour répondre au mieux aux attentes des familles et aux projets de l'élève. Suite à cela, les vœux définitifs de la famille sont présentés, auxquels le conseil de classe répond par des propositions d'orientation définitives au cours du troisième trimestre. En cas de désaccord, le dialogue peut continuer via le chef d'établissement. Si des désaccords persistent, des procédures d'appels sont envisageables à l'initiative des familles qui devront s'accommoder, quoiqu'il arrive, des résultats de la procédure d'appel. Enfin, suit la phase d'affectation des élèves ; elle est placée sous la responsabilité de l'inspecteur d'académie assisté d'une commission, et tente de concilier les décisions d'orientation et les choix offerts par la carte scolaire. Il existe, pour permettre une utilisation optimale des places disponibles, notamment dans les établissements d'enseignement technologique, une commission d'affectation à l'échelle du département ou du district.

Du fait de la suppression du premier palier d'orientation en 5°, la classe de troisième est le premier réel rendez-vous avec l'orientation. Le déroulement du processus d'orientation des élèves a fait l'objet d'études détaillées à la fin des années 80. Sur un échantillon d'élèves sans retard scolaire, Duthoit (1987) donne le tableau ci-après.

Tableau 3 : Déroulement de la procédure d'orientation en fin de 3ème.

	% 2nd cycle long	% Redoublement	% 2nd cycle court	% Vie active	% Autres	% Total
Intention des familles	78.3	3.1	16.0	1.7	1.0	100
Intention de l'élève	75.9	2.9	15.9	1.7	3.6	100
Hypothèse du conseil de classe	61.4	14.2	21.5	1.2	1.7	100
Choix de la famille	72.9	7.1	17.7	1.6	0.7	100
Proposition du conseil	62.0	16.3	20.1	1.2	0.4	100
Décision d'orientation	60.6	16.4	17.2	1.6	4.3	100
Orientation réelle	62.6	18.9	16	1.5	1.0	100

Ces données montrent clairement que l'option second cycle long occupe une position centrale. Elle est en effet, de loin, l'orientation la plus demandée, dans tous les cas dans une

proportion supérieure aux propositions du conseil de classe. Les options second cycle court et redoublement évoluent très différemment. Le redoublement fait très rarement l'objet de demande spontanée des familles, mais voit sa fréquence croître considérablement jusqu'à culminer au moment de l'affectation réelle, c'est à dire au moment de la décision d'orientation ; le redoublement apparaît donc comme une solution de repli déterminante visant à éviter une orientation en cycle court rejetée. En effet, l'option cycle court proposée par le conseil de classe est mal acceptée quand elle n'est pas le choix initial. Ce schéma est toujours valable aujourd'hui.

Les données plus récentes disponibles (des éléments sont fournis par Durier et Poulet-Coulibano, 2004) confirment que les demandes des études longues sont toujours un peu plus fréquentes que les décisions des conseils (ces dernières années, environ 65% de demandes contre 60% de propositions). Cependant, les appels sont rares : moins de 2% ces dernières années (contre 3,4% en 1992), sachant qu'ensuite plus de 40% des appels sont satisfaits (contre 34% en 1992). Et les vœux d'orientation, les décisions des conseils de classe et les passages effectifs vers les seconds cycles généraux et technologiques ont évolué de concert au cours des dernières années. Cette évolution parallèle des demandes des familles et des décisions des conseils de classe donne à cette procédure un aspect globalement consensuel, qui le serait même de plus en plus.

Suite à ce premier palier d'orientation, la classe de seconde va constituer, pour les élèves qui y accèdent (environ 60% d'une classe d'âge), un moment important dans l'orientation. En effet, depuis 1995, la classe de seconde est un cycle de Détermination avec une spécialisation progressive par le biais des choix d'options qui conditionnent l'orientation en cycle Terminal. Cette classe est dès lors un filtre, une plaque tournante où la valeur scolaire accumulée à ce stade joue sur les choix présents et influe sur l'avenir envisagé par les élèves. Dès cette classe, des choix d'options sont à faire, qui ne devraient pas, d'après les textes, préfigurer les orientations ; mais les diverses études montrent que tel n'est pas tout à fait le cas (Defresne et Rosenwald, 2004, Duru-Bellat et al., 1997). Ainsi, des options telles que « initiation aux sciences de l'ingénieur », « mesures physiques et informatique », « informatique et systèmes de production » orientent vers la 1ère S (mais quand ces options ne sont pas offertes sur place, l'option latin ou grec peut de fait remplir cette fonction), alors que les options de langues sont moins ciblées.

En fin de seconde les choix d'orientation sont multiples et les répartitions d'élèves en 2004 se présentent comme suit (cf. tableau page suivante et Annexe 3 ; source : Repères et références statistiques 2005).

On constate dans le tableau 4 que parmi les élèves admis en 1ère, près des 2/3 des élèves sont scolarisés dans une filière générale, plus d'un ¼ dans une filière technologique et 6.1% dans une première spéciale, plus professionnalisée.

Tableau 4 : Répartition des effectifs d'élèves en fonction des séries de premières

	Première générale			Première techno rénovée				Autres premières techno				
	S	L	ES	STT	STI	SMS	STL	Hotel.	TDM	Adapta	BT	Effectifs
Effectifs	166257	57266	96809	77790	38872	16285	7993	1793	283	1800	25425	489773
Répartition globale	65.4			28.6				6.1				100
Répartition particulière	33.9	11.7	19.8	15.9	7.8	3.3	1.6	0.4	0.1	0.4	5.2	100

Comme aux paliers précédents, les écarts entre demandes et décisions sont faibles, et les conseils de classe tendent essentiellement à revoir à la baisse les demandes des élèves pour les différentes séries de 1ère, moins en ce qui concerne les séries technologiques que pour ce qui est des séries générales les plus demandées (ES et surtout S), comme le montrent certaines enquêtes académiques (cf. en Annexe 4 l'exemple de l'académie de Versailles). Globalement, 30% des demandes portent sur la 1ère S, ce sera le cas de 26% des décisions.

Une autre caractéristique de l'orientation à ce niveau est le rôle important qu'y joue le redoublement ; environ 6% des familles le demandent en première intention, mais les conseils le prononceront dans 17% des cas, à des élèves qui ne veulent envisager d'autres alternatives qu'un second cycle long. Mais globalement, à ce niveau comme en fin de 3ème, les écarts apparaissent peu importants entre demandes et décisions, et les taux d'appel sont rares.

Une première remarque conclusive est donc qu'on est face à une polarisation de l'ensemble du système et des acteurs sur la filière générale ; le désir d'aller le plus loin possible dans cette voie apparaît assez général (nous reviendrons plus loin sur les disparités qui subsistent, selon le milieu social notamment), et seul le niveau de réussite peut constituer un obstacle ; l'orientation vers l'enseignement professionnel est proposée quand la première alternative n'apparaît pas possible au vu du niveau de l'élève, et nombre d'entre eux lui préféreront le redoublement. Pour les conseils de classe comme pour les élèves, l'orientation se fait donc par l'échec.

I.3. *Les orientations vers l'enseignement professionnel*

Parmi les (presque) 40% d'une classe d'âge qui est orientée vers l'enseignement professionnel à l'issue de la 3ème, environ 23% des effectifs sont scolarisés en CAP-BEP dans un établissement public, 6% dans un établissement privé, tandis que 8% fréquentent un Centre de Formation d'Apprentis.

Les spécialités suivies se répartissent, comme le montre le tableau 5, entre les grandes masses suivantes.

Tableau 5 : répartition des élèves préparant un diplôme professionnel selon la spécialité de formation à la rentrée 2004

	CAP et BEP				BAC Pro et BMA			
Groupe de spécialités de formation	Effectifs	%	Part du privé (%)	Part des filles (%)	Effectifs	%	Part du privé (%)	Part des filles (%)
Total spécialités de la production	226 608	43	13	13	76 446	41	14	10
Total spécialités des services	296 510	57	28	71	107 979	59	26	69
Ensemble des spécialités	523 118	100	21	46	184 425	100	21	44

Sources : Repère et références statistiques, 2005. p.111

Les filles, qui constituent 46% des effectifs accueillis en CAP et BEP, se forment beaucoup plus fréquemment que les garçons dans les secteurs des services ou elles représentent 71% des effectifs (plus de 97% dans les spécialités de CAP et BEP Travail social, Spécialités plurivalentes des services à la collectivité, coiffure esthétique et autres soins). Elles sont très peu présentes dans les spécialités de la production, sauf dans les spécialités matériaux souples, textiles et habillement, où elles sont en situation de quasi-exclusivité (94%). Grâce au CEREQ (Arrighi et Joseph, 2005), on connaît précisément le devenir des jeunes issus des différentes spécialités, après quelques années de vie active.

Tableau 6 : Emploi au bout de trois ans de vie active à l'issue de spécialités de formation différentes

	Proportion de jeunes de niveau CAP/BEP ayant un emploi	
	Apprentis	Scolaire
Agriculture, Environnement	88	75
Bâtiment, Génie civil	89	69
Travail des métaux	90	81
Travaux du bois	88	86
Mécanique automobile	88	86
Alimentation, Cuisine	87	76
Mécanique, Electricité	89	82
Technologies industrielles	Ns	74
Commerce	75	67
Transport, Logistique	94	83
Gestion, Finance	Ns	64
Secrétariat	Ns	65
Industries graphiques	85	64
Coiffure, Esthétique	76	69
Santé	74	76
Hôtellerie, Tourisme, Loisirs	77	76
Ensemble	85	75

On constate que l'apprentissage débouche plus souvent sur un emploi que les filières scolaires, ce qui atteste des atouts de l'alternance et des réseaux professionnels. On remarque aussi que certaines filières débouchent sur des taux d'embauche au bout de 3 ans assez médiocres (autour des 2/3), comme en Gestion, Industries graphique, Secrétariat, spécialités largement choisies par les filles, et concurrencées par des formations de niveau supérieur

Ce constat national est confirmé par une enquête « insertion dans la vie active » réalisée au 1er février 2004 sur 11 067 jeunes titulaires de BEP et CAP de l'académie de Rennes, et aussi sur des détenteurs de bac pro et de BTS, diplômés en juin 2003 (58 % d'entre eux ont répondu à l'enquête). On constate que le taux d'emploi dépend fortement du domaine de formation des jeunes interrogés, puisqu'il varie de 40 % à 83 % selon le domaine. Les taux les plus élevés (plus de 70 %), concernent les domaines suivants : moteur et mécanique automobile ; transport, manutention, magasinage ; travail du bois et de l'ameublement. Quant aux taux les plus faibles (moins de 50 %), ils concernent les domaines : secrétariat, bureautique ; agroalimentaire ; habillement, mode, couture. Dans certains secteurs, le CAP débouche sur une très bonne insertion dans la vie professionnelle. C'est le cas pour le CAP spécialité « Transports manutention magasinage » qui offre une meilleure qualité d'insertion aux titulaires d'un CAP que les titulaires d'un bac pro du même secteur.

Mais si 52,7 % des titulaires d'un CAP ou d'un BEP trouvent un emploi à l'issue de leur formation, 24,4 % sont encore demandeurs d'emploi plusieurs mois après l'obtention de leur diplôme. Le système de l'alternance peut ici jouer un rôle déterminant : une enquête de 2002 sur la situation professionnelle, sept mois après leur sortie de formation, des apprentis (de CAP/BEP alternance) et des lycéens (formation classique), donne l'avantage aux apprentis. Ainsi, 71,2 % d'entre eux auraient trouvé un emploi contre 52,7 % des lycéens. L'expérience acquise lors d'une formation est donc un sérieux atout (cf. encadré sur l'apprentissage pages suivantes).

C'est sans doute en partie pour cette raison que par ailleurs, les jeunes dotés d'un bac technologique ou professionnel (ou même d'un CAP-BEP), qu'ils soient formés par alternance ou par voie scolaire « classique », chôment moins que ceux qui entrent sur le marché du travail avec une ou deux années d'enseignement supérieur non validées (cf. CEREQ, Bref n°214, 2004).

L'APPRENTISSAGE

Historique

C'est à partir de la loi quinquennale de 1993 que l'apprentissage a connu un véritable essor quantitatif mais s'est aussi repositionné progressivement dans l'ensemble du système éducatif français. Il a, qui plus est, bénéficié dans ces années-là d'un contexte favorable : tandis que la poursuite d'étude et le diplôme devenaient pour les jeunes et leurs familles un credo contre le chômage, l'offre de formation professionnelle permettait d'accroître cette demande d'élévation du niveau de formation. Ainsi la transformation d'un certain nombre de CAP et BEP plus polyvalents et la création des Bac Pro ont favorisé l'accès à un diplôme de niveau IV pour une partie des jeunes engagés précocement dans une filière professionnelle. De plus, la création dans l'enseignement supérieur des BTS, DUT, DESS…a permis à une partie des titulaires de Bac technique ou général de poursuivre leurs études dans des filières professionnalisantes.

Quelques chiffres

Les principaux domaines de spécialités, sur l'ensemble des niveaux de formation (supérieur compris), se regroupent comme suit : dans les domaines technico-professionnels de la production, 20.2%, 16.1%, 15.8% et 7.2% des apprentis se répartissent respectivement en i) Mécanique, Electricité, Electronique ; ii) Génie civil, Constructions, Bois ; iii) Transformation ; vi) Agriculture, Pêche, Forêt. Dans les domaines technico-professionnels des services, 17.6% des apprentis sont inscrits en Echange et Gestion, et 17.1% en Service aux personnes.

L'engagement précoce dans le parcours de formation professionnelle est devenu depuis quelques années une forme de remédiation scolaire dont l'enjeu principal est d'éviter que les jeunes, et surtout les jeunes en difficultés dans le cursus général et technique, n'entrent sur le marché du travail sans qualification. Les CAP et BEP participaient à cet objectif. Et aujourd'hui, c'est plus de 370 000 jeunes (dont 30% de filles) qui sont formés en apprentissage et ce depuis le CAP jusqu'au diplôme d'ingénieur. On peut intégrer l'apprentissage à tous les niveaux de la scolarité mais c'est majoritairement à la fin de la troisième que l'on s'oriente vers l'apprentissage (36.25%) contre 8.7% en fin de cinquième et quatrième et 16.1% en fin de second cycle professionnel. Parmi les apprentis inscrits en première année de formation de niveau V (CAP, BEP, MC…) 49.2% arrivent après une classe de 3°.

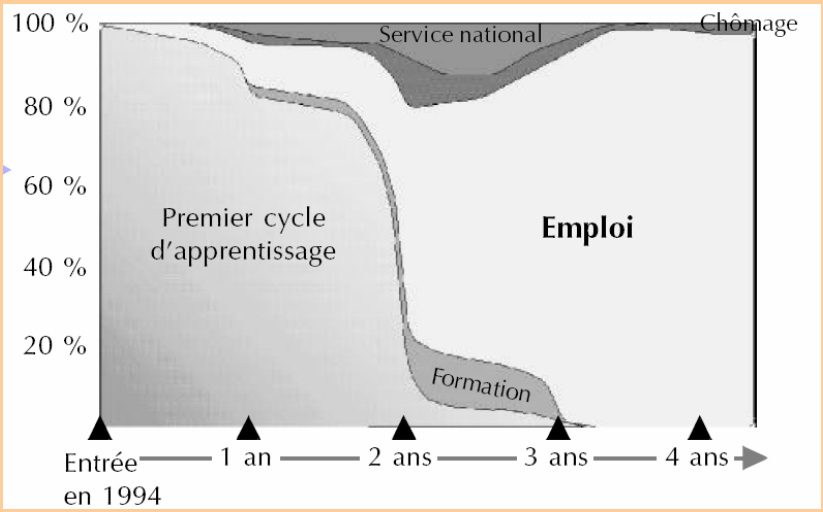
La part des anciens apprentis qui continuent leurs études en apprentissage est de 20.7% en 2004 ce qui montre que l'apprentissage est devenu une réelle filière professionnelle à part entière qui associe formation et emploi et co-existe aux cotés des filières sous statut scolaire.

Enjeux des formations

Les différentes filières de niveau V offrent des possibilités d'orientation variées aux garçons (alimentation, bâtiment, réparation auto, mécanique électricité, vente, hôtellerie…). Par contre l'offre accessible de fait aux filles reste encore bien retreinte (vente, services aux personnes : coiffure, hôtellerie…). De plus, le tertiaire administratif et les carrières sanitaires et sociales, très prisés par les filles, sont quasiment absents des filières de formation de niveau V ; l'accès à l'apprentissage est de ce fait plus sélectif pour les filles. Dès ce niveau en effet, l'apprentissage induit ce type d'effet pervers : l'image plus ou moins valorisante des métiers génère des phénomènes de concurrence qui excluent de certaines spécialités les plus faibles. L'alimentation ou le bâtiment ouvrent à ce titre plus facilement à l'emploi que coiffure ou vente. Ces derniers attirent en effet plus de jeunes donc la concurrence y est plus forte ce qui

entraîne une sélectivité plus forte (et à terme la poursuite d'étude au-delà du niveau IV). Les jeunes s'orientent donc plus souvent qu'il ne faudrait par défaut vers des filières non choisies et rompent donc davantage leur contrat. Or l'abandon précoce de l'apprentissage se solde par une entrée dans le monde du travail sans qualification qui rime souvent (voir plus loin) avec de grosses difficultés d'insertion. La spécialité de formation suivie s'avère être au final un critère important dans l'accès à l'emploi.

Les parcours d'emploi



On constate que la moitié des apprentis qui ont signé un contrat d'apprentissage en 1994 ont accédé directement à l'emploi, après un seul cycle de formation (2ans).

35% ont accédé à un emploi stable, en CDD, et en lien étroit avec le métier qu'ils ont appris. Ce parcours est d'autant plus fréquent que le niveau de formation est élevé et le diplôme a été obtenu. Il varie de 75% pour les niveaux les plus hauts à 25% pour les CAP. Les brevets professionnels et les mentions complémentaires sont très efficaces pour mener les apprentis vers ce type de parcours.

15% des apprentis se sont insérés plus difficilement. L'apprentissage a débouché en effet sur une succession de CDD ou en intérim, souvent en décalage avec le métier appris et parfois entrecoupée de période de chômage. A terme, les emplois tendent toutefois à se stabiliser. Ce type de parcours concerne plutôt les apprentis qui ont achevé leur cycle d'apprentissage mais n'ont pas obtenu leur diplôme et en particulier ceux qui ont préparé un BEP ou un Bac Pro dans les filières tertiaires.

Les 10% des apprentis qui ont le plus de mal à s'insérer sont ceux qui ont quitté l'entreprise avant d'avoir achevé leur cycle de formation et sont donc entrés sur le marché du travail sans diplôme.

REFERENCES

Simon. G.., «L'apprentissage : nouveau territoires, nouveaux usages », Céreq BREF n°175, mai 2001.

Peretti. C., « Repères et Références Statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche », 2005, MEN.

I.4 *Les tabous de l'affectation*

A l'issue du processus d'orientation, l'affectation des élèves est organisée, qui doit apparier au mieux les décisions des conseils et les places disponibles dans les établissements. Cette dernière phase du processus est mal connue ; il semble que s'y posent un certain nombre de problèmes, notamment dans l'enseignement professionnel, pointés de manière récurrente par des rapports de l'Inspection Générale de l'Education Nationale (cf. par exemple Chassaing et Sere, mars 2002) S'y expriment tout d'abord quelques doutes sur les chiffres des élèves effectivement présents à la rentrée dans les établissements professionnels.

Tableau 7 : Synthèse globale de la situation observée dans les lycées professionnels (académie de Créteil).

	Nb places d'accueil dans l'académie	Nombre d'élèves inscrits dans les établissements	Nombre de places vacantes dans les établissements	Part des élèves présents en dehors des établissements (stages, examens…)	Part des élèves absents	Part des élèves présents dans l'établissement
Effectifs	47 271	39 976	7 295	8 794	5 924	25 257
% des places offertes	100	84.5	15.4	18.6	12.5	53.4

Ce tableau donne un aperçu des problèmes posés à l'institution dans certaines académies. En effet, un sixième environ des places prévues à la rentrée est vacant.

Conformément aux recommandations, issues notamment du rapport de l'IGAEN (Inspection Générale de l'Administration de l'Education Nationale) sur les procédures d'affectations des élèves en filières professionnelles (BREF n°181, Décembre 2001), la plupart des académies ont mis en place des procédures d'affectation anticipée en lycée professionnel sur le premier vœu, pratiquent la sur–affectation (négociée ou maîtrisée) dans certaines sections et prévoient des dispositifs de suivi de l'affectation (tels que le PAM : Préparation d'Affectation Multi-dossier, application nationale d'aide à l'affectation, informatisé et par académie)

Divers documents internes révèlent les difficultés concrètes que rencontrent les chefs d'établissements, à ce stade de la procédure[4].

Une question souvent posée par ces derniers concerne la manière d'améliorer la correspondance entre affectation et vœux des élèves, et aussi de prendre en compte d'autres

[4] Sources : Direction générale de l'Enseignement scolaire - Publié le 25/9/2003. Réponses aux questions posées par les chefs d'établissement lors de la visioconférence du 16 décembre 2002. On pourra, sur ces derniers points, se référer à la circulaire de rentrée 2003 et consulter les pages du site ÉduSCOL, [ÉduSCOL/orientation] .

critères dans l'orientation et l'affectation des élèves. Un certain nombre d'académies mettent en place des dispositifs pour améliorer l'affectation des élèves, notamment en fin de 3ème et post CAP/BEP. Ils visent, entre autres objectifs, à rendre l'affectation à la fois plus juste et plus conforme aux vœux des élèves et de leur famille. A cette fin, les dispositifs prennent en compte des critères, y compris autres que les résultats scolaires, variables selon les académies, qui tiennent compte des caractéristiques académiques en matière d'orientation et d'affectation (profil d'élèves, offre de formation…). Une académie sur deux organise l'affectation en s'appuyant sur le logiciel PAM (Préparation de l'affectation multi-dossiers). De l'avis général des académies concernées, sur les plans évoqués ci-dessus, l'affectation est significativement améliorée. Plusieurs autres académies envisagent d'utiliser ce dispositif l'année prochaine. Quelques académies utilisent d'autres dispositifs avec les mêmes objectifs.

I.5. *Offre, demande et politiques, dans l'évolution des flux…*

L'observation des séries temporelles montre qu'à partir de 1985, à l'heure où l'objectif des « 80% » est fortement martelé (et où l'orientation en fin de 5ème commence effectivement à se tarir), la demande de scolarisation longue s'est effectivement renforcée. Les vœux en faveur de la seconde générale et technologique vont augmenter de 7 à 8 points jusqu'en 1991. Les conseils de classe suivent et amplifient même la tendance avec une progression de décision favorable en augmentation de près de 10 points sur la même période. A l'évidence, les objectifs ministériels ont été entendus, et les nouvelles procédures d'orientation des années 85-90 ont permis de répondre à la volonté générale (institution et familles) d'ouverture des lycées au plus grand nombre. D'un côté les familles se sont montrées, au moins pour les deux tiers d'entre elles, attachées à des poursuites d'études dans le secondaire général et technologique. De l'autre, si les propositions des conseils de classe restent constamment en retrait, au profit des orientations en second cycle professionnel et des redoublements, ils n'ont pas pu, vu les directives réglementaires, s'opposer fermement à ces demandes, tandis que par ailleurs, des consignes étaient données aux échelons intermédiaires d'appliquer la politique dite des « 80%».

Plusieurs études qualitatives du déroulement du processus d'orientation dans les établissements (cf. notamment Masson, 1994) montrent que pendant les années 90, les chefs d'établissement recevaient des notes de service présentant, de manière quantifiée, les objectifs devant favoriser localement la croissance de la scolarisation (par exemple, réduire les flux de sortie des jeunes non qualifiés, diversifier les choix d'orientation des filles, développer la filière scientifique…). Pour satisfaire les objectifs du ministère, du rectorat et de l'inspection académique, ils vont tenter de faire baisser les taux de redoublement et le nombre d'appels. La plupart des administratifs se placent dans une logique différente de celles des enseignants et ils envisagent les orientations des élèves comme des flux à placer le mieux possible dans une offre existante. Les conseils de classe sont alors parfois l'occasion de conflits avec des parents qui suspectent l'existence de critères de décision officieux comme l'existence de quotas

appliqués par les personnels des établissements pour définir les passages, les redoublements ou les réorientations. Ils peuvent percevoir de matière confuse cette confrontation de conceptions différentes, ces conflits d'intérêts et l'existence de critères administratifs dans les décisions prises au cours des conseils de classe. Et finalement, le processus d'orientation apparaît bien comme la résultante, d'une part, des interactions entre les différentes catégories d'agents qui participent à cette activité, et d'autre part, des contingences administratives du recrutement des élèves. Dans tous les établissements secondaires, les administrateurs locaux doivent tenir compte, dans le cadre du processus d'orientation des élèves, des facteurs institutionnels qui s'imposent à eux (carte scolaire, problèmes de recrutement, structure pédagogique de l'établissement, directives rectorales) mais aussi de leurs intérêts de carrière et de l'état de leur rapport avec les professeurs.

A un niveau plus général, on peut se demander quels sont les poids, dans les évolutions des flux constatées, des politiques nationales, d'une part, de l'offre censée les matérialiser d'autre part, ainsi que des demandes des « usagers ». La volonté de réguler les flux scolaires par une orientation entre des « offres » de filières différenciées est apparue dans les années soixante, avec la généralisation de l'entrée en 6ème (cf. les analyses historiques d'A. Prost) : alors qu'on ouvrait les portes du secondaire, il semblait nécessaire, dans le même temps, d'y organiser l'orientation des élèves (une évolution du même type s'est produite au niveau de la 2nde au début des années 80). Et le politique s'est montré à même de réguler les flux en ouvrant ou fermant les diverses filières, voire en fixant des capacités d'accueil. Mais cette « raison d'Etat » s'est de plus en plus heurtée aux demandes de familles plus instruites, anxieuses quant à l'avenir de leur enfant dans un contexte de chômage croissant, et n'admettant pas qu'on puisse, de manière autoritaire, leur fermer certaines voies. Elle a été également ébranlée par la dénonciation grandissante d'un adéquationnisme trop étroit entre formations et emplois, et par la difficulté à prévoir les besoins en qualifications, entre les discours contradictoires de l'élévation du niveau de tous (dans la perspective d'une « économie de la connaissance ») et ceux soulignant les besoins en matière de personnel de niveau ouvrier ou employé qualifié dans des secteurs déficitaires. C'est ainsi qu'on a simultanément poussé les élèves à poursuivre leurs études jusqu'au bac mais aussi à envisager une formation en apprentissage. Mais on ne s'aventure plus guère à prévoir des flux, ce qui est pointé comme une lacune de la politique d'orientation dans un récent rapport de la Cour des Comptes (01/09/2003), qui y dénonce (p.2) le fait que : «aucun objectif national et chiffré ne semble ainsi défini quant à la part respective jugée souhaitable des différentes filières d'enseignement ».

Ce point est d'autant plus important que toutes les recherches montrent que l' « offre » existante affecte les comportements des usagers. Avec certes des limites : c'est ainsi que les familles ont entendu le « 80% au niveau bac » comme une ouverture du seul bac général, plus valorisé car laissant espérer des emplois plus qualifiés que les séries étiquetées technologiques ou professionnelles. Les demandes peuvent aussi fluctuer selon le contexte économique : « dans un contexte économique difficile, les parents d'adolescent peuvent avoir douté de leur

capacité à accompagner des études générales, de fait plus longues. Lorsqu'ils s'orientent vers une seconde générale ou technologique, les jeunes peuvent espérer 8 années de scolarisation dans le secondaire, contre 4 années lorsqu'ils commencent un CAP ou un BEP. De fait, les intentions d' « investissement éducatif » des familles semblent assez parallèles à leur consommation d'ensemble » (Poulet-Coulibando, 2002). Ceci expliquerait que si les politiques sont en général constantes à la hausse (toute augmentation de la scolarisation étant considérée comme un progrès), la demande peut enregistrer des baisses (par exemple, entre 1991 et 1997, pour ce qui est des demandes de 2nde générale et technologique, en période de mauvaise conjoncture). Mais si le dynamisme économique peut encourager les parents à pousser leurs enfants dans les études, il peut aussi les inciter à les orienter plus vite vers la vie active dès lors qu'il y a des opportunités à saisir.

Aujourd'hui, que pilote-t-on ? On pilote encore les orientations professionnelles, ne serait-ce que parce que l'offre y est strictement contingentée ; mais il n'y a plus guère qu'en ce domaine qu'une orientation « active » (pour ne pas dire autoritaire) prévaut, sur des élèves contraints par leurs mauvais résultats scolaires et peu à même, de par leur milieu social, de contester les décisions de l'institution, nous y reviendrons. Il n'en reste pas moins qu'en ce domaine, certaines politiques comme la diversification de l'orientation des filles, se sont avérées vaines. Pour le reste, il y a eu des tentatives de pilotage des choix des élèves entre les diverses séries de bac : on a promus, sans grand succès, les orientations scientifiques, et on a essayé, avec plus de succès, de contenir l'augmentation des séries littéraires (au profit de la série économique et social). Ce pilotage souple par l'offre et les conseils dont l'efficacité n'est sans aucun doute pas totale (mais pour autant pas nulle) ne suscite pas d'opposition massive, mais il est aussi ce qui alimente un ressentiment récurrent contre l'orientation, dès lors qu'elle se limite souvent à un barrage des demandes jugées trop ambitieuses au vu du niveau scolaire.

Là encore, et bien que cela ne soit pas au cœur du présent rapport, il faut souligner la force avec laquelle ce problème du pilotage des flux se pose au niveau de l'enseignement supérieur. Les étudiants s'orientent largement en fonction de l'offre existante. Qu'on le regrette ou non, s'il n'y a pas dans « leur » université telle ou telle filière, nombre d'entre eux adapteront leur choix en conséquence. Concrètement, si à l'entrée de l'enseignement l'étudiant faisait face à des filières professionnelles en plus grand nombre et à des filières générales par conséquent moins hégémoniques, cela marquerait nécessairement son choix. Il faut rappeler qu'à d'autres niveaux d'enseignement, il apparaît normal d'oser fermer telle ou telle filière (professionnelle) si elle n'offre plus de débouchés, ce qui est aussi une façon d'orienter les élèves… Au niveau de l'université, faut-il envisager d'instaurer des numérus clausus dans toutes les filières, en fonction des débouchés disponibles, et de laisser libres les dites filières de sélectionner leurs étudiants ? Cela existe en Médecine avec les errements que l'on sait. Mais, qu'on le regrette ou non, cette piste est difficilement praticable dans la majorité des filières universitaires. Car on ne peut définir aisément les critères quantitatifs sur lesquels se fonderait cette régulation des flux dans toutes les filières, et elles sont nombreuses, où il n'y a pas d'adéquation stricte entre formation et emploi (rappelons qu'au sortir du Supérieur,

environ un jeune sur deux occupe un emploi sans rapport direct avec sa formation); comment pourrait-on définir les flux nécessaires en Droit ou en Langues alors que les étudiants issus de ces filières s'insèrent dans de nombreux domaines, sans qu'il y ait souvent de rapport étroit entre leur poste et la nature de leur formation[5] ? Ou encore, qui oserait définir le nombre d'étudiants à accueillir dans les filières dont le principal débouché est l'enseignement pour que les taux de réussite au CAPES cessent d'être ridiculement bas (quel seuil alors, entre ceux qui s'inquiètent du sort de la masse de recalés et ceux qui prônent une sélection drastique, gage de qualité …) ?

On voit bien que ces questions sont extrêmement difficiles, ne serait-ce aussi, rappelons-le en passant, parce qu'à l'évidence l'université n'a pas pour seule fonction de préparer le plus rapidement et le plus efficacement possible à des emplois. Ce n'est pas lever un lièvre que de dire que certains étudiants sont là pour le plaisir (cela existe encore et faut-il le déplorer ?), ou encore par contrainte (parce qu'on exige un âge minimum pour accéder à certaines écoles, parce qu'on a besoin d'une couverture sociale…). Il est certain qu'aujourd'hui, nombre de jeunes entrent à l'université parce qu'ils ne perçoivent pas d'opportunités attractives ailleurs et notamment dans le monde du travail. Cette fonction diffuse d'accueil d'une jeunesse à laquelle on voit mal quoi proposer, qui conduit des effectifs importants dans certaines filières, rend inenvisageable la définition de stricts quotas de places sur la base des débouchés professionnels des dites filières, tant qu'on n'a rien trouvé d'autre à offrir à ces jeunes.

Il n'en demeure pas moins que tout comme l'Etat est responsable de la quantité de monnaie émise sur le marché, il l'est des flux d'étudiants qui sortent chaque année des formations qu'il finance. On ne peut guère défendre que le nombre d'étudiants (et de diplômes délivrés) dans les différentes filières dépendent uniquement des modes étudiantes (les Staps ou la psychologie) ; pas plus qu'on ne peut constater d'un air navré la baisse tendancielle du nombre de diplômés scientifiques, et la hausse des diplômés juridiques ou littéraires[6], comme on constate le changement du climat ! Il faut donc sans doute se résoudre à définir de grandes masses ; dire par exemple que pour 100 places à l'université, il semble raisonnable que x% soient offertes en Droit-Economie-Gestion, y% en Langues, etc[7]…C'est évidemment un choix très politique, mais ni plus ni moins que de décider, dans le secondaire, du volume respectif des différentes disciplines.

[5] Les études du CEREQ montrent que les licenciés en sciences humaines et sociale sont 38% à exercer un emploi en rapport avec leur formation, ce chiffre étant de 27% pour les scientifique, et le chiffre le plus élevé, qui concerne les DUT industriels, n'étant jamais que 61%…

[6] Par exemple, les licences scientifiques sont possédées par 3% d'une classe d'âge en 2001, contre 7,5% en 1986 ; les licences juridiques, économiques, de lettres et sciences humaines sont possédées par 12% des jeunes contre moins de 5% en 1986 (Durier et Poulet-Coulibando, 2004).

[7] Aujourd'hui, 35% des étudiants de premier cycle universitaire (médecine et IUT inclus) sont en Lettres, langues ou sciences humaines et sociales, 21% en Droit-AES-Economie, 15% en Sciences, 16% en IUT (le solde correspond à la Santé, aux Staps…).

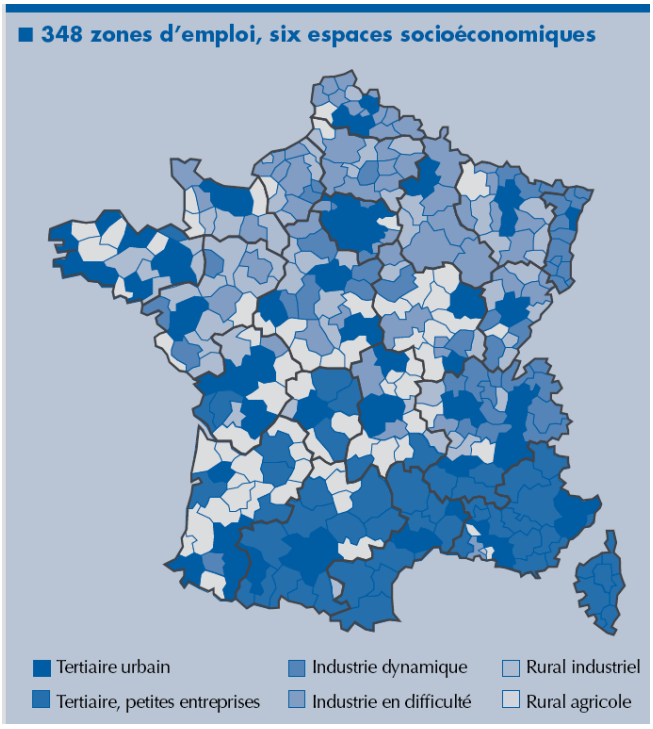
Toujours est-il que l'absence de toute régulation des flux, couplée à une absence de tout guidage des étudiants à l'entrée dans l'enseignement supérieur peut apparaître comme une abstention politiquement compréhensible mais coupable, générant échecs et inégalités chez les étudiants et coûteuse pour l'institution et le pays[8].

I.6. *Une orientation nationale ? Les disparités géographiques*

Jusqu'alors, nous avons décrit la répartition des flux des élèves sur l'ensemble du territoire. Il est toutefois intéressant de s'attarder quelques temps sur la répartition des flux en fonction des régions.

La carte ci-après distingue :

Zones tertiaires urbaines : notamment l'agglomération parisienne et les grandes villes de province.
Zones d'activité tertiaires de petites tailles : surtout localisées dans le sud de la France.
Zones d'activités industrielles dynamiques : proches des marché du travail allemand, suisse ou francilien.
Zones industrielles en difficultés : Nord pas de Calais, Lorraine, embouchure de la Seine, Fos sur Mer, Saint Etienne, Le Creusot
Zones rurales et industrielles : plutôt au nord de la France et notamment dans l'est de la Lorraine, au sud de la Basse Normandie et au nord du Pays de la Loire.
Zones rurales et agricoles : surtout dans le centre de la Bretagne et sur la majorité de la Bourgogne comme de l'Aquitaine.



On constate que les régions se distinguent entre elles de par les orientations après la troisième.

[8] Un certain nombre de mesures allant dans le sens d'une orientation plus directive des étudiants ont été récemment annoncées à titre expérimental par le ministre Goulard, et plusieurs suggestions en ce sens sont faites par le récent rapport Hetzel (octobre 2006), suite au débat national Université-Emploi.

- Zones tertiaires urbaines. Les études longues y sont la règle (60% des 19-25 sont scolarisés). Les jeunes s'engagent peu dans les filières professionnelles (30% des lycéens font ce choix). Ce sont des zones où la proportion de formations tertiaires est la plus importante en lycée. L'offre de formation vient, de ce point de vue, répondre aux débouchées sur le marché du travail, mais elle fait sans doute aussi écho à une certaine désaffection pour les métiers de la production de la part des familles urbaines et plus qualifiées.
- Zones d'activité tertiaires de petites tailles. Les poursuites d'études coexistent avec les sorties précoces du système éducatif. Le taux de scolarisation des 16-18 ans est le plus faible alors qu'il se situe dans la moyenne pour les 19-25 ans. 35% des jeunes sont diplômés du supérieur alors que 14% le quitte sans diplôme. L'apprentissage est très développé et les sorties sans qualification sont les plus faibles du territoire national.
- Zones d'activités industrielles dynamiques. Le dynamisme du marché du travail ne pousse pas à faire de longues études, si 33% des jeunes ont un diplôme du supérieur, 56% ne sont pas allés au-delà du Bac (contre 51% pour la moyenne nationale). Ce sont des zones où la proportion des jeunes qui entrent sur le marché du travail avec un CAP ou un BEP est la plus importante. Près d'un lycéen sur trois opte pour la voie professionnelle et 44% des titulaires de CAP ou BEP viennent de l'apprentissage.
- Zones industrielles en difficultés. Les problèmes d'emplois sont vivaces mais la tradition des études professionnelles perdure. La proportion des jeunes quittant le système sans qualification est la plus importante avec près de 9%.
- Zones rurales et industrielles. Le taux de scolarisation des 19-25 ans est le plus bas. 57% quittent le système éducatif au niveau du secondaire, mais plus qu'ailleurs ils atteignent le niveau BAC et occupent les emploi peu qualifié qui sont majoritaires.
- Zones rurales et agricoles. La main d'œuvre y est peu qualifiée. 33% optent pour des études supérieures (sûrement au prix d'une mobilité géographique) et 36% des lycéens optent pour la voie professionnelle.

A chaque environnement socioéconomique correspondent des caractéristiques dominantes de l'appareil éducatif local : durée des études, part des formations à visée professionnelle, rôle dévolu à l'apprentissage, partage entre spécialités de la production et des services. Emploi, activité et qualification dessinent les contours d'espaces bien différenciés, dont l'offre et la demande de formation initiale portent également la marque. Les diverses dimensions de l'appareil de formation se combinent différemment selon les territoires, par le jeu de plusieurs facteurs, notamment historiques, qui se traduisent par une hiérarchie subtile de filières spécifiques (pôles universitaires, lycées prestigieux, couverture secondaire générale et technique et offre de proximité).

Les différenciations sont parfois importantes selon les zones, comme le montre le tableau 8 ci-après (source : Grelet, 2006).

Tableau 8 : Zone d'emploi et caractéristiques du système éducatif

	Zones tertiaires urbaines	Zones d'activité tertiaires de petites tailles	Zones d'activités industrielles dynamiques	Zones industrielles en difficultés	Zones rurales et industrielles	Zones rurales et agricoles
Proportion lycéens inscrits en CAP ou BEP (99-2000)	30	32	33	37	36	36
Diplômés de l'enseignement supérieur	41	35	33	33	32	33
Non diplômés de l'enseignement supérieur	13	14	11	13	11	12
Niveau BAC	16	17	20	18	22	20
Niveau CAP ou BEP	22	27	28	27	27	27
Sans qualification	8	7	8	9	8	8

Il est donc primordial de prendre en considération les spécificités historiques, sociales et économiques des territoires dans l'analyse des parcours scolaires des jeunes. Ces données montrent que les diverses dimensions de l'appareil de formation se combinent différemment selon les territoires, non sans lien avec les caractéristiques socio-économiques locales (y compris au prix d'une certaine inertie, l'offre pouvant survivre à l'emploi ou peiner à le suivre). La construction des parcours des jeunes va se déterminer en fonction de l'offre locale, mais aussi de facteurs contextuels liés au tissu social : qu'est-il normal de faire pour un jeune dans tel ou tel environnement, quel est le degré d'évidence d'un apprentissage ou d'une scolarité à l'Université par exemple ? Les effets de l'origine sociale (indéniables) peuvent être modulés par l'environnement local et notamment les opportunités de formation. Ainsi la probabilité d'être orienté en filière professionnelle se réduit à mesure que croît la taille de la commune de résidence. Ceci peut être apprécié positivement, si tant est que l'offre locale soit en phase avec les débouchés locaux, mais cela peut aussi être dénoncé en vertu du principe méritocratique qui voudrait que chaque jeune ne s'oriente que sur la base de ses qualités propres, indépendamment de ses attaches sociales et locales.

Cette analyse des disparités géographiques s'avère également pertinente au regard des choix d'options en seconde générale et technologique (F. Defresne et F. Rosenwald, 2004). Les disparités académiques concernent tout d'abord le « profil » des options : les choix d'options généralistes (60% en moyenne) sont prédominants dans 6 académies où ils concernent 2

élèves sur 3 (Nice, Versailles, Grenoble, Créteil, Lyon) voire trois sur 4 à Paris. A l'opposé, à Besançon, Aix-Marseille et la Réunion, ces choix sont faits par un élève sur deux seulement. Le profil SES (46% en moyenne) correspond à plus d'un élève sur deux à Grenoble, Versailles, Nice, Paris contre moins de 4 élèves sur 10 à Amiens, Aix-Marseille, Besançon et Strasbourg et tout juste un sur 4 en Corse. Le profil Langues et Arts (14.5% en moyenne) dépasse les 20% à Limoges, Paris et en Corse (27%) ; et descend autour de 12% à Lille, Rennes, Nantes, Besançon, Nancy-Metz et Grenoble. Latinistes et hellénistes se concentrent à Paris, Limoges et Rouen. Au total, la proportion des effectifs scolarisés en 2nd cycle long général ou technologique à l'issue de la 3ème varie sensiblement d'une académie à l'autre, depuis Paris (79,4%), et un certain nombre d'académies où ce pourcentage est supérieur à 61% (Versailles, Grenoble, Lyon…) jusqu'à d'autres où il est inférieur à 55% (Reims,, Amiens, Besançon…) ; réciproquement, le poids du professionnel court varie de 45% (Poitiers par exemple) à 35% en Corse et moins encore à Versailles et Paris (29,7%).

Au total, toutes choses étant égales par ailleurs, les élèves qui se ressemblent ne font pas le même choix d'option en seconde selon l'académie où ils sont scolarisés. De l'inégale répartition des choix d'options entre les académies découlent des suites d'études sensiblement différentes sur le territoire. Pour la série, S, les variations vont de 35% (Paris) contre 23% à Amiens. En série ES de 19% à Nantes contre 14% en Corse. Il apparaît donc des profils d'académies face à l'orientation :

- Créteil et Versailles sur orientent davantage en STT et vers le redoublement, et « sous orientent » vers STL, Es et S ;
- Amiens, Lille, Nice, Rouen « sur orientent » en STI et en voie professionnelle ;
- Aix, Caen, Dijon, Montpellier réorientent souvent vers le professionnel et « sur orientent » vers STL et SMS ;
- Bordeaux, Clermont, Corse, Nantes, Orléans, Paris, Poitiers, Rennes, Toulouse « sur orientent » en S et L ;
- Besançon, Grenoble, Limoge, Lyon, Reims, Nancy, Strasbourg « sous orientent » en L et « sur orientent » en S ou ES.

Evidemment, l'orientation ne va pas dépendre uniquement, ni de l'académie, ni des choix d'options, pas conséquent pas entièrement de l'offre : le niveau scolaire et les stratégies individuelles pèsent également et ces deux paramètres sont structurés par les caractéristiques personnelles des élèves.

I.7. *Quelles orientations pour quels élèves ?*

Une premier constat très général, réconfortant eu égard à la norme de méritocratie, est que les carrières scolaires sont globalement en phase avec le degré de réussite académique manifesté par les élèves. La probabilité pour un élève d'obtenir un baccalauréat 9 ans après l'entrée en 6ème varie de 10,3% à 75,1% selon qu'il se situait, à l'entrée en 6ème, dans le quartile le plus faible ou au contraire le plus élevé aux épreuves d'évaluation (cf. NI 06-11).

Ce mode de fonctionnement globalement méritocratique se retrouve à chaque palier d'orientation. Par exemple, en fin de 3ème, la probabilité d'obtenir une orientation en 2nde générale ou technologique croît très précisément en fonction des notes sanctionnant le contrôle continu. Toutes choses égales par ailleurs, le niveau scolaire apparaît bien constituer le premier facteur de différenciation des décisions des conseils de classe.

Ceci vaut également pour ce qui concerne les orientations vers les différentes séries de 1ère, comme le montre le tableau ci-après (Ananian et al., 2005) : elles apparaissent scolairement hiérarchisées, depuis la 1ère S jusqu'à la série STI (mais, on peut s'en étonner, sans que les élèves orientés en L fasse montre d'un niveau plus élevé en Français ou en langue).

Tableau 9 : Caractéristiques des élèves issus de seconde selon l'orientation

	Voie générale			Voie technologique			
	S	ES	L	STI	STL	STT	SMS
Note moyenne au contrôle continu du brevet							
Français	12.9	12.3	12.9	10.5	10.5	10.9	11.4
Mathématiques	14.4	12.2	11.2	11.9	10.4	10.4	10.9
1ère langue vivante	13.7	12.8	13.3	10.8	11.2	11.2	11.3

Source : Panel d'élèves du second degré recruté en 95, DEP.

Mais les carrières scolaires et les orientations sont également marquées par d'autres caractéristiques de l'élève que l'on peut juger moins conformes au principe méritocratique.
C'est le cas de l'origine sociale de l'élève, qui affecte très fortement le devenir scolaire, comme l'illustre le tableau ci-après.

L'origine sociale des parents est ainsi associée très significativement aux chances d'obtenir le Bac. Neuf ans après l'entrée en 6°, 80% des enfants d'enseignants ou de cadres ont obtenu le Bac contre seulement 37% des enfants d'ouvriers, sachant qu'il existe de plus des différences en terme de séries et de spécialités : la moitié des enfants d'ouvriers sont titulaires d'un Bac technologique ou professionnel alors que 85% des enfants de cadres sont lauréats d'une série générale ; et parmi les jeunes qui préparent un Bac général ou technologique, seulement 22,6% des enfants d'ouvriers fréquentent une série S, contre 52,3% parmi les enfants de cadres.

Tableau 10 : Parcours scolaire des élèves 9 ans à partir de l'entrée en sixième ou en SEGPA (en %).

	Selon PCS du responsable											
	Agriculteur		Indépendant		Cadre, enseignants		Intermédiaire		Employé		Ouvrier	
	1995	1989	1995	1989	1995	1989	1995	1989	1995	1989	1995	1989
Ayant atteint la classe de 3°	97.5	94.3	96.6	91.3	99.5	98.6	98.8	97.1	96.5	93.3	95.5	89.5
Préparant un diplôme prof.	43.5	42.4	36.5	46.1	10.4	13.2	28.9	29.4	45.9	45.3	56.8	56.4
Ayant atteint la 2nd G et T	57.7	57	63.4	57.3	91.2	87.9	73.7	72	54.8	53.4	42.3	40.2
Ayant atteint la 1er G et T	62.4	63.8	65.7	56.7	90.8	87.9	74.6	73.6	55.4	55.2	43.9	43.9
Ayant atteint la Tle G et T	60.0	62.6	63.7	53.7	89.9	86.3	72.5	71.1	53.2	52.6	42.1	41.2
Ayant été reçu au Bac	62.4	54.9	57.1	44.2	80.1	75.2	64.6	58.6	45.1	41.4	37.4	33.8
Reçu au Bac GT	53.4	51.7	53	41	79.5	74.5	61.8	56.8	41.6	38.8	32.4	29.9
Reçu au Bac Pro	9	3.2	4.1	3.2	0.6	0.7	2.8	1.8	3.5	2.6	5	3.9

Source : NI 06-11

Ces différences se construisent tout au long de la scolarité, nous y reviendrons en analysant les mécanismes qui régissent les orientations. Par ailleurs, ces inégalités évoluent peu. Certes les enfants d'ouvriers accèdent aujourd'hui plus que par le passé à une 3° générale (78% des élèves du panel 1995 ont atteint cette classe contre 71% dans le panel 1989). Mais cette amélioration ne se retrouve qu'imparfaitement au moment du palier d'orientation qui marque la fin du collège. En effet, la part d'enfants d'ouvrier orientés en 2nd générale et technologique évolue peu et la disparité de situation avec les enfants de cadres et d'enseignants reste très marquée : seulement 42% des premiers contre 91% des seconds parviennent au second cycle général et technologique des lycées.

De même, si on examine les probabilités d'accéder à l'enseignement supérieur, les disparités sociales de parcours scolaire restent globalement stables entre les deux derniers panels. Huit ans après l'entrée en 6°, 81% des enfants de cadres ou d'enseignants sont scolarisées dans l'enseignement supérieur contre seulement 38% des enfants d'ouvriers et 21% de ceux d'inactifs. Ces écarts sont proches de ceux observés sur la cohorte recrutée 6 ans plus tôt. Mais les inégalités peuvent aussi se modifier qualitativement : nous y reviendrons dans la partie I.7.

Notons que si la littérature oppose souvent enfants de cadre et enfants d'ouvrier, les élèves de milieu rural (dont les enfants d'agriculteur mais pas seulement), présentent quelques

spécificités pour ce qui est de leur parcours (cf. Davaillon, 1998) : s'ils cheminent sans encombre, avec plutôt moins de retards, jusqu'à la 3ème, ils s'orientent significativement plus, après cette classe, vers l'enseignement professionnel. Parmi ceux entrés (néanmoins pourrait-on dire) dans l'enseignement secondaire long, les orientations vers les bacs technologiques sont également plus fréquentes (notamment chez les enfants d'agriculteurs, qui au total accèdent néanmoins plus que la moyenne au niveau bac, en partie grâce aux poursuites d'études après un BEP ou un BEPA).

Une autre variable affecte les carrières scolaires, le sexe de l'élève. Globalement, les chances d'atteindre un bac 9 ans après l'entrée en 6ème sont respectivement de 60% pour les filles et 45% pour les garçons (sachant qu'un nombre plus important de garçons finira par rejoindre un bac, par la filière du bac professionnel). Cet écart se dessine dès le collège, où les garçons sont deux fois plus nombreux que les filles à fréquenter les 3ème technologiques. Il se creuse avec le palier d'orientation de 3ème : la moitié des garçons se dirigent vers l'enseignement professionnel contre seulement un tiers des filles, écart stable entre les deux derniers panels (NI 06-11).

Rappelons que des différences « qualitatives » existent également dans les spécialités fines de l'enseignement professionnel. En BEP, les filles choisissent massivement des spécialités tertiaires ; en effet, quand elles ont été orientées en fin de troisième en BEP, 87.8% des filles choisissent une spécialité professionnelle appartenant au domaine des services contre 12.2% dans les domaines de la production. Les garçons quant à eux choisissent les domaines de la production à 77.4% contre 22.6% pour les services.

L'écart entre garçons et filles est également très net à l'issue de la 2nde, quand il s'agit de choisir une série de bac, avec en particulier une orientation inégalement fréquente vers la 1ère S.

Tableau 11 : Choix de la première S en fin de seconde option SVT selon l'origine sociale et le profil des élèves.

	Garçons	Filles
CSP de la personne de référence du ménage		
Agriculteur	61.9	35.8
Artisan, commerçant	41	21.3
Cadre, chef d'entreprise	62.3	40.3
Enseignant	65.4	46.8
Profession intermédiaire	46.4	27.2
Employé	40.7	20.3
Ouvrier qualifié	35.5	19.5
Ouvrier non qualifié	41.1	19.5
Inactif	33.3	15.8

Source : NI 02-12

On constate que dans tous les milieu sociaux, il y a un écart d'au moins 20 points dans le choix de la 1ère S. Ce choix de la première S est très emblématique de la situation paradoxale des filles face à l'orientation. Leur meilleure réussite par rapport aux garçons « devrait » les conduire à s'engager plus fréquemment vers cette filière. Or on assiste à la situation contraire. La plus faible demande d'orientation des filles vers cette section est un phénomène général qui traverse à la fois les différences de milieu social et les hiérarchies scolaires. Quelle que soit l'origine sociale, le décalage entre filles et garçons est important. C'est parmi les enfants d'enseignants que la différence est la plus réduite. Elle atteint son amplitude maximum parmi les enfants d'agriculteurs et ceux d'ouvriers non qualifiés. Mais il faut souligner que cette influence du sexe s'articule avec une influence aussi ample de l'origine sociale ; il y a même plus d'écart entre les demandes des garçons selon qu'ils sont fils de cadre ou fils d'ouvrier qualifié qu'entre les jeunes des deux sexes de milieu favorisé.

Les écarts entre garçons et filles sont encore plus nets pour ce qui est des séries professionnelles (cf. Ananaian et al., 2005).

Tableau 12 : Caractéristiques des élèves issus de seconde selon l'orientation

	Voie générale			Voie technologique			
	S	ES	L	STI	STL	STT	SMS
% de filles	45.2	66.5	84.4	6.8	57.3	60.9	96.9

Source : Panel d'élèves du second degré recruté en 95, DEP.

Le solde de ces différences de parcours selon le sexe, ce sont des taux d'accès à un bac et à tel ou tel type de bac sensiblement différents selon le sexe.

Tableau 13 : Données transversales sur les taux d'accès au bac (par type de bac).

	Ensemble 2005	Filles 2005	Garçons 2005
Bac G	33.7	40.3	27.3
Bac T	17.3	18.3	16.3
Bac P	11.5	9.8	13.2

Note : la proportion de bacheliers dans une génération est la somme sur l'ensemble des âges de la probabilité pour un individu d'un âge donné d'être reçu au baccalauréat.
Source : Ministère de l'Éducation Nationale.

Outre le sexe, l'origine culturelle de l'élève (ou sa nationalité) exerce également une influence sur les parcours. C'est très net si l'on se contente de chiffres globaux, comme le montre par exemple le tableau 14 ci-après (tiré d'une enquête à large échelle de Vallet et Caille, 1995).

Tableau 14 : Nationalité des élèves et parcours scolaires

		Accès en 4° générale sans avoir redoublé au collège	Proposition d'orientation en seconde 4 ans après l'entrée au collège
Nationalité des élèves	Française	74.1	48.3
	Etrangère	63.9	32.7

Les deux situations présentées ici sont toutes deux intéressantes à étudier : être parvenu en 4° générale sans avoir redoublé au collège est un indicateur de carrière scolaire non émaillée d'échec grave. Avoir reçu, 4 ans après l'entrée au collège, une proposition d'orientation en seconde générale ou technologique reflète à la fois un déroulement sans faute de la scolarité dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et un jugement favorable de l'établissement scolaire sur la capacité de l'élève à suivre des études de second cycle long ; cet indicateur est donc beaucoup plus discriminant que l'indicateur précédent. Dans les deux cas, les élèves d'origine étrangère sont très en retrait. Mais peut-on pour autant parler d'un « handicap » ou d'une discrimination spécifique ? Tout comme précédemment, il conviendrait de tenir compte du niveau de réussite et aussi du milieu social d'origine, puisque l'on sait qu'il existe des différences très importantes de structure sociale des deux populations. Sans approfondir ce point que nous reprendrons dans l'analyse des mécanismes, notons qu'un résultat des recherches est que cette apparente moindre réussite se renverse quand on contrôle les différences de caractéristiques sociales et familiales.

Pour conclure, il apparaît clairement que la seule observation des flux ne suffit pas pour comprendre le fonctionnement de l'orientation. Les paramètres sont nombreux et liés entre eux, et le déroulement de la procédure importe autant que ce qu'il en résulte. Dans une seconde partie, il faudra tenter de faire la part de l'impact de la valeur scolaire, de la demande, et du fonctionnement des conseils de classe, d'une part, et d'autre part, essayer de distinguer l'effet spécifique des différentes variables qui, souvent en interaction, marquent les phénomènes d'orientation.

I.8. *Une démocratisation des parcours ?*

Pour terminer, évoquons ici une recherche en cours (inédite à ce jour, en cours par Duru-Bellat et Kieffer), au départ centrée sur la (vaste) question de la démocratisation dans la période récente (sur des cohortes de jeunes susceptibles d'obtenir le bac entre 1985 et 1995). Qu'il s'agisse de l'entrée dans le supérieur ou de l'obtention d'un diplôme, les résultats obtenus soulignent la transformation des mécanismes de l'inégalité sociale qui a accompagnée l'expansion de l'éducation ces vingt dernières années. Il y a eu une ouverture très importante de l'accès d'une classe d'âge au baccalauréat, mais elle ne s'est pas traduite par une démocratisation proportionnelle de l'accès au supérieur parce que les enfants d'ouvriers n'ont eu le bac qu'au prix d'une relégation dans les filières techniques et

professionnelles : parmi les jeunes du panel 95 qui ont atteint le bac, 85% des enfants de cadres l'ont fait dans une série générale, contre seulement la moitié des enfants d'ouvriers, l'autre moitié étant par conséquent doté d'un bac technologique ou professionnel. Ceci a entraîné une accentuation des inégalités de chances d'accès au Supérieur au sein de la population bachelière, puisque ces bacheliers technologiques et, plus encore, professionnels, ont moins de chances d'entrer dans ce niveau d'enseignement. Par contre ceux des enfants de milieu populaire ayant eu accès aux bacs généraux (en moindre proportion par rapport aux autres bacs) ont vu leurs chances d'accès au supérieur se rapprocher (un peu) de celles des enfants de cadres.

De la même manière, on voit clairement que si globalement la probabilité d'obtenir un diplôme du supérieur s'est démocratisée, cette démocratisation est due entièrement à celle du baccalauréat. En effet, si l'on adopte une perspective conditionnelle, c'est à dire si l'on se centre sur la seule population bachelière, aucune démocratisation n'est à l'œuvre, et au contraire, la tendance est plutôt à une légère hausse des inégalités sociales. Pour une double raison, d'abord parce que les jeunes de milieu populaire sont plus concentrés dans des séries de baccalauréat qui ouvrent moins les portes du supérieur, nous venons de le voir, et aussi parce que leurs chances d'y réussir y sont nettement plus faibles, vu les processus d'orientation par l'échec (scolaire) qui les ont conduit dans ces séries. Cette légère hausse des inégalités sociales ne s'observe d'ailleurs plus si on isole les jeunes bacheliers généraux. Par conséquent, le mécanisme principal qui explique la hausse des inégalités quant aux chances d'obtenir un diplôme du supérieur est bien l'orientation vers tel ou tel type de bac (et les limitations qu'ils induisent pour la suite du cursus). Avec l'expansion générale de l'éducation, les enfants de milieu populaire ont certes accès de plus en plus fréquemment à un bac, mais ils sont plus fortement canalisés dans les voies technologiques et (plus encore) professionnelles, ce qui leur donne moins de chances et d'entrer dans l'enseignement supérieur et d'y réussir à décrocher un diplôme[9]. Par contre, quand ces jeunes ont accès à un bac général, à nouveau, les inégalités sociales tendent plutôt à baisser légèrement et les modèles montrent qu'elles ne sont plus significatives.

En conclusion, alors que la sélectivité sociale passait, jusqu'au milieu des années 1980 (avant l'explosion du taux d'accès au bac) par la réalisation d'une éducation secondaire complète, et le niveau d'éducation atteint à l'issue d'un parcours qui pouvait s'arrêter très vite, après les paliers d'orientation de 5ème et de 3ème, elle se fait à présent davantage par le type de bac auquel on accède (général, technologique ou professionnel), même si bien évidemment la scolarité antérieure et les inégalités afférentes continuent d'exercer une influence, puisqu'elles pèsent sur les processus d'orientation entre ces différentes voies. Dès lors que l'accès à tel ou tel type de bac canalise largement les poursuites d'études envisageables (et avec succès), il

[9] En la matière, l'adéquation qui existe parfois entre le contenu de leur baccalauréat et celui de certains filières professionnelles comme les BTS ne suffit pas à contre-balancer leur faiblesse académique due à la sélection négative qui préside à ces orientations. La situation est encore pire dans les filières universitaires générales.

apparaît clairement que l'orientation au sein du secondaire reste un enjeu important, même si globalement la sélectivité du système a beaucoup baissé sur la période[10]. Elle le reste notamment parce que les perspectives professionnelles demeurent très largement inégales à l'issue des différents bacs et des filières auxquelles ils donnent accès. Ceci n'est pas pour rien dans les jugements amers que portent nombre de jeunes orientés vers les bacs professionnels avec en tête l'espoir de sortir du monde ouvrier dont ils sont souvent issus…

[10] Un des traits caractéristiques de la période est la baisse des taux de redoublement, la hausse des taux de passage des élèves les plus faibles, la hausse du taux de réussite au bac lui-même ; ceci conduit aux paliers d'orientation des jeunes au niveau scolaire moins assuré que par le passé.

II. Facteurs et mécanismes dans la genèse des orientations

Le déroulement de la carrière scolaire de l'élève résulte de deux processus, la réussite scolaire accumulée d'une part, les multiples choix qui la jalonnent de l'autre. Sous ces deux aspects, il est clair que de nombreux paramètres viennent affecter la logique méritocratique (ou d' « égalité des chances ») censée régir l'ensemble.

II.1. *Le poids de la carrière scolaire antérieure*

Une recherche longitudinale conduite dans les années 80 (Duru-Bellat, Jarousse et Mingat, 1993) s'est efforcée d'évaluer le poids de la réussite en primaire sur le déroulement ultérieur des carrières scolaires, et les inégalités afférentes.

On observe tout d'abord que la majorité (68.6%) des élèves jugés « bons » au CP parviennent en second cycle long 10 ans après (les appréciations en CP expliquent 32% de la variance des résultats ultérieurs ; les résultats de CM2 en expliquent 44.9%). Les destins scolaires des élèves se scellent donc de manière progressive ; on note aussi que le redoublement du CP laisse des traces négatives durables dans la scolarité ultérieure. De manière générale, la valeur scolaire des élèves se construit dans le temps et acquiert une consistance qui lui confère une valeur prédictive pour la suite de la carrière scolaire. Autrement dit, les inégalités sociales de réussite étant précoces, et par ailleurs les inégalités de carrière scolaire ayant un caractère cumulatif, l'héritage social de l'élève se transforme progressivement en capital scolaire autonome. Et les différenciations sociales sont telles que, vues du CP, les chances des enfants de cadres supérieurs d'accéder au second cycle long, même quand ils sont faibles (63.4%) restent plus élevées que celles des enfants d'ouvriers les plus brillants (51.9%). Mais au-delà du CP, les inégalités se creusent continûment, par le jeu des 2 paliers d'orientation (à l'époque, 5ème et 3ème) et de la progression dans les acquisitions scolaires.

Une recherche récente de la DEP (Caillé et Rosenwald, 2006) confirme ce caractère précoce des inégalités. Les élèves entrent au cours préparatoire avec des niveaux de compétences déjà différenciés socialement. Ensuite, la réussite de la scolarité élémentaire dépend avant tout du niveau de compétence à l'entrée au CP. Ainsi un élève appartenant au 10% les plus faibles en début de CP a seulement une chance sur deux d'arriver à l'heure ou en avance en CE2 et une chance sur 3 d'atteindre dans les mêmes conditions la sixième. De même, les résultats aux épreuves de 6ème sont très liés au niveau d'entrée en CP. Ces écarts initiaux de compétences, socialement marqués, sont encore renforcés par des progressions inégales entre le CP et la 6° selon le milieu d'origine de l'élève. Les disparités sociales en fin d'école primaire résultent donc de la conjugaison de deux phénomènes. D'une part, les performances scolaires des écoliers sont très liées à leur degré de compétences à l'entrée au CP, lui-même variable selon le milieu social d'origine ; d'autre part, à niveau initial comparable, les enfants originaires des milieux sociaux les plus favorisés ou ceux dont les parents sont les plus diplômés progressent

davantage, si bien que les inégalités sociales se creusent au fur et à mesure de l'avancée dans la scolarité élémentaire.

Ces éléments amènent à considérer qu'une orientation qui serait purement calée sur la valeur scolaire « transversale » (à un moment donné), donc apparemment méritocratique, ne le serait pourtant pas totalement dès lors que l'école s'est avérée incapable de « remettre les compteurs à zéro » dès les premiers niveaux, et que par conséquent les réussites scolaires restent marquées par des inégalités liminaires qui n'ont aucune légitimité et sont contraires à la notion même de méritocratie. Mais même ce fonctionnement méritocratique ponctuel et minimum ne semble pas assuré, comme le montrent les points ci-après.

II.2. *Le rôle décisif de la demande et les inégalités sociales afférentes*

Dans notre pays, l'orientation, les textes le soulignent, est censée suivre « autant que faire se peut », les demandes des familles. Or celles-ci sont marquées par une double auto-sélection. Une auto-sélection scolaire tout d'abord, les familles renonçant d'elles-mêmes à demander les voies scolaires les plus exigeantes quand l'enfant est moyen ou a fortiori faible, comme le montrent les chiffres ci-après, extraits d'une enquête conduite dans les années 80 (Duru-Bellat, Jarousse et Mingat, 1993).

Tableau 15 : Pourcentage d'élève demandant à entrer en 2nd cycle long, en fonction des notes moyennes en 3° (années 80).

Notes en 3°	- de 9	De 9 à 10.3	De 10.3 à 12	+ de 12
	41.7	75	94.8	98.9

Le tableau 16 ci-après, construit sur des données plus récentes (NI 02.12) , montre la stabilité de ce phénomène d'auto-sélection, ainsi que son caractère sexué. Ainsi, les vœux pour une 2nde varient très sensiblement selon le niveau scolaire de l'élève (par exemple, pour les garçons, de 22,7% quand ils ont moins de 9 de moyenne à 98,6% quand ils ont plus de 13). Mais cette auto-sélection, que l'on peut juger pertinente, est plus ou moins marquée selon certaines caractéristiques personnelles de l'élève (sexe, milieu social, nationalité) ; on parle alors d'auto-sélection différenciée.

Or dès lors que la procédure d'orientation invite les conseils de classe à satisfaire autant que possible les choix de l'élève, le risque existe que ce faisant, les conseils se contentent d'un mode de fonctionnement réactif : ils trancheraient sur l'adéquation entre le choix de la famille et les capacités de l'élève, sans rechercher de manière autonome l'orientation la plus adaptée aux performances scolaires. L'auto sélection plus marquée de certaines familles se verrait de fait entérinée par le conseil de classe. C'est de fait le cas. Les recherches montrent (depuis celles anciennes de l'Iredu conduites dans les années 80) qu'un collégien qui n'aurait pas demandé une orientation vers une seconde générale a très peu de chance, quel que soit son

niveau scolaire, de se la voir spontanément proposer par le conseil de classe. Mais lorsqu'il a exprimé ce choix, son acceptation par le conseil de classe est très dépendante de son niveau scolaire.

Les différences d'orientation entre garçons et filles illustrent ce mode de fonctionnement : elles reflètent avant tout des inégalités dans les demandes, qui s'appuient elles-mêmes sur des inégalités de réussite, et qui sont entérinées par les conseils de classe. Le processus d'auto-sélection scolaire l'emporte sur ce qui seraient des ambitions scolaires spécifiquement plus élevées chez les filles, comme l'illustre le tableau ci-après.

Tableau 16 : Vœux d'orientation des filles et des garçons en fin de troisième générale (en %)

	Garçons				Filles			
Moyenne des notes au contrôle continu du brevet	2nd générale et technologique	BEP	CAP	redoublement	2nd générale et technologique	BEP	CAP	redoublement
Moins de 9 sur 20	22.7	59.6	11.2	6.4	24.8	61.0	8.9	5.3
Entre 9 et13	77	19.6	2.4	1.1	77.6	19.3	2.1	1.0
Plus de 13 sur 20	98.6	0.9	0.4	0.1	98.4	1.4	0.1	0.1
Ensemble	67.9	25.8	4.2	2.2	75.0	20.9	2.7	1.4

Source : NI 02.12 Avril.

Ce tableau montre en effet clairement que la divergence globale de vœux entre les deux catégories d'élèves s'explique avant tout par la répartition des niveaux de réussite des uns et des autres. Car lorsqu'on observe les vœux d'orientation des filles et des garçons à la lumière des notes obtenues au contrôle continu du brevet, donc à valeur scolaire identique, on est frappé par la grande convergence des comportements ; le choix d'orientation dépend d'abord du degré de réussite scolaire. Avec 13 ou plus de moyenne, la quasi totalité des garçons et des filles choisissent la 2nde générale ou technologique ; ils sont encore un peu plus des trois quarts à formuler un tel vœu si leur note de contrôle continu se situe entre 9 et 13 ; en revanche le choix de cette orientation devient de part et d'autre très minoritaire en cas de note moyenne inférieure à 9, puisque dans une telle situation, seulement 25% des filles et 23% des garçons demandent une 2nd générale ou technologique. Le choix d'un BEP devient alors fortement majoritaire, sans qu'aucune divergence de comportement n'apparaisse entre garçons et filles : près de 60% des collégiens et 61% des collégiennes demandent une telle orientation. A situation scolaire comparable, il faut donc conclure à l'absence de toute différence significative entre les élèves des deux sexes.

Les choses sont un peu différentes en lycée, quand les choix professionnels se profilent à l'horizon. Revenons sur les différences garçons filles au niveau de la 1ère, par rapport à la

1ère S notamment. A nouveau, ces dernières ne traduisent en aucun cas un « sexisme » des conseils de classe, qui « traiteraient » différemment les demandes des filles et des garçons. Elles ne s'expliquent pas non plus à ce stade (du moins pas fortement) par des disparités de réussite scolaire. Elles apparaissent essentiellement comme le fruit de décisions peu sensibles à la valeur scolaire ou au milieu social, et qui vont être entérinées par les conseils de classe.

L'analyse très précise conduite par Jarousse et Labopin (1999) permet d'estimer les parts expliquées par chacun de ces processus dans le différentiel d'accès à la 1ère S. Elle permet aussi de voir comment sexe et origine sociale combinent leur effet.

Tout d'abord, comme au temps de l'ancienne seconde cloisonnée par filières, la seconde actuelle, malgré son apparente uniformité, tend à créer des classes de niveau, selon l'option suivie. Les élèves obtenant les meilleurs résultats aux épreuves communes du brevet des collèges fréquentent de préférence les options Latin, Grec ou TSA (à l'époque de cette enquête ; les appellations des options ont changé depuis, mais le processus est vraisemblablement resté le même). Les plus faibles se regroupent dans les options Gestion ou LV3 ; ce phénomène résulte essentiellement de l'auto sélection des collégiens de troisième, car ce ne sont pas les conseils qui imposent les options (Duru-Bellat, Jarousse, Labopin & Perrier, 1993). Les études les plus récentes (cf. Defresne et Rosenwald, 2004) confirment que le sexe et l'origine sociale marquent très fortement les choix d'options ; par exemple, les options MPI (Mesures Physiques et Informatique) ou ISI (Initiation aux Sciences de l'Ingénieur), particulièrement recommandées pour un accès à la série S, sont plus souvent choisies par les catégories favorisés. On constate également que les élèves qui choisissent une option langue ancienne sont eux aussi plus souvent issus de catégories favorisées, choix lui aussi très stratégique, parce qu'en plus de favoriser un accès en 1ère S, il permet souvent d'accéder à une « bonne » classe dès la seconde. Les options SMS et IGC (Sciences médico-sociales et Informatique de Gestion et de Communication) se trouvent dans la situation inverse. Il semble bien, et l'article le figure sur un graphique, que les différentes séries se distribuent autour d'une droite ascendante qui traduit la forte corrélation entre caractéristiques scolaires et sociales des élèves.

On retrouve cette importance des choix fins (et leur caractère typé selon le sexe et l'origine sociale) à l'entrée en 1ère. A notes et options équivalentes, les enfants d'ouvriers choisissent moins les filières S. Si les écarts entre les filles et les garçons existaient déjà lors de la formulation des vœux provisoires, les écarts selon l'origine sociale étaient en revanche, au deuxième trimestre, ténus et non significatifs. C'est dire que l'auto sélection des enfants d'ouvriers s'effectue tout particulièrement au troisième trimestre de la classe de seconde, qu'il s'agisse de découragement, d'absence de soutien de la famille ou des enseignants, de peur de l'échec...

Entre vœux provisoires et vœux définitifs, l'ampleur du retrait des enfants d'ouvriers comparativement aux enfants de cadres est importante : pour une note de 88 (les notes ont été

normalisées autour d'une moyenne de 100), pour des élèves à peine moyens donc, les enfants de cadres maintiennent leurs vœux de 1ère S pour 69% d'entre eux, contre 49% pour les enfants d'ouvriers (lorsqu'ils suivent les options Latin ou TSA, sachant que ces options apportent un avantage spécifique pour la filière S). L'intervention du système éducatif au troisième trimestre engendre un biais social que l'on n'observait pas sur les vœux provisoires. L'analyse des vœux provisoires montre clairement la similitude des aspirations des enfants quelle que soit leur origine sociale ; comme le soulignent des sociologues de la jeunesse comme Galland (1988), « la structure des représentations du devenir n'est pas si sommairement hiérarchisée qu'elle ne correspondrait qu'à un simple décalquage des positions sociales de départ ». De fait, les conseils de classe se montrent plus sévères face aux enfants d'ouvriers qui choisissent S par rapport aux enfants de cadres. Non seulement les enfants d'ouvriers s'auto sélectionnent plus fortement en fin d'année, mais ils voient leurs demandes moins souvent satisfaites par l'institution.

Sous les effets conjugués de la réussite, de la demande et de la décision finale, les inégalités d'accès à la 1ère S s'avèrent donc particulièrement nettes (moins que les chiffres absolus, datés, ce sont les poids respectifs des différents mécanismes qui importent ici). L'écart effectif entre les pourcentages d'accès à la filière S est de 25.1% quand on compare les enfants de cadres et les enfants d'ouvriers (respectivement 45.4% et 20.3%) et de 10.8% entre les garçons et les filles (respectivement 38.8% et 28.8%) ; il résulte des mécanismes suivants :

Tableau 17 : Poids relatif (en points et en %) des évènements qui affectent l'orientation en voie scientifique

	Notes 3°	Notes 2nd	Option	Vœu définitif		décision	Accès final
Ecarts Cadres / Ouvriers	12.2	2.8	8.6	0.8	24.4	0.7	25.1
	50.5	11.5	35.2	3.3	100	+2.9%	
Ecarts Garçons / Filles	4.6	3.0	6.1	0.8	14.5	-3.7	10.8
	31.7	20.7	42.1	5.5	100	-25.5%	

Source : Jarousse et Labopin (1999).

Sur les 25.1 points qui séparent les enfants de cadres et d'ouvriers, 12.2 points concernent le niveau scolaire atteint en fin de 3°, 2.8 points les progressions scolaires en seconde, 8.6 points l'appartenance à une option et 0.8 la demande qui résulte de la phase de dialogue entre l'institution et la famille. En se limitant à ces quatre premières étapes, on constate que la réussite scolaire compte pour 61.5% de l'écart final d'accès à la filière S avec un poids non négligeable de la réussite en seconde (11.5% opposés aux 50% qui renvoient aux écarts de réussite constitués sur l'ensemble de la scolarité passée). La neutralité du choix d'option ne se vérifie pas dans les faits. Il rend compte à lui seul du tiers des écarts constitués jusqu'à l'expression de la demande finale. Il constitue, et de très loin, le facteur le plus important parmi ceux qui concernent spécifiquement la scolarisation en seconde (35.2% des écarts sur les 50% concernant la seconde).

L'écart final d'accès à la filière S entre filles et garçons est, plus encore que celui concernant les enfants de cadres et d'ouvriers, le produit d'évènements particuliers à la classe de seconde. Les écarts de réussite constatés jusqu'en fin de 3° ne rendent compte que de 31.7% de l'écart d'accès à la filière S mesuré lors de l'expression des vœux définitifs. La réussite scolaire en seconde justifie à elle seule 20.7% de cet écart. Le poids des options y est également très important (42.1%). En revanche, les conseils de classe semblent porter une attention toute particulière aux différences de parcours entre les sexes. Les décisions finales sont en effet systématiquement plus favorables aux filles ce qui se traduit au niveau de l'écart final d'accès à la filière S par une réduction de 25% des écarts filles/garçons initialement observés sur les vœux définitifs. Sur ce dernier plan, une analyse complémentaire montre que les performances scolaires justifient un quart de cette réduction alors que les options pèsent pour plus de la moitié.

Si les conseils « redressent » donc un peu l'auto-sélection des filles (ce qui est un phénomène relativement récent, que ne faisaient pas apparaître les recherches conduites dans les années 80), les demandes des jeunes des deux sexes restent très différenciées, ce qui semble la conséquence d'opinions ancrées très tôt dans la vision des jeunes et des familles. Interrogées trois ans après l'entrée en 6° sur les orientations envisagées pour leur enfant, 47% d'entres elles déclarent souhaiter que leur enfant termine ses études secondaires avec un Bac général. Mais parmi les parents qui envisagent un tel diplôme, le choix d'un Bac scientifique varie déjà sensiblement selon que l'élève est un garçon ou une fille : il atteint 45% dans le premier cas et seulement 28% dans le second.

Revenons à présent sur les différences de demande et de stratégies que l'on observe aussi en fonction du milieu social. La sociologie de l'éducation tant anglo-saxonne que française montre avec constance que les demandes familiales (et plus largement les choix scolaires) sont marquées par l'origine sociale, dans le sens d'une plus grande prudence et/ou d'une moindre ambition, à valeur scolaire comparable, de la part des jeunes de milieu populaire.

Ainsi, dans l'enquête longitudinale conduite par l'Iredu dans les années 80 (cf. Duru-Bellat, Jarousse et Mingat, 1993), l'auto sélection apparaît fortement différenciée socialement dès lors que l'élève est seulement moyen et a fortiori s'il est faible.

Tableau 18 : Pourcentage d'élèves demandant une orientation en 2nd cycle long en fonction des notes moyennes de 3ème et milieu social d'origine dans les années 80.

Notes en 3°	- de 9	De 9 à 10.3	De 10.3 à 12	+ de 12
Agriculteur	28.1	36.6	81.3	100
Ouvrier	36.7	64.8	94.2	97.6
Cadre supérieur	60.9	95.5	97.1	100
Ens.	41.7	75	94.8	98.9

Les enquêtes récentes de la DEPP montrent la constance de cette auto-sélection socialement différenciée, avec pour résultante que si la presque totalité des élèves entrés au collège parvient en troisième, les orientations en fin de troisième restent marquées socialement. A note au contrôle continu du Brevet comparables, un décalage de vœux d'orientation apparaît parmi les élèves faibles ou moyens. Lorsqu'ils ont obtenus une note au contrôle continu qui si situe entre 9 et 12, 94% des enfants de cadres contre seulement 67% de ceux d'ouvriers demandent une orientation vers le second cycle général et technologique des lycées. L'enquête sur les « enfants pauvres » conduite récemment (Devaillon et Nauze-Fichet, 2004) le montre également : à niveau scolaire donné, les vœux sont moins ambitieux pour les familles des groupes les plus pauvres, et les demandes d'orientation en seconde générale ou technologique sont systématiquement moins fréquentes au profit de demandes d'orientation professionnelles. A l'inverse, pour éviter une telle orientation, les familles du groupe le plus riche sont prêtes à envisager un redoublement pour leur enfant. Ou encore, dans une enquête encore plus récente (Ananian. S. et al., 2005), on réitère l'observation selon laquelle à niveau de l'élève comparable, les parents agriculteurs, ouvriers ou inactifs expriment moins souvent que la moyenne, pour leurs enfants, un vœu de passage en 2nde générale et technologique. Cette auto-sélection s'avère être peu redressée par la suite de la procédure d'orientation.

En particulier, les études de la DEPP (cf. Education et Formation, numéro 66, 2003) montrent que l'entretien avec le chef d'établissement et/ou le passage par la commission d'appel (procédures prévues en cas de désaccord entre demande et proposition) permettent aux enfants de cadres d'obtenir plus souvent gain de cause qu'aux enfants d'ouvriers ; et la DEPP de noter que « si le taux de satisfaction des familles ouvrières augmente aussi, mais dans des proportions sensiblement moindres », c'est « sans doute parce qu'elles ont moins d'aisance à défendre leur dossier et que, de toutes manières, elles contestent moins la légitimité de la décision du conseil de classe ».

Le rôle de la demande dans l'accentuation ou la réduction des inégalités est illustré également par les constats que l'on peut faire à propos de la variable nationalité. Une étude de Vallet et Caillé (1995) part du constat sans ambiguïté comme quoi les élèves étrangers ou issus de l'immigration rencontrent au collège des difficultés plus marquées que leurs condisciples : ils parviennent moins fréquemment en 4° générale sans avoir redoublé au cycle d'observation ; après 4 années de scolarité secondaire, ils sont moins nombreux à recevoir une proposition d'orientation en seconde générale ou technologique. Mais ce constat n'est pas suffisant pour conclure à un effet spécifique de la nationalité, car les enfants étrangers partagent par ailleurs un certain nombre de caractéristiques dont on sait par ailleurs qu'elles sont défavorables à la réussite. De fait, cette moindre réussite se renverse quand on contrôle les différences de caractéristiques sociales et familiales. A caractéristiques sociales et familiales et à performances à l'entrée en 6° contrôlées, les parents d'élèves étrangers ou issus de l'immigration ont des attentes plus fortes et expriment des souhaits plus ambitieux. La fréquence du souhait d'études longues est de 78.5% pour les élèves français de la situation de référence et atteint 91% pour les élèves étrangers de caractéristiques identiques. Lorsque leur

enfant est parvenu en classe de troisième générale et par rapport aux familles de caractéristiques comparables, les familles étrangères expriment plus souvent un premier vœu d'orientation en seconde générale ou technologique.

Ces aspirations plus élevées des familles d'immigrées sont volontiers interprétées en référence à la sélectivité de ces populations qui, du fait de leur volonté de réussir leur migration, construiraient leur projet autour de la scolarité de leurs enfants, percevant le système éducatif comme un moyen d'intégration et de mobilité sociale. Une étude récente explore précisément cette hypothèse (Brinbaum et Kieffer, 2005). Tout d'abord, étant plus souvent ouvriers, on pourrait s'attendre à ce que les parents d'immigrés valorisent plus les diplômes professionnels. Or les constats sont plus nuancés. En particulier, les parents d'origine maghrébine témoignent d'une préférence marquée pour le Bac général (47%). Les aspirations des Maghrébins se démarquent de celles des Portugais et des Français d'origine par l'importance accordée aux filières longues générales. A l'inverse, les Portugais perçoivent moins l'utilité des diplômes du supérieur et ne souhaitent pas orienter leur enfant vers le Bac général ; pour eux, la voie de la réussite passe par l'acquisition d'un métier. Les Maghrébins en revanche, se rapprochent des catégories intermédiaires par l'importance qu'ils accordent au Bac général, par la confiance dans l'utilité des diplômes du supérieur et par leur croyance dans le rôle de l'école et des diplômes dans la mobilité sociale. Ils se démarquent ainsi des milieux ouvriers peu qualifiés auxquels ils appartiennent dans leur majorité.

Dès lors que le système scolaire français a institutionnalisé le dialogue avec les familles au sein des procédures d'orientation, les familles étrangères ont la possibilité d'exprimer leurs fortes attentes et les établissements scolaires sont conduits à en tenir compte : vu le poids des demandes, les carrières scolaires de ces jeunes sont alors plus longues que leurs homologues de nationalité (ou d'origine) française.

En conclusion de cette synthèse des mécanismes sous-jacents à la genèse des orientations, on peut souligner que la méritocratie globale censée régir les parcours scolaires s'avère imparfaite. Certes, les carrières se construisent progressivement et de manière quasi irréversible selon la réussite scolaire ; mais d'une part les inégalités notamment sociales très précoces qui la marquent ne sont jamais rattrapées ; d'autre part, les processus d'orientation jouent un rôle spécifique dans la « fabrication » des inégalités de carrières. Ce dernier point est aujourd'hui largement démontré, et les recherches contemporaines ne démentent pas les travaux plus anciens (Duru-Bellat et al., 1993), qui montraient le poids de l'auto-sélection socialement différenciée dans la genèse des inégalités d'orientation.

En effet, aujourd'hui comme hier, les différences sociales de demande, à valeur scolaire comparable, concernent un nombre non négligeable d'élèves puisqu'elles sont au plus haut chez les élèves « moyen-faibles » qui sont par définition nombreux. Elles ont d'autant plus d'influence qu'elles se manifestent à chacun des paliers d'orientation ($3^{ème}$ et 2^{nde}, après-bac). Ces différences sont sous-tendues par des stratégies familiales de placement des enfants et de

reproduction sociale sur lesquelles l'école a peu de prise. Mais sauf à être complètement instrumentalisée par ces stratégies d'usagers inégaux, l'école est responsable à la fois de l'information qu'elle diffuse sur les filières et les enjeux des choix afférents, et des orientations qu'elle propose (et parfois impose) aux élèves.

Certes, « améliorer l'information » n'est pas simple. Car les options et les filières ont à la fois une valeur pédagogique et/ou professionnelle en elles-mêmes, et une valeur de fait non moins objective de classement et de sélection, telle qu'elle résulte des stratégies des usagers, ce qui rend le système particulièrement opaque. On voit mal les brochures de l'Onisep expliquer que l'option Latin, discipline a priori littéraire, pré oriente en voie scientifique alors que des options comme la troisième langue vivante est la meilleure voie pour en être détourné ; ou encore, dans l'après-bac, expliquer qu'une scolarité en IUT est de fait la meilleure stratégie pour rejoindre des études de second cycle sélectives (ce qui justifie qu'on y recrute de bons bacheliers généraux et que l'on en écarte bacheliers technologiques et professionnels). Car les structures proposent, les acteurs disposent…

La voie est donc étroite, en matière d'information, entre cette valeur d'usage créée par les familles selon les représentations qui sont les leur[11], valeur de plus mouvante, précisément pour rester rentable, d'une part et d'autre part ce qui serait le sens intrinsèque des filières dans la logique pédagogique qui a prévalu lors de leur mise en place.

Il est peut-être plus facile pour l'école d'agir sur un second facteur responsable d'inégalités sociales spécifiques à l'orientation, à savoir la plus grande persévérance des familles aisées . Toutes les enquêtes montrent que ces familles s'efforcent (avec succès) d'influer sur les décisions concernant leur enfant, notamment pour faire prévaloir leur demande forte pour l'enseignement long. En arrière-plan, il y a une plus grande assurance face à un système que l'on connaît mieux et aussi une plus grande confiance dans les possibilités de l'enfant (et/ou dans ses capacités à trouver les aides pédagogiques nécessaires en cas de difficultés). Face à ces demandes inégalement assurées, nous avons vu que les conseils de classe ont non seulement tendance, comme les textes les y invitent d'ailleurs, à suivre les demandes exprimées par les familles, mais de plus n'ont pas pour politique de proposer aux élèves ayant de bons résultats, mais trop modestes dans leurs aspirations, des orientations correspondant davantage à leur niveau. On pourrait concevoir une pratique plus « offensive » de l'orientation, nous y reviendrons.

Et par ailleurs, celle-ci aurait plus de force si elle se fondait sur des mesures fiables et transparentes de la valeur scolaire des élèves. A l'heure actuelle, il y a là une autre zone d'ombre dans les décisions d'orientation.

[11] On sait que l'objectif des « 80% au bac » a été entendu par les familles comme concernant avant tout le bac général, par exemple.

II.3. *Un angle mort : la cohérence des décisions d'orientation….*

L'orientation est un enjeu important pour les élèves. On est donc en droit d'attendre un fonctionnement raisonnablement comparable d'un site à l'autre, au sens où, du moins sur une base scolaire (puisque l'orientation est censée se fonder sur la valeur scolaire), des élèves comparables ont effectivement des chances identiques d'obtenir des orientations identiques. Ceci suppose d'une part que les notes qui appréhendent cette valeur scolaire sont raisonnablement comparables, d'autre part que leur poids dans la décision est également voisin. Ces deux points posent en fait problème.

Les enseignants le savent bien : la valeur précise des notes est indexée au contexte précis où elles ont cours. L'enquête longitudinale de l'Iredu conduite dans les années 80 a permis de produire des chiffres inédits sur ce qu'on peut appeler les « biais » de notation tenant à l'établissement fréquenté. Pour chaque élève, on disposait dans cette enquête à la fois des notes scolaires et des scores à des épreuves de connaissances ; sans surprise, on a observé à cette occasion de forts « effets établissement » en matière de notation : un niveau donné de connaissances appréhendé sur la base d'épreuves standardisées de connaissance se voyait sanctionné par des notes souvent fort différentes. On avait, à cette occasion, observé la tendance vérifiée depuis maintes fois dans la littérature, à savoir une tendance à des notes plus indulgentes (c'est-à-dire plus hautes, à niveau de connaissances identique tel que mesuré par des épreuves standardisées) dans les établissements fréquentés par des élèves faibles et/ou de milieu défavorisé. En d'autres termes, la sévérité de la notation est moins grande dans les contextes dits difficiles.

Un problème, c'est que les décisions d'orientation se fondent sur ces notes, qui correspondent donc à des niveaux de connaissance inégaux selon les contextes. Ce qui pose problème en termes de justice, et peut aussi desservir les élèves dans la suite de leur cursus… Une seconde source d'incohérence concerne donc les décisions prises sur la base des notes (et aussi bien sûr d'autres critères tels que la demande des familles) : si la sévérité est variable d'un site à l'autre, ce qu'on peut appeler la sélectivité l'est également. Peu d'études précises sont disponibles sur ce point. Dans l'enquête de l'Iredu centrée sur l'orientation en fin de 5ème (dans les années 80), on avait observé que de fait, dans des modèles statistiques expliquant la décision d'orientation, le poids de la note de français, versus la note de mathématiques, variait sensiblement selon les établissements (de même d'ailleurs que le poids donné à l'âge scolaire). On avait pu également, à cette occasion, estimer l'importance de ce que nous avions appelé l'incohérence des décisions d'orientation. Ceci avait été fait en comparant les niveaux scolaires des élèves admis en 4ème, ou refusés, ou encore qui n'avaient pas demandé cette orientation. On avait alors observé que si les conseils de classe accordaient bien l'orientation en 4ème aux élèves les meilleurs, de nombreux élèves étaient admis avec un niveau inférieur à d'autres dont le seul « tort » était de ne l'avoir pas demandé (ce qui renvoie au caractère réactif des conseil de classe évoqué précédemment). Pour chiffrer l'ampleur de cette

incohérence, nous avions simulé ce que serait un fonctionnement purement méritocratique : partant du modèle estimant en moyenne (sur l'ensemble de la population) le poids donné de fait aux divers critères scolaires (notes et âge), nous avions imaginé que l'orientation en 4ème se faisait à partir d'un classement des x élèves correspondant le mieux à ces critères pour remplir les x places disponibles. On observait alors que 47% des élèves s'étant vu proposer un redoublement auraient de fait dû passer, tandis que 18,5% des élèves orientés en 4ème auraient dû se voir refuser cette orientation. Des calculs analogues avaient été faits concernant l'orientation en fin de 3ème. Toujours à l'aune de cette référence à un fonctionnement méritocratique, et pour l'accès à la 2nde C, on observait que 30% des élèves orientés dans cette section n'auraient pas dû y être…

Les écarts sont donc importants et ils révèlent qu'au-delà (ou plutôt en deçà) du fonctionnement moyen, les élèves ne sont pas « traités » de façon identique selon les établissements (soit que l'on ne donne pas le même poids aux critères habituels, aux diverses disciplines notamment, soit que d'autres critères, indépendants de la valeur scolaire, ne soit pris en compte). Ces deux phénomènes –biais locaux dans les évaluations, décisions d'orientation variables selon les sites, ou encore, différences et de sévérité et de sélectivité- peuvent déboucher à terme sur des difficultés bien réelles pour les élèves. Ceci apparaît nettement si on examine les parcours scolaires des élèves de ZEP.

A résultats comparables aux épreuves nationales d'évaluation en 6°, les élèves qui ont bénéficié pendant toute leur scolarité du classement de leur établissement en ZEP sont plus souvent orientés vers un second cycle long, mais y rencontrent davantage de difficultés scolaire, ce qui est très net lorsqu'on compare les taux de redoublement aux différents niveau du lycée : les lycéens originaires de ZEP semblent plus vulnérables aux exigences du lycée que leurs camarades qui n'ont jamais fréquentés les ZEP (45% des premiers contre 37% des seconds redoublent une classe du second cycle long général ou technologique). Cette différence se creuse encore lorsqu'on compare les chances d'atteindre le Bac sans redoubler : 12 points séparent ceux qui n'ont jamais fréquentés de ZEP (58, 3% de chance) par rapport à ceux qui les ont fréquentés tout au long de leur scolarité en premier cycle (46.6%). Et au total, ces élèves qui ont été scolarisés dans un collège ZEP et orientés en lycée décrochent plus souvent un Bac technologique.

Ce qu'il faut souligner, c'est que malgré l'existence de procédures nationales très précises, les décisions d'orientation sont de fait extrêmement décentralisées ; rien ne garantit alors un mode de fonctionnement identique d'un site à l'autre.

II.4 *Le rôle de la composition sociale de l'environnement scolaire*

Le fonctionnement de l'orientation est aussi exposé à un risque d'incohérence du fait de la diversité des établissements. Certaines recherches ont démontré que la composition sociale de l'établissement (ou de la classe) –ce que la recherche anglo-saxonne appelle le *social mix*- fréquenté affecte l'orientation prise, même pour des élèves de niveau scolaire identique : « toutes choses égales par ailleurs », l'orientation est d'autant moins ambitieuse (eu égard à la hiérarchie scolaire des sections) que l'élève évolue dans un environnement populaire. Ceci par le jeu de deux mécanismes largement explorés dans les recherches.

Tout d'abord, les vœux d'orientation des élèves (et en filigrane les projets professionnels) sont inégalement ambitieux (cf. notamment Duru-Bellat et al., 2004). Dès le primaire, l'ambition des enfants apparaît (déjà) variable selon leur milieu social d'origine, mais aussi la classe fréquentée. De manière convergente, au lycée, le nombre d'années d'études supérieures envisagées par les élèves varie sensiblement à la fois selon l'origine sociale et la tonalité sociale de l'établissement fréquenté. Si le niveau d'ambition s'avère plus fort chez les filles, les enfants d'origine sociale favorisée, et chez les élèves les plus jeunes, on observe aussi que les élèves des lycées favorisés ont en moyenne un niveau d'ambition plus élevé que les élèves des lycées les plus populaires. Les élèves ont également d'autant plus tendance à envisager des études supérieures longues qu'ils sont scolarisés dans un lycée de niveau scolaire moyen élevé. Les deux effets, origine sociale et tonalité sociale du lycée, se combinent, comme l'illustre le tableau ci-après : les élèves défavorisés des lycées défavorisés sont ceux qui ont le niveau d'ambition le plus faible (3,6 années) et les élèves favorisés des lycées favorisés sont ceux qui ont le niveau d'ambition le plus fort (4,6 années). Un élève de milieu défavorisé scolarisé dans un lycée à tonalité sociale favorisée y développe un niveau d'ambition plus élevé et l'inverse est vrai d'un enfant de milieu social favorisé scolarisé dans un établissement populaire. L'effet de l'origine sociale apparaît toutefois plus marqué que l'effet du contexte.

Tableau 19 : Nombre moyen d'années d'études supérieures envisagé en fonction de l'origine sociale des élèves et du *social mixe* de l'établissement.

Nbre moyen d'années	Origine favorisée	Origine moyenne	Origine défavorisée	Moyenne
Lycée favorisé	4,6	3,9	3,9	4,2
Lycée hétérogène	4,0	3,6	3,8	3,8
Lycée défavorisé	4,3	3,7	3,6	3,8
Moyenne	4,3	3,7	3,8	3,9

Source : Duru-Bellat et al., 2004.

Ce constat très classique traduit le fait que les élèves interagissent entre eux, échangent des informations, déterminent ensemble ce qui va apparaître « normal » de faire ou de rêver faire. Un phénomène symétrique est observé concernant les enseignants, qui eux-mêmes se forment une image du devenir « normal » de l'élève « modal » de leur établissement. Dans les années

80, certaines études avaient ainsi observé qu'ils avaient tendance, au palier d'orientation de la fin de 5ème, à laisser passer les élèves en 4ème d'autant plus souvent (à valeur scolaire identique) qu'ils avaient affaire à un public favorisé (Duru-Bellat et Mingat, 1988). La ségrégation scolaire a donc entre autres effets d'accentuer les disparités de projets qui existent déjà entre jeunes en fonction de leur milieu social, par les dynamiques à l'œuvre dans les établissements soit populaires, soit plus « chics » qui en résultent. Cela dit, certains établissements, dans les ZEP notamment, semblent au contraire avoir une politique délibérée de « promotion » de leurs élèves, avec la possibilité d'effets pervers comme indiqués ci-avant.

Notons enfin qu'un autre mécanisme participe de cet effet de réduction des ambitions dans les contextes populaires, à savoir l'existence d'une offre, dans ces environnements populaires, plus abondante en matière de filières professionnelles courtes, ou au contraire, dans les environnement favorisés, de filières d' « élite » telles que les classes préparatoires aux grandes écoles. L'impact de ces divers mécanismes apparaît clairement dans une étude récente sur les choix d'études supérieures des élèves de terminale (Nakhili, 2005). Ainsi, dans la probabilité de demander une classe préparatoire aux grandes écoles, la composition sociale de l'établissement fréquenté exerce un impact presque aussi important que le poids de l'origine sociale : « un élève qui n'est pas d'origine sociale favorisée aura 1,5 fois plus de chances d'envisager une classe préparatoire. Le bénéfice qu'il tirera du contexte scolaire annulera pratiquement l'effet négatif de l'origine sociale sur son choix ». L'offre existante est à la racine d'une part de ce phénomène, puisque dans cette étude, 32% des établissements de type favorisé ont une classe préparatoire contre seulement 5% des établissements de type défavorisé. Mais plus largement, il se confirme que les jeunes envisagent des études supérieures d'autant plus longues qu'ils fréquentent un lycée à recrutement social favorisé.

III. **Le vécu de l'orientation par les principaux acteurs concernés**[12]

Nous avons évoqué dans la première partie le fait que l'orientation, d'un point de vue extérieur, apparaissait comme un processus consensuel, compte-tenu du faible nombre de cas d'appel. Mais il convient d'examiner plus avant la manière dont les jeunes, les premiers concernés, vivent ce processus. La récente Enquête Jeunes de la DEPP (Caillé, 2005) révèle que pour un nombre non négligeable de jeunes, la décision des conseils n'a pas correspondu à ce qu'ils souhaitaient initialement (27% des jeunes déclarent avoir connu le refus d'un vœu d'orientation). Dans ce cas l'orientation a plus été vécue comme contrainte que vraiment voulue. Ces résultats plutôt négatifs sur le vécu de l'orientation tranchent avec l'impression générale des professeurs principaux que nous avons interrogés, qui estiment *a contrario* que les décisions des conseils de classes respectent plutôt bien les souhaits des jeunes ; ils justifient ce constat par un lourd travail en amont du conseil de classe, travail pendant lequel les choix des élèves sont affinés, expliqués, accompagnés, disséqués avec le professeur principal et le conseiller d'orientation.

Les contraintes de l'offre scolaire peuvent également être à l'origine de ces écarts : le jeune ne dispose pas toujours près de chez lui d'un établissement dispensant la spécialité ou, la section voulue. Ce déséquilibre entre la demande et l'offre apparaît souvent au niveau des spécialités les plus pointues ou les plus recherchées de l'enseignement professionnel ou technologique. Un jeune sur 4 déclare qu'il était difficile de trouver près de chez lui un établissement scolaire dispensant la formation recherchée. On peut faire l'hypothèse que cette tendance est d'autant plus forte depuis que la décentralisation a transféré l'ajustement formation-emploi au niveau des régions. Les possibilités offertes par chacune d'elle sont différentes. L'offre de formation prend en effet sens dans un contexte local. Autrement dit, il revient à la région de faire le lien entre les activités économiques en place sur son territoire et les formations disponibles pour les jeunes (Baluteau, 1998). Un entretien nous a permis à ce titre de prendre conscience qu'il existe des sorties possibles dès la fin de 5° pour les élèves en difficultés du district jurassien, dans des filières de l'enseignement agricole en particulier ; situation évidemment très locale. L'offre est donc qualifiable d'inégalitaire (parce que tous les districts et a fortiori toutes les régions ne peuvent proposer de telles alternatives) et ceci peut entraîner des déceptions notamment en fin de troisième où 37% des jeunes ont été confrontés à un problème d'offre scolaire.

Pourtant, selon un IIO (Inspecteur de l'Information et de l'Orientation) rencontré, 92% des vœux d'affectation des élèves sont exhaussés grâce à la mise en place du réseau informatique de saisi des vœux, le PAM. Toutefois, et le phénomène est sans doute très lié aux conditions socio-historiques des régions où des entretiens ont été conduits (Franche-Comté et Bourgogne), on observe que certaines filières sont en perte de vitesse telles que métallurgie,

[12] Dans cette partie, nous avons mobilisé à la fois les recherches disponibles et des entretiens réalisés spécifiquement à l'occasion du présent rapport (liste en annexe).

BEP comptabilité et secrétariat (aussi bien dans les Centres de Formation d'Apprentis que dans l'Education Nationale) alors que d'autres comme les filières Sanitaire et Sociale, Vente et Commerce sont très (trop) demandées parce que très valorisées par les jeunes.

Par ailleurs, alors que l'on s'accorde à dire depuis des années que l'information est essentielle aux élèves pour qu'ils puissent véritablement construire leur orientation, on constate que seulement 45% des jeunes du panel 95, soit moins d'un sur deux, estiment avoir été bien informés par les enseignants et les CO-Psy.

Peut-être est-il nécessaire ici de préciser quelque peu ce que chacun des « clients » et des personnels des CIO estiment que l'autre peut ou doit savoir. Alors que les jeunes qui fréquentent les CIO veulent savoir comment gagner leur vie sitôt sortis du système scolaire et construire pour cela un parcours de formation adapté, les personnels, au contraire, rejettent à présent un adéquationnisme formation/emploi jugé utopique, compte tenu des fluctuations du marché de l'emploi, des aléas des carrières, autant que des toujours plus nombreuses passerelles entre formations ; ils préfèrent dès lors baser leur travail sur les envies et non envies des élèves, ainsi que sur le sens et les valeurs recherchées par eux dans leur future profession ; tout cela pour les aider à choisir voire à co-construire un fil conducteur de formation. Notons que cette conviction est d'autant plus forte chez les CO-Psy qu'ils sont psychologues de formation et se revendiquent comme tels, nous y reviendrons. Notons que ce discours critique sur l'adéquationnisme est également repris par la hiérarchie de l'orientation qui reconnaît que leurs services ne prennent pas assez en compte les réalités de l'emploi mais souligne également l'impossibilité d'une telle démarche tant il est difficile de prévoir les débouchées à 2, 3 ou 5 ans (les grandes institutions statistiques ont elles-mêmes abandonné ces tentatives, du moins à un niveau fin, tant les fluctuations étaient dépendantes de facteurs trop imprévisibles). Au niveau local, même les arrangements locaux avec certaines grandes entreprises sont quasi impossibles parce que ces dernières, sous couvert de stratégies commerciales mondiales (grands groupes de l'automobile et du jouet par exemple), ne veulent divulguer leurs besoins en main d'œuvre qualifiée pour les années à venir.

Toujours est-il que de ce décalage entre les attentes et conceptions de chacun peut effectivement naître une certaine frustration et une « mésinformation » comme nous le verrons plus loin sujet de l'apprentissage.

Au-delà de ces chiffres moyens, certaines sous-populations apparaissent davantage susceptibles de mal vivre leur orientation. C'est le cas en particulier des enfants d'immigrés. En effet, nous avons évoqué le fait que la voie professionnelle menant traditionnellement aux emplois d'ouvriers et d'employés est moins valorisée chez certaines familles immigrées, qui maintiennent des niveaux relativement élevé d'ambition quel que soit le niveau de réussite de l'enfant. Or les difficultés rencontrées fréquemment par les jeunes d'origine maghrébine durant leur scolarité débouchent sur des orientations non souhaitées vers le professionnel, qu'ils vivent comme une injustice. Ces désillusions, voire ces frustrations sont amplifiées par

la discrimination à leur égard qu'ils rencontrent souvent au moment de l'entrée sur le marché du travail. En revanche, les parcours des jeunes portugais correspondent mieux à leurs ambitions, car un certain nombre d'entre eux ont choisi la formation professionnelle et les autres ne la rejettent pas (le modèle de l'entreprise artisanale reste important). Et au total, les vœux des élèves immigrés sont plus souvent refusés par les conseils de classe ; parmi les enfants d'ouvriers et d'employés, les taux de refus s'élèvent à 26% pour les français d'origine, à 33% pour les portugais et 39% pour les maghrébins. De plus, lorsque ces derniers sont scolarisés dans l'enseignement professionnel, 42% considèrent cette orientation injuste (contre 18.9% chez les français d'origine et 20% chez les portugais).

Il reste qu'en moyenne, plus que d'insatisfaction, l'orientation apparaît surtout, en moyenne, comme une source de stress. Une enquête récente auprès de collégiens et de lycéens (Lacoste et al., 2005), montre que la nécessité pour les élèves du collège et du lycée de faire des choix d'orientation entre les différentes filières ou les différentes professions qui leur sont proposées par l'institution selon leurs capacités, leurs résultats scolaires ou selon des contraintes socio-économiques, est une source de difficultés et de stress pour 85.6% des adolescents scolarisés entre 12 et 20 ans (de la 5° à la Terminale). Les résultats montrent que ce sont en particulier les difficultés « internes » comme le doute quant à ses propres capacités qui expliquent le niveau de stress perçu, stress de plus en plus marqué avec l'avancée en âge. En particulier, le lycéen peut ressentir une dissonance entre son choix idéal et des contraintes matérielles, socio-économiques, personnelles et en particulier affectives. Par exemple, désirant s'orienter vers une certaine profession, il peut être gêné dans son choix par des possibilités matérielles insuffisantes, par une conjoncture économique défavorable, par des attentes parentales opposées aux siennes, ou par ses propres compétences qu'il estime limitées. Il peut aussi se sentir « étranger » à la situation d'orientation scolaire. Contraint de faire un choix alors qu'il n'a élaboré aucun projet, il craint de regretter ce choix prématuré. Au total, la difficulté à élaborer un projet d'orientation apparaît comme le problème rencontré par le plus grand nombre d'élève, même si des difficultés majeures d'ordre externe, mais aussi le manque d'information et le manque de soutien extérieur sont également soulignés.

De fait, les élèves se sentent souvent pris dans un piège, et ils ne sont pas sans percevoir que cette « éducation à l'orientation » ou ce « projet personnel » dont on leur parle ne s'adressent pas avec la même intensité aux bons et aux mauvais élèves… Pour les bons et excellents élèves, il est moins question de choisir que d'exprimer la volonté de poursuite d'études dans la « bonne » filière avec les « bonnes » options. L'élaboration et l'urgence de l'élaboration des projets concernent prioritairement les élèves en difficulté, qui doivent transformer en projet personnel leur orientation dans des filières non choisies, pour lui donner quelque sens. L'orientation serait en fait davantage le moment où l'on accepte de renoncer à ses anciens rêves professionnels d'enfant ou d'adolescent que le lieu de constitution de véritables projets.

En conclusion, il règne bien un climat de tension, voire d'angoisse autour des questions scolaires, qui se cristallise autour de l'orientation… et qui est partagé par les adultes. Une

étude de l'OFEM auprès de franciliens[13] montre qu'au total 47% des personnes interrogées déclarent que l'orientation des élèves en cours de la scolarité fonctionne plutôt bien voir très bien, alors que 49% pensent qu'elle fonctionne mal ou plutôt mal. Ce contraste se retrouve dans les opinions exprimées quant au moment de l'orientation. Ainsi, 19.3% des personnes interrogées estiment que l'orientation en 3° arrive trop tard ; les entretiens montrent que c'est un sentiment qui affleure assez souvent en ZEP de la part des enseignants : « la suppression du palier d'orientation en fin de 5° est terrible pour les collèges ZEP : cela oblige ces établissements à garder des élèves qui ont déjà du retard, pendant 2 ans supplémentaires. Aussi les élèves anciennement orientés dès la fin de 5° se retrouvent complètement perdus en troisième. Exclus, ils troublent la classe car s'y ennuient, subissent des sanctions et ressentent l'orientation (par l'échec du fait de leurs lacunes accumulées pendant 2 ans de plus) comme telle ». Mais ce sentiment reste au total minoritaire, puisque 46.1% des adultes « tout-venant » estiment que la 3ème constitue un moment adapté, 32.3% estimant même que c'est trop tôt. En revanche l'orientation au lycée dès la fin de seconde semble satisfaire la grande majorité, puisque 68.2% estiment que c'est le bon moment, contre 25.1% pour qui cela reste encore trop tôt.

Les réponses à la question « Diriez vous que les élèves sont informés sur les débouchés professionnels ? » sont encore plus consensuelles, autour de l'opinion comme quoi l'information est déficiente. Les jeunes scolarisés, les parents d'élèves, les professeurs comme les autres actifs estiment que les élèves sont très mal ou assez mal informés (respectivement 69.8%, 72.2%, 73.5%, 67.6%). La méconnaissance de l'enseignement professionnel confirme la faible qualité de l'information donnée aux élèves. Ainsi près de la moitié des scolarisés (48%) et une proportion élevée des parents (43%) déclarent ne pas connaître l'enseignement professionnel. L'apprentissage est encore plus méconnu. Ainsi 54% des jeunes scolarisés connaissent peu ou pas du tout cette forme d'enseignement et 45% des parents d'élèves et 34% des enseignants sont aussi dans ce cas. Quoi de plus normal quand on sait que les enseignants, en tant que produit de la méritocratie et de l'excellence scolaire, n'ont pas de représentations précises du monde du travail, de l'apprentissage ou des filières professionnelles, et diffusent de fait des représentations unilatérales de la norme scolaire (l'accès en seconde générale) et des modes d'accès au monde du travail fondés essentiellement sur la réussite scolaire (Agulhon, 1998).

Par contre, pour les personnes qui connaissent l'apprentissage, sa perception est positive : pour la majorité d'entre eux, il est adapté au monde de l'entreprise (83%) et favorise l'insertion dans la vie active (94%). En revanche 30% pensent que l'apprentissage forme à des métiers peu qualifiés et 34% qu'il ne peut préparer à des diplômes de l'enseignement supérieur.

[13] Etude conduite sur un échantillon de 1798 personnes, dont 500 jeunes de 15-23 ans, 500 parents d'élèves du second degré et de l'enseignement supérieur, 298 enseignants du second degré et de l'enseignement supérieur et 500 actifs.

Pour l'ensemble des franciliens, l'amélioration de l'orientation passe en priorité par une meilleure information sur les métiers et les débouchés professionnels. 69% le déclarent, et notamment les jeunes scolarisés (75%). Les enseignants confirment cet état d'esprit puisqu'ils sont 72% à vouloir une meilleure information des élèves dans ce domaine, tout en souhaitant être eux-mêmes mieux renseignés sur les filières et les métiers (60%). Par ailleurs, ouvrir d'avantage l'école au monde de l'entreprise est aussi largement plébiscité (57%). Cette requête est plus particulièrement évoquée par les actifs et les parents d'élèves. Enfin, la proposition d'apprendre aux jeunes à mieux s'informer obtient 44% d'approbation.

Les sources d'information privilégiées sont celles qui favorisent le contact direct. Il n'est donc pas surprenant de constater que la première source d'information est les forums et les salons (39%). Les journées « portes ouvertes » sont également fortement appréciées avec un taux proche de 32%. Enfin, le recours aux conseillers d'orientation, voire à la famille, est souvent préféré à une information plus générale et théorique, provenant des centres d'information, des collèges et lycées, d'Internet et d'autres médias. Notons d'ailleurs qu'il semble bien qu'on assiste à une explosion des canaux et des ressources, souvent privés, en matière d'information. Toutefois, même si elle est disponible grâce à l'existence de canaux toujours plus nombreux, c'est essentiellement la qualité de l'information délivrée aux élèves qui est mise en cause. Sur ce point, tous se rejoignent dans des proportions notables. L'insatisfaction porte tout d'abord sur l'information donnée sur les différentes filières de formation. En effet, près de 57% des jeunes scolarisés et des parents d'élèves pensent que les élèves restent assez mal ou très mal informés sur ces dernières. Les franciliens dénoncent encore davantage la qualité de l'information donnée sur les métiers et sur les débouchés professionnels. La proportion de jeunes scolarisés, de parents, d'enseignants et d'actifs à estimer que les élèves sont assez mal ou très mal informés sur le métiers avoisine les 65%. Concernant les débouchées professionnels, les scores approchent ou dépassent les 70%. Il est vrai que les « usagers », face à de nombreuses sources d'information disponibles, sont sans doute plus exigeants. Ce que les parents attendent avant tout, c'est que les éducateurs (au sens large) donnent avant tout aux jeunes les moyens d'être autonomes dans la recherche de l'information. Mais on aimerait aussi que les possibilités de rencontrer des professionnels issus du monde du travail soient plus nombreuses : tant les entretiens avec les parents d'élèves que ceux avec les CO-Psy reprennent ce leitmotiv du rapprochement des services d'orientation avec le monde professionnel, notamment au travers de rencontres avec des professionnels actifs ou des nouveaux retraités. Attention tout de même, précise le CSAIO avec qui nous avons échangé, « il ne faudrait pas que n'importe qui vienne présenter son métier », au risque d'aboutir à l'inverse de ce qui est voulu : donner envie aux jeunes de se diriger vers sa profession.

D'autres insuffisances sont pointées du doigt. Ainsi les franciliens considèrent que le souhait des élèves mais surtout les perspectives d'emploi, ne sont pas suffisamment intégrés dans le choix et les propositions d'orientation. Près de 56% de réponses notent que le souhait des élèves n'est pas assez pris en compte, et la proportion atteint 68% sur les perspectives

d'emploi, et cela, quelle que soit la catégorie des personnes interrogées. Plus largement, d'autres sondages (cf. en particulier une enquête commandée par la FSU en 2001) montrent une assez large insatisfaction quant à la façon dont l'école prépare à l'insertion sociale et professionnelle : l'ouverture sur la vie professionnelle apparaît au premier rang des motifs d'insatisfaction des parents et au deuxième rang pour les personnels (cité in Le Monde, 18/11/02)[14].

Abordons justement, plus spécifiquement, la question de la façon dont les enseignants perçoivent les questions d'orientation et leur rôle dans ce processus. Une étude spécifique (Mure, 1996) montre que les mentalités évoluent, quant au rôle qu'ils doivent jouer dans ce domaine, complémentairement aux conseillers d'orientation psychologues et aux parents. Cette évolution des enseignants concerne en fait l'ensemble de leurs pratiques pédagogiques. Ils interviennent de plus en plus à la périphérie de leurs propres disciplines à travers des actions d'aide méthodologique, de tutorat, de suivi de groupes de niveau, de modules, d'ateliers. Dans une perspective d'aide à l'élaboration des projets scolaires et professionnels de leurs élèves, et dépassant le cadre traditionnel du conseil et du dialogue avec les familles, les enseignants du secondaire, et notamment du collège, participent de plus en plus souvent à la mise en œuvre d'actions éducatives d'orientation, au sein d'équipes complétées du conseiller d'orientation psychologue. Pour certains, le rôle des enseignants se réduit à celui de conseiller, ce qui peut leur procurer un sentiment ambivalent. A la fois c'est un soulagement parce qu'ils se trouvent en partie déresponsabilisés dans un domaine toujours difficile, chargé d'incertitudes et de complexité ; mais il arrive aussi bien souvent que cette perte de pouvoir suscite des frustrations (Baluteau, 1998).

Cet état de fait nous a été largement confirmé durant les entretiens ; et à ce titre le rôle du professeur principal s'avère tout particulièrement central et indispensable pour suivre les élèves au cours de leur orientation et a fortiori durant les années de 3° et de 2nde. Or, une mesure affaiblit le pouvoir collégial du conseil de classe des collèges (et donc des enseignants), depuis que le chef d'établissement peut prendre seul la décision d'orientation après une rencontre avec la famille. Le sort de la décision collégiale dépend bien sûr de la solidité de son argumentaire, mais il repose aussi sur l'adhésion du chef d'établissement au jugement rendu. Rappelons pour information que le suivi des élèves par un même professeur tout le long d'un cycle de scolarité est une réalité dans certains pays européens.

Concernant leurs représentations, une forte majorité d'enseignants définit l'orientation comme un « processus d'aide et de conseil » (80%) et le projet comme un « processus de recherche et de mise en relation entre les activités professionnelles et un cursus de formation » (87%). Pour 68% d'entre eux l'orientation est un « processus éducatif visant à accompagner l'élève

[14] Rappelons que l'insertion des jeunes fait partie des missions de l'enseignant au même titre qu'éduquer et instruire « Mission de l'enseignant » (BOEN du 25/05/1997).

dans l'élaboration de ses projets ». Les principaux obstacles relevés pas les enseignants interrogés sont : (i) le manque de temps (et de moyens), (ii) le manque de formation des enseignants, (iii) le manque de motivation des élèves. Le manque de temps constitue un problème plus global de l'avis des enseignants rencontrés. La gestion des heures disponibles par établissement est en effet du ressort du chef d'établissement qui organise les emplois du temps que chacun s'accorde à qualifier de surchargés, car dépendant de programmes toujours plus vastes. Dès lors, demander des heures supplémentaires nécessite de s'interroger sur les matières à « sacrifier » au profit d'heures de « vie de classe » plus nombreuses ou d'heures de « projet professionnel ».

Mais il semble bien au total qu'il y ait consensus sur le fait que l'orientation est l'affaire de tous et que la formation des enseignants à l'orientation soit à présent non seulement nécessaire mais possible. En effet, les enseignants sont en majorité prêts à jouer un nouveau rôle dans ce domaine et leurs représentations ne constituent pas un obstacle majeur à la mise en place d'une formation. Enfin les enseignants interrogés soulignent que la nécessité et la possibilité de se former impliquent la mise en place institutionnelle d'un « Temps scolaire pour l'orientation » en établissement et une formation adéquate et suffisante. Formation qui devrait, toujours selon les échanges avec les CO-Psy et les directeurs de CIO, prendre racine dès l'année de PLC2 ou PLP2. Cette démarche originale et propre à un des districts visités n'existe malheureusement (mais c'est déjà pas si mal) qu'au travers de l'initiative d'une personne engagée. Elle permet d'une part de former les futurs enseignants à ce qu'est l'orientation, et d'autre part amorce une collaboration précoce avec les agents de l'orientation qu'ils pourront (devront) côtoyer et avec qui ils auront à travailler[15].

[15] La formation des enseignants est elle aussi un problème de gestion des horaires de formation, en IUFM et en formation continue. Et ces questions sont loin d'être consensuelles.

IV. **Un regard sur les services d'information et d'orientation**

Nous n'aborderons que très succinctement dans ce rapport la question de l'évaluation des services d'information et d'orientation, car une étude récente a été réalisée sur cette question par deux spécialistes[16], sachant également que les jugements portés par les acteurs, brièvement rappelés dans la partie précédente, sont une composante de cette évaluation.

Rappelons tout d'abord que le statut des conseillers d'orientation a été revu en 1991 ; ils deviennent conseillers d'orientation psychologues (recrutés dès lors sur la base d'une licence de psychologie, alors que toutes les disciplines, de fait surtout des sciences sociales et humaines, alimentaient jusqu'alors ce corps). Ces derniers « assurent l'information des familles. Ils contribuent à l'observation continue des élèves ainsi qu'à la mise en œuvre des conditions de leur réussite scolaire. Ils participent à l'élaboration ainsi qu'à la réalisation des projets scolaires, universitaires et professionnels des élèves et des étudiants en formation initiale, afin de satisfaire au droit des intéressés au conseil et à l'information sur les enseignements et les professions ». On note que la définition actuelle du statut centre nettement l'activité du conseiller d'orientation psychologue sur l'individu en ajoutant deux dimensions par rapport à la définition antérieure : l'élaboration des projets et le droit au conseil. On assiste ici aussi au passage du collectif à l'individu, ce qui d'une certaine manière justifie le passage du statut de conseiller d'orientation au statut de conseiller d'orientation psychologue.

Ceci fait échos aux témoignages que nous avons recueillis auprès des acteurs de l'orientation : les conseils de classe, pour statuer sur l'orientation effective des élèves, s'appuient sur les notes mais aussi sur la capacité de travail et le projet de l'élève, ainsi que sa motivation à le poursuivre (recherche de documents, rencontre avec des professionnels avec l'aide du CIO), le faire vivre et évoluer. Pour ces derniers critères, on apprécie de pouvoir se retourner vers un corps de spécialistes aux compétences spécifiques qui, tout au long de l'année, tentent de cerner davantage le versant non plus scolaire mais personnel de l'élève.

L'étude de Hénoque et Legrand confirme ce que d'autres montraient (celles conduites dans le cadre de l'ACOF, association professionnelle des conseillers), à savoir que « dans les établissements, l'activité des COP est à dominante de conseil et de soutien psychologique ». De fait, les pratiques qui tendent à devenir dominantes en orientation sont les pratiques d'accompagnement. Celles-ci sont mises en œuvre dans les séquences d' « éducation à l'orientation » mais aussi dans les entretiens individuels qui, aux dire des COPsy restent l'outil le plus riche, même s'il est extrêmement chronophage, et qu'ils réservent donc en priorité aux élèves de 6° (pour identifier les problème très tôt), aux élèves en difficultés ou

[16] Rapport Hénoque. M. et Legrand. A « L'évaluation de l'orientation à la fin du collège et au lycée ; rêves et réalités de l'orientation », HCEE, mars 2004.

aux élèves scolarisés dans une année d'orientation. Ces entretiens permettent en effet d'aborder les questions essentielles du sens et des valeurs que le jeune veut poursuivre ou trouver dans sa future profession, point de départ jugé nécessaire pour réellement construire une démarche d'orientation.

Néanmoins, on note une forte augmentation des études (flux, gestion de cohortes, etc.) réalisées par les COPsy. Cela pourrait illustrer une place de plus en plus importante de ces personnels comme conseillers techniques des chefs d'établissement ou du CIO comme observatoire du district. Toutefois, on ne connaît guère l'utilisation de ces travaux par le district ou l'établissement ; on ne sait donc pas si ces activités profitent au pilotage du système éducatif ou au moins aux élèves. Au niveau des actions collectives menées par les COPsy, on note également une augmentation des ateliers réunissant les élèves en petits groupes, augmentation qui « traduit une évolution des méthodes employées par les COPsy pour améliorer l'efficacité de l'information ».

Au cours des entretiens réalisés, il apparaît que les séances réunissant les COPsy, le professeur principal et les élèves en classe entière se déroulent environ 3 fois par an, les rencontres professeurs principaux et COPsy, moins formelles (au téléphone, dans un couloir entre deux cours…) représentent environ 20 minutes par mois (mais restent très variable selon la classe, l'enseignant, le conseiller, la période et les difficultés rencontrées avec tel ou tel élève). Pendant ces mêmes entretiens, la possibilité de faire participer les COPsy aux réunions parents professeurs a été abordée et cette idée n'est pas rejetée, même si les intéressés estiment que cela représenterait une mission supplémentaire alors qu'ils peinent à réaliser celles qui leurs sont aujourd'hui demandées[17].

Mais même si les CO-Psy consacrent environ la moitié de leur temps dans les établissements scolaires (la fourchette se situe entre 40 et 60% de leur temps de travail, pourcentage qui varie du simple au triple selon les académies et les centres), ils ne semblent pas y être très bien intégrés : 5% seulement ded chefs d'établissement s'appuient sur les CO-Psy pour impulser un travail en commun (1% des enseignants estiment que l'incitation au travail en commun émane principalement du CO-Psy) alors que le thème de l'éducation à l'orientation vient en second rang comme contenu des travaux mener en commun (cité comme thème sollicitant le plus ce type de travail par 33% des enseignants du collège), nettement derrière, il est vrai, l'éducation à la citoyenneté (cité par 53% des enseignants de collège) (NI 03-18).

La coopération entre les équipes pédagogiques et les CO-Psy n'est pas formalisée ; seules quelques initiative locales, donc souvent personnelles, de type contractuelles permettent l'élaboration d'un diagnostic partagé, favorisent la hiérarchisation des priorités, positionnent

[17] Voir pour cela Denquin. R.& Bargas. D. et Coll. « Le fonctionnement des services d'information et d'orientation », Rapport n°2005-101, octobre 2005, Inspection Générale de l'Education Nationale et Inspection Générale de l'Administration de l'Education Nationale et de la Recherche.

plus clairement le CIO et ses personnels dans leurs relations avec les établissements, obligent enfin ces derniers à élaborer des réels programmes d'information et d'orientation ; ce type de coopération est pourtant qualifiée « d'épicentre de l'orientation » par un recteur. La rencontre avec un professeur principal et la conseillère d'orientation du même collège ZEP nous a permis de constater que la coopération est possible, mais qu'elle est fragile parce que relevant d'initiatives individuelles et soutenue seulement par les acteurs eux mêmes.

Pour revenir aux actions individualisées, et d'un point de vue quantitatif, on constate qu'en 2001-2002, seul un quart des élèves de collège et de lycée professionnel et plus d'un tiers des élèves de LEGT ont bénéficié d'au moins une action individualisée (enquête BILAC 2001). Ces chiffres doivent évidemment être mis en perspective avec les effectifs de conseillers d'orientation-psychologues : en 2005, on comptait un effectif de 4747 agents pour un total de 4626800 élèves du second degré public, soit environ 1 COPsy pour 1000 élèves (sachant que ce ratio s'est légèrement mais continûment amélioré depuis 20 ans puisque par exemple, on comptait en 1985 3367 agents pour 4578500 élèves). Il n'en demeure pas moins que même si la quasi-totalité des élèves bénéficie d'actions collectives, cette faible diffusion des actions individualisées peut être jugée déplorable, notamment concernant les élèves les plus éloignés de l'école, qui ne trouvent pas dans leur environnement information, voire soutien. La quasi totalité des actions individualisées consiste en un entretien (75% des actions). La deuxième modalité est l'entretien parents/éducateurs (21%), qui est en hausse. La pratique du bilan individuel (avec, outre un entretien, batterie de tests, questionnaires…) connaît un fléchissement et ne représente plus que 4% des actions individuelles. Est-ce l'effet du développement de l'éducation à l'orientation (et de sa composante « connaissance de soi ») ou bien est-ce le coût en temps de ces bilans (60% du temps des CO-Psy dans les CIO !) qui fait hésiter les praticiens à utiliser cet outil… Toujours est-il, il faut le noter, que les entretiens individuels et les rendez-vous, en établissement comme en CIO, sont basés sur le volontariat. De ce fait, il est clair que beaucoup d'élèves, et surtout ceux qui en toute logique devraient prendre l'initiative de fréquenter davantage les services d'orientation, n'y viendront jamais, ce qui rendra la question de l'orientation encore plus « traumatisante » en cas d'échec. Toutefois, les CO-Psy rencontrés soumettent aux chefs d'établissements avec lesquels ils travaillent, l'idée de mettre en place un système de convocation obligatoire pour les élèves qui ne viendraient pas d'eux-mêmes, notamment les élèves de 6° et 3° de collège, et les élèves de 2° et Terminale de lycée afin de les rencontrer au moins une fois dans l'année. Le contenu des réunions tourne autour de l'information sur les procédures d'orientation, de la sensibilisation au désir professionnel et aux possibilités futures.

Il faut aussi souligner l'importance capitale du premier échange, pas toujours assuré par un conseiller : il est regrettable que l'accueil dans les CIO soit laissé à la responsabilité de personnels non formés à la réception de personnes en quête de conseil ou d'information. Cet aspect est d'autant plus important dans le cas des dispositifs d'accueil locaux dépendant de la « mission générale d'insertion » : « Bon nombre de personnels travaillant dans les MGI n'ont pas reçu de formation spécifique à l'accueil, au bilan, aux techniques d'aide au

développement de carrières. On aboutit finalement au paradoxe suivant : les personnels qualifiés (les COP) s'adressent essentiellement aux jeunes qui poursuivent des études. De plus ces professionnels du conseil voient souvent leurs activités se limiter à des tâches relativement simples d'information sur les formations. A l'opposé, les personnels les moins qualifiés dans ce domaine ont la charge de public en grande difficulté. Ils se voient confier des tâches beaucoup plus complexes, où il s'agit d'aider les personnes les plus démunies à construire des parcours de formation individualisés débouchant sur une insertion professionnelle » (Guichard, 1999). De plus, ces jeunes les plus démunis sont souvent ballottés entre des services multiples : outre les CIO, les missions locales et PAIO, les agences de l'ANPE, les centres d'information jeunesse du Ministère de la Jeunesse et des sports, les dispositifs relevant de la MGI… Cette multiplicité des agences n'est à l'évidence pas un facteur facilitant !

En conclusion, on peut pointer une distance conséquente entre des parents et des jeunes qui mettent en avant, quand on les amène à évaluer l'orientation, des problèmes d'information sur les professions et les filières, et un corps de spécialistes qui revendiquent de centrer leur action sur le versant psychologique de l'orientation. Certes ce versant existe, mais il prend place dans un cadre très contraint, entre une valeur scolaire qui ferme telle ou telle porte et les contraintes de l'offre de places. Loin de se cantonner au seul versant psychologique, les COPsy devraient alors être à même de prendre en compte des éléments très variés, sans oublier que le projet ou la motivation ne font pas tout. Ceci exige (ou exigerait) une gamme très large de connaissances ou de compétences professionnelles. Et de fait, l'image que les COPsy renvoient n'est pas toujours très bonne ; comme le dit (très) brutalement un rapport récent de l'IGEN et de l'IGAENR (Denquin et Bargas, 2005) : « experts de la personne, de la connaissance du système éducatif et de celle des métiers : experts de tout ils deviennent experts de rien ».

V. **La question de l'orientation secondaire/ supérieur…**

Toutes les questions que soulève l'examen de l'orientation au sein de l'enseignement secondaire se posent au seuil de l'enseignement supérieur. Et bien que ce rapport ne porte pas sur ce niveau d'enseignement[18], il est utile de s'y arrêter quelque peu, tant il est vrai que les débats récents qui ont eu lieu dans le cadre du débat national Université-Emploi ont montré que la question de l'orientation était particulièrement sensible à ce niveau[19]. Elle a été maintes fois abordée, le plus souvent de manière très critique. Les organisations étudiantes ont été les premières à critiquer, parfois très vivement, le fonctionnement actuel de l'orientation (information insuffisante et dispersée, absence de suivi individualisé et de lien entre secondaire et supérieur, multiplicité des intervenants…). Du côté des professionnels, on déplore les flux de jeunes qui s'engouffrent dans des filières sans débouchés apparents, avec parfois des chances très faibles de réussite.

Mais un certain nombre de contradictions apparaissent dans les propos des acteurs. Les jeunes bacheliers estiment qu'à ce stade ils ont le droit de choisir ce qu'ils veulent. S'ils réclament de l'aide et, avec insistance, un suivi personnalisé, ils récusent dans le même temps toute restriction de cette liberté, toute neuve à leurs yeux. Une contradiction analogue existe à propos de la sélection à l'entrée dans le Supérieur : chacun la souhaite *in petto* pour soi-même ou pour ses propres enfants, mais son principe est rejeté. Autre contradiction, le fait que la professionnalisation des études soit fortement valorisée au niveau de l'université, alors qu'aux niveaux précédents, ce sont les mauvais élèves qui sont sommés le plus tôt de se préoccuper du choix d'une profession précise, dans un climat général où la vie de travail et notamment l'entreprise, ne sont guère valorisées, tant s'en faut. Enfin, un leitmotiv est que ces « problèmes » d'orientation sont pour une grande part responsables des échecs nombreux qui caractérisent les premières années d'études supérieures.

Rappelons rapidement l'importance du taux d'échec dans certaines filières. Quand on observe que seulement 15% des bacheliers professionnels réussissent à valider un DEUG (Ministère de l'Education Nationale, RRS, 2005), il est tentant de conclure à un problème d'orientation… Sachant, autre problème, que l'orientation prise n'est pas forcément l'orientation qu'on avait choisie : un tiers des jeunes inscrits à l'Université aurait préféré une filière sélective, et un sur cinq affirme d'ores et déjà qu'il ne continuera pas dans la filière où il est scolarisé (MEN, Note d'Information n° 99-47, 1999). Par ailleurs, la scolarité dans le Supérieur dépend très largement du niveau scolaire du lycéen, tel que le résument la série du bac et la mention obtenue : quelle que soit la filière universitaire choisie, les étudiants qui ont obtenu un bac dans de bonnes conditions (à l'âge normal, avec une mention) réussissent.

[18] On trouvera un certain nombre de données descriptives récentes sur le passage Secondaire/Supérieur dans le dernier rapport du HCEEE, « Objectif 50% d'une génération diplômée de l'enseignement supérieur », 2006.

[19] En tant que membre de la Commission du débat nationale, nous (MDB) nous autorisons ici, au-delà des constats, certaines prises de position plus politiques, dont certaines ont été reprises dans le rapport final de la commission et fait l'objet de mesures proposées par le Ministre Goulard dès 2006-2007.

Toutes les recherches attestent de cette continuité qui existe entre réussite dans le secondaire et réussite dans le supérieur. Contrairement à ce que voudraient les jeunes, l'obtention du bac n'ouvre pas un espace de liberté totale et pour beaucoup à ce stade, les jeux sont déjà faits.

De plus, les recherches mettent en évidence deux phénomènes qui, là encore, restreignent les choix. D'une part, et comme aux niveaux antérieurs, des phénomènes d'auto-sélection sociale et sexuée : à valeur scolaire comparable, on ne choisit pas les mêmes voies selon l'origine sociale ou le sexe ; ainsi, les jeunes de milieu aisé (et tendanciellement les garçons) choisissent plus souvent les filières sélectives (CPGE, Médecine, voire certains IUT), alors que les jeunes de milieu moins favorisé, même quand ils le pourraient scolairement, renoncent souvent à ces orientations et « choisissent » (ou se rabattent sur) les filières apparemment sans sélection à l'entrée, les seconds étant plus sensibles au risque d'échec et aux coûts afférents que les premiers. Effectuer un choix est en effet un processus complexe de prise de décision. « Les individus ne sont ni des idiots, ni des pions, cependant les limites de leurs décisions se vérifient concrètement » (Hodkinson et Sparkes, 1997). Les choix s'effectuent dans des « horizons d'actions » délimités. L'importance de ces horizons et leurs différences sur le plan social, temporel et spatial relève à la fois de la réalité objective et de la représentation (Ball. S.J.et all, 2001). L'absence de sélection ou de régulation formelle n'est donc pas gage d' « égalité des chances ».

Un autre phénomène qui vient contrarier l' « égalité des chances » est l'influence, maintes fois démontrée, et à nouveau comme aux niveaux antérieurs, de l' « offre » universitaire locale. Si de manière générale les jeunes sont attirés de fait par l'offre existant sur place, ceci est moins vrai pour les jeunes de milieu aisé, plus mobiles et mieux informés, que pour les jeunes de milieu populaire.

Enfin, mais ce n'est pas le constat le moins important, il est tentant d'invoquer les « problèmes d'orientation » quand on constate des orientations massives vers certaines filières dont les débouchés semblent pour le moins aléatoires. Mais qui soutiendrait pour autant qu'une « bonne » orientation suffirait à supprimer le chômage des jeunes bacheliers ? Une réflexion sur les limites d'une politique d'information nous amènera à reprendre cette question. Car quelles peuvent être les pistes pour remédier à ces difficultés ?

On peut rappeler à titre introductif que la loi Savary (1984) inclut l'orientation des étudiants dans les missions de l'université. Mais elle affirme dans le même temps que celle-ci doit accueillir, pour les faire accéder « aux formes les plus élevées de la culture et de la recherche » (on ne parle pas d'emploi ou d'insertion…), tous ceux qui en ont « la volonté et la capacité » ; mais on ne dit rien des autres, ni de la manière dont l'université s'assure que ces deux ingrédients de la réussite sont bien là…

Pourtant, même si l'on rejette toute idée d'une orientation/sélection couperet et restrictive (notamment parce qu'on ne sait pas sur quoi la fonder, comme cela a été développé dans la

partie sur la régulation délicate de l'offre ; cf. I.5), on ne saurait pour autant admettre sans autre forme de procès que tous les bacheliers ont aujourd'hui la volonté et la capacité d'accéder aux « formes les plus élevées de la culture et de la recherche ». Les étudiants l'ont martelé, ils viennent à l'université pour s'y préparer à l'insertion professionnelle, et c'est ce qui explique leur ambivalence par rapport à la sélection : si la sélection rassure parce qu'elle semble garantir la valeur du diplôme, son rejet exprime surtout la crainte d'être laissé au bord de la route. Si tous les jeunes bacheliers se voyaient proposer une solution crédible pour se former puis s'insérer, ils pourraient sans doute accepter une orientation plus ferme (plus autoritaire) qu'aujourd'hui. En ce sens, plusieurs directions peuvent être préconisées.

a) Une information en amont sur la vie professionnelle plus continue, plus concrète, plus complète.

Dès lors que l'éducation a pour objectif de préparer les jeunes à leur vie d'adulte, une introduction progressive à la vie professionnelle qui les attend est évidemment essentielle. Si l'institution scolaire (et universitaire) ne peut s'en désintéresser, cela ne peut être de son ressort exclusif. De nombreux rapports antérieurs ont souligné la nécessité de faire intervenir, dès le niveau du collège et du lycée, des professionnels dans les établissements scolaires, et l'intérêt d'expériences concrètes des milieux de travail (stages, visites…).

Il convient aussi que la formation s'attache à développer non seulement des savoirs disciplinaires mais aussi des compétences plus transversales qui seront de fait souvent plus précieuses dans la vie professionnelle. C'est là un des intérêts pédagogiques potentiels des TPE en lycée, dont il pourrait être suggéré qu'ils aient tous une dimension professionnelle (travail sur le projet, découverte d'un milieu…).

Une chose est certaine, il serait plus facile d'aider les bacheliers à s'orienter si chacun d'entre eux avait eu l'occasion de se confronter au monde du travail au cours de sa scolarité secondaire. Faute de cette expérience concrète, l'information que l'on peut dispenser au moment du choix risque de rester abstraite et marquée par des préjugés (des considérations de prestige l'emportant parfois sur la nature du travail). De même, il est difficile pour des jeunes qui n'ont jusqu'alors été évalués que sur la base de qualités (ou d'absence de qualités) académiques d'apprécier s'ils ont les qualités personnelles autres qui leur permettront d'être à l'aise dans tel ou tel milieu professionnel (ainsi, un futur étudiant en médecine peut-il être certain de ses compétences scientifiques mais nettement moins de sa capacité personnelle à supporter la douleur d'autrui ou plus largement de ses qualités relationnelles).

Il reste qu'à l'entrée dans le Supérieur, il convient d'engager très vite des mesures pour améliorer sensiblement l'accessibilité et la qualité de l'information sur les études supérieures et leurs débouchés. C'est l'objectif du « portail » dont la création a été annoncée par le Premier Ministre; on rendrait ainsi publics, pour toutes les filières, les taux de réussite et les perspectives d'emploi. C'est évidemment un progrès.

Mais il faut être conscients des limites de ce type d'information statistique. Les jeunes disent à la fois qu'il n'y a pas assez d'information et qu'ils croulent sous les informations. Ils pointent d'eux-mêmes les limites des statistiques impersonnelles, et ce qu'ils souhaitent, c'est une information personnalisée ; il faut distinguer la quantité d'informations et l'utilisation de l'information. Les efforts doivent porter beaucoup plus sur l'apprentissage pour l'élève de l'utilisation de l'information. Car devant toute statistique, on peut toujours se dire que cela ne vous concerne pas ; comme l'a dit un représentant étudiant lors des auditions de la commission Hetzel : « on lui a dit qu'avec un bac L il ne réussira pas le PCEM1. Les adultes sont gentils mais, lui, il réussira ». Le plus efficace est sans doute d'inviter, lors de leur consultation du « portail », les bacheliers à des contacts complémentaires avec des étudiants des filières concernées qui auront le pouvoir de conviction le plus fort. Mais on peut aussi penser à des « jeunes retraités » des professions, ou, dans certains cas (la question de l'orientation ne revêtant pas toujours une dimension psychologique problématique), à des conseillers d'orientation-psychologues. Ceci sans multiplier les lieux et les intervenants (la dispersion actuelle est souvent critiquée), car la notion de « guichet unique » fait également consensus.

Il est clair que cette « consultation-assistée » du portail doit être proposée systématiquement dans les lycées à tous les bacheliers et ne pas être simplement accessible en libre accès pour les futurs étudiants les plus actifs. C'est un facteur de justice sociale puisque les réseaux familiaux jouent d'autant plus que l'information est lacunaire ou opaque.

Il reste que l'information et la persuasion ne sont sans doute pas suffisantes. Modifier le cadre même dans lequel s'inscrivent les choix est tout aussi important. On sait par exemple que les universités qui ont pris la peine de prévoir des entretiens systématiques avec les bacheliers professionnels qui entendent s'inscrire en DEUG, pour les avertir des difficultés à venir et tenter de les dissuader, restent parfaitement impuissantes non seulement parce que les jeunes sont libres de s'inscrire néanmoins là où ils le souhaitent, mais aussi dès lors qu'elles n'ont pas d'alternative à proposer.

b) Une organisation plus intégrée et plus directive de tous les choix post-bacs

Il convient donc ce traiter au niveau du « vivier » de départ –l'ensemble des bacheliers-, cette question de l'orientation, en prenant en compte toutes les ressources disponibles, dans les lycées (CPGE, BTS) et les Universités (IUT inclus bien sûr). Plusieurs mesures préconisées dans le rapport de la Commission Université-Emploi vont dans ce sens, qui prévoient une coordination par les Recteurs des admissions en IUT/STS. Mais il faut sans doute aller un peu plus loin et confier à cette commission le cas de tous les bacheliers professionnels qui abordent l'enseignement supérieur (en proposant systématiquement une place en STS voire IUT à tous ceux qui prévoient de s'inscrire à l'université, sauf peut-être quand le dossier scolaire et/ou la mention au bac sont de qualité exceptionnelle). Cela ne remettrait pas en

cause le droit de ces bacheliers à des études supérieures, mais cela rendrait exceptionnel leur accès aux études universitaires longues (ce dont il conviendrait de les informer bien en amont, évidemment), ce qui était évident lors de leur création.

De même, on peut prévoir de proposer systématiquement (peut-on l'imposer ?) à tous les bacheliers généraux (ou seulement à ceux dotés d'une mention ?) qui entendent s'inscrire en STS (voire en IUT) une inscription à l'université ou en CPGE.

A travers ces deux types de mesure, l'idée n'est pas seulement de dissuader les étudiants qui n'ont statistiquement aucune chance de réussir de s'inscrire à l'université, mais aussi de suggérer à de bons étudiants potentiels de rejoindre l'université (ou les CPGE), plutôt que d'utiliser les filières courtes comme un tremplin pour rejoindre ensuite l'université, et qui se trouvent ainsi détournées de leur vocation première.

Tout en donnant une possibilité d'étude supérieure à tous bacheliers, il s'agit de faire comprendre aux jeunes que tout n'est pas possible au vu de leur bagage scolaire. Cela exige d'apparier au mieux les filières existantes, et les jeunes tels qu'ils sont : en d'autres termes, il s'agit de proposer des orientations adaptées à la variété des profils scolaires qu'ils ont au sortir du secondaire. Mais personne ne songe à contraindre, dès lors que dans notre pays l'accès au Supérieur est perçu par les jeunes comme un droit. Si l'orientation ne peut rester qu'indicative (sauf à changer le cadre légal), on peut envisager de dissuader les bacheliers qui ne suivraient pas les choix conseillés ou de les inciter à les suivre : imposer un module supplémentaire (de culture générale ou d'expression ?) aux bacheliers professionnels qui s'orienteraient néanmoins vers l'Université, accorder une bourse spécifique aux bacheliers brillants qui renonceraient à des études courtes pour choisir l'université, etc….

On peut aussi noter qu'une manière d'inciter les jeunes à des choix d'orientation réfléchis serait de rendre plus coûteuses les études supérieures (avec une contrepartie sous forme de bourses plus conséquentes pour les moins favorisés), mais cette piste semble aujourd'hui socialement inacceptable.

Ce qu'il faut bien voir au total, c'est que nombre des « problèmes d'orientation actuels » sont inhérents au cadre institutionnel dans lequel les jeunes bacheliers font leur choix. C'est vrai bien sûr du second degré : on observe par exemple que nombre de jeunes qui ont choisi, de par la logique scolaire dominante, de passer un bac S, s'orientent ensuite vers des études autres que scientifiques[20] ; ceci révèle que souvent cette orientation traduit davantage le souci de se laisser toutes les portes de l'après-bac ouvertes qu'un intérêt affirmé pour les sciences, bref un comportement stratégique rationnel dans le contexte objectif des différentes filières. De même, au niveau du Supérieur, une meilleure information ne changera rien au fait que les meilleurs d'entre eux, rassurés par l'existence d'une sélection, iront frapper aux portes de

[20] On compte ainsi 14% de bacheliers S en Droit, 13% en Sciences humaines et sociales, 10% en Langues ou en Lettres, phénomène qui tend de plus à s'accentuer légèrement avec le temps.

filières au départ pas faites pour eux, alors que dans le même temps les plus faibles se rabattront sur les filières ouvertes de l'université qui continuera à essayer de fonctionner avec des étudiants qu'elle n'a pas choisis (à la différence de toutes les autres filières), et que l'on accusera de les faire échouer si souvent… Il est clair que l'échec est inévitable dès lors que l'université est formellement non sélective ; qui défendrait qu'on puisse accueillir tous les bacheliers et que tous aient ensuite 100% de chances d'avoir leur diplôme ?

Notons enfin qu'il n'est ni réaliste ni forcément souhaitable que l'orientation se joue une fois pour toutes à l'entrée dans le Supérieur. Les bacheliers peuvent se tromper, ou faire mentir les statistiques, ils peuvent faire des expériences qui les amènent à réviser leurs choix… Il faut donc prévoir des passerelles, et des solutions de repli en cas d'échec. Mais il faut aussi que les premières années d'université soient organisées de telle sorte que des expériences en milieu professionnelle soient non seulement possibles mais valorisées… Plusieurs suggestions en ce sens ont été faites dans le rapport de la Commission Université-Emploi (création d'un module vie professionnelle dans tous les cursus notamment).

C'est dire que l'organisation même des cursus importe, et ceci vaut bien évidemment de l'offre existante, dont nous avons vu (cf. I.5) que sa régulation était aussi délicate qu'indispensable…

Conclusions

Le fonctionnement actuel de l'orientation apparaît globalement consensuel, sur le plan formel, ce qui ne signifie pas, tant s'en faut, qu'on puisse le considérer comme satisfaisant, et les critiques récurrentes dont il fait l'objet sont là pour en convaincre, de même que les recherches qui l'étudient d'un point de vue externe.

Un premier point est que le fonctionnement de l'orientation s'appuie avant tout sur une base scolaire, ce qui est certes justifié, mais pose aussi un certain nombre de problèmes spécifiques:

1) l'orientation se contente, pour une large part, d'entériner des inégalités de réussite scolaire souvent très précoces et marquées par de fortes inégalités sociales ;

2) l'appréhension de la valeur scolaire, paramètre décisif, est relativement fragile et contingente : les notes scolaires sont en effet marquées par des biais d'établissement, parce qu'on évalue nécessairement un élève au sein d'un contexte donné ;

3) le poids donné aux notes (versus à l'âge, à la motivation…) varie lui-même selon les multiples conseils de classe qui régissent l'orientation de manière extrêmement décentralisée, donc très contextualisée ;

4) le poids des critères scolaires équivaut à classer de manière unidimentionnelle toutes les orientations, à rabattre toutes les différences entre filières sur des inégalités eu égard aux matières « principales » ; l'orientation vers les filières professionnelles se fait par conséquent par défaut, et leurs élèves sont définis avant tout par leurs faiblesses dans tout ce qui est verbo-conceptuel. Ceci tend à disqualifier la notion de projet (puisqu'un élève pourra se voir barré de la spécialité qu'il vise du fait de son niveau en mathématiques), et également à dévaloriser la voie professionnelle et les emplois auxquels elle mène, qu'occuperont pourtant un jeune sur deux à leur entrée dans la vie active (les enquêtes du CEREQ montrent qu'un jeune sur deux environ s'insère comme ouvrier ou employé).

Ensuite, au-delà du poids des notes, le fonctionnement de l'orientation apparaît foncièrement réactif : les conseils se contentent de réagir aux demandes des « usagers », entérinant ainsi les inégalités sociales ; et ce en s'en tenant seulement à des règles de niveau scolaire minimum elles-mêmes fluctuantes (cf. le point précédent). Au total, l'orientation est impérative pour les plus faibles des élèves, fort libérale pour tous les autres.

Au niveau global, la critique de l'adéquationnisme (si justifiée soit-elle) est tellement répandue qu'on n'ose plus réguler les flux d'élèves ; il n'y a pas de pilotage explicite de l'offre, à part des recommandations périodiques (orienter plus d'élèves vers les filières

scientifiques) ou des déplorations (trop d'étudiants en STAPS ou en psychologie). On s'en tient simplement à un fond de carte d'élévation générale du niveau des élèves, mollement adéquationniste, qui défend l'objectif de 50% d'une génération diplômée de l'enseignement supérieur[21] face à des prévisions d'emplois qui prévoient, pour 2015, 21,3% d'emplois de cadres et 17,3% de professions intermédiaires, et considère par ailleurs, ce qui est évidemment très discutable, que l'élévation constante des niveaux de recrutement des jeunes traduit un « besoin » des employeurs et non simplement la résultante du déplacement vers le haut du profil des demandeurs d'emploi. Certes, cette élévation générale du niveau de formation desserre les tensions autour de l'orientation, mais elle disqualifie aussi sans cesse plus avant les orientations professionnelles. A la limite, on pourrait presque dire que l'orientation n'existe pas, pour les élèves sans problème scolaire du moins, puisque les « bons » sont poussés à aller le plus loin possible… Et au final, l'orientation, scolaire, apparaît déconnectée du monde du travail, ce qui renvoie au point précédent.

En bref, l'orientation apparaît donc inégalitaire -de part la réussite inégale qu'elle sanctionne et les inégalités de demande qu'elle entérine-, incohérente -car non fondée sur des estimations standardisées de la valeur scolaire et affectée par des contingences locales dont l'offre existant sur place-, uniquement scolaire, passive -ou réactive, au sens de non active- et non pilotée.

Si ces difficultés sont récurrentes, c'est que fondamentalement, l'orientation bute sur un (vieux) dilemme, entre des individus dont il convient de respecter les désirs et les contraintes d'une offre scolaire et d'une structure de l'emploi données, ou, de manière plus générale, sur la tension permanente et plus que jamais d'actualité entre les valeurs de l'Etat providence et celles du libéralisme.

Ce leitmotiv est repris par le rapport Thélot qui souligne que, pour « vaincre l'échec que constitue l'orientation par défaut », il est nécessaire de tendre vers « un équilibre entre les goûts, la motivation, les compétences et les résultats des élèves, les besoins de l'économie et l'offre d'éducation » (p.76). Mais que serait cet équilibre ? Face à des usagers de plus en plus influents, il est tentant, et ce rapport n'y échappe pas, de recommander que l'on donne plus de poids au projet de l'élève ; mais est-ce bien raisonnable, quand les jeunes n'ont que 15-16 ans, et expriment ce projet dans un contexte de mauvaise information dénoncé par tous les partenaires ? C'est sans nul doute un facteur de paix sociale, mais il est clair que cela ne fait que repousser le problème. Proclamer que l'élève est seul responsable de son orientation permet certes de dédouaner l'institution de ses responsabilités, mais en faisant porter le chapeau de son « orientation ratée » au jeune lui-même (puisque c'est son projet…), on imagine assez bien les conséquences en terme de frustration et de rancœur, d'image de soi dégradée, et *in fine*… de désenchantement de l'institution et de critique de l'orientation.

[21] Sur ces questions, cf. le récent rapport du HCEE : « Objectifs 50% d'une génération diplômée de l'enseignement supérieur », 2006.

Pour finir, quelques pistes peuvent être suggérées et soumises au débat :

1) Asseoir les orientations sur un socle commun solide effectivement maîtrisé par tous rendrait les choix moins inégaux et moins irréversibles.

2) Tenir compte, dans les décisions d'orientations, de mesures objectives de la valeur scolaire (partie commune du brevet, par exemple) rendrait l'orientation moins incohérente.

3) Rééquilibrer le poids des critères scolaires par une prise en compte plus forte, plus active, de la connaissance du monde des professions (elle-même assez précoce pour motiver les élèves à se doter du niveau scolaire nécessaire) rendrait l'orientation plus pertinente. Plutôt que des questionnaires d'intérêts, mieux vaudraient de vrais mini-stages, encadrés et évalués. Une chose est sûre, il convient de donner à ce type d'activités l'importance qu'elle mérite, avec des intervenants qui soient de « vrais » professionnels et non des spécialistes du projet personnel ; pourquoi ne pas mobiliser pour ce type d'activités des retraités de tous horizons… Il reste que l'école elle-même n'est pas dépourvue de responsabilités en la matière : tant le rapport de la commission Hetzel que le dernier rapport du HCEE préconisent le rétablissement des TPE (travaux pédagogiques encadrés) pour développer le travail sur projet, une certaine pluridisciplinarité, et, pourquoi pas, une ouverture systématique à une problématique professionnelle.

4) Repenser les itinéraires, avec des filières moins spécialisées, des orientations moins irréversibles, des passerelles plus nombreuses à tous les niveaux, ce qui suppose un niveau scolaire minimum (cf. point 1) permettrait de mieux mobiliser tous les talents. Il est certain que tant que les formations continues resteront dans notre pays si peu répandues (et accessibles surtout aux plus instruits), les questions d'orientation scolaire resteront des plus tendues –il ne faut pas laisser passer sa chance puisqu'on ne peut rejouer l'épreuve- et donc d'autant plus délicates.

Des comparaisons récentes du vécu des jeunes adultes dans divers pays européens[22] montrent qu'une des spécificités des jeunes français est le sentiment d'être sur des rails très tôt, de par ses réussites et ses échecs scolaires, de ne pas avoir « droit à l'erreur », dans un contexte de grande inquiétude vis-à-vis d'un monde de l'emploi qu'ils connaissent par ailleurs mal puisque très peu conjuguent études et emploi, là encore à la différence d'autres pays européens. Développer plus encore une « pression à l'orientation » sans, dans le même temps, multiplier les expériences concrètes de contacts avec le monde du travail ne ferait que renforcer cette angoisse et cette coupure avec la « vraie vie » qui renforce leur dépendance vis-à-vis des adultes.

[22] Voir C. Van de Velde, "La dépendance familiale des jeunes adultes en France", in S.Paugam (dir.), Repenser la solidarité, PUF, 2007.

Mais l'école et les politiques d'orientation restent nichées entre deux ensembles de phénomènes sociaux sur lesquels elles n'ont pas de prise :

- en amont, des socialisations différenciées qui font que certaines caractéristiques des jeunes pèsent sur leur réussite et sur leurs vœux. Pour prendre l'exemple des différences d'orientation entre garçons et filles, on voit mal une politique d'orientation s'arc-bouter sur une mixité parfaite de toutes les orientations et de toutes les filières tant que les jeunes grandissent avec des modèles de conduite et d'avenir sexuellement différenciés ;

- en aval, des positions sociales et des professions inégalement attractives qui dressent le cadre de l'orientation… A l'évidence, ce n'est pas l'école qui crée les emplois ni décrète leur égale dignité : tant que les conditions de travail et les salaires de nombre de professions manuelles restent ce qu'elles sont, on aura du mal à éviter que les orientations vers les filières professionnelles courtes se fassent autrement que par l'échec. Comme l'écrivait A.Legrand il y a plus de 25 ans : « Tant que le médecin sera rémunéré 20 fois plus que l'ouvrier (…), la réussite ou l'échec en mathématique seront plus significatifs que l'habileté manuelle » ...

Une politique de l'orientation des jeunes, c'est donc aussi une politique de l'accueil des jeunes dans le monde du travail et cela devient vite, aussi et plus largement, une politique de la répartition (juste et efficace) des emplois et des conditions de travail. L'orientation oblige l'école à se confronter au vaste monde et ce n'est pas l'enjeu le plus facile !

BIBLIOGRAPHIE

AGULHON. C. « L'orientation scolaire, prescription normative et processus paradoxal », *L'orientation scolaire et professionnelle, n°3*, 1998.

ANANIAN. S., BONNAUD. A., LAMBERTYN. A., VERCAMBRE. M-N., « Les disparités d'orientation au lycée », Enquête Jeune 2002, *Education et Formations*, n°72, septembre 2005.

ARRIGHI. J-J. et JOSEPH. O., « L'apprentissage : une idée simple, des réalités diverses » CEREQ, *BREF* n° 223, Octobre 2005..

AVAKIAN. P., « L'orientation tout au long de la vie : qu'en pensent les Franciliens ? », CCIP-OFEM, Février 2005.

BALL. S. J., DAVIES. J., DAVID. M., REAY. D. « Décisions, différenciations et distinctions : vers une sociologie du choix des études supérieures », *Revue Française de Pédagogie, n°136*, 2001.

BALUTEAU. F. « L'orientation scolaire en perspective ; l'empilement de l'Etat, de l'usager et du local », *Revue Française de Pédagogie, n°124*, 1998.

BECK. U., *Risk Society : Towards a New Modernity*. Newbury Park, 1997, C.A: Sage.

BENHAÏM. J., « Les politiques en faveur de l'éducation à l'orientation en collège et lycée général et technologique » MEN, NI 03.18 Mars

BRINBAUM. Y. et KIEFFER. A., « D'une génération à l'autre, les aspirations éducatives des familles immigrées : ambition et persévérance », *Education et Formations*, n°72, 2005.

CAILLE. J-P., « Les collégiens de ZEP à la fin des années 90 : caractéristiques des élèves et impact de la scolarisation en ZEP sur la réussite », *Education et Formations*, n°61, octobre 2001.

CAILLE. J-P., « Le vécu des phases d'orientation en fin de troisième et de seconde», *Education et Formations*, n°72, septembre 2005.

CAILLE. J-P., LEMAIRE. S. « Filles et garçons face à l'orientation », *Education et Formations*, n°63, avril-juin 2002.

CAILLE. J-P., LEMAIRE. S., VROLANT. M-C., « Filles et garçons face à l'orientation » MEN, NI 02.12 Avril.

CAILLE. J-P., et ROSENWALD. F., « Les inégalités de réussite à l'école élémentaire : construction et évolution ». France, Portrait social 2006.

CHASSAING. J-P., et SERE. A., « L'évolution des effectifs du lycée professionnel », Inspection Générale de l'Education Nationale, mars 2002, p.25.

DAVAILLON. A., « Parcours scolaires des élèves ruraux et des enfants d'agriculteurs : spécificités et évolutions », *Education et Formations*, n°54, 1998.

DEFRESNE. F., DEGABRIEL. R., « La rénovation pédagogique des lycées. Choix des options dans le second cycle général et technologique des établissements publics de France métropolitaine à la rentrée 1995-1996 », *Dossier Education et Formations*, n°64, mars 1996.

DEFRESNE. F. et ROSENWALD. F., « Les choix des options en seconde générale et technologique : un choix anticipé de la série de première ?», *Education & Formations*, n°70, 2004.

DEVAILLON. A. et NAUZE-FICHET. E., « Les trajectoires scolaires des enfants ‘’pauvres’’ », *Education et Formations*, n°70, 2004.
DURIER. S. et POULET-COULIBANDO. P., « Formation initiale, orientations et diplômes de 1985 à 2002 », *Economie et Statistique*, n° 378-379, 2004.
DURU-BELLAT. M. *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*. Paris, PUF, 2002.
DURU-BELLAT. M. *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*. Paris, Seuil, 2006.
DURU-BELLAT. M et DUBET. F., « Qu'est-ce qu'une école juste ? », *Revue Française de Pédagogie*, 2004, n° 146.
DURU-BELLAT. M., JAROUSSE. J-P., MINGAT. A., «Les scolarités de la maternelle au lycée. Etapes et processus dans la production des inégalités sociales » *Revue Française de Sociologie*, XXXIV, 1993, 43-60.
DURU-BELLAT. M., JAROUSSE. J-P. et SOLAUX. G., « S'orienter et élaborer un projet au sein d'un système hiérarchisé, une injonction paradoxale ? L'exemple du choix de la série et de l'enseignement de spécialité en classe terminale », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 1997, 26, n° 4.
DURU-BELLAT. M., et MINGAT. A., « Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte fait des différences », *Revue Française de Sociologie*, 1988, vol. 29,n° 4,
DUTHOIT. M., « Le processus d'orientation en fin de troisième », *Education et Formations* 1987-11.
EURIAT. M., et THELOT. C., « Le recrutement social des l'élites scolaires depuis 40 ans », *Education et Formations*, n°41, 1995.
ESQUIEU. P. et BERTRAND. F., « L'orientation des élèves au sein de l'enseignement secondaire depuis 20 ans », *Education et Formations*, n°48, 1996.
GUICHARD. J. « Pour une réforme des procédures et dispositifs d'orientation et d'insertion », *Question d'orientation*, 1999, n°3.
GRELET. Y., « Des territoires qui façonnent les parcours scolaires des jeunes », CEREQ, *BREF* n°228, Mars 2006.
HODKINSON. P., SPARKES.A., Careership : a sociological theory of career decision making. *British Journal of Sociology of Education*, 18, 1997.
JAROUSSE. J-P et LABOPIN. M-A., « Le *calendrier des inégalités d'accès à la filière scientifique », L'orientation scolaire et professionnelle*, 1999, 28, n°3, 475-496
LACOSTE. S., ESPARBES-PISTRE. S., TAP. P., « L'orientation scolaire et professionnelle comme source de stress chez les collégiens et les lycéens », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 2005, 34, n°3.
LAPOSTOLLE. G., « L'orientation au collège depuis les années 1980 : un problème de choix politique entre deux formes de démocratisation », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 2005, 34, n°4.
LEGRAND. L. *Pour une politique démocratique de l'Education*. Paris, PUF, 1977.
LEMAIRE. S., et LIXI. C., « La rentrée 1999 dans l'enseignement supérieur », MEN, NI 99.47, Décembre.

MASSON. P., « Négociations et conflits dans le processus d'orientation des élèves de l'enseignement secondaire », *Sociétés contemporaines*, n° 18/19, Juin 1994, p. 165-186.
MASSON. P., « Les parents d'élèves dans le processus d'orientation des élèves de l'enseignement secondaire », Conférence au séminaire DEP-IREDU, Février 1997.
MURE .J-L., « Les représentations des enseignants du second degré face aux exigences du nouveau contexte éducatif de l'orientation », *L'orientation scolaire et professionnelle,* 1996, 25, n°2
NAKHILI. N., , « Impact du contexte scolaire dans l'élaboration des choix d'études supérieures des élèves de terminale », *Education et Formations*, n°72, 2005, MEN.
PERETTI. C. and Coll., « L'école réduit-elle les inégalités sociales ?», *Education et Formations*, n°66, 2003.
PERETTI. C., « Repères, Références et Statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche », Ministère de l'Education Nationale, 2005.
POULET-COULIBANO. P., « Parcours d'élève dans le secondaire ; les grandes tendances nationales au cours des années 90 », *Education et Formations*, n°62, 2002.
SIMON. G.., «L'apprentissage : nouveau territoires, nouveaux usages », CEREQ, *BREF* n°175, mai 2001.
SOLAUX. G., « L'éducation à l'orientation : les directives ministérielles et l'état de la recherche », *L'orientation scolaire et professionnelle,* 1999, 28, n°2, 299-325.
THELOT. C., « Pour la réussite de tous les élèves », Rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'Ecole », CNDP, Paris, 2004.
VALLET. L-A., et CAILLE. J-P., « Les carrières scolaires au collège des élèves étrangers ou issus de l'immigration », *Education et Formations*, n°40, 1995.

ANNEXE 1

Evolution de l'orientation des élèves de cinquième (France métropolitaine)

Année	Effectifs	% 4° Générale	% 4° Techno	% Redoublement	4° Prépa	CPPN – CPA	% Total
1974	854 330	68.24	-	6.33	12.97	10.16	97.70
1976	862 442	67.97	-	7.04	12.67	11.19	98.87
1978	877 984	68.70	-	7.75	12.35	11.00	99.80
1980	833 111	67.56	-	12.07	11.9	7.04	98.57
1982	850 228	66.68	-	14.56	11.04	6.59	98.87
1984	912 176	65.65	-	16.28	10.46	5.79	98.18
1985	941 264	66.01	1.10	16.41	8.75	5.54	97.91
1986	941 213	67.18	2.9	15.92	6.45	5.23	97.68
1988	868 449	69.63	6.94	13.08	3.63	4.57	97.85
1990	812 204	73.90	8.42	11.00	2.19	2.96	98.47
1992	818 699	77.20	8.05	10.34	1.27	1.18	98.04
1994	868 201	77.00	7.61	11.49	0.62	0.51	97.23

Sources : Esquieu. P. et Bertrand. F., « L'orientation des élèves au sein de l'enseignement secondaire depuis 20 ans », Education et Formation, n°48, 1996.

Avec la disparition du palier de 5° qui fait suite à l'annonce de Chevènement et de son projet de mener 80% d'une classe d'âge au niveau du Bac, sont créées les quatrièmes et troisièmes technologiques ainsi que les Bacs professionnels. Avant cela, et durant la première décennie (1974-1985), on constate une relative stabilité pour le taux de passage en 4° générale qui tend même à diminuer au début des années 80 avec la montée continue des redoublements (+ 10% en dix ans).

La seconde décennie (1985-1994) est elle aussi celle des changements : les passages en 4° générale s'élèvent de plus de 10 points ; et tandis que s'amorce la décrue des classes pré professionnelles, les entrées en 4° préparatoires à un CAP se maintiennent à un niveau élevé avant de subir un tarissement accéléré dès 1985. Les redoublements cessent également de diminuer pour avoisiner en 1994 environ 11%.

On constate finalement que la suppression du palier d'orientation en fin de cinquième ouvre la voie à une massification des effectifs terminant le premier cycle du secondaire « classique » (« première vanne ») qui annonce une hausse mécanique des effectifs dans les lycées.

ANNEXE 2

Evolution des effectifs d'élèves du second degré en milliers. (France Métropolitaine, France Métropolitaine+DOM à partir de 1990)

	France Métro		France Métro+DOM							
	1980	1990	1995	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
1° cycle	3137.9	3134.6	3386.2	3295.6	3291.9	3289.5	3278.8	3269.1	3244.6	3193.3
Dont 4° et 3° technologique		159.7	158.3	90.6	54.3	45.0	44.8	42.5	42.2	42.4
CPA, CLIPA, UPI et classes relais	187.4	56.2	7.8	5.9	4.7	3.9	4.2	4.8	6.1	7.7
2nd cycle professionnel	773.2	696.8	718.7	741.8	731.0	700.2	695.0	698.5	706.9	713.8
Bac Pro		97.3	162.4	174.5	177.3	175.1	173.3	173.1	177.6	184.4
2nd cycle Général et technologique	1102.6	1570.9	1526.3	1524.9	1513.0	1501.4	1504.1	1509.6	1511.0	1515.3
Ensemble	5013.7	5402.3	5631.3	5562.4	5535.9	5491.1	5477.9	5477.1	5462.5	5422.4
Enseignement adapté du 2nd degré (SEGPA, GCA, EREA	123	121.1	124.8	124.1	123.8	122.2	120.9	119.0	117.1	116.2
Ensemble avec Enseignement adapté	5136.7	5223.4	5756.0	5686.5	5659.7	5613.2	5598.8	5596.1	5579.5	5538.7

Sources : Poulet-Coulibano. P., « Parcours d'élèves dans le secondaire ; les grandes tendances nationales au cours des années 90 », Education et Formations, n°62, 2002.

A la rentrée 2004, les établissements du second degré (publics et privés) accueillent 5 538 700 élèves. On constate également que les orientations en 2nd générale et technologique sont en baisse constante depuis 1995 (- 11 000 en 9 ans) alors que les BAC pro et les 2nd cycles professionnels ont augmenté. Plusieurs explications peuvent expliquer ce phénomène : certains pourraient y voir un parallèle avec les difficultés économique : les familles investissant, au cours de périodes de morosité économique, dans l'éducation à court terme (filières courtes telles que BEP et CAP) afin de ne pas embarquer leur enfant dans 6 à 8 ans d'étude qu'il faudra financer. D'autres pourraient voir une baisse mécanique liée à la baisse des effectifs dans le primaire. Enfin on pourraient penser que la volonté de mener 80% d'une génération au Bac entraînerait une orientation plus massive en filières professionnelles au détriment des seconds cycles générale et technologique.

Il va de soit que les trois phénomènes sont sans doute congruents.

ANNEXE 3

Répartition des élèves du second cycle par cycle et par section

Section	Total	% Filles	Nombre fille	Nombre garçon
Seconde				
Générale et Technologique	527 226	54.8	288 919	238 307
Seconde spéciale, BT, technologique	3 190	47.5	1 515	1 675
Total secondes	530 416	54.8	290 668	2397 48
Premières				
S	166 270	45.5	75 652	90 618
L	57 278	80.7	46 223	11 055
ES	96 817	63.3	61 285	35 532
STI	38 072	9.0	3 426	34 646
STT	77 812	59.1	45 986	31 826
STL	7 993	56.1	4 484	3 509
SMS	16 285	94.5	15 389	896
TMD Hôtellerie	2 076	45.5	944	1 132
D'adaptation	25 426	59.4	15 103	10 323
BT	1800	44.3	797	1003
Total premières	489 829	55.0	269 405	220 424
Terminale				
S	157 578	45.3	71 382	86 196
L	59 292	81.5	48323	10 969
ES	100 579	63.5	63 867	36 692
STI	45 233	8.2	37 091	8132
STT	96 161	60.4	58 081	38 080
STL	7 709	57.0	4 394	3 315
SMS	23 684	95.8	22 689	995
TMD et Hôtellerie	2 793	45.4	1 268	1 525
BT	2 249	43.3	973	1 276
Total terminales	495 278	55.5	274 879	220 399
Total France métro+DOM	1 515 523	55.1	835 053	680 470

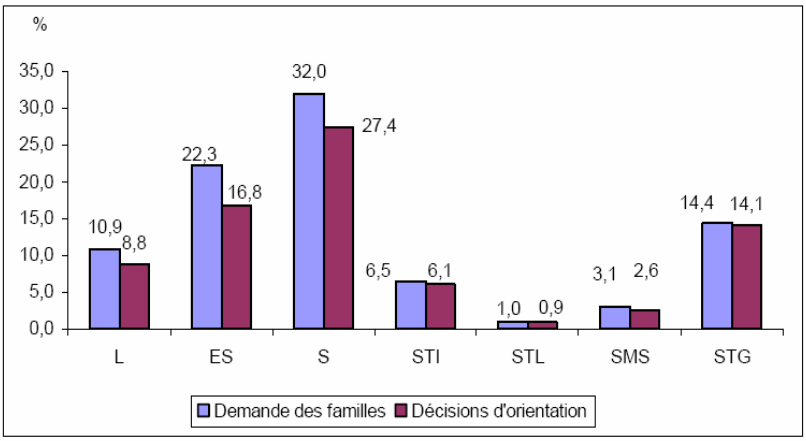
Sources : Repères et statistiques 2005, p.113

Pour l'ensemble du second cycle général et technologique, les filles, globalement majoritaire (55%), se répartissent inégalement entre les séries : elles sont nettement majoritaires dans les séries littéraires (82%) et tertiaires (60% en STT et 96% en SMS). Toutefois, bien qu'encore sous représentées, elles sont de plus en plus nombreuses en terminale S (46% en 2005 contre 42% en 1997).

Les autres séries sont plutôt équilibrées même si la série STI est clairement à dominante masculine (96% de garçons).

ANNEXE 4

Déroulement de la procédure d'orientation en fin de 2nde : l'exemple de l'académie de Versailles. Comparaison entre les demandes des familles et des décisions d'orientation dans les différentes séries de 1ère en Juin 2005



Sources : Enquête annuelle sur l'orientation et l'affectation des élèves réalisée par le GRID/SAIO[23].

On constate que les décisions des conseils de classes sont systématiquement inférieures aux demandes des familles, dans toutes les séries, de l'enseignement général comme du technologique ; même si dans le dernier cas, les écarts sont nettement moins important : en moyenne de 0.3 points contre plus de 4 points en série générale (c'est en S et ES que les amplitudes sont les plus importantes avec respectivement 4.6% et 5.5% d'écart).

Les demandes plus importantes dans les séries générales et a fortiori dans les séries S et ES soulignent que les familles ont une idée plutôt réaliste des carrières scolaires annoncées comme les plus rentables. La rareté des places dans une formation entraîne toujours une élévation du degré de sélection scolaire réglant leur accès. De fait l'institution doit nécessairement contrôler les flux d'élèves dans ces séries, ce qui entraîne des refus plus nombreux.

[23] « Repères académiques pour l'orientation, l'affectation et l'insertion. Bilan 2004-2005 vers la rentrée 2006 ». Ministère de l'Education Nationale service académique d'information et d'orientation. Document consultable sur le site : www.orientation.ac-versailles.fr/reperes/

ANNEXE 5

Liste des personnes rencontrées pour la rédaction de ce rapport.

Pour étayer nos propos nous avons tenu à rencontrer des acteurs de l'orientation. Leurs propos ont été rassemblés, retranscrits et utilisés aussi fidèlement que possible afin de pouvoir donner une illustration plus qualitative au présent rapport (tout en préservant leur anonymat). Aussi nous avons pu, durant le temps qui nous était imparti, rencontrer :

Deux parents d'élèves, représentant d'association de parents de lycée de la ville de Dole et ses environs.

Un CSAIO et un de ses adjoints, 2 directeurs de CIO, et 2 CO-psy dans les académies de Besançon et Dijon.